



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA LEANI DANTAS FREITAS**

**AUTONOMIA DO PROFESSOR FORMADOR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2019**

MARIA LEANI DANTAS FREITAS

AUTONOMIA DO PROFESSOR FORMADOR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marina Dias Cavalcante.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Freitas, Maria Leani Dantas.

Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática docente [recurso eletrônico] / Maria Leani Dantas Freitas. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 126 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

1. Autonomia. 2. Formação continuada de professores. 3. Prática docente. I. Título.

MARIA LEANI DANTAS FREITAS

AUTONOMIA DO PROFESSOR FORMADOR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE

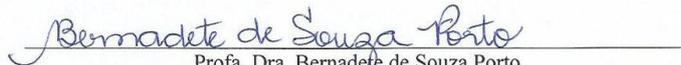
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 7 de fevereiro de 2019.

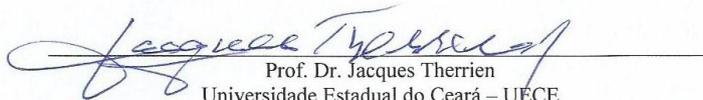
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª. Dra. Bernadete de Souza Porto  
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Jacques Therrien  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este estudo ao meu pai (*in memoriam*) Luiz Dantas, que, em apenas 17 anos, ensinou-me, com um amor intenso, princípios e valores fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional; ao meu filho, Luiz Vitor que me faz sentir um amor que me transborda, um amor intenso como o amor de meu pai por mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Mãe Santíssima por tudo de bom em minha vida. Especialmente hoje, pela perseverança de não ter desistido deste sonho.

À minha mãe, Maria de Lourdes, e às minhas irmãs, Maria Leovanni, Maria Lidiane e Danielle, pelo carinho, companheirismo e força.

À minha orientadora, Marina Cavalcante, que, desde o início do mestrado, percebeu o meu desejo de pesquisar sobre autonomia docente e contribuiu para o meu desenvolvimento autônomo de estudante e pesquisadora.

À professora Bernadete Porto pelo amor que dedica ao ser professora e ao formar outros professores com amorosidade. Minha grande admiração.

Ao professor Jacques Therrien pelos ensinamentos por meio de seus maravilhosos textos e de suas aulas.

Ao professor Mirtiel Frankson, meu primeiro orientador, que me ensinou alguns importantes saberes acadêmicos e teóricos. Minha gratidão.

À pequena grande estudiosa Najla Almeida que me acompanha desde o início do mestrado, ajudando-me sempre quando preciso. Minha gratidão e amizade.

Às minhas amigas formadoras Adelaide, Adriana, Elaine e Mirelle pelos estudos, trocas de experiências e, sobretudo, uma amizade de respeito e afeto.

Às professoras formadoras partícipes da pesquisa, meu afeto e gratidão.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica – GDESB.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) pelo trabalho e pelo apoio aos estudantes.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a autonomia do professor formador que trabalha na formação continuada de professores dos anos iniciais do município de Fortaleza. Teve como principal objetivo compreender os aspectos da prática docente de professores formadores em que se revele a possibilidade de constituição de autonomia desse professor mediante as orientações do plano de formação. Visou também analisar as orientações de formação das instituições responsáveis pelo processo formativo, identificar a relação entre essas orientações e a prática dos professores formadores, e explicitar o significado que cada formador partícipe da pesquisa tinha sobre autonomia. A pesquisa pode ser caracterizada como um estudo teórico-empírico e adotou como método o hermenêutico dialético associado ao paradigma interpretativista. Como instrumento de pesquisa foi utilizado o Círculo Hermenêutico Dialético constituído por dois momentos. No primeiro momento, denominado Círculo Hermenêutico Dialético 1, foi realizada entrevista semiestruturada com cada formador participante da pesquisa. O segundo momento constituiu-se de um encontro com todos os formadores envolvidos para uma discussão reflexiva mediada pela professora pesquisadora. Para uma análise detalhada e interpretativa dos dados, utilizou-se a técnica da Análise Hermenêutica Dialética. Mediante os resultados alcançados, foi possível concluir que os professores formadores apresentam certo grau de autonomia referente ao aspecto metodológico de ensino. O desenvolvimento autônomo está relacionado ao tempo de experiência na docência. Os formadores mais experientes sentem-se mais seguros em realizar mudanças no plano de formação prescritivo, devido ao nível de conhecimento que se tem e ao envolvimento profissional. A autonomia também tem relação com a modalidade formativa, ou seja, uma formação transmissiva e com certo caráter autoritário inibe a liberdade de expressão e tomada de decisões por parte dos formadores. Uma formação dialógica, crítica e colaborativa contribui para o desenvolvimento de ações autônomas e tomada de decisões de forma refletida e coletiva, sendo a escola o espaço privilegiado de formação.

**Palavras-chaves:** Autonomia. Formação continuada de professores. Prática docente.

## ABSTRACT

This dissertation aims to study the autonomy of the teacher trainer who works in the continuous teacher training of the initial years of the Fortaleza. Its main objective was to understand the aspects of the teaching practice of teacher trainers in which the possibility of establishing autonomy of this teacher through the guidelines of the training plan is revealed. It also aimed to analyze the training guidelines of the institutions responsible for the training process, to identify the relationship between these guidelines and the practice of the training teachers, and to explain the meaning that each participant trainer had on autonomy. The research can be characterized as a theoretical-empirical study and adopted as a method the dialectical hermeneutic associated to the interpretative paradigm. As a research instrument, the Dialectic Hermeneutical Circle was used, consisting of two moments. At the first moment, called Dialectic Hermeneutic Circle 1, a semi-structured interview was conducted with each trainer participating in the research. The second moment consisted of a meeting with all the trainers involved for a reflexive discussion mediated by the researcher professor. For a detailed and interpretative analysis of the data, the technique of Dialectic Hermeneutic Analysis was used. Based on the results achieved, it was possible to conclude that teacher trainers present some degree of autonomy regarding the methodological aspect of teaching. The autonomous development is related to the time of experience in teaching. The more experienced trainers feel more confident in making changes in the prescriptive training plan, due to the level of knowledge and professional involvement. Autonomy is also related to the formative modality, that is, a transmissive formation with a certain authoritarian character inhibits the freedom of expression and decision making on the part of the trainers. A dialogic, critical and collaborative formation contributes to the development of autonomous actions and decision making in a reflexive and collective way, being the school the privileged space of formation

**Key words:** Autonomy. Continuous teacher training. Teaching practice.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01 – Resumo dos trabalhos resultantes da busca sobre autonomia.....</b>	<b>20</b>
<b>Quadro 02 – Critérios para participação da pesquisa.....</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 03 – Aspectos que dificultam o desenvolvimento da autonomia docente.....</b>	<b>114</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHD	Análise Hermenêutica Dialética
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
EF	Ensino Fundamental
EQ	Estado da Questão
FACED	Faculdade de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Professor Formador
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1	ESTADO DA QUESTÃO (EQ).....	18
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	22
2.1	PARADIGMA INTERPRETATIVISTA.....	22
2.2	O MÉTODO HERMENÊUTICO DIALÉTICO .....	24
2.3	QUEM SÃO OS PROFESSORES FORMADORES COLABORADORES DA PESQUISA.....	27
<b>2.3.1</b>	<b>O universo da pesquisa</b> .....	<b>28</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Conhecendo cada professora formadora: olhar e escuta</b> .....	<b>29</b>
2.3.2.1	Professora Formadora 1 (PF1) .....	29
2.3.2.2	Professora Formadora 2 (PF2) .....	30
2.3.2.3	Professora Formadora 3 (PF3) .....	30
2.3.2.4	Professora Formadora 4 (PF4) .....	31
2.3.2.5	Professora Formadora 5 (PF5) .....	32
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO APOIADO NO ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>33</b>
3.1	OBJETO DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM OS CONSTRUTOS SOCIAIS NOS DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS .....	33
<b>3.1.1</b>	<b>O conceito de autonomia no percurso da história da humanidade</b> .....	<b>33</b>
3.2	AUTONOMIA E “ESCLARECIMENTO” EM IMMANUEL KANT .....	37
3.3	PAULO FREIRE: AUTONOMIA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	43
3.4	ARTICULAÇÕES TEÓRICAS ENTRE KANT E FREIRE: AUTONOMIA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	49
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM PERMANENTE PROCESSO DE FORMAR E SER FORMADO</b> .....	<b>53</b>
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDOS E DISCUSSÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 ATÉ OS DIAS ATUAIS .....	53
4.2	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA .....	70
<b>5</b>	<b>PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE: ESPAÇO DE DIÁLOGO, CONSTRUÇÃO DE SABERES, REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO</b> .....	<b>81</b>

5.1	A BUSCA POR UMA PRÁTICA FORMATIVA DIALÓGICA, CRÍTICA E REFLEXIVA PARA PROFESSORES .....	81
5.2	PRÁTICA, SABERES DOCENTES E AUTONOMIA .....	88
5.3	FORMAR, FORMAR-SE E NOS FORMAR, JUNTOS E PERMANENTEMENTE .....	94
<b>5.3.1</b>	<b>Prática formativa docente e Grupos de Trabalho Colaborativo .....</b>	<b>102</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÃO E INTERPRETAÇÃO ÀS FALAS, AOS COMPORTAMENTOS E ÀS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS.....</b>	<b>105</b>
6.1	PRIMEIRAS REFLEXÕES DO ESTUDO EMPÍRICO .....	105
6.2	ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS ESTUDADAS.....	107
<b>6.2.1</b>	<b>A autonomia do Professor Formador diante do Plano de Formação.....</b>	<b>107</b>
<b>6.2.2</b>	<b>A Relação entre o Plano de Formação da Secretaria Municipal de Educação e a Prática Formativa do Professor Formador .....</b>	<b>110</b>
<b>6.2.3</b>	<b>Autonomia e a prática docente do professor formador .....</b>	<b>113</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>124</b>
	APÊNDICE A - Roteiro referente ao primeiro momento do Círculo Hermenêutico Dialético – CHD1 .....	125
	APÊNDICE B - Roteiro referente ao segundo momento do Círculo Hermenêutico Dialético – CHD2 .....	126

## 1 INTRODUÇÃO

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*”.

(FREIRE, 1996, p. 47).

Todas as vezes que leio essa epígrafe freireana, lembro que ser professor é dar e receber toda forma de conhecimento, seja ela vinculada à razão, à ciência, aos sentimentos ou aos valores, porque são esses conhecimentos que nos constituem como um ser integral e nos possibilitam a condição de um ser autônomo capaz de nos transformar e transformar a realidade para uma experiência de vida cada vez melhor. Ser professor é fazer o outro crescer e mostrar caminhos, sendo necessário criar vínculos, compreender os alunos e fazer-se compreender. Essa compreensão, por parte do professor e do aluno, acontece quando há escuta e voz por meio de diálogos reflexivos.

O ser professora foi constituindo-se em mim a partir do momento em que percebi o entusiasmo que sentia, e até hoje sinto, em participar do processo de aprendizagem dos alunos e de compartilhar com eles e com outras pessoas os saberes que venho elaborando na trajetória de minha vida pessoal e profissional, como o saber das experiências do cotidiano e o saber acadêmico. Há vinte e oito anos, desempenho a atividade docente em diferentes contextos: família, igreja, escola, polos de formação continuada de professores. Nesses espaços-tempos diferentes, busco ensinar a partir de uma compreensão dialógica, crítica e autônoma na qual procuro escutar e dar voz aos alunos.

Em alguns contextos nos quais desenvolvi minhas experiências formativas, como a escola, tanto como aluna quanto como professora, nem sempre pude compartilhar conhecimentos com autonomia. Isso porque a heteronomia se sobrepuja à autonomia, ou seja, havia situações em que era preciso ser passiva às regras e às normas da instituição na qual eu trabalhava, mesmo que não concordasse com algumas delas. Experiências como essas fizeram-me refletir e pesquisar sobre a autonomia do professor que forma professores. Assim nasceu o presente estudo sobre a temática autonomia docente, suas transformações em conformidade com o contexto social, cultural e educacional de cada tempo histórico.

A autonomia e a criticidade foram sendo produzidas concomitantemente a constituição de uma professora preocupada com o ensinar e o aprender na conjuntura da educação pública do município de Fortaleza, Ceará. Durante quinze anos como professora dos

anos iniciais e formadora de professores do primeiro ano, participei de vários processos formativos que tinham em comum um plano de formação prescritivo, cabendo a mim segui-lo na íntegra ou analisá-lo reflexivamente com o intento de adaptá-lo, transformá-lo de acordo com as minhas necessidades e as dos meus alunos, tanto dos anos iniciais como dos professores alunos da formação continuada.

Diante dessa situação e do que acredito sobre o ofício de ser professor, um profissional com saber plural (TARDIF, 2014) que reflete criticamente sobre sua prática relacionando-a com as necessidades educativas de seus alunos, nunca me satisfiz com uma formação prescritiva que, muitas vezes, não dialoga com o professor para conhecer o trabalho em sala de aula nem o considera como o profissional da educação que tem o direito e o dever de participar da elaboração dos planos de formação de professores. Sendo assim, na minha prática docente, analiso e modifico quando considero necessário. Ter uma postura como essa requer autonomia com seriedade, compromisso e conhecimento para justificar os motivos de tais modificações à instituição formadora.

As reflexões sobre a minha prática docente levaram-me a questionar a respeito do trabalho do professor formador que se envolve diretamente com os professores dos anos iniciais e com os profissionais de educação e coordena a equipe de formação da Secretaria de Educação de Fortaleza (SME). Eis as indagações: como incentivar os professores que convivem comigo a perceberem que a prática docente precisa ser pensada com autonomia? Como fazê-los perceber que temos direito e dever de questionar, discutir e participar dos processos formativos de maneira efetiva? Qual a autonomia que temos e como se desenvolve? Muitas vezes, estarmos submissos às situações de heteronomias no âmbito escolar, social, político, cultural e para sanar ou, no mínimo, amenizar essas heteronomias vivenciadas por nós, professores, precisamos discutir coletivamente temáticas pertinentes ao nosso trabalho docente, como participação na elaboração de planos de formação, compreender as leis que regem a educação e os elementos que a constituem (condições de trabalho, organização curricular, teorias do processo de ensino e aprendizagem, dentre outros). Dessa forma, poderemos nos fazer presentes e atuantes na sociedade como um todo.

Dessas reflexões, a princípio individuais, senti necessidade de partilhar com meus colegas professores e pesquisar sobre essas indagações, o que me levou a participar da seleção de Mestrado Acadêmico em Educação, especificamente na área de formação de professores na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Como mestranda, comecei a ler sobre formação e prática docente relacionando com a temática autonomia docente com o intento de especificar a minha pesquisa. Após algumas leituras e discussões com os meus pares, elaborei o tema do meu trabalho que foi o seguinte: “Autonomia do professor formador: formação continuada de professores e prática docente”. O objeto de estudo a ser investigado era a autonomia do professor formador, tendo como questão basilar da pesquisa a seguinte indagação: em que aspectos do plano de formação o professor formador tem autonomia para realizar sua prática docente de acordo com as necessidades formativas do professor aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza?

A relevância deste trabalho insere-se no nosso interesse em pesquisar essa temática por considerar a autonomia um eixo fundamental para a prática docente podendo contribuir para o formador refletir a sua práxis pedagógica, que, conforme Freire (1996), significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete ou, se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e o da prática chega à nova teoria. Sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis, que é a prática transformada. A práxis pedagógica exige uma postura autônoma e requer diálogos constantes entre os profissionais da educação. Acreditamos em uma formação de professores na qual haja diálogos constantes entre o formador e aqueles que elaboram propostas e planos formativos, caso esse formador não participe efetivamente dessas elaborações.

Para alcançarmos o nosso objetivo geral, que consiste em compreender os aspectos da prática docente de professores formadores em que se revele a possibilidade de constituição de autonomia desse professor mediante as orientações do plano de formação, precisaremos realizar algumas ações expressas nos objetivos específicos: analisar o significado que o professor formador atribui a sua autonomia e a sua prática; identificar a relação existente entre as orientações da instituição formadora e a prática docente dos professores envolvidos na pesquisa; e, explicitar o significado atribuído à autonomia pelo professor formador e a relação com a sua prática.

Para tanto, partimos do pressuposto de que a participação do formador na elaboração das propostas e plano de formação é importante porque subtende-se que ele conhece as necessidades formativas dos professores alunos e por acreditar que todo processo formativo deve ter como ponto de partida e de chegada a prática do professor, seus vários saberes, seu fazer pedagógico, sua sala de aula.

Os nossos momentos iniciais de estudo constituíram-se na realização de uma revisão de literatura sobre as categorias teóricas que integram a pesquisa: autonomia, plano de formação continuada de professores e prática docente. Salientamos que a autonomia é considerada o eixo central do trabalho. As leituras realizadas vêm contribuindo para uma melhor compreensão da temática, especificamente do conceito e do papel da autonomia do formador em sua prática docente e na realização de um levantamento bibliográfico de obras, artigos, periódicos que abordam a autonomia docente, especificamente do professor formador.

O conceito de autonomia se modifica de acordo com o contexto sociocultural. Tomamos como referência o filósofo alemão Immanuel Kant, um dos primeiros teóricos do Iluminismo, movimento intelectual do século XVIII centrado na ciência e na racionalidade crítica, para conceituar autonomia. Para Kant (2005), a pessoa só é autônoma quando se guia por sua razão e pela sensibilidade em todas as dimensões da vida. O educador brasileiro Paulo Freire, século XX, defende uma pedagogia libertadora e crítica. Ao escrever *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, uma de suas últimas e principais obras, Freire (1996) afirma que o respeito à autonomia e aos saberes do ser humano é um princípio ético e que o professor, ao realizar com primazia o seu fazer docente, envolve-se e reflete sobre sua prática, modificando-a quando necessário com o objetivo de ir aperfeiçoando o trabalho. Isso só será possível se o professor tiver autonomia para realizar tais modificações, esse é o cerne da nossa investigação. Nas leituras realizadas das obras desses dois autores, percebemos que, para discutirmos sobre autonomia, precisamos trabalhar com conceitos dos estudos de Kant e de Freire, como esclarecimento, imperativo categórico, liberdade, heteronomia, emancipação, humanização, os quais estão intrinsecamente relacionados à autonomia.

Também trabalharemos com autores que abordam as categorias citadas como Franco (2012); Pimenta (2012); Tardif (2014); Therrien e Carvalho (2009), dentre outros. Por meio da leitura dos referidos autores, percebemos a importância de compreender o caminho da teoria que guia a prática dos professores e lhes favorece um substrato de conhecimento teórico que os ajuda a exercer sua autonomia.

Ao tomar decisões, modificar um plano de aula, por exemplo, é preciso saber justificar teoricamente os porquês de tais decisões e mudanças, sendo imprescindível o conhecimento. O professor, em qualquer segmento de ensino, utiliza-se de um saber plural que contribui para acompanhar e entender as transformações sociais, conseqüentemente as escolares. É essencial que o professor, mediante a sua autonomia, esteja pesquisando,

estudando, refletindo para participar dessas transformações e melhorar sua prática a cada dia, inclusive para o professor que forma professores. Um dos motivos principais para o homem que não possui o direito de exercer a sua autonomia, é buscá-la por meio da razão científica, de sua moralidade e da reflexão acerca dos acontecimentos sociais, educacionais, políticos dos quais faz parte. Os conhecimentos intelectual e experiencial seriam uma possibilidade de questionar, argumentar, refutar e, sobretudo, participar da vida social, educacional e política.

Disso, inferimos uma relação entre autonomia e os autores citados - tanto Kant, Freire, quanto os autores da contemporaneidade, Franco (2012) e Pimenta (2012), por exemplo - com a formação de professores e a prática docente, já que, a autonomia docente é um elemento propulsor para o professor ressignificar sua prática pedagógica, por conseguinte, sua prática social, mediante seus conhecimentos. Um dos espaços-tempos onde se dão estes conhecimentos é na formação continuada que, muitas vezes, ocorre em polos de formação com vários professores com realidades e necessidades diferenciadas, mas que, ancorada no conhecimento, pesquisa, diálogos, autonomia, flexibilidade e responsabilidade tanto do professor formador quanto do professor aluno, possibilita-os uma autoformação e uma formação no contexto escolar com os seus pares que vivenciam a mesma realidade. Essa formação não se restringe apenas à formação continuada que, muitas vezes, não dá conta da diversidade de situações de ensino e aprendizagem dos professores, surgindo assim lacunas nesse modelo formativo. Para tanto, é pertinente discutir a autonomia do professor na sua sala de aula. A visão de Azzi (2012, *apud* Pimenta, 2012, p. 49) nos ajuda a refletir sobre a importância da produção de saberes pelo professor ao afirmar que

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Com essa assertiva, fica evidente a necessidade de a formação continuada levar em consideração a prática docente e perceber que a autoformação, a formação na escola entre professores e a própria formação continuada constituem a formação contínua, que, segundo Freire (1996), deve ser contínua, no sentido de permanente; profunda, no sentido de aprofundar o que já se sabe; dialógica e dialética, no sentido de rever o que se pensava e acreditava. A formação deve ser constante e processual, gradativa e construtiva, teórica, metodológica e afetiva, humanizando as relações e os saberes.

A busca pela autonomia na educação e na formação e a elaboração de seu conceito vem sendo construída no decorrer da história. Immanuel Kant e Paulo Freire viveram em épocas, séculos diferentes, no entanto, Kant já antecipara as categorias fundantes da posterior pedagogia freireana: emancipação, diálogo, liberdade, humanização e autonomia; o que demonstra confluências de ideias com relação à autonomia e a aspectos da educação.

De acordo com este ponto de vista, parece-nos fértil comungar com os estudos desses autores para explicar nosso objeto de pesquisa, a autonomia do professor formador, tomando o entendimento da educação como prática social com o objetivo de promover o desenvolvimento das diversas potencialidades humanas, especialmente a tomada de consciência e a atitude autônoma e crítica. Encontramos esse conceito de educação tanto nas obras de Kant (2006) quanto nas de Freire (1996), assim, compreendemos o conceito de autonomia, que não é estático, modificando-se de acordo com o contexto sócio-histórico e político do decorrer da história e conforme os interesses de determinados grupos sociais, como governo e igreja.

Todo esse entendimento direciona uma breve explanação sobre o nosso objeto de pesquisa, ressaltando que os objetivos propostos anteriormente estão intimamente relacionados aos capítulos que constituem o referencial teórico deste trabalho. No segundo capítulo, apresentamos o conceito de autonomia no percurso da história, da Antiguidade até a Contemporaneidade, as ideias de Freire (1996) e Kant (2005) acerca da autonomia e sua relação com a formação continuada de professores, o plano de formação e o professor formador. O terceiro capítulo discorre sobre a formação continuada de professores, trazendo os estudos, as discussões, a partir da década de 1980, e finaliza a respeito da política de formação continuada de professores no município de Fortaleza. No quarto capítulo, discutimos sobre a prática formativa docente como um espaço de diálogo, construção de saberes, reflexão e transformação, o que torna a prática do professor autônoma.

A metodologia constitui o quinto capítulo desse trabalho. A abordagem que utilizamos foi a qualitativa com características do paradigma interpretativista que tem relação com o método escolhido e por trabalhar com o universo de significados e a proximidade com os participantes da pesquisa através de uma relação horizontal e dialógica. O método foi o hermenêutico dialético que nos possibilitou mapear, descrever, analisar e interpretar o contexto e as relações intersubjetivas. O procedimento para coleta e análise dos dados constituiu-se da técnica do círculo hermenêutico dialético (CHD) de Guba e Lincoln (1989) que consiste em dois momentos. O primeiro denominamos CHD1 que se compõe de uma

entrevista semiestruturada, porque se aproxima mais de um diálogo, focada em determinados assuntos com cada professor formador participante da pesquisa de maneira individual. O segundo momento denominamos CHD2, no qual o pesquisador reuniu esses professores para realizar uma discussão interpretativa de aspectos considerados relevantes das entrevistas feitas no primeiro momento e, para complementar esta técnica, utilizamos para a análise dos dados o método de análise hermenêutico dialético (AHD) de Minayo (2014) por ser uma análise crítica/dialética e interpretativa dos dados.

A análise e a interpretação dos dados constituem o sexto capítulo com ênfase nas falas, nos gestos e nas relações intersubjetivas dos professores participantes da pesquisa. Complementamos a pesquisa com o sétimo capítulo composto pelas conclusões que se caracterizam pela síntese da contribuição do trabalho, de acordo com os objetivos.

Com o intento de conhecer, em diferentes fontes de dados, pesquisas anteriores que abordassem a autonomia do professor formador na modalidade de formação continuada, com ênfase no nosso objeto de pesquisa que é a autonomia, elaboramos o Estado da Questão caracterizado por uma investigação minuciosa que contribuiu para a descoberta e/ou redefinição dos caminhos da pesquisa. A seguir apresentaremos o Estado da Questão (EQ).

### 1.1 ESTADO DA QUESTÃO (EQ)

O Estado da Questão tem por objetivo pesquisar como se encontra o nosso objeto de estudo em diferentes fontes de dados, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por exemplo. Essa busca contribuiu para um melhor conhecimento sobre o objeto e as categorias de estudo. Após essa pesquisa, tivemos subsídios para delimitarmos e caracterizarmos com mais precisão o que nos propomos a pesquisar e, assim, dialogar reflexivamente com trabalhos que, mesmo não assumindo o objeto “autonomia do professor formador”, discorrem sobre as categorias e ideias confluentes com a nossa pesquisa como um todo. À vista disto, o EQ favoreceu possíveis contribuições ao trabalho e nos fez enxergar lacunas que poderiam dificultar o desenvolvimento das contribuições e do próprio objeto de pesquisa.

Nesse seguimento, para sabermos como se encontra o nosso objeto de pesquisa na condição atual da ciência, realizamos um estudo para exposição do EQ, o que requereu uma busca de trabalhos e documentos realizados acerca desse objeto. Sendo assim, a intenção foi

delimitar, clarificar e caracterizar o objeto de estudo por meio de um levantamento bibliográfico seletivo, restrito aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 8).

Retomamos a questão central deste estudo com a seguinte indagação: em que aspectos do plano de formação o professor formador tem autonomia para realizar mudanças de acordo com as necessidades formativas dos professores alunos? Neste contexto, para o mapeamento dos trabalhos que têm relação com o nosso objeto de estudo, temos como categorias de análise: autonomia do professor formador; formação continuada de professores e prática docente.

A elaboração do EQ permitiu o reconhecimento destas categorias, exceto a autonomia do professor formador, que não encontramos nas fontes de dados em que pesquisamos: reuniões anuais da ANPEd e o Banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)(Dissertações e Teses), no período de 2012 a 2017. Esse recorte temporal não teve um propósito específico e sim o conhecimento sobre como se encontrava a questão em pauta nos últimos cinco anos nessas duas fontes de dados.

Pelo EQ desenvolvido, percebemos que a principal contribuição dessa busca e estudo foi trazer uma reflexão e discussão sobre a escassez de trabalhos nas fontes pesquisadas acerca da autonomia do professor formador. No que se refere à formação continuada de professores, encontramos estudos sobre a autonomia do professor da educação básica, do ensino médio e da universidade.

As leituras que realizamos fomentaram em nós vários questionamentos como: há interesse ou não por parte dos profissionais envolvidos na formação continuada de professores, da política de formação docente e de pesquisadores em pesquisar sobre essa modalidade formativa, para nós, tão importante devido a sua contribuição para ajudar os professores em exercício a refletirem sobre a sua prática, as suas possibilidades e as suas limitações de trabalho diante de tantas transformações sociais que vivenciamos? Que paradigma de formação temos em nosso município? Quem elabora os planos de formação para os professores do primeiro ano? O professor formador participa dessa elaboração? Há autonomia docente nesse trabalho? De quem? Em que aspectos do plano de formação e em que nível a autonomia se revela? Dentre outras questões que poderão surgir durante a pesquisa. Apresentamos a seguir três trabalhos que lemos na íntegra por demonstrarem questões semelhantes as nossas.

### Quadro 01 – Trabalhos resultantes da busca sobre autonomia

**TRABALHO:** A concepção de formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um estudo das orientações prescritivas do programa.

**AUTORA:** Delcilene Sanches Furtado – PPGE – UFPA.

**SÍNTESE:** Esse trabalho foi um dos que lemos na íntegra porque, apesar de não estar explícito um dos nossos descritores e nem o eixo principal da pesquisa, seu título constitui de palavras-chaves que se relacionam com as nossas como: “concepção”; “formação docente” e “orientações prescritivas”. Analisando essa temática, julgamos sensato colocá-lo no descritor “Proposta de Formação” porque o PNAIC é um programa de formação a nível federal que envolve as esferas estaduais e municipais, constituindo um tripé sobre proposta de formação.

**TRABALHO:** A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor formador.

**AUTORAS:** Ana Flávia T. de Mendonça Oliveira – UFPE e Clarissa Martins de Araújo – UFPE

**SÍNTESE:** Como o trabalho anterior, realizamos a leitura na íntegra porque há palavras-chaves que se relacionam com o nosso trabalho como: “formação de professores” e “professor formador”, que é um dos nossos descritores. Apesar de o foco desse trabalho ser a formação de professores para a educação inclusiva, acreditamos que ser professor formador se constitui de saberes que são comuns a toda modalidade de ensino.

**TRABALHO:** Formação Contínua de Professores Alfabetizadores no Cotidiano Escolar.

**AUTORA:** Milene Kinlliane Silva de Oliveira – PPGE/UECE. DISSERTAÇÃO/ANO 2014

**SÍNTESE:** Essa dissertação trata acerca da formação de professores. Apesar de não estar explícito o termo professor formador e proposta de formação, no desenvolvimento do texto, aborda acerca dos profissionais da escola que participam de situações de formação na instituição, como o coordenador pedagógico. Também discorre acerca da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação (SME) para esses professores. Sendo assim, apresenta ideias congruentes com a nossa pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora

O EQ, como sendo uma experiência de se averiguar os objetivos, categorias de análise, descritores, referências e fontes de dados sobre a temática e o objeto investigado, contribuiu substancialmente para uma melhor compreensão acerca do nosso estudo e nos fez refletir sobre questões pertinentes ao objeto de pesquisa, a autonomia do formador.

Foi produtivo o tempo destinado à busca de dados sobre a temática em pauta porque pudemos conhecer, refletir e dialogar com trabalhos que, mesmo não tematizando o

objeto “autonomia”, apareceram as categorias, tanto de forma explícita como de forma implícita, “prática docente” e “proposta de formação”.

É importante salientar que determinados trabalhos, como o de Delcilene Furtado (2017) sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), não abordam explicitamente a autonomia, no entanto, ao dizer que o programa é prescritivo, subentende-se que não haja autonomia por parte dos formadores, já que definem todo o programa e a carga horária.

Elaborar o EQ sobre autonomia do professor formador mediante sua prática docente e sobre a proposta de formação é entender que a formação de professores encontra-se em um cenário multirreferencial, sendo importante para a pesquisa identificar a autonomia do professor formador em diversos trabalhos acadêmicos observando a natureza da autonomia dos sujeitos, o espaço-tempo em que vivem/viveram, suas concepções de prática docente, formação de professores, autonomia, proposta de formação. A seguir, discutiremos sobre os capítulos que constituem o referencial teórico deste trabalho.

## ESTUDO EMPÍRICO FIRMADO NO REFERENCIAL TEÓRICO

### 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

“Pesquisar é uma atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica.”

(MINAYO, 2013).

Há várias definições para metodologia de pesquisa e a que nos chamou atenção foi a definição de Minayo (2013, p. 14) ao afirmar que “metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade.”. Nessa afirmação, percebemos que o processo metodológico é constituído pela pesquisa teórica, que envolve o paradigma, o método de pesquisa e os instrumentos para realizar a coleta de dados, e a pesquisa empírica que envolve o contexto a ser pesquisado, as experiências, as atitudes e o olhar sensível do pesquisador.

A nossa pesquisa tem como objeto de estudo a autonomia do professor formador mediante os planos de formação para os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. Em que aspectos dessas propostas o formador apresenta autonomia para realizar seu trabalho de acordo com as necessidades formativas do professor aluno? Para compreender a complexidade das ações formativas e a autonomia do professor formador vinculada a tais necessidades dos professores alunos, utilizamos a abordagem qualitativa. Concordamos com Minayo (2013, p. 21) ao afirmar que a abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”.

Nesse sentido, a complexidade dos planos de formação e sua relação com a autonomia do professor formador diante das necessidades teórico-metodológicas dos professores alunos estão imersas num movimento dinâmico de relação entre esses sujeitos, o que eles pensam acerca de suas práticas docentes e o contexto histórico-social em que estão inseridos.

#### 2.1 PARADIGMA INTERPRETATIVISTA

A nossa pesquisa caracteriza-se por uma relação intersubjetiva, isto é, uma relação entre sujeitos e destes com o objeto e as questões que norteiam o trabalho com liberdade de expressão e ação que se dá por meio do diálogo e da reflexão crítica de cada ponto de vista. A ética e o respeito são princípios fundamentais numa relação dessa natureza porque elas se constituem da discussão, da compreensão, da interpretação, do falar e do ouvir, permitindo a aprendizagem dos professores participantes da pesquisa.

Sendo assim, escolhemos o paradigma interpretativista que se relaciona com a pesquisa qualitativa e ambos ocorrem a partir das interações entre as pessoas para interpretar e discutir ou dar sentido as coisas, ou seja, uma construção subjetiva (VERGARA; CALDAS, 2007). Esse paradigma não considera a realidade totalmente objetiva nem totalmente subjetiva, mas sim que existe uma interação entre as características de um determinado objeto e entre a compreensão criada socialmente pelas pessoas, por meio da intersubjetividade, a respeito desse objeto.

Uma pesquisa com características interpretativistas tem um processo de investigação flexível, aberto à visão das pessoas pesquisadas e à sensibilidade do contexto no qual a pesquisa está sendo realizada. Nesse viés, o método utilizado na pesquisa foi o método hermenêutico dialético que propõe que as pessoas envolvidas na pesquisa compreendam um todo complexo a partir de ideias antecipadas a respeito de cada uma de suas partes por meio de interpretações e discussões que se dão numa relação intersubjetiva.

Consideramos na pesquisa a fala contextualizada envolvendo a história pessoal e profissional dos professores participantes da pesquisa, dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, hábitos, práticas docentes. Esses dados são trabalhados na pesquisa qualitativa, como nos informa Minayo (2013, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a natureza dessa pesquisa é qualitativa e envolveu a obtenção de dados com o método hermenêutico dialético, no qual a pesquisadora teve contato direto com os professores formadores e o contexto. Assim, é enfatizado mais o processo do que o produto, portanto, a preocupação está em revelar os aspectos das práticas formativas nas quais

apareçam a autonomia desses professores e seus saberes, um dos quesitos fundamentais para uma ação autônoma construída e não decretada. Esse processo de pesquisa aconteceu nos encontros de discussão, reflexão, interpretação e formação.

## 2.2 O MÉTODO HERMENÊUTICO DIALÉTICO

Como pretendemos compreender, interpretar e discutir os aspectos da prática docente de professores formadores em que se revele a possibilidade de constituição da autonomia mediante as orientações do plano de formação e as necessidades formativas dos professores alunos, escolhemos o método hermenêutico dialético com fundamentação teórica nos autores Guba e Lincoln (1989), Minayo (2014) e Oliveira (2001). Consideramos esse método o melhor para abranger o complexo universo estudado dando conta de uma interpretação mais aproximada da realidade, tentando interpretar a linguagem e o pensamento dos sujeitos envolvidos da pesquisa em um determinado tempo histórico e assim entendê-los a partir das falas, gestos e atitudes de cada participante.

Esse método é um percurso de pensamento e ação que se faz na intersubjetividade dos participantes. Para Gadamer, citado por Minayo (2014, p. 166), a hermenêutica é a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos dentro de um determinado grupo social, num determinado tempo histórico e em determinadas condições sociais, considerando que os sujeitos nunca escapam da história, ao contrário, fazem parte dela, sofrendo os conceitos e preconceitos de seu tempo, numa relação de poder que, ao invés de ser uma relação de colaboração, muitas vezes, é uma relação que oprime, que cala vozes e que proíbe a liberdade de expressão e a autonomia do outro.

A dialética é a ciência do diálogo, da pergunta, da escuta e da controvérsia (MINAYO, 2014, p. 166). Dessa forma, a dialética é considerada como um constante movimento de ações, pensamentos e comunicação que resulta em mudanças, transformações. Esse movimento dialético acontece por meio do diálogo que, segundo Freire (1996), é elemento constitutivo do agir humano orientado para a autonomia, a libertação e a emancipação. O diálogo faz parte da natureza histórica dos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma postura e atitude de não só falar, mas de ouvir, compreender, interpretar, sobretudo, intervir para transformar a si mesmo, o outro e a realidade.

Conforme Gadamer (2000 *apud* MINAYO, 2014), o diálogo é o espaço de compreensão mútua, favorecendo ao ser humano um conhecimento de sua ação, dando relevância à conversação e à discussão. Esse processo de aprender, compreender, interpretar e dialogar ocorre numa relação de intersubjetividade, na qual há a busca da espontaneidade do perguntar e do aprender, do dizer e do deixar-se dizer. No entanto, mesmo diante de diversas formas de diálogos, ainda existe uma inabilidade para a conversação no contexto educacional, na escola e, algumas vezes, na sala de aula.

Consideramos que o verdadeiro diálogo exige a atuação de cada sujeito envolvido na pesquisa, desvelando, questionando, configurando identidades e demandas diferentes, estando aberto às mudanças no pensar e no agir, possibilitando a exposição e o esclarecimento de suas próprias concepções e saberes. O diálogo é algo que surge na interação com o outro e com o mundo para ações transformadoras. Para tanto, os professores precisam estar juntos em defesa de uma formação na qual eles sejam ouvidos e onde os espaços formativos, seja na escola ou em polos de formação, tornem-se pulsantes, vivos e dinâmicos, construindo e consolidando vínculos de amizade, colaboração e confiança.

É importante ressaltar que, no processo de formação que tem a reflexão e a discussão crítica como instrumentos de transformação, a dialogicidade é um fator preponderante em que há o encontro entre professores para discutir problemáticas que emergem no dia a dia da sala de aula bem como problemáticas sociais e políticas que interferem no trabalho docente e na escola como um todo. Nesse sentido, as práticas docentes formativas e a autonomia dos professores formadores são condições de possibilidades para o desenvolvimento do trabalho dos professores dos anos iniciais.

Buscamos, a partir da ideia de interpretação que é central na hermenêutica, algumas contribuições que possam apoiar a construção de uma maneira de olhar os fenômenos aqui apresentados, ou seja, um referencial metodológico para estudar e pesquisar as ações formativas e elementos que a constituem como a autonomia do professor formador e as necessidades teórico-metodológicas dos professores cursistas numa perspectiva dialógica e crítica, enriquecendo-a com reflexões advindas da pesquisa qualitativa.

Escolhemos o método do círculo hermenêutico dialético porque consideramos pertinente à nossa pesquisa, já que se tratava de diálogos reflexivos e com criticidade, tentando compreender e opinar acerca de diferentes pontos de vista. Segundo Guba e Lincoln (1989), é um método que coloca em ação os sujeitos entrevistados através de questionamentos e discussões que permitem uma compreensão mais detalhada da realidade em estudo. Assim

nos fala Allard (1997 *apud* Oliveira, 2001, p. 50-51), um dos estudiosos do círculo hermenêutico-dialético (CHD): o “Círculo Hermenêutico Dialético é um processo de construção e interpretação hermenêutica de um determinado grupo através de um vai e vem constante entre as interpretações e re-interpretações sucessivas (dialética) dos indivíduos.”.

Como o CHD é uma relação horizontal e construtiva entre o pesquisador e os entrevistados, trata-se de um processo dialético que supõe seguidos diálogos, críticas, análises, construções e reconstruções. Pela constante relação entre entrevistado e pesquisadora, é possível se chegar a um consenso com relação à aspectos da temática, como pode ocorrer dissenso. Nas contradições que acontecem transformações e construções de novos saberes.

Ao considerar que hermenêutica e dialética são métodos compatíveis e, mais do que isso, complementares, Minayo (2014) vê, na articulação de ambas, uma forma de superação das limitações de uma e de outra abordagem e que juntas podem resultar numa postura teórico-metodológica, ao mesmo tempo, compreensiva e crítica de análise da realidade social. Um dos pontos de encontro entre a hermenêutica e a dialética está na proposição de que os seres humanos não devem ser considerados apenas como objetos de investigação, mas como sujeitos de relações. Por esse e outros motivos, a nossa pesquisa prima pela compreensão e discussão *com* os sujeitos que participarão e não *sobre* estes sujeitos, numa relação horizontal, afinal, todos nós, sujeitos da pesquisa, somos professores.

Para um melhor entendimento desse método, descreveremos os passos que constituem o Círculo hermenêutico-dialético de Guba e Lincoln (1989) e, depois, a AHD de Minayo (2014).

O primeiro momento dessa metodologia, que consistiu no CHD, foi caracterizado por dois momentos. No primeiro momento, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram entrevistados individualmente e de forma sequencial. A partir do segundo sujeito a ser entrevistado, cada um, após responder as perguntas, recebeu a síntese das ideias expressas por seus pares, que haviam sido entrevistados anteriormente. Desse modo, após ter apresentado suas ideias, cada entrevistado pôde rever seu posicionamento em função da perspectiva dos que o antecederam, construindo posições de convergências ou divergências.

No segundo momento do CHD, reuni todos os sujeitos participantes da pesquisa para discutirem, analisarem e interpretarem aspectos considerados relevantes no primeiro momento constituído pela entrevista com cada participante. Nesse segundo momento, novos

aportes apareceram, dando-se o fechamento da pré-análise dos dados da realidade estudada e seu movimento. O conjunto de entrevistas e as discussões reflexivas em grupo formam o Círculo hermenêutico-dialético. É importante dizer que, apesar de os cinco professores formadores participantes da pesquisa terem confirmado suas presenças, apenas dois compareceram. No entanto, não rescindiu a pesquisa porque, no primeiro momento do círculo hermenêutico dialético (CHD1), todos participaram de forma efetiva e as professoras formadoras que estiveram no segundo momento envolveram-se nas discussões, tanto referentes aos pontos abordados sobre o objeto da pesquisa como no diálogo com caráter formativo.

Na segunda fase, trabalhamos com o método de AHD de Minayo (2014) que teve como objetivo, na nossa metodologia, aprofundar a análise dos dados coletados, com base no referencial teórico escolhido como suporte ao trabalho de pesquisa, identificação e sistematização das categorias de análise. É importante ressaltar que a análise hermenêutica dialética não faz parte do círculo hermenêutico dialético.

Partimos do pressuposto de que o trabalho com esses dois métodos seria de grande valia para a nossa pesquisa porque teríamos uma análise mais detalhada dos dados coletados à luz do referencial teórico e de constante reflexão epistemológica das informações obtidas a partir das experiências pessoais e profissionais dos professores partícipes da pesquisa. Assim, reforçamos ainda que a nossa opção metodológica contribuiu para pensarmos em construir um plano de formação que realmente emane da prática pedagógica, da escuta aos professores sobre o seu fazer pedagógico, suas necessidades formativas e que eles façam parte dessa construção.

Acreditamos em um trabalho educacional e formativo que aconteça na interação, no diálogo e na autonomia para tomada de decisões coletiva. Para tanto, é imprescindível uma formação na modalidade de grupos colaborativos, com o envolvimento de cada profissional em benefício da qualidade do ensino e da aprendizagem.

### 2.3 QUEM SÃO OS PROFESSORES FORMADORES COLABORADORES DA PESQUISA

A pesquisa teve como ideias centrais a autonomia docente, uma formação vinculada à prática dos professores e um processo formativo com base em ações colaborativas. Para tanto, inicialmente fizemos o convite a seis professores, um de cada distrito de educação com o objetivo de conhecermos a realidade de trabalho de cada formador no que se referia ao espaço geográfico, às escolas e às condições de trabalho em cada distrito. Mesmo com uma certa insistência para que um formador participasse, não foi possível, constituindo-se um grupo de cinco professores formadores.

### **2.3.1 O universo da pesquisa**

O universo da pesquisa significa a totalidade de pessoas que trabalham em uma mesma área. Em nossa pesquisa, tratou-se da área da educação especificamente da formação continuada de professores do município de Fortaleza.

Atualmente, cada distrito de educação conta com um ou dois professores formadores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente de quando começaram os programas mais relevantes de formação continuada, em 2013: o PNAIC, destinado ao ciclo de alfabetização – 1º ao 3º anos, e o PAIC, destinado ao 1º ano. Diante dessa situação, definimos para a nossa amostra um professor formador de cada distrito que trabalhasse com o primeiro e/ou o segundo ano e que tivesse uma experiência substancial, tanto como professor desses anos como professor formador.

Nas visitas realizadas aos seis distritos para conversarmos com a equipe de formação docente sobre a intenção da nossa pesquisa, vimos que, nos anos de 2013 e 2014, havia aproximadamente trinta e seis professores formadores no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Nos anos de 2015 a 2017, uma grande parte desses professores, por diversos motivos como as mudanças ocorridas nos aspectos metodológicos do plano de formação e uma formação frágil que ultimamente estava sendo ofertada para esses professores formadores e por não serem ouvidos no que tange a suas necessidades formativas, resolveram sair da formação. Isso ocasionou uma reorganização dos professores que ficaram na função de formadores, pois um formador passou a formar professores do 1º e do 2º, quando antes havia um ou dois formadores para cada ano. Sendo assim, os critérios utilizados para participar da pesquisa foram os seguintes.

### Quadro 02 – Critérios para participação da pesquisa

1.	Professores formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza;
2.	A maioria dos professores formadores ser efetivo da rede municipal, por conhecerem mais de perto o trabalho pedagógico das escolas, as diretrizes e os documentos de educação que regem o processo de ensino e de aprendizagem;
3.	Ter experiência de, no mínimo, três anos como professora dos anos iniciais, pois partimos do pressuposto de que formar professores requer vários saberes, dentre eles, o saber da experiência de sala de aula;
4.	Trabalhar na formação continuada de professores pelo menos com três anos de experiência. É importante ressaltar que nosso desejo como pesquisadores era de que os formadores participantes estivessem na formação desde 2013, ano que se iniciou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) devido à modalidade formativa que o programa apresenta, ou seja, formação em um espaço formativo e acompanhamento as escolas dos professores cursistas.

Fonte: Elaborada pela autora

Ao conversarmos com esses professores sobre o local dos encontros, deixamos que eles escolhessem o lugar onde se sentissem mais confortáveis. Uns escolheram o distrito de educação em que trabalham e outros escolheram o polo de formação. É importante dizer que esses encontros foram referentes ao primeiro momento do círculo hermenêutico dialético que se caracterizou pela entrevista individual, pesquisador e participante da pesquisa.

#### 2.3.2 Conhecendo cada professora formadora: olhar e escuta

##### 5.3.2.1 Professora Formadora 1 (PF1)

A professora formadora 1 sempre pensou em ser professora. Na adolescência, ensinava reforço para as crianças, principalmente no ensino da leitura e da escrita que lhe encanta até hoje. Coursou o pedagógico e logo depois começou a ensinar em uma escola particular próxima a sua casa, ensinava na alfabetização. Está na docência há dezenove anos, iniciou na instituição privada e, em 2002, passou no concurso para professores na rede municipal de ensino de Fortaleza. Durante esses anos de magistério, fez uma especialização

em metodologia do ensino para os anos iniciais e alguns cursos de curta duração sobre alfabetização e letramento.

Em 2013, realizou a seleção para ser formadora de professores do ciclo de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa porque, segundo ela,

[...] queria ver outros horizontes, novas experiências. No início, fiquei apreensiva e se eu ia dar conta, mas como era para trabalhar com professores alfabetizadores, eu pensei que com a minha experiência iria ajudar os professores, inclusive os que têm pouca experiência.

A professora formadora 1 está até os dias atuais na formação continuada de professores e gosta do que faz. É importante ressaltar que esse programa de formação é uma ação do governo federal em parceria com o governo estadual e municipal.

#### 2.3.2.2 Professora Formadora 2 (PF2)

A professora formadora 2 decidiu ser professora porque não tinha outra opção, segundo ela, “na minha época, há uns 35 anos atrás, só tinha o curso normal para nós, mulheres”. Depois do curso normal, fez Pedagogia e, como tinha o curso técnico, começou a ensinar em escolas particulares. Tem experiência em supervisão, educação prisional, no laboratório de informática educativa e indígena, a qual tem um grande apreço, pois aprendeu muito convivendo com os índios, sobre a cultura deles.

Recebeu um convite da SME para ser formadora de professores. Apesar de não querer, disseram-lhe que sabia muito e poderia ser formadora. Em 2013, no início da formação do PNAIC, foi formadora dos professores do terceiro ano e, em 2015, trabalhou com os professores do primeiro ano, mesmo não tendo experiência, mas foi a solicitação da SME e ela aceitou. Disse que precisou estudar muito para dar conta das formações, pois nunca tinha sido professora alfabetizadora.

#### 2.3.2.3 Professora Formadora 3 (PF3)

A professora formadora 3 sempre quis ser professora e exerce a docência há vinte e um anos. Iniciou na escola privada e, em 2001, passou no concurso para professora da rede municipal de ensino. Nessa época, escolheu ficar somente na escola pública e, apesar de ter trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), prefere ensinar o quarto ou quinto ano.

Em 2013, fez a seleção para ser formadora de professores do ciclo de alfabetização do PNAIC do governo federal em parceria com o governo estadual e municipal porque queria experimentar como seria ser professora de professores. No distrito em que iria trabalhar, deram as opções de ser formadora do primeiro ou do segundo ano e ela escolheu trabalhar com os professores do segundo ano porque não tem muita experiência com alfabetização. Mesmo assim, precisou estudar para ministrar as formações para esses professores. E afirma que o bom de ser formadora é que precisa estar sempre estudando para dar aulas criativas.

#### 2.3.2.4 Professora Formadora 4 (PF4)

A professora formadora 4 relatou que não desejou ser professora, mas como todas as mulheres da sua família, inclusive a sua mãe, eram professoras, e pelo fato de ter tido um filho muito jovem, fez Pedagogia por considerar mais fácil, no entanto, mesmo já na universidade, não intencionava ser professora. Quando se formou em 2003, surgiu um concurso público para o município de Pacatuba e, como precisava trabalhar, fez e passou.

Iniciou sua docência na sala de alfabetização “fui obrigada a assumir essa turma, apesar de não ter experiência, mas as coisas na rede pública são assim”. Em 2010, passou no concurso para professores aqui, no município de Fortaleza, e como já tinha adquirido experiência na alfabetização, solicitou sua lotação nessa turma, contudo foi lotada na turma de segundo ano.

Em 2013, resolveu fazer a seleção para ser formadora do PNAIC como a PF1 e PF3 porque queria viver a experiência de ser formadora de professores. Nesse trabalho, pôde escolher e escolheu o segundo ano porque tem experiência e, assim, poderia contribuir com a prática dos professores. Segundo a formadora, em 2017, a formação do segundo ano ficou com a editora SEFE (Sistema Educacional Família e Escola) e ela foi ser formadora do

primeiro ano. Afirma o seguinte: “eu me encontrei porque a minha turma de professores apresentava um desejo maior de aprender do que os professores do segundo ano”.

De acordo com essa formadora, a formação ministrada pela editora SEFE não atendeu as demandas dos professores do segundo ano porque trabalhava com um material estruturado que a prefeitura comprava e a formação fazia parte do pacote. Ainda coloca que foi uma formação técnica que apresentava o material e dizia como trabalhar o passo a passo. As aulas eram expositivas, não levavam os professores a refletirem sobre as suas práticas, algo tão importante na formação de professores.

#### 2.3.2.5 Professora Formadora 5 (PF5)

A professora formadora 5 disse que desde a infância tinha o desejo de ser professora e, como sua mãe gostava muito de ensinar, passou esse gostar para ela. É formada em Letras, mas, como já trabalhou da Educação Infantil ao Ensino Médio e no Programa Brasil Alfabetizado o qual gostou muito, sente-se pedagoga de coração. Há dez anos, exerce a docência e, nesse tempo, trabalhou em escolas privadas e como professora temporária nas escolas estaduais do município de Fortaleza, ministrando aulas de português e literatura. Também trabalhou como formadora de professores em alguns programas de formação como o da editora Aprender que, como a editora Sefe, tem um material estruturado. Nessa época, a formadora falou que ministrava formação em vários municípios do Ceará e disse: “eu me constitui formadora a partir da editora Aprender”.

Em 2016, fez uma seleção para ser formadora da prefeitura de Fortaleza, pois, nessa época, não precisava ser professora efetiva da rede municipal como nos anos anteriores. A princípio foi para o quarto e quinto anos, no entanto, no segundo semestre de 2017, foi convidada pelo distrito de educação para ser formadora do primeiro ano porque muitos formadores, professores efetivos da rede desistiram. Nessa situação, ela assumiu porque acredita que tem perfil de alfabetizadora e queria experimentar novos desafios.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO APOIADO NO ESTUDO EMPÍRICO

#### 3.1 OBJETO DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM OS CONSTRUTOS SOCIAIS NOS DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS

“Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão.”

(Paulo Freire).

A autonomia, objeto da nossa pesquisa, desde a origem da humanidade é considerada como princípio ético e de liberdade da natureza humana da qual implica na razão. Para tanto, a aquisição da autonomia com ética necessita ser pensada em comunhão com o outro, em coletividade, visando uma prática social para o bem de todos.

Ao pensarmos nas compreensões freireanas de autonomia e liberdade, comungamos com Paulo Freire (1996) que a ação educativa é imprescindível para que o ser humano possa construir diferentes saberes (experiências de vida e escolar, intuitivos, teóricos) e, assim, ter subsídios para participar da vida social e tomar decisões de forma coletiva numa sociedade em que a heteronomia esteve sempre presente com o intento de oprimir e calar uma significativa parte da população.

Para uma melhor compreensão sobre o conceito de autonomia, percorreremos a história para revisitarmos alguns sentidos de práticas autônomas na sociedade e por diferentes grupos sociais.

##### 3.1.1 O conceito de autonomia no percurso da história da humanidade

Inicialmente, conceituaremos autonomia a partir da etimologia desse termo. Tem seu significado na Grécia antiga *autônomos* (de *autos*), “ele próprio”, e *nomos*, “lei”, aquele que rege suas próprias leis (ABBAGNANO, 2007). É ainda atribuído a esse significado o movimento de “dar-se, a si mesmo, reflexivamente, suas leis [...] mediante um processo de interiorização de regras.” (CASTORIADIS, 1992, p. 87). Ao analisar o conceito etimológico, percebemos que a autonomia, a princípio, deriva da dimensão individual do ser, no entanto, há, desde a Antiguidade, uma autonomia de um grupo. Na polis, o ser humano tinha que aceitar ou debater sobre pontos de vista diferentes dos seus. Para que isso acontecesse de forma harmoniosa, o homem precisava dotar-se de uma autonomia intelectual, moral e

experiencial, partir dessa autonomia individual relacionando-se com a autonomia de um grupo social, no qual estava inserido.

Nesse contexto histórico, o conceito de autonomia foi trabalhado vinculado ao campo político e religioso. A autonomia política das cidades gregas e o cidadão autônomo, que era o cidadão munido de seus direitos políticos. Em contraposição a este papel, tínhamos os seres humanos que eram escravos, não possuíam direito algum nem mesmo o controle de sua própria vida e, na religião, o ser humano tinha que viver de acordo com a ordem dos deuses. Neste sentido, a autonomia individual não se concretizava e aqueles que não a tinham teriam que se submeter às leis e normas do outro ou de um pequeno grupo.

Sendo assim, estamos diante de situações de heteronomias que se caracterizam por uma dependência, submissão de valores e tradições. A heteronomia contribui para a passividade do ser humano aos costumes por conformismo ou por temor à reprovação da sociedade ou dos governantes e deuses que detinham o poder político e religioso, respectivamente. Dessa forma, essas ações, contrapõem-se ao conceito etimológico de autonomia.

Um dos motivos principais para o homem que não possui o direito de exercer a sua autonomia, é buscá-la por meio dos diferentes conhecimentos, tanto teóricos como experienciais, da reflexão acerca dos acontecimentos sociais, educacionais, políticos e religiosos nos quais fazia parte. Os conhecimentos intelectuais e experienciais seriam uma possibilidade de questionar, argumentar, refutar e sobretudo participar da vida social, educacional e política. Disto inferimos uma relação entre autonomia e os autores citados, tanto Kant (2012) e Freire (1996), com os autores da contemporaneidade, Franco (2012) e Pimenta (2012), por exemplo, com a formação continuada de professores e a prática docente, já que, a autonomia do professor é um elemento propulsor para que ele ressignifique sua prática pedagógica, por conseguinte, sua prática social, mediante seus conhecimentos.

Na Idade Média, século V ao XV, sendo Deus o princípio gerador de todas as coisas e criador do homem, tinha “total controle de sua vida” que, em nosso entendimento, não era Deus, o ser sobrenatural, mas um grupo de homens que, representando a Igreja, afirmava, em nome de Deus, o que queriam e ditavam os seus interesses para um outro grupo constituído, geralmente, de pessoas da classe menos favorecida, que não tinham conhecimentos e coragem para questionar ou debater sobre a religião. Neste contexto, mais uma vez, a autonomia e a liberdade eram tolhidas. Filósofos dessa época, como Tomás de Aquino, tentaram, com a sua filosofia, conciliar a fé e a razão com o objetivo de um melhor

entendimento desses aspectos que influenciavam o modo de pensar e viver do ser humano (LANLADE, 1993).

Nessa época, havia, na sociedade feudal, os senhores feudais os quais governavam de forma autoritária os servos, que viviam em sistema de escravidão. Para terem um certo grau de liberdade do domínio do senhor feudal, alguns servos, habitantes de pequenas cidades denominadas comunas que desejassem a liberdade, precisariam pagar um preço determinado pelo senhor. Quanto mais alto o valor, maior era o grau de liberdade atribuído a pequena cidade ou comuna. Para que essa negociação fosse validada, o senhor feudal teria que assinar uma carta que passou a ser denominada carta comunal por ser referente à liberdade da comuna (HERRERO, 1991).

A religião vendia o perdão e um pedaço do céu e o senhor feudal vendia a liberdade. Por ações como essas que violentam à vida, é que Aristóteles, filósofo da Idade Média, defendia a partilha do poder em prol do bem comum, ou seja, a verdadeira democracia. A liberdade para esse filósofo tinha que estar intrinsecamente vinculada à responsabilidade autônoma, tanto de cunho individual como de cunho social, de partilha e respeito ao próximo (HERRERO, 1991).

Na visão filosófica daquela época, as necessidades do homem apresentavam-se em duas vertentes, uma individual e outra coletiva. Nesse sentido, era preciso estabelecer normas e leis que atendessem à coletividade e outras que atendessem às necessidades peculiares a cada grupo de pessoas. Para concretizar tais normas e leis, o homem precisaria compreender o contexto, racionalizar o convívio entre as pessoas, adquirir conhecimentos teóricos, para embasar sua compreensão sobre o mundo, sobre a ciência; conhecimentos produzidos, como as normas de orientação para o convívio social, por exemplo, e os conhecimentos práticos, que são as orientações obtidas pela vivência diária com respeito, harmonia e autonomia para o próprio bem e o bem comum.

A Idade Moderna (1453 – 1789) foi um período de transição entre os resquícios do Feudalismo com traços da nova época, o Capitalismo, ou seja, as características feudais como a intolerância e o fanatismo com as características do capitalismo como o racionalismo e o espírito crítico e científico. O novo modo de produção, o capitalista, iniciou com a expansão marítima e comercial. O capitalismo trouxe transformações econômicas e sociais que influenciam na vida do homem desde a Antiguidade até a Contemporaneidade (ARANHA; MARTINS, 1992).

A noção de autonomia é um dos aspectos que mais caracteriza a Idade Moderna. Nenhuma outra época desenvolveu uma cultura de tantos compartimentos, de classes sociais desiguais e com critérios valorativos tão diferenciados, continuava e, de forma mais acentuada, o impedimento da autonomia da maneira de agir, de participar dos acontecimentos sociais e políticos e da liberdade de escolha de uma parte da população, aquela parte marginalizada pela sociedade como vimos desde o início da história.

Nessa perspectiva, autonomia, de acordo com o conceito etimológico da Grécia, ou seja, como aptidão de estabelecer a própria lei, não depender de poderes exteriores e impor as suas próprias regras, corre o risco, de nos dias atuais, sofrer um relativismo, já que é um conceito mutável que depende de vários fatores como contexto social, político, cultural, econômico.

Sendo assim, é importante refletirmos sobre as ações do homem no decorrer da história que, de certa forma, foi induzido a considerar-se dono de uma autonomia “absoluta” que levava em conta tão somente seus sonhos, desejos e caprichos. Não nos esqueçamos que, de acordo com o conceito etimológico, desde a Idade Antiga (4000 a. C. a 3500 a. C.), apenas alguns grupos tinham essa autonomia “absoluta” que, por ter um caráter individual, em determinadas situações sociais, esses pequenos grupos não tinham uma autonomia moral, ou seja, respeito ao próximo e às necessidades do social, agindo segundo as suas próprias leis. Nesta perspectiva, tem-se uma autonomia condicionada por um contexto social, tanto para pessoas como para grupos sociais, interferindo no modo de vida de cada ser humano (VALADIER, 1991).

Nós, seres humanos, estamos sempre em busca de satisfazer as nossas necessidades e interesses e, para que se concretizem, é preciso termos autonomia, liberdade, especialmente aqueles que são tolhidos da pouca autonomia que têm e aqueles que não a tem. Tornamo-nos livres durante a trajetória de nossas vidas, a partir dos diversos conhecimentos que construímos e das ações que realizamos para o nosso próprio bem e o bem comum, e essa liberdade e autonomia precisam estar em consonância com as leis e normas universais, mas que, muitas vezes, essas leis e normas são impostas e não contribuem para o bem de todos, ao contrário, geram conflitos e contribuem para um dos maiores males de toda a história, a desigualdade social. Nesse sentido, as instituições educativas têm um importante papel na construção da autonomia e liberdade de seus alunos, por meio de práticas autônomas como a participação efetiva de toda a comunidade escolar na formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e em seu acompanhamento. É importante enfatizarmos um paradigma de

educação que seja crítico, dialógico e reflexivo e que tenha como objetivo maior a emancipação humana.

### 3.2 AUTONOMIA E “ESCLARECIMENTO” EM IMMANUEL KANT

Immanuel Kant (1724 – 1804) foi um filósofo alemão, estudioso e defensor da “Filosofia Crítica” que buscou o progresso e o esclarecimento científico para a emancipação social e humana. Dedicou-se a resolver a desordem conceitual sobre a natureza do nosso conhecimento, explicando como é o funcionamento do mecanismo de apreensão e de compreensão da realidade, que permite ao homem conhecer-se inserido em um universo, em uma sociedade, em um grupo e ter um autoconhecimento.

Em seus estudos sobre o conhecimento, o filósofo deparou-se com a questão: “Qual é o verdadeiro valor dos nossos conhecimentos?”. Segundo os estudos de Pascal (2011), com este questionamento reflexivo, Kant pretendia superar a dicotomia racionalismo/empirismo, ou seja, o pensamento e as experiências do homem, para ele, maneiras diferentes de conhecimento.

A teoria do conhecimento em Kant (1980) é definida pelo idealismo transcendental que teve como objetivo justificar a possibilidade do conhecimento científico do século XVIII. Kant constatou que o conhecimento começa com a experiência porque há o contato com os objetos por meio dos sentidos, só então podemos pensar e compreender as relações que se estabelecem entre estes objetos, suas representações que fomentam o nosso entendimento e conhecimento.

Os nossos sentidos que geram as nossas experiências externas, o que Kant denominou de mundo sensível, estão vinculados à sensibilidade, a utilização dos cinco sentidos do ser humano; e a razão está vinculada à compreensão, assim, sensibilidade e entendimento são aptidões indispensáveis à produção do conhecimento. “Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado.” (KANT, 1980, p. 18). Para tanto, sensibilidade e entendimento, características da cognição humana, são indissociáveis.

Em sua obra “Crítica da razão pura”, Kant (1996) faz uma distinção entre conhecimento puro e o conhecimento empírico e coloca a experiência como fonte de uma grande quantidade de conhecimento humano, enquanto o conhecimento puro relaciona-se com

os conceitos abstratos, sendo indiscutível e objetivo. Neste estudo sobre o conhecimento, o autor analisa como se dá o processo humano de conhecer a si mesmo e o mundo por meio de duas fontes de conhecimento, a sensibilidade e o entendimento.

Para Kant, todo conhecimento começa pelos sentidos, passa pelo entendimento e completa-se na razão. Há uma relação entre objeto do conhecimento e o sujeito que pensa e produz conhecimento. O objeto não é mais desvinculado do sujeito que aprende por meio de conhecimentos experienciais (sensibilidade e intuição) e conhecimentos de entendimento e elaborações conceituais sobre o mundo natural e social (conceitos e ideias provenientes da razão).

Nessa perspectiva, Kant divergia dos empiristas que afirmavam que tudo vinha dos sentidos, como também não concordava com os racionalistas que acreditavam ser errado confiar que tudo o que pensamos vem de nós. Para ele, o conhecimento deve constar de juízos universais da mesma forma que deriva da experiência sensível (PASCAL, 2011). Defende, assim, o desenvolvimento do pensamento reflexivo que contribui para o homem agir e participar do mundo do qual faz parte, sendo necessário para o desenvolvimento da autonomia.

Em sua obra *Sobre a pedagogia* (2006), Kant apresenta alguns princípios educativos para a constituição do sujeito, como a razão, a ação. Isto é, o homem não é apenas razão, mas também sensibilidade, dimensões do ser humano que possibilitam a reflexão crítica sobre o mundo e a constituição de conhecimentos de forma individual e social. A disciplina, a cultura e o desenvolvimento da moral reflexiva são conteúdos pedagógicos presentes no projeto kantiano da educação moderna que complementam os princípios educativos para uma efetiva participação do homem na vida social. Sendo assim, o conhecimento não se constitui apenas da Ciência, mas dos valores, da moral, da disciplina e da cultura.

Sobre educação, Kant (2006) a revela como propulsora do desenvolvimento das potencialidades do ser humano e avanço para as gerações futuras. Para que se concretize uma educação de qualidade, é preciso que seja autônoma e racionada segundo os princípios da moralidade. Dessa forma, afirma que

Um esboço de uma teoria da educação é um ideal magnífico, e o facto de ainda não estarmos em condições de o realizar não causa qualquer dano. É necessário somente não considerar a ideia como quimérica e não a difamar como um belo sonho, por mais obstáculos que surjam em sua execução. (KANT, 2006, p. 13).

Apesar de existirem os obstáculos para pôr em prática uma teoria da educação em que o homem possa desenvolver com autonomia suas potencialidades e buscar conhecimentos para uma melhor qualidade de vida, ela é possível. São os diferentes conhecimentos que permitem ao homem entender sua posição e papel no mundo, refletindo sobre as suas experiências na coletividade.

A construção do conhecimento exige disciplina porque ajuda o homem a controlar sua natureza inquieta, impedindo-o de desviar de seus propósitos educativos. A ideia de disciplina precisa ser tratada como elemento fundamental para que o indivíduo não cause danos a si próprio e à comunidade. A disciplina externa, própria da heteronomia das primeiras etapas de vida, encaminha para a autodisciplina, ou seja, a criança, por exemplo, precisa do outro para lhe dizer e explicar as regras e normas para o convívio social e para a sua vida pessoal. Com o entendimento de tais regras, na medida em que vai amadurecendo, vai construindo a sua autonomia moral e intelectual. Segundo Kant, “O homem necessita de cuidados e formação. Para o filósofo, a formação compreende a disciplina e a instrução.” (2006, p. 11).

A pretensão de um sujeito capaz de atitudes morais e intelectivas passa pela superação do controle externo existente na moralidade heterônoma em direção à autodisciplina da moralidade autônoma. Nela, o sujeito atinge o estágio da reflexão e da liberdade, mesmo estando submetido a regras geralmente sociais e universais, evoluindo de uma sujeição mecânica a uma sujeição moral e reflexiva.

Para o desenvolvimento da autonomia moral, é necessário desenvolver estratégias de pensamento, como extrair regras gerais das situações e aplicá-las adequadamente em situações particulares. Na perspectiva kantiana, é preciso formar sujeitos capazes de constituir, por conta própria, razões prudentes para agir frente a si mesmo e frente à coletividade. Concordamos com Kant e relacionamos seu pensamento com a formação de professores no que se refere à autonomia, tanto do professor formador quanto do professor aluno, para expor suas ideias, suas críticas frente ao grupo que tem a função de elaborar as propostas formativas. É por meio de uma reflexão coletiva que os profissionais da educação poderão compartilhar suas experiências, saberes e analisar sua prática para que possam elaborar um plano de formação que esteja de acordo com as necessidades do professor formador e do professor aluno.

Uma das construções teóricas de Kant foi o conceito de esclarecimento vinculado à ideia de emancipação humana em relação ao meio natural e social. E o que é o esclarecimento em Kant? Segundo ele, esclarecimento é a superação da ignorância e da preguiça de pensar por si, ou seja, a passagem da menoridade para a maioridade intelectual (KANT, 2005). Kant parte do pressuposto de que todo ser humano é provido de razão, conhecimento e assim de pensar por si próprio. Segundo esse filósofo, para que o homem pense por si e se esclareça, é preciso que sejam dadas as possibilidades, como diálogo, escuta, participação nos acontecimentos sociais e reflexão coletiva sobre as leis e normas que regem a vida em sociedade. Essas possibilidades contribuem para a emancipação moral e intelectual da humanidade. Como Freire, Kant preocupou-se com a autonomia do ser humano para que pudesse participar dos acontecimentos sociais, almejando uma sociedade emancipatória.

É interessante notar que, quando Kant (2005) afirma que o esclarecimento é a superação da ignorância e da preguiça de pensar por si, ele atribui ao próprio homem a responsabilidade em permanecer no estado de menoridade. Mesmo existindo as possibilidades, o homem poderá permanecer nesse estado e não evoluir para a maioridade, por isso é importante refletir acerca desta afirmativa do autor.

O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 2005, p. 63-64).

*Sapere aude*, portanto fundamenta-se no ousar saber por si mesmo, fazendo uso de seu próprio entendimento, pois o homem, enquanto sábio, por meio de sua liberdade, consegue compreender o mundo e intervir nele com o objetivo de melhorá-lo para si e para o outro. No entanto, essa liberdade tem suas limitações nos diversos contextos sociais. Em várias situações se pode questionar, mas não se pode desobedecer. Um exemplo disso é o pagamento de imposto, pode-se questionar, mas não se deve deixar de pagá-lo, pois acarretaria desordem para o seu próprio bem e o bem comum. Esse exemplo demonstra que a autonomia está intrinsecamente relacionada ao comprometimento social, à ética e à moralidade.

Não há autonomia absoluta, pois vivemos em sociedade e é necessário sabermos os nossos limites, desejos e interesses para não ocasionar danos ao outro, apesar de vivermos em uma sociedade que se caracteriza pela desigualdade social e na qual o grupo responsável pela elaboração das regras e leis é o grupo que geralmente não respeita a dignidade humana,

os direitos de cidadania e não se preocupa se irá causar danos a uma grande parte da população ou não. Diante dessa situação, a formação do professor precisa caracterizar-se por um modelo formativo crítico-reflexivo, com o intento de discutirmos que educação desejamos para os nossos alunos para que participem efetivamente dos aspectos da escola e da sociedade as quais estão inseridos e, assim, transformar a realidade em benefício de todos e não apenas de um pequeno grupo da população.

A passagem para a maioridade é fundamental para o pensamento reflexivo e crítico, conforme a teoria da razão crítica de Kant, que vê a educação humana tanto como uma atividade cotidiana, a prática pedagógica, como um objeto de reflexão filosófica, principalmente, quando entendida como processo social que coopera na formação do indivíduo intelectual, moral e autônomo. Nessa perspectiva, educar o homem para uma autonomia deve constituir-se numa dialética crítica que ponha em discussão não só o devir humano, mas os seus próprios mecanismos internos, questionando de maneira incessantes suas ideias e ações, tornando-se ativo na construção de uma sociedade democrática.

É possível perceber que a principal característica de um ser humano racional é a autonomia. Ela oferece a liberdade no seu sentido positivo que encaminha à razão que, por conseguinte, levará ao esclarecimento, fundamental para que não se tenha reprodutores, mas pensadores críticos que utilizam sua própria razão, que não fiquem acomodados em apenas esperar por outros que “ousem saber”.

As ideias de Kant nos fazem refletir sobre o ser humano que pode ir além. Apesar de não ser uma decisão simples, é necessária uma iniciativa de “*sapere aude!*”. Como Kant propôs, é preciso ousar saber, possuir o seu próprio entendimento e assim sair da menoridade que acomoda o homem, deixando-o conduzir por um outro ou por uma sociedade governada por indivíduos autoritários que não se preocupam com o bem comum, com o social, contribuindo para formar seres passivos e não partícipes da vida social. Em controvérsia, o homem é culpado quando se deixa consumir pelo medo e pela indolência diante dos acontecimentos da sociedade que interferem na sua vida pessoal e social.

A escola como espaço de partilha e produção de conhecimento, precisa instigar os que ali convivem a refletir, discutir, opinar, justificar sobre assuntos diversos que vivenciamos tanto na nossa vida pessoal quanto na profissional, com o objetivo de desenvolver a autonomia em uma sociedade dividida por classes, na qual a heteronomia, muitas vezes, impera. Quando a instituição escolar não só instrui, mas forma com o intento do aluno

desenvolver suas potencialidades, ampliando seus conhecimentos e adquirindo cada vez mais autonomia, ela está desempenhando uma de suas funções fundamentais.

Por meio do conhecimento, tem-se o esclarecimento que ajuda o homem a entender as relações sociais, as leis universais que devem estar em consonância com as suas leis, ou seja, as leis que o próprio ser humano constrói e pratica de maneira moral e no respeito ao próximo. As ações universais de todo ser humano ancoram-se na ética, na vontade e na razão. Para tanto, Kant desenvolveu o conceito de imperativo categórico com o intento de definir uma forma de avaliar as ações humanas no transcorrer de sua existência e sua relação com as leis universais, ou seja, “Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza.” (KANT, 2006, p. 59).

Neste sentido, a vontade e a liberdade são necessárias para agir e decidir, pois tomar decisões é um ato de coragem, de racionalidade e responsabilidade. Assumir as consequências das decisões tomadas faz parte do aprendizado, será uma forma de amadurecimento intelectual e moral do ser autônomo, pois a autonomia não surge de repente, mas, a partir de vários saberes, tanto experiências quanto racionais.

Esta liberdade está relacionada ao saber ousar que é constituído da autonomia moral e intelectual. Para agir com autonomia, é preciso respeitar os direitos do outro e as leis universais, o que Kant afirma no imperativo categórico que se refere à ideia da vontade de todo ser racional concebida como vontade legisladora moral e universal. Para elucidar a ideia da lei moral, Kant nos faz refletir sobre o eu individual e o eu social, ao afirmar que “duas coisas me enchem o ânimo de admiração e respeito: o céu estrelado acima de mim e a lei moral que está em mim.” (KANT, 1980, p. 46).

Para Kant, a autonomia individual e plena não existe porque vivemos em uma sociedade com leis e normas que precisam ser respeitadas. Para tanto, precisamos viver em comunhão com o outro e praticar o bem comum, mas o bem comum não é, muitas vezes, praticado por todos; alguns indivíduos agem por interesses próprios prejudicando o próximo. Geralmente, o grupo social que governa um país é exatamente o grupo que age de acordo com a sua vontade e interesses particulares, explorando os demais grupos sociais, como a classe com menor poder aquisitivo. Um dos principais motivos que nos levou a refletir sobre os escritos desse autor que defendeu a superação do homem da menoridade, uma condição de heteronomia, para que pudesse participar dos acontecimentos sociais e se servir de si mesmo, de sua própria razão junto aos demais que se sentem aprisionados por um pequeno grupo que

se utiliza do poder para sempre ter economicamente mais e, dessa forma, impor suas vontades e “adestrar” os outros grupos sociais que vivem de forma desumana.

Em seu livro *Sobre a Pedagogia*, Kant aborda a importância da educação para o homem. Para ele, a educação contribui significativamente para a humanização, no sentido de ser mais tolerante e olhar o próximo. É pela apropriação dos conhecimentos científicos e experienciais que os indivíduos são capazes de se educar integralmente, educar-se para a cidadania com autonomia de fazer valer seus direitos por meio da participação efetiva na sociedade.

Os princípios filosóficos e as ideias pedagógicas do pensamento kantiano causaram repercussões positivas no contexto educacional da modernidade e, ainda na contemporaneidade, seu pensamento sobre pedagogia nos leva a reflexões acerca do que é educação humana, ou seja, uma educação que concebe o homem como autor de suas ideias e de seus atos, no qual buscamos a superação da dicotomia razão e sensibilidade, dimensões que se complementam e que são importantes para o desenvolvimento da criticidade, da moralidade, dos conhecimentos e das virtudes, o que possibilita ao homem o exercício da autonomia. A seguir, apresentaremos as considerações de Freire sobre autonomia, relacionando-a com uma educação emancipatória.

### 3.3 PAULO FREIRE: AUTONOMIA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Freire, educador brasileiro do século XX, defende uma pedagogia libertadora e dialética em que o ser humano é capaz de elaborar conhecimentos por meio do diálogo e da reflexão, tendo a autonomia como um dos pilares para que essa formação aconteça. Apesar de terem vivido em épocas diferentes e bem distantes, Immanuel Kant e Paulo Freire comungam do mesmo pensamento em relação à educação para o desenvolvimento do ser humano, que caracteriza pelo diálogo e criticidade do professor e do aluno e não por uma educação impositiva e mecânica, que silencia o aluno. Esses teóricos definem a autonomia como princípio educativo para a construção dos diferentes conhecimentos que norteiam a vida pessoal e social do indivíduo. Neste contexto, comungamos com o pensamento de Zatti (2007, p. 71): “Freire e Kant são contrários à educação que se restringe ao treinamento, eles entendem a educação como processo de formação da totalidade do humano.”.

Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no ano de 1921, e, desde a infância, já demonstrava um grande apreço pelos estudos. Apesar de ter se formado em Direito, não seguiu a carreira como advogado, preferindo a sala de aula. Aos vinte anos, no mesmo colégio que estudou, Colégio Osvaldo Cruz, foi professor de Língua Portuguesa e percebeu que ensinar e aprender fazia-lhe muito feliz, por isso, até o fim de sua vida, dedicou-se à educação, especificamente a educação da classe popular (VALE, 2005, p. 17).

A obra de Paulo Freire é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação e sustentada por uma concepção dialética que, para este autor, constitui o modo de pensar e fazer a educação. Para Freire, o conhecimento se dá por uma problematização da realidade no qual, a partir do diálogo, professor e alunos discutem, pesquisam, analisam, refletem, objetivando encontrar soluções pertinentes. Esse diálogo é dialético porque há pontos de vista diferentes, baseados nas contradições, nas quais os sujeitos envolvidos argumentam e refletem sobre esses pontos de vista com o intento de aproximar as ideias ou mudá-las em benefício de desvelar uma realidade. Na sala de aula, o professor deve fomentar o aluno a pensar, mediante o diálogo reflexivo.

A base da pedagogia freireana é o diálogo libertador entre aquele que ensina e aprende e entre aquele que aprende e ensina. A relação entre aluno e professor é ancorada no respeito mútuo, na liberdade de expressão e discussões reflexivas sobre temas que se vinculam à realidade dos alunos que precisa ser trazida para a escola, para a sala de aula porque é a partir das experiências de vida dos alunos que o professor elabora a sua prática, relacionando essas experiências, que são saberes de vida, com os saberes das diferentes áreas do conhecimento, do currículo, dentre outros saberes. Essa ação docente caracteriza uma prática reflexiva que une uma pluralidade de saberes, especialmente o saber da prática e o saber teórico.

Para um diálogo libertador, é fundamental discorrermos sobre liberdade e autoridade. A liberdade com responsabilidade e em consonância com as leis da natureza e da sociedade, e a autoridade com cumplicidade e respeito sem impor algo como coerção, mas por meio do diálogo, da motivação com o objetivo de se chegar a um consenso. Em contraposição, vivenciamos situações de licenciosidade e autoritarismo nos processos de ensino e aprendizagem, nos quais só os professores tinham direito a expressar seus conhecimentos e opiniões, enquanto os alunos permaneciam passivos, sem direito de opinar, argumentar e discutir no espaço destinado à produção de conhecimento, tanto do professor como do aluno.

Para Freire (1996), a autoridade deve vir como aprendizado da autonomia do aluno e precisa ser construída e ensinada no lugar da dependência. O aluno que pratica a sua liberdade com responsabilidade tem autonomia de tomar decisões, tanto individual como em grupo. Dessa forma, o professor precisa dar “voz” e escutar seus alunos, percebendo suas potencialidades e fragilidades educativas para que possa ajudá-los no que for preciso e, assim, aumentar o grau de sua autonomia para conviver na sociedade.

O professor freireano fomenta nos alunos a leitura do mundo porque ele tem ciência que ler o mundo é um ato político, pois está ligado a mudanças políticas e sociais. O autoritarismo da escola tradicional que ainda permeia algumas instituições de ensino precisa ser banido para dar lugar à pedagogia do diálogo, pedagogia que transforma o mundo. Sendo assim, uma das funções primordiais da escola é contribuir para a transformação dos indivíduos que sofrem a opressão, com a intenção de transformar o mundo social a partir do conhecimento, da humanização e da autonomia de pensamento e ações.

A escola faz parte da sociedade e, sua função, está intrinsecamente vinculada à vida social dos profissionais e alunos que ali estão. O seu PPP, quando elaborado de forma democrática, revela as necessidades e realidade escolar e o que se deseja de uma escola. Quando a instituição tem como objetivo primordial transformar a realidade para uma melhor qualidade de vida, ela geralmente apresenta um modelo de prática docente ancorada no diálogo, na criticidade sobre os acontecimentos sociais. Franco nos deixa uma reflexão ao afirmar que

[...] é preciso reconhecer que a ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática. (FRANCO, 2012, p. 187).

A transformação da realidade por meio da educação e da escola só será possível quando entendermos que a instituição educacional precisa superar uma formação centrada nos interesses de um pequeno grupo da sociedade que determina o que a instituição deve ensinar de acordo com os interesses de uma sociedade capitalista, ou seja, formar apenas para o mercado de trabalho, desvinculando o currículo escolar da vida dos alunos, de seus interesses formativos e instrucionais. Formativos no que se refere a formar para a cidadania, para o ato

político com o intento de participar das discussões e decisões de fatos sociais, culturais, econômicos, educacionais, tendo como consequência uma melhor qualidade de vida, especialmente para a classe popular.

A autonomia, eixo central do nosso estudo, em Freire (1979), está relacionada com a libertação e tem relação intrínseca com o que considera ser para si. O que é ser para si para aquelas pessoas que não tem o direito de expor o seu pensamento diante das dimensões sociais e que, muitas vezes, já não se percebem como seres humanos de direitos, mas apenas de deveres, de obediência ao que lhe é imposto, gerando, assim, situações de heteronomia? Comungando das ideias do autor, o homem precisa considerar-se como um ser inconcluso e, por isso, estar sempre em busca de aprender algo em uma sociedade em constantes transformações e conhecimentos diversos.

A educação para a autonomia contribui significativamente para a emancipação do homem nos distintos contextos em que está inserido, ou seja, social, político, educativo, cultural. Entretanto, em conformidade ao pensamento de Freire e Kant, essa autonomia e emancipação acontece mediante o diálogo, o conhecimento, a determinação e a coragem para fazer valer os seus direitos e sua participação efetiva como cidadão.

Para Freire (1996), educar é um ato político e um modo de ser e agir no mundo; ou se está em defesa do conservadorismo, de uma educação na qual o professor é um mero reprodutor de planos elaborados por um outro, e, o aluno, um ser passivo. Nessa abordagem, tanto o professor quanto o aluno são sujeitos que não dialogam, não questionam e não refutam sobre as determinações educativas. Há aqueles que defendem a transformação, que lutam por uma educação na qual o professor seja capaz de elaborar conhecimentos e ensinar por meio do diálogo, da pesquisa e do fomento à curiosidade; em que o aluno que se torne um sujeito ativo e autônomo, juntamente ao professor. Sendo assim, a educação não é neutra, ou seja, ela pode ajudar a transformar o ser humano em protagonista da história. Não se trata de qualquer modelo de educação, mas de uma educação que vise desenvolver as potencialidades dos alunos, instigando-os a pensar por si mesmos, a tomar decisões com responsabilidade social e política. Para elucidar esta proposição, no livro *Pedagogia da Autonomia*, destaca-se que ensinar e aprender devem estar sempre em sintonia, pois, segundo Freire (1996, p. 98),

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas

coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser.

Nessa obra, Freire, além de criticar o sistema político que dita regras e normas sem a participação de uma significativa parcela da sociedade e da escola brasileira, aborda teorias que podem contribuir para refletirmos e buscarmos coletivamente soluções adequadas e viáveis para os problemas sociais que interferem diretamente no sistema educacional, pois o livro explicita o papel do aluno e do professor como oprimidos pelo sistema. Também procura solucionar tal problema buscando não só a autonomia do aluno, mas a do professor que, devido ao sistema, poucas vezes consegue se expressar e, assim sendo, oprime de alguma forma seus respectivos alunos não respeitando, por exemplo, o conhecimento que têm e são construídos em contextos não escolares.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos faz refletir que o ponto de partida da educação é a realidade dos oprimidos, constituintes da classe popular. O ensinar e o aprender têm que partir deles e com eles. “Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para a maneira da concepção bancária<sup>1</sup>, entregando-lhes ‘conhecimento’ ou impondo-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujos conteúdos nós mesmos organizamos.” (FREIRE, 1987, p. 84). Portanto, parece haver uma realidade dos oprimidos e outra realidade que pode ser a dos opressores ou de outros; e que uma não pode ser imposta a outra.

Diante do exposto, temos uma concepção múltipla da realidade que se deve ao pressuposto filosófico de Freire, a qual enseja que a realidade é singular por ser a percepção que os sujeitos apresentam da mesma. Cada classe social tem a sua realidade, como nos coloca Freire: “a educação autêntica [...] não se faz de A para B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 84). Assim, o conteúdo dessas realidades diferentes é incompreensível e insignificante quando apresentados de um para o outro. É preciso ter claro que o conteúdo, para Freire, é o saber, está enraizado no sentir e no viver, confunde-se com o compreender e é construído por meio do diálogo entre aluno e professor.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Freire (1987) para definir o tradicionalismo de ensino dogmático, mecânico e formal da escola brasileira, na qual o professor deposita ‘conhecimento’ em um aluno que se caracteriza como ser passivo, sem direito para argumentar e expor suas opiniões.

O conhecimento, quando adquirido e elaborado por meio de uma relação dialógica entre educando e educador, pela pesquisa, pela reflexão e pelos interesses dos alunos e dos professores de aprender e ensinar diferentes temáticas de estudo, é um aprender e ensinar que se caracteriza pela autenticidade. Neste contexto, os alunos e os professores, como sujeitos concretos, são capazes de utilizar esses conhecimentos no âmbito da sociedade em suas organizações de classes. Na organização de classes, os embates entre os diferentes pontos de vista e as discussões realizadas pelo diálogo em um contexto harmonioso entre os sujeitos é onde se tem a possibilidade de transformação de uma sociedade onde há opressores e oprimidos para uma sociedade emancipada com direitos e deveres iguais.

A pedagogia de Freire constitui-se num avanço na medida em que consegue mostrar que a educação precisa respeitar os educandos e os educadores, protagonistas do processo de ensinar e de aprender. Vê-los como sujeitos capazes de construir saberes e ir em busca de uma educação de qualidade que contribua efetivamente para a transformação de si mesmos e do mundo.

Sendo assim, é urgente transformar alguns aspectos educativos, como a metodologia de ensino ainda pautada na pedagogia tradicional e tecnicista que impossibilita a autonomia dos sujeitos de serem ativos e partícipes na sociedade em que faz parte e a constitui, e, dessa forma, assumir-se numa práxis libertadora que, segundo Freire, é a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano. A práxis, na perspectiva freireana, dá-se pela transformação da ação à luz da teoria que ajuda o homem a refletir estas ações e transformá-las. A práxis é libertadora, dá-se, primeiro, no aspecto pessoal, em seguida, no aspecto social, o que demonstra que, para concretizá-la, o pessoal deve estar intrinsecamente vinculado ao social, pois partimos do pressuposto de que o ser humano é constituído de um eu pessoal e de um eu social.

Nossa educação e formação foi, ainda é e, com esperança, será, abrilhantada pelo pensamento coeso sobre os aspectos político, social, cultural, econômico e educacional de Paulo Freire como fator produtivo capaz de trazer mudanças para a sociedade quando se pensa o ser humano em sua totalidade e as relações entre esses aspectos como fundamental para o bem comum do coletivo. Suas obras são críticas, mas cheias de esperança porque o ser humano, como ser inconcluso, sempre pode aprender mais com os outros e mudar a sua realidade e a do mundo. E, nesse aprender, o diálogo é a condição básica para o

conhecimento, pois, de acordo com Freire, ninguém aprende sozinho, aprende-se em comunhão. Isso se faz na práxis, isto é, ação, reflexão e ação.

Como podemos observar, em seus estudos sobre educação e formação, Immanuel Kant e Paulo Freire, mesmo tendo vivido em contextos totalmente diferentes, possuem ideias e ideologias confluentes, inclusive sobre o objeto de estudo desta pesquisa: a autonomia. Esses autores apresentam categorias teóricas convergentes como razão, conhecimento, esclarecimento, dialogicidade, emancipação, dentre outras. Ambos se preocuparam com a forma como o indivíduo é formado, constituído de maneira individual e social e, ao mesmo tempo, constituem a cultura e o conhecimento. A seguir, discorreremos acerca dessas categorias, seus pensamentos e, sobretudo, a relação que esses pensadores estabelecem entre autonomia e educação.

#### 3.4 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS ENTRE KANT E FREIRE: AUTONOMIA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Das leituras que realizamos das diversas obras de Immanuel Kant e Paulo Freire, os livros *Sobre a Pedagogia* e *Pedagogia da Autonomia*, respectivamente, são consideradas de maior relevância para a nossa pesquisa que tem como objeto de investigação a autonomia do professor formador de professores. Para esses autores, a educação é a base fundamental no processo de constituição do ser humano racional, crítico e autônomo, capaz de transformar o mundo conforme sua vontade, ou seja, seu modo de agir, com ética e criticidade para uma sociedade emancipatória.

Kant e Freire concebem o homem como um ser inacabado (inconcluso) e é devido a esse inacabamento que a educação direciona e possibilita a esse homem as condições necessárias para a construção de sua autonomia, eixo principal para uma atuação humana que vise ao entendimento da realidade na qual se vive em interação com o outro. Nesta perspectiva, o homem é um ser atemporal, isto é, um ser aberto para uma atividade constante do aprender sempre mais, e essa ação humana é um devir em uma sociedade de plena transformação. Sobre o ser inconcluso, Freire nos faz refletir quando fala que gosta

[...] de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser

gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (1996, p. 52 – 53).

Como compreender mais e participar dos acontecimentos sociais em uma sociedade de heteronomias e ideologias dominantes? Onde um grupo de pessoas, geralmente sempre o mesmo grupo, elabora e dita normas e leis para um outro grupo cumpri-las, sem direito a participar da elaboração e debater sobre tais acontecimentos que interferem de forma positiva e/ou negativa na vida pessoal e profissional? Como caminhar lado a lado dessas transformações junto com o outro?

Por sermos racionais, estamos sempre em busca de melhorar a nossa qualidade de vida em todas as dimensões: individual, social, cultural, educativa, etc. Sendo assim, concordamos com Kant quando afirma que “o homem é a única criatura que tem que ser educada.” (2012, p. 09). A educação é vista pelo autor como os cuidados relacionados à sobrevivência, como a alimentação, a disciplina e a formação para o aprendizado de conteúdos escolares e para o aprendizado de valores e de princípios. Esses aprendizados só podem ser concretizados se houver disciplina. Para Kant (2012, p. 19), “disciplinar significa procurar impedir que a animalidade prejudique a humanidade, tanto no homem individual como no social. A disciplina é, pois, a mera doma da condição selvagem.”.

Sendo assim, o homem precisa exercitar a disciplina, autodisciplinar-se com o intuito de transformar a animalidade em humanidade, ter o controle de suas ações com prudência e inteligência. Dessa forma, agirá com bons preceitos, ética e moral diante das heteronomias que ocorrem na vida em sociedade.

Tanto Kant quanto Freire possuem aversão a situações que levam o indivíduo a permanecer no estado de heteronomia, que estabelece a submissão dele às leis externas consideradas irracionais por não ter a participação de um grupo social, geralmente aquele que fica à margem da sociedade por pertencer à classe menos favorecida. Tiram-lhe a liberdade de pensar, a capacidade de agir livremente com responsabilidade de seus atos e, sobretudo, tiram-lhe a condição de aprender, de conhecer, de questionar e de participar da vida social.

A partir desse posicionamento, uma formação de professores que pretenda contribuir com a formação crítico-reflexiva dos alunos precisa ter em sua proposta formativa a prática docente como ponto de partida e de chegada, a troca de experiências entre os participantes, inclusive com o professor formador, e a análise crítica da prática e das

experiências com o objetivo de ressignificá-las. Para contribuir com a nossa assertiva, trazemos o pensamento de Pimenta e Ghedin:

A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula [...], a terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares. (2006, p. 70).

A formação docente, imbuída por essas três capacidades descritas pelos autores, é uma formação que, com certeza, atenderia as demandas do professor, da instituição e da sociedade. Essas dimensões estão estreitamente relacionadas; e é uma das tarefas da formação de professores relacioná-las e discutir coletivamente para que sua prática docente, que é também uma prática social, seja autêntica e efetiva.

O processo educativo do homem para esses pensadores da educação tem como objetivo primordial formar o indivíduo para viver em sociedade, transformando a coação externa em liberdade e autonomia. Ao afirmar isso, Kant e Freire acreditam e defendem que a educação é um processo que precisa acontecer de maneira progressiva, isto é, no decorrer dos tempos. É por ela que o indivíduo intervém no mundo com o intento de melhorá-lo para uma vida cada vez melhor. Por este viés, temos a educação como prática social que contribui para o progresso da sociedade na sua complexidade, no entanto, esse progresso social, depende da autonomia do indivíduo orientada pelo uso da razão, esclarecimento, experiências, conscientização e ética, categorias trabalhadas por esses autores. Por isso, o homem é considerado um ser social, cultural e histórico que constrói e se realiza em interação com o outro.

Apesar de Kant ser um filósofo do Iluminismo, que tem a razão, o conhecimento científico como um de seus princípios fundantes, ele afirma que, mais que conhecimento científico, é preciso uma filosofia prática, que busque as virtudes da ação humana através de um processo racional (ZATTI, 2007). Assim, esse pensamento kantiano assemelha-se aos estudos de Freire que também aborda esses dois aspectos do conhecimento: razão e experiência. Para esses estudiosos, não basta ter a razão científica para conceber um conceito, é necessário também considerar as experiências. Isso não significa ir contra o conceito dos iluministas que utilizavam o método científico e a experiência para produzir conhecimento.

A razão está intrinsecamente vinculada à experiência para produzir conhecimento. Não se aprende somente com a razão, bem como não se aprende apenas com a experiência. Precisa-se da teoria e da prática para enraizar o verdadeiro conhecimento pelo qual estamos em busca desde que nascemos e durante toda a nossa existência. Essa busca, para ambos os autores, dá-se por meio da pesquisa que é essencial para o ato de ensinar e aprender e fundamental para o desenvolvimento do pensamento racional autônomo.

O ser humano, por meio de sua razão e experiência, descobriu que para compreender o conhecimento é necessário descobrir o significado das coisas, definir como devem funcionar e, depois de conceituado, o conhecimento deve ser transformador. Esse é o princípio da melhoria contínua que contribui para o homem libertar-se de tudo que lhe oprime. Assim, o conhecimento é fundamental contra a alienação e a opressão, criando novas possibilidades de desenvolvimento de todos, buscando a equidade social por meio do pensamento, da ação e do diálogo.

A educação representada por educadores freireanos tem a função de orientar os educandos a desenvolverem uma crítica reflexiva sobre o que acontece na sociedade e a participarem dos acontecimentos sociais e, dessa maneira, apresentarem possibilidades para a esperança de uma vida melhor. Assim, de acordo com o pensamento de Kant e Freire, uma das responsabilidades da educação progressista é favorecer momentos de discussão e análise crítica das realidades sociais que são diversas e, assim, conhecer os indivíduos em suas necessidades, tanto de cunho individual como de cunho social.

Como explanamos no decorrer deste ponto, a autonomia é um tema relevante nos estudos de Kant e Freire no tocante à educação. Esses autores conceituam que a experiência e a racionalidade são fontes de conhecimento para se alcançar uma sociedade emancipatória.

Em seus estudos, Kant e Freire dissertaram sobre a autonomia considerando-a como uma dimensão do ser humano que necessita de conhecimento para compreender e intervir no mundo de forma ética, crítica, capaz de ser livre e ressignificar a sociedade na qual está inserido em uma sociedade emancipadora. Para tanto, iremos discorrer, a seguir, sobre a formação continuada de professores apresentando as diferentes modalidades formativas e as políticas de formação e, assim, refletiremos criticamente sobre cada uma e discutiremos a que mais se adéqua a formação de professores autônomos, críticos e reflexivos.

## 4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM PERMANENTE PROCESSO DE FORMAR E SER FORMADO

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

(NÓVOA, 1995, p.25).

Pensar em formação docente é pensar em uma permanente reflexão sobre a prática de formar e ser formado como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no trabalho docente.

Compartilhar tais reflexões com professores e discuti-las com o objetivo de trocar experiências, pensar em soluções para as dificuldades que emergem nos espaços formativos e ter autonomia para tomar decisões de forma coletiva é uma possibilidade de formação experiencial, crítica e imbuída de teoria da educação. Para tanto, almejamos uma formação docente que emane das necessidades sentidas pelos próprios professores no cotidiano de seu trabalho na sala de aula com seus alunos e na comunidade escolar como um todo.

Sendo assim, neste capítulo, iremos discorrer sobre algumas proposições relativas à formação continuada de professores tendo como reflexão o seguinte questionamento: por que há necessidade de formar professores permanentemente?

### 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDOS E DISCUSSÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Historicamente, discorreremos sobre a necessidade de formação continuada de professores, a partir das discussões iniciadas na década de 1980, com base nas preocupações e perspectivas de estudiosos como Freire (1996); Gatti e Barreto (2009); Lima (2001); Nóvoa (1995); Pimenta (2012); Tardif (2014); Therrien (2014), dentre outros, com a intenção de contribuir com o trabalho docente na perspectiva de um paradigma de formação que atenda as necessidades e a realidade dos professores e, sobretudo, que essa formação tivesse como ponto de partida e de chegada a prática docente.

A formação continuada de professores é um tema complexo que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões, consequentemente diferentes denominações são utilizadas para caracterizar essa modalidade formativa como reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua, formação centrada na escola, formação em serviço, formação permanente. No entanto, consideramos que, mais importante do que o aspecto semântico, são fundamentais as discussões dos profissionais de educação e pesquisadores sobre as ideias e ações que constituem a formação e a sua relação com o contexto escolar e com o contexto social.

Concordamos com Gatti e Barreto (2009) quando afirmam que não existe um entendimento e uma clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Sendo assim, inferimos que todos os cursos realizados após a graduação e que contribuem para o desenvolvimento profissional, como cursos de diferentes formatos de curta ou longa duração ofertados pelas secretarias de educação ou outras instituições formadoras, pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, seminários; são consideradas formações continuadas.

No entanto, as formações de professores que apresentam um tempo determinado, como especialização e programas de formação continuada de professores ofertados geralmente pelas políticas de formação das esferas federal, estadual e municipal elaborados por especialistas que não conhecem a realidade das escolas, as necessidades formativas dos professores e não têm uma continuidade; não são vistas como formação permanente na concepção de autores da contemporaneidade como Freire (1996), Imbernón (2010), Lima (2001), Nóvoa (1992), dentre outros.

Para esses autores, especialmente Freire (1996, p.55) que nos diz: “Onde há vida, há inacabamento”, existimos no mundo como seres inconclusos até o fim da vida, ou seja, estamos sempre aprendendo e ensinando, mesmo antes de entrar na escola realizamos trocas uns com os outros e jamais nos concluímos.

Podemos relacionar esse inacabamento com o conceito de formação permanente como sendo uma formação que se dá a cada dia tanto na individualidade como na relação com o outro, isto é, com colegas professores, com os alunos na sala de aula, com os pais e com os gestores das instituições formadoras. Sabemos que, por alguns motivos, temos obstáculos a serem superados quando desejamos uma formação docente dessa natureza: dificuldade ou falta de compromisso dos profissionais envolvidos nos processos formativos para a organização de um tempo e espaço onde os professores formadores possam discutir, estudar e

pesquisar sobre suas práticas, deficiência no acompanhamento das escolas pelos formadores com o intento de colaborar com os professores que participam das formações.

Alguns professores colaboradores da pesquisa manifestaram suas insatisfações sobre os cursos de pouca duração como palestras e encontros esporádicos que são, na maioria das vezes, descontextualizados, não apresentando relação com a prática docente e com as necessidades formativas deles, exprimindo assim uma formação continuada sem qualidade. Neste sentido, é preciso uma reflexão sobre essas modalidades formativas para definir se realmente podemos denominá-las como formação. Freire (2001, p. 72), na década de 1990, já advertia para as fragilidades dessas modalidades formativas que “Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido.”. Trata-se, portanto, de uma política de formação moldada no controle do trabalho docente e não no desenvolvimento profissional docente. Essa afirmação pode ser elucidada nas falas das professoras formadoras:

Perdemos tempo nesses cursos que não acrescentam em quase nada na nossa prática. (PF4).

Seria muito bom se nós, formadores, participássemos da elaboração do plano de formação, mas ele já vem elaborado pela secretaria e é unificado para todos os distritos. (PF1).

Como a formação já vem pronta, muitas vezes, não temos tempo de conversar com os professores sobre seu trabalho na sala de aula, de trocarmos figurinhas. (PF2).

Disso, inferimos que as formações desprovidas de continuidade distanciam-se das práticas dos professores formadores, não contribuem como deveriam com o trabalho docente. Mais grave: a não participação desses professores na elaboração do plano formativo, como nos diz a PF1, leva-nos a refletir que os profissionais coordenadores da formação continuada de professores não valorizam um planejamento participativo com discussão coletiva e partilha de experiências. Em contrapartida, há uma valorização na compra de ‘pacotes’ de materiais estruturados e um manual do passo a passo para o professor executar. Comungamos com Freire quando ele afirma que essas práticas formativas tolhem a reflexão, a autonomia e a criatividade dos professores em suas ações docentes e

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados

elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguidos pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001, p. 71).

Esse desejo, relatado por uma das professoras formadoras, de participar da elaboração dos planos de formação é contraditório em relação às discussões e ao que está presente nos documentos oficiais sobre a formação docente, desde a década de 1980.

Com a redemocratização do país (1980), desencadearam-se diversos movimentos da sociedade civil organizada como o manifesto dos educadores, no qual se discutia sobre as temáticas e os conteúdos a serem trabalhados na formação como a unidade teoria e prática, se o professor era reprodutor ou produtor de conhecimentos, dentre outros temas que levaram esses educadores a realizarem estudos, pesquisas e reflexões. Foram vários anos de estudos e discussões em seminários ocorridos em diferentes estados com o objetivo de elaborar uma proposta formativa na qual o professor fosse sujeito do conhecimento, capaz de elaborar seu plano de trabalho e vivenciar situações formativas com seus pares. Para tanto, era imprescindível a ruptura com o modelo da racionalidade técnica de formação, na qual o professor era um mero reprodutor de planos construídos por especialistas que, na maioria das vezes, não conheciam o trabalho cotidiano da sala de aula e não consideravam os conhecimentos e experiências de vida dos professores e alunos, caracterizados por sujeitos passivos que absorviam os conteúdos sem direito a opinar, argumentar e esclarecer suas possíveis dúvidas. Nesse paradigma formativo, o ensino era considerado o aspecto mais importante em detrimento da aprendizagem (DUARTE, 1998, p. 85-106).

Em 1996, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (LDBN) que, a princípio, rege a educação brasileira. A formação docente, no contexto desta lei, precisou de uma análise crítica e reflexiva quanto a sua aplicação na realidade educacional dos estados, elucidando assim suas coerências e/ou incoerências com as realidades e necessidades de cada estado, de cada instituição escolar. Dessa forma, há uma contribuição dos educadores envolvidos no acompanhamento da elaboração e análise desse documento oficial que transformou a realidade educacional brasileira.

O Artigo 8º da referida Lei atribui aos estados e municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação e às instituições escolares a incumbência de elaborar a sua proposta pedagógica, na qual os docentes deveriam ter participação ativa. Nesse sentido, o professor, como profissional de educação, faria jus a um plano de carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada, objetivando a

produção de conhecimentos que valorizassem e contribuíssem para o aperfeiçoamento de seu trabalho, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade de educação.

Na LDBN (1996), há ainda o estabelecimento de normas para a “gestão democrática do ensino público na educação básica”; e o Art. 15º determina que os sistemas de ensino assegurem “as unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira.”. A autonomia que vivenciamos é destinada a uma política de educação que visa mais à demanda de uma sociedade capitalista, na qual um dos principais objetivos é um ensino voltado para o mercado de trabalho em detrimento de um ensino e aprendizagem que vise ao desenvolvimento global do aluno, ou seja, ao desenvolvimento do aspecto social, efetivo e cognitivo.

É fundamental analisar e discutir os documentos que abordam a política educacional brasileira junto às instituições de ensino e aos professores com o objetivo de nortear a elaboração de um PPP que atenda as demandas dessa política e as necessidades dos alunos, do professor e da escola. A partir de ações como essas é que defendemos a importância do profissional de educação, especialmente o professor, participar da elaboração de documentos que regem a educação, assim, poderia se chegar a um consenso com relação aos aspectos que constituem esses documentos e desenvolver elementos para elaborar o PPP das escolas que apresentam necessidades e realidades diferenciadas.

Especificamente, a formação docente é explicitada pela LDBN (1996) em seu capítulo 6, intitulado *Dos profissionais da educação*, composto pelos artigos 61 a 67. O Art. 61 da LDBN menciona que os profissionais da educação no Brasil devem ser formados de maneira adequada, tanto para o atendimento dos “diferentes níveis e modalidades de ensino” como para considerar as diversas “características de cada fase do desenvolvimento do educando”. Seus dois incisos explicitam os fundamentos dessa formação, quais sejam, a “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Inciso I) e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Inciso II).

Percebemos como pontos principais nesses fundamentos a valorização das “experiências anteriores” dos docentes nas suas diversas atividades e as possibilidades de “capacitação em serviço”, ou seja, a formação no espaço escolar que contribui para que todos os profissionais da instituição participem da formação, adquirindo um caráter coletivo e

democrático com relação à tomada de decisões sobre questões que envolvem o trabalho escolar.

Para grande parte dos docentes, a formação na escola é valorosa porque há discussão coletiva acerca dos problemas do cotidiano e há troca de conhecimentos entre eles. Ações como essas favorecem o desenvolvimento da autonomia, fomentam a pesquisa e os estudos e, sobretudo, a união, a ética e o respeito entre os professores. Outro aspecto também importante desses documentos oficiais tratada afirmação de que a “associação entre teorias e práticas”, sem dúvida, é uma condição essencial na formação de professores, pois a unidade teoria e prática está imbuída de saberes indispensáveis ao trabalho docente.

É sempre um compromisso sério defender uma melhoria na qualidade e no nível de formação profissional dos docentes de todas as instituições escolares. Sendo assim, a lei esclarece que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais de educação e assegurar-lhes, por meio de estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67). A legislação define que os municípios serão os primeiros responsáveis pela formação em serviço (Art. 87, § 3º) (BRASIL, 1996).

Ao analisarmos alguns documentos oficiais norteadores dos processos de formação, tanto inicial como continuada, de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002), vimos que um dos objetivos desses documentos era atender as demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador para a reintegração das atividades de trabalho e da necessidade de emprego de mão-de-obra qualificada.

Nesse período, é possível observar que as reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência das exigências de uma sociedade capitalista que vê a educação e a formação do professor, em particular, como uma estratégia política de reforma do Estado nas dimensões educativa e, principalmente econômica, tendo como finalidade a adaptação dos profissionais de educação ao capitalismo e a formação de professores para o ensino profissionalizante. Nesse contexto, a educação é concebida apenas para executar os programas de ação elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino e instruir para o trabalho, negligenciando seu objetivo maior que é o desenvolvimento das potencialidades do ser humano em sua totalidade, constituída pelos aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor.

De acordo com os Referenciais (BRASIL, 1998), a formação dos professores deve ser orientada pela construção de competências profissionais com vistas a um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional. Disso, inferimos que esse tipo de formação se caracteriza pela abordagem técnico-instrumental como vivenciada na década de 1970 e que ainda perdura em algumas instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, bem como na formação continuada de professores. Em contraposição, os documentos apresentam uma abordagem formativa reflexiva com o intento de fomentar o professor a refletir sobre sua prática e sobre sua realidade educativa à luz de teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos uma contradição no que se refere às abordagens formativas, haja vista que a formação de caráter tecnicista não se preocupa com a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades, mas, apenas com a instrução para o mercado de trabalho. O Parecer n°. 09/2001, juntamente com a Resolução 01/2002, apresenta a proposta para as Diretrizes como síntese de “[...] um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas” (BRASIL, 2002, p. 06) para o qual teriam contribuído o pensamento acadêmico, a avaliação de políticas públicas em educação, experiências inovadoras de professores e instituições formativas.

Consideramos que os documentos oficiais dedicam uma atenção às categorias julgadas fundantes dos processos formativos como os objetivos, os conteúdos, as concepções de ensino e aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente, no entanto, na maioria das vezes, não se concretizam porque instituições responsáveis pelo processo formativo docente, como as secretarias municipais de educação e escolas, não compartilham esses documentos com os professores formadores e professores alunos. É imprescindível a discussão e a análise dessas categorias para verificar se estão vinculadas às necessidades dos professores e de seu contexto escolar. A formação continuada docente é um dos espaços que, por reunir professores de diferentes escolas, torna-se propício para tal ação.

Nesse espaço formativo, os professores têm a possibilidade de dialogar sobre a realidade de cada escola, as condições de trabalho e as dificuldades do dia a dia na sala de aula. Entende-se, assim, que o professor é um sujeito ativo, que aprende e ensina com o outro por meio de diálogos críticos e reflexivos capazes de construir novos saberes sobre a docência. Sobre isso, valemo-nos da fala da Professora Formadora 4:

Nos encontros de planejamento que acontecem com todas as formadoras, são momentos muito bons porque a gente dá um jeitinho de discutir sobre as temáticas da formação e tentamos melhorar o plano que vem da secretaria, mas, o tempo é muito pouco e acaba que, cada formadora, faz as alterações em seus distritos. (PF4).

A fala da professora formadora revela a importância de pensar junto sobre o plano que vem pronto da Secretaria e modificarem para que possam atender às demandas dos professores alunos. Percebemos implicitamente que essas modificações ocorrem quando há certa autonomia dessas formadoras, mas, por causa do pouco tempo, realizam as modificações no plano de forma isolada, cada uma em seu distrito.

Autores como Freire (1996), Nóvoa (1999) e Pimenta (2012) revelam em suas obras a preocupação que têm com relação às políticas de formação, o professor, sua prática e as condições de trabalho por acreditarem que a formação docente é uma das vias principais de acesso à melhoria sistemática da qualidade de ensino. No entanto, o paradigma de formação precisa caminhar de mãos dadas com a prática dos professores que devem ser considerados protagonistas primordiais na elaboração do plano de formação em razão de saberem o que acontece no cotidiano da sala de aula, juntamente a seus alunos.

Portanto, defende-se uma prática de formação que não se limite à execução de planos pensados por especialistas e consultores das políticas educacionais que não conhecem a realidade de cada escola e da sala de aula. Urge uma política de formação continuada docente na qual se democratizem as decisões com a instituição formadora, esta com os professores de professores e estes com os professores alunos. Dê-lhes voz e convide-os a participar da elaboração dos documentos que regem a educação como um todo, possibilitando que a instituição formadora e também a escola tornem-se um verdadeiro campo fecundo de formação profissional permanente porque valorizará os saberes produzidos na ação docente.

Neste contexto, os programas de formação no Brasil poderiam seguir as necessidades do ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional de forma a promover o desenvolvimento dos diferentes saberes necessários para a atuação docente e para a valorização dos saberes que os professores possuem (BRASIL, 1998). Para elucidar essa assertiva, comungamos com as ideias de Geraldi, Fiorentini e Pereira (2001, p. 325) quando nos falam sobre a importância da formação de professores e o diálogo que precisa existir entre os saberes docentes.

[...] valorizam tanto os conhecimentos teóricos produzidos por teorias que recortam a realidade como aqueles saberes complexos produzidos reflexivamente pelo professor ao produzir o trabalho docente. Mas o professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria como também não considera definitivos aqueles que produz na prática. (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2001, p. 325).

A compreensão da interdependência entre teoria e prática pode contribuir para a construção de um novo conhecimento, pois, quando a ação docente apresenta a teoria como um aspecto para compreender a prática e a prática como espaço de saber para contribuir com o saber teórico, temos uma ação com o intento de transformação da realidade, ou seja, a práxis. Essa unicidade teoria e prática encontra-se, na maioria das vezes, na perspectiva de um paradigma de formação no qual o professor compartilhe experiências e produza conhecimentos em uma relação dialógica e crítica.

Todo esse movimento favorece a identificação e o conhecimento de saberes que embasam o trabalho pedagógico do professor. Esses saberes são constituídos das experiências de vida pessoal e profissional; e o professor que articula tais saberes vai além do âmbito escolar, isto é, sabe que a docência e a escola estão vinculadas à dimensão social porque a prática escolar é uma prática social. Dessa forma, há uma responsabilidade com a formação de professores que se caracteriza por um ato político porque não se reflete o processo de ensino e aprendizagem apenas na escola, mas em sua dimensão ampla que é o social.

Quando o professor formador tem a preocupação com a complexidade da vida dos professores alunos, do seu trabalho e ainda com o aprendizado das crianças, seu desejo é formá-los para que possam participar ativamente dos acontecimentos sociais de forma dialógica e problematizadora, capazes de analisar criticamente temáticas trabalhadas na formação continuada e relacionar com o seu contexto escolar e com a realidade e com as necessidades de seus alunos. Ações como essas necessitam de uma postura autônoma e crítica para se constituírem em atos políticos que nos levem a refletir e compreender a finalidade daquilo que se faz, pois não há educação neutra. Neste ponto, Freire nos fomenta a pensar quando afirma que

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (FREIRE, 1992, p. 78).

De acordo com as palavras do autor, não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida com os acontecimentos sociais, culturais, políticos porque a educação permeia todas essas dimensões em que o ser humano está inserido e deve participar efetivamente desses acontecimentos de forma crítica em busca de seus direitos diante de uma sociedade tão desigual como a nossa. Um dos motivos da necessidade de uma política de formação que contribua para o aprimoramento do trabalho docente é a importância de formar um professor que compreenda a realidade de seu tempo presente e desenvolva uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Para tal, defendemos uma concepção emancipatória de educação e de formação docente.

Uma formação continuada de professores numa concepção emancipatória precisa olhar para o professor como sujeito capaz de transformar com criticidade e ética a sua prática docente. Para tanto, é fundamental que a formação docente seja um espaço de compreensão da prática e do diálogo que propicie a reflexão crítica sobre os programas de formação continuada e que o professor tenha autonomia para, a partir desses programas prescritivos, elaborar coletivamente o plano de formação de acordo com a sua realidade.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) implementaram, por meio de ações e diretrizes, uma política de formação continuada, instituída pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com a finalidade de contribuir com a qualidade de ensino e com a melhoria do aprendizado dos alunos por meio de um amplo processo de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal e as universidades públicas. Nesse processo, o MEC tem a função de definir e coordenar as políticas em estreita articulação e colaboração com os sistemas de ensino.

Pelo dito, inferimos que a esfera municipal tem autonomia para elaborar o plano de formação continuada com os professores formadores que conhecem as necessidades formativas dos professores alunos. No entanto, vimos em uma das falas dos professores colaboradores desta pesquisa que, no município de Fortaleza, a Secretaria de educação apresenta o plano já elaborado. Diante dessa situação, as formadoras discutem o plano, apresentando ideias com as quais cada uma tenta modificá-lo em determinados aspectos para atender a sua demanda específica, mesmo sem a aprovação da secretaria, mediante essa ação autônoma das formadoras.

Em contrapartida, as definições da política e das ações de formação continuada de professores resultam do trabalho coletivo que envolveu o diálogo entre o Ministério da Educação, as universidades e as secretarias de educação de estados e municípios (BRASIL, 1998). Essas ações não tiveram a presença de representantes das escolas de educação básica como professores e gestores, profissionais da educação que, devido ao seu trabalho docente, pedagógico e os conhecimentos que têm sobre o cotidiano escolar, contribuiriam significativamente com a política de formação continuada de professores. No entanto, reafirmamos que as instituições municipais de educação têm autonomia para elaborar os processos formativos, conseqüentemente, de convidar os professores formadores para tal elaboração.

O professor, como profissional da educação a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar ativamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, precisa também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional e colaborar com a construção da política educacional, levando-a como uma norma máxima que norteie o seu trabalho docente. Por isso, compete ao professor participar efetivamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visem auxiliar sua prática docente. Para garantir o cumprimento a essas orientações legais, compete aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho, tempo-espaço para os profissionais da educação analisarem coletivamente esses documentos.

A institucionalização da formação continuada nas universidades e nos órgãos gestores da educação com a participação de professores na elaboração dos planos de formação é parte essencial para processos formativos de qualidade. Assim, para que essa formação seja implementada e o desenvolvimento profissional dos professores seja efetivado, o MEC, em parceria com as universidades, tem a intenção de desenvolver uma formação em que a autonomia se construa na coletividade com a colaboração dos participantes dessa ação. Nesse contexto, o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes desencadearia uma dinâmica de interação entre os saberes docentes produzidos nas instituições de ensino da educação básica e da universidade. Esses saberes enriqueceriam o trabalho tanto dos professores formadores e professores alunos da educação básica quanto dos professores da universidade.

No decorrer da história da formação continuada de professores, percebemos uma trajetória marcada por diferentes tendências que, nos dias atuais, perduram de acordo com a

política em pauta e seus interesses econômicos, educacionais e sociais. Nos documentos oficiais que pesquisamos, vimos intenções de ações democráticas como a escuta aos professores sobre as suas necessidades formativas para que a proposta de formação partisse dessas necessidades, no entanto, não presenciamos a sua concretização. O que vivenciamos foi uma formação docente vinculada apenas à demanda de uma política de formação voltada para o mercado de trabalho e não para o desenvolvimento humano. Essas políticas visam uma formação instrumental com o objetivo de ensinar, ou melhor, treinar os professores no passo a passo de como utilizar o material estruturado, na pesquisa, no material do primeiro ano (Alfabetizar Letrando) do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Sobre esse material as formadoras afirmaram o que segue:

Gostamos de trabalhar com ele, mas precisamos propor aos professores situações formativas que envolvam a literatura, gêneros textuais que não aparecem no material e de teoria, pois não há uma fundamentação teórica sobre o material. (PF1);

Só o PAIC não contempla as necessidades dos professores e nem das crianças, precisamos levar algo a mais para os professores. (PF2; PF3; PF4);

O material é bom, mas todo ele é em preto e branco, o que pode causar desmotivação nas crianças que gostam de cores, os textos são na verdade, trechos de histórias infantis e as fichas para trabalhar a análise linguística são muito pequenas e de difícil manuseio pelas crianças. (PF1; PF4).

As instituições responsáveis pela formação continuada de professores, a princípio, devem analisar as propostas formativas das esferas federal, estadual e municipal com o objetivo de verificar os pontos que convergem e os que divergem do Projeto Político Pedagógico das escolas e, nesse momento, compartilhar com todos os profissionais envolvidos na formação docente e no trabalho escolar. Após analisarem e discutirem, devem fazer as alterações necessárias, complementações teóricas e metodológicas que se vinculem ao trabalho cotidiano da sala de aula de acordo com as necessidades e realidade dos professores e de seus alunos. Para que isso aconteça, é imprescindível que o professor reflita sistematicamente sobre a sua prática, embasado pelas teorias de ensino e de aprendizagem com o intento de saber suas reais necessidades, assim, refletir de forma crítica sobre essas propostas e lançar suas ideias e contribuições.

Por meio de uma sólida formação teórico-prática que se complementa com os saberes construídos no cotidiano escolar de forma coletiva, dialógica e reflexiva, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção e partilha de conhecimentos por meio da atividade de análise e reflexão do fazer docente. Assim, os saberes da prática e da

construção de novos conhecimentos mobilizam uma formação interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e experiências dos professores (TARDIF, 2014).

Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser reduzida à atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a compensação de fragilidades da formação inicial, mas como um momento coletivo de compartilhar experiências, dúvidas, angústias, realizar estudos, pensar em soluções para os desafios e problemas que emergem no dia a dia do trabalho escolar, pensar em inovações metodológicas e recursos didáticos. Todas essas ações devem ocorrer num processo contínuo e coletivo e em condições concretas de trabalho numa instituição de ensino, seja na escola ou nos polos de formação.

Ao falarmos sobre a formação continuada de professores, é preciso dedicar uma atenção ao professor formador, (re) conhecendo-o como um profissional em ação, situado em um tempo e espaço histórico e social. Esses fatores podem interferir tanto positivamente quanto como negativamente nas ações formativas e em sua prática docente. Quando a formação tem caráter interativo e dialógico e acontece na escola, espaço privilegiado de formação, é mais propício desenvolver-se a produção de saberes, sendo construídos e (re) construídos pelos professores alunos. Essas atividades formativas são consideradas por alguns autores, a exemplo de Garcia (2002), como formação docente, uma vez que acontece cotidianamente e num contexto, no caso, a escola. No entanto, elas podem ocorrer em outros contextos que apresentem a finalidade de desenvolvimento do trabalho docente, do ato de ensinar e consequentemente do ato de aprender.

A definição de formação docente é abrangente diante das diferentes modalidades formativas pelas quais experienciam alguns professores. Como nos diz Marin (1995, p. 19),

[...] o conceito de educação continuada pode ser utilizado para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo [...].

Esse pensamento da autora nos faz refletir sobre o tipo de modalidade formativa que os professores desejam e se as ações formativas que vivenciam atendem as expectativas do professorado. Os interesses das instituições formadoras e da política de formação vão ao encontro dos interesses docentes e da escola? Dependendo do conceito e objetivo, treinamento tem um sentido e significado diferente de aperfeiçoamento, ou seja, treinamento está

relacionado à pedagogia das competências que tem como objetivo apropriar-se de uma competência, geralmente de forma mecânica, técnica, para desempenhar uma tarefa sem a preocupação com a reflexão e com a discussão. Já o aperfeiçoamento está relacionado ao ato de melhoria, aprofundamento de saberes com o objetivo de refletir sobre o trabalho que se realiza e, quando necessário, transformá-lo com a intenção de aprimorá-lo.

Habitualmente, costuma-se usar nos discursos sobre formação de professores o termo ‘formação em serviço’, definido por Placco (2012, p. 28) como um “Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *locus* privilegiado para a formação.”. Neste sentido, o professor é visto “como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo.”.

Para Placco (2012), o processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídos.

Apesar da nomenclatura ‘formação continuada’ ou ‘formação contínua’ ter sido utilizada com maior frequência nas pesquisas e estudos acadêmicos e com menor frequência nos documentos oficiais, concordamos com Gatti, Barreto e André ao afirmarem que “Pode-se dizer que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos.” (2011, p. 198). Essa formação transmissiva desconsidera que os espaços próprios da profissão onde se desenvolve a prática docente também são considerados *locus* de formação.

Partilhamos das ideias de Imbernón (2009, p. 47) ao defender que as modalidades formativas distanciadas da realidade vivida pelos professores devem ser abandonadas, pois “[...] primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado caráter

tecnocrático, mercantilista e meritocrático [...]”, uma formação mercadológica que tenha como objetivo formar o professor a partir de um modelo padrão para atender as demandas do mercado de trabalho, desconsiderando as peculiaridades e necessidades formativas de cada professor e o contexto de cada escola. Numa sociedade capitalista como a nossa, é mais importante formar para o mercado de trabalho um profissional tecnicista que se preocupa apenas em transmitir conteúdos desvinculados da vida dos estudantes do que formar pessoas capazes de atuar como cidadãs numa realidade multicultural e diversificada, isto é, uma formação que considere o professor em sua plenitude, um ser integral que forma pessoas em suas diferentes dimensões, cognitiva, afetiva e psicomotora, e não apenas como um técnico para realizar uma competência.

A relevância de um processo de reconceitualização da formação continuada de professores, onde a modalidade técnico-instrumental de formação ceda lugar a uma modalidade mais centrada no desenvolvimento pessoal e na autoformação do professor, porque, no percurso de sua vida, ele produz diferentes saberes que constituem sua prática docente e, ao formar-se por si mesmo e com os seus pares, podem refletir sobre os diferentes problemas que surgem em seu cotidiano.

Disso, inferimos que houve um avanço na concepção de formação continuada, percebendo o professor como protagonista do processo formativo, capaz de refletir sobre sua prática, produzir conhecimento, discutir e participar da elaboração do plano de formação, pelo complexo conhecimento que tem de sua realidade e necessidades formativas. No entanto, para que isso se concretize, é preciso que o professor seja envolvido em seu trabalho docente e esteja sempre pesquisando, estudando e compartilhando experiências com os seus colegas para que possam realizar juntos um bom trabalho e construir argumentos e justificativas para quando as autoridades que regem as políticas de formação e de educação tencionarem programas formativos prescritivos e de caráter tecnicista desvinculados da prática dos professores.

A resistência à formação técnico-instrumental e a luta por uma formação dialógica, reflexiva e crítica que tem a prática docente como ponto de chegada e de partida favorecem o atendimento das reais necessidades docentes e da instituição escolar, tendo como seguimento a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Para tanto, pactuamos com o pensamento de Imbernón.

[...] mais que a intenção de atualizar, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que ensino na formação) e para que partam das necessidades democráticas, sentidas, do coletivo. Tudo isso com a finalidade de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo – todos representando o desenvolvimento fundamental da instituição educacional e dos professores. (2010, p. 42).

A formação continuada é a base do profissional da educação. O conhecimento se desenvolve em um processo que não tem fim, frente às novas demandas que vão surgindo no cotidiano escolar, por isso, é necessário estar sempre em processo de atualização e estudo, pois o professor, ao entrar em sala de aula, vivencia trocas de conhecimentos com seus alunos. Alunos que, com as novas demandas de uma sociedade considerada atualmente como sociedade da informação e do conhecimento, tornam-se mais questionadores ou resistentes às mudanças. Para tanto, o professor, em todos os seguimentos de ensino, da Educação Infantil à Universidade e na Formação Docente, tem que estar atento a essas mudanças e, para que isso aconteça, é preciso ter formação contínua de qualidade. Como afirma Freire,

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 2006, p. 81).

Um dos questionamentos feitos aos professores colaboradores vai ao encontro desse pensamento de Paulo Freire. Ao perguntarmos sobre como fazem para ajudar os professores em sua prática de sala de aula, pressupondo que cada um tem potencialidades e fragilidades diferentes na sua atividade pedagógica, as formadoras falaram o que segue:

Nos acompanhamentos às escolas, como temos mais tempo com uma ou duas professoras, é possível conversarmos sobre suas dúvidas, angústias e dificuldades e, assim, sugerir ideias, atividades, maneiras de trabalhar com os alunos. (PF1);

No intervalo e no final da formação ou por e-mail. Algumas professoras solicitam indicações de livros sobre temáticas como agrupamentos produtivos, outras querem ‘receitas’. (PF4);

Muitos professores solicitam nas avaliações que fazemos ao final de cada formação, um tempo maior para trocarmos ideias e partilhar suas dificuldades e, juntas, pensarem em soluções. (PF1; PF5).

As falas das professoras formadoras revelam que as professoras alunas necessitam de uma modalidade formativa dialógica, crítica que tome a prática como elemento fundamental da formação. Nas entrelinhas, percebemos que há uma preocupação e envolvimento dos professores formadores em atender as demandas dos seus alunos de forma sistemática para que possam superar as dificuldades encontradas no seu cotidiano escolar e melhorar a sua docência.

São muitos os aspectos da prática que precisam ser repensados para que seja possível construir um caminho mais favorável para a formação de professores. Para tanto, é necessária uma constante análise da formação continuada permanente de professores e, em tempo algum, deve-se desvincular a formação da prática docente e das reais necessidades formativas dos professores. Uma das metodologias indicadas para uma ação formativa com uma efetiva atuação docente é o estudo compartilhado; o planejamento coletivo, discussões sobre as práticas e sobre os problemas de ensino e aprendizagem com o intento de pensar em soluções e assim construir um espaço de formação, ensino e aprendizagem para todos que constituem o espaço escolar.

Como vimos, nos diferentes contextos sociais, a formação de professores apresenta diferentes denominações que não influenciam tanto quanto a ideia que constitui cada uma delas. Existe a modalidade formativa técnico-instrumental, caracterizada por uma pedagogia tradicional centrada no ensino e no professor como aquele que possui o saber, enquanto os alunos são pensados como sujeitos passivos, receptores dos conteúdos transmitidos pelo professor, sem direito a questionamentos e explicações para as suas dúvidas. Essa modalidade formativa não considera os saberes docentes nem o contexto escolar. Em contraposição, há a modalidade dialógica crítica que defende o protagonismo do professor nos processos formativos porque se parte do pressuposto de que a prática docente deve ser o ponto de partida e de chegada da formação continuada de professores, pois é na sala de aula que surgem as dúvidas, as problematizações referentes às temáticas trabalhadas, aos conteúdos, às metodologias de ensino, aos recursos didáticos, às relações intersubjetivas entre professor e alunos e destes com o objeto de conhecimento, dentre outros.

Atualmente, a formação continuada de professores precisa ser reavaliada, discutida e concebida como preparação para a autonomia em meio a discussões com todos ou, pelo menos, com representantes de cada instância da educação, principalmente os professores, para a elaboração do plano formativo em consonância com a realidade escolar, os problemas

existentes na escola e as necessidades formativas dos professores. Esses momentos de diálogos constantes são fundamentais para analisar as práticas formativas implementadas e suas implicações no cotidiano da sala de aula, bem como, compreender os avanços e as dificuldades experimentadas. Dessa forma, teremos um programa de formação continuada de professores integrado às necessidades e realidades das instituições de ensino e dos próprios professores, numa perspectiva dialógica, crítica e emancipadora.

#### 4.2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Consideramos e comungamos com a proposição de que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem pode se dar por meio da qualificação docente quando as propostas formativas e os programas de formação vão ao encontro das necessidades formativas dos professores e levam em consideração seus saberes e as particularidades de cada instituição escolar, pois vivenciamos uma grande diversidade no que se referem às problemáticas de diferentes naturezas das escolas municipais de Fortaleza. Essas problemáticas são geralmente vinculadas às condições de trabalho dos professores, isto é, estrutura física de algumas escolas, um elevado número de alunos por sala, falta de apoio pedagógico, dentre outras.

Na década de 1990, as pesquisas e as discussões sobre os processos formativos de docentes intensificaram-se devido às novas demandas educativas e sociais, levando a reflexão acerca de propostas e programas de formação continuada de professores que atendessem a essas demandas, estreitando a relação escola e sociedade. As ações de formação foram elaboradas a partir da parceria entre o MEC e os sistemas estaduais e municipais com o objetivo de melhorar o ensino por meio da formação docente. No município de Fortaleza, circunscrevemos a pesquisa a partir do ano de 2013 até os dias atuais.

A política de educação municipal de Fortaleza apresentou uma maior preocupação com a formação docente, especialmente com os anos iniciais, em vista do crescente aumento de alunos não alfabetizados. Para tanto, aderiu programas de formação continuada de professores ofertados pelo MEC, como o Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado no ano de 2000, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2012. Também temos o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), ofertado pelo governo do estado em 2007, além de ações com instituições formativas, ou melhor, editoras que vendem materiais didáticos estruturados e oferecem

“formação” sobre a utilização desses materiais, como o Sistema Educacional Família Escola (SEFE).

Dentre essas ações formativas, discursaremos sobre o PNAIC e o PAIC porque são os dois programas que apresentam atualmente uma maior atuação no âmbito da formação continuada no município de Fortaleza e se destinam aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de leitura e escrita dos alunos. É importante salientar que, no estado do Ceará, esses dois programas de formação caminham juntos até hoje, quer dizer, os orientadores de estudos recebem duas formações, uma dos formadores do PNAIC e outra dos formadores do PAIC e, ao realizarem o planejamento da formação de professores alfabetizadores juntamente com a equipe de formação da SME, planejam tentando alinhar os conteúdos recebidos nas duas formações. No entanto, as formações do PAIC sobrepõem-se às formações do PNAIC porque elas acontecem desde 2007 e pelo fato de que o primeiro ano do Ensino Fundamental trabalha com o material estruturado “Alfabetizar letrando”. Essas formações caracterizavam-se pela apresentação do material que é constituído por cartazes, cartelas, alfabeto e sílabas móveis, um livro paradidático “Parece, mas não é” e a descrição de como deveria ser trabalhado a cada mês. Sendo assim, o PAIC apresentou, desde 2007 até 2013, uma formação prescritiva, técnico-instrumental que não considerava os saberes dos professores cursistas, sua realidade e suas necessidades formativas, por conseguinte, as de seus alunos. Em 2013, o PAIC sofreu algumas mudanças no que concerne à formação docente, devido à aliança com o novo programa, em âmbito nacional, de formação - PNAIC - que avistou o PAIC como uma modalidade formativa a ser seguida por ter contribuído com a diminuição dos altos índices de analfabetismo das crianças cearenses (CEARÁ, 2007).

O PNAIC foi uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando se encerra o ciclo de alfabetização. Para atender aos alunos e aos professores brasileiros, o MEC firmou um compromisso entre as esferas governamentais (federal, estadual e municipal) para concretizar as ações do PNAIC, especialmente nos municípios da zona rural, os quais apresentam uma realidade bem diferente da zona urbana; inclusive, em seu material didático há cadernos de formação nas diferentes áreas do conhecimento voltados para a educação do campo, demonstrando uma preocupação com as diferentes realidades de cada município.

Presumimos que a legislação brasileira, no tocante às políticas públicas contemporâneas de formação continuada de professores, aponta para um amplo sistema nacional de formação docente, visando à qualificação profissional dos professores no intento

de garantir um ensino e uma aprendizagem condizentes com a finalidade da educação escolar que é o desenvolvimento das potencialidades do aluno nos diferentes aspectos, cognitivo, afetivo e psicomotor. Em contradição, vivenciamos uma política de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientada por uma perspectiva compensatória de formação, prescrevendo modelos para o professor seguir. Essa ideia está associada a trabalhar com os alunos apenas os conteúdos disciplinares com o objetivo de elevar os índices das avaliações de larga escala, favorecendo, muitas vezes, apenas aos governantes por colocar o país e estados nos primeiros lugares no quesito educação, mesmo que, no cotidiano escolar dos alunos, muitos não aprendam de forma significativa, mas por meio da repetição mecânica de simulados que realizam.

Diante do exposto, há uma indagação a fazer: como os professores agem diante das imposições de uma formação dessa natureza? Será que eles se utilizam de sua autonomia, mesmo que a tenha em determinados aspectos, como as metodologias para trabalhar os conteúdos, os recursos didáticos? Entendemos que a autonomia tem seu grau e que um professor autônomo necessita de conhecimento para refletir, julgar, discutir o que lhe é imposto. Para tanto, é fundamental que os professores unam-se com o intento de construir o projeto político-pedagógico das escolas, permitindo-lhes tempo para o estudo, para o trabalho coletivo, para a formação permanente na escola, para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola, na comunidade em que estão inseridos, e os gestores que participam da política de formação e construção de metas educacionais para articular a esse trabalho coletivo do professorado.

O paradigma de formação técnico-instrumental, como as formações do PAIC do período de 2007 a 2013, tem sido questionado por alguns professores, pois se distancia de uma perspectiva que a concebe a formação como espaço privilegiado para tratar dos diferentes saberes, perspectivas e necessidades formativas em articulação com a sua prática, valorizando os processos de produção do conhecimento construídos no cotidiano da sala de aula pelo professor em interação com seus alunos e com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, concordamos com Gatti e Barreto (2009) quando afirmam que a formação docente é um espaço de atualização e aprofundamento que visa à apropriação de avanços do conhecimento, considerando as peculiaridades de cada contexto social e escolar, como aponta o PNAIC.

O PNAIC tem quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; avaliação; e

gestão, controle social e mobilização. O eixo referente à formação docente tem como objetivo formar professores críticos que proponham soluções para os problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula e saibam intervir, de forma criativa, no processo de aquisição da leitura e da escrita, ajudando os alunos a superar as dificuldades referentes a esse aprendizado. Nesse sentido, os princípios que orientam essa formação enunciam que

[...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada. (BRASIL, 2012, p. 37).

Fica claro que, apesar do PNAIC ter um material didático (cadernos com várias temáticas nas diferentes áreas do conhecimento e relatos de experiências), ele não apresenta uma proposta de formação prescritiva nem técnico-instrumental. Percebemos a proposta do PNAIC como uma formação crítico-reflexiva e problematizadora, sendo o professor um sujeito autônomo que reflete criticamente sobre a sua prática, resignificando-a de acordo com as mudanças sociais e educacionais que se encontram, bem como de acordo com as suas necessidades formativas e de seus alunos. A autonomia docente necessita da ética, do conhecimento e de ser construída de forma coletiva para que os professores tenham subsídios para discutir temáticas pertinentes ao seu cotidiano, solucionar problemas que surgem na instituição de ensino, compartilhar experiências com seus colegas e tomar decisões com o objetivo de produzir saberes e de ser autor de sua atividade docente, por conseguinte dar-se-á a melhoria de uma educação que presume o desenvolvimento do ser como um todo.

A princípio, a formação do PNAIC para os professores formadores era de responsabilidade das Instituições de Educação Superior (IES) que ministravam formação para os orientadores de estudos que, por sua vez, tinham sido aprovados em uma seleção realizada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e eram, até 2016, professores concursados da rede de ensino de Fortaleza, pois ser da rede municipal era um dos critérios devido ao conhecimento prévio desses cursistas sobre as diretrizes e o trabalho educativo do seu município como um todo. Estes, na escola, trabalhavam juntamente aos professores do primeiro ao terceiro ano, ou seja, professores do ciclo de alfabetização. Os orientadores de

estudos escolhiam o ano que gostariam de lecionar, geralmente era o ano de ensino em que tinham uma maior experiência, o que contribuía para uma boa formação.

De 2017 aos dias atuais, esse Programa vem passando por algumas mudanças que interferiram no processo de formação como o fato de a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED) que era responsável pelo programa, ofertando as formações aos formadores e estes aos orientadores de estudo, não continuou o trabalho, assumindo essas funções, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Neste contexto, houve mudanças quanto aos formadores dos orientadores de estudo, metodologia e temáticas. Para alguns formadores, essas mudanças tiveram uma interferência negativa na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino fundamental. As professoras formadoras colaboradoras da pesquisa apresentaram suas opiniões sobre tais mudanças:

As formações que recebemos não são mais como antes, há uma desorganização por parte da coordenação da formação que ministra aulas com a mesma temática, como se não tivesse um planejamento. (PF1);

Os formadores não têm tanto conhecimento como os formadores de quando iniciou a formação do PNAIC e PAIC, os três primeiros anos e o plano de formação vem pronto, precisando de modificações para que possamos dar conta, só ele não basta e ainda perguntam motivo de mudarmos o plano. (PF4);

Estamos trabalhando com caso de ensino e eu não sei muito sobre essa abordagem de formação e não tivemos formação sobre isso, é complicado. (PF5).

Esses depoimentos nos mostram que as mudanças na formação docente devem ser respaldadas por um saber teórico e um saber prático relacionados às problemáticas do cotidiano escolar, já que o objetivo maior da formação é contribuir para a melhoria do trabalho docente. Sendo assim, essas mudanças precisam ser discutidas com os profissionais envolvidos para que possam avaliar os aspectos da formação que carecem mudar. No entanto, os depoimentos apontam que os professores formadores não participaram das decisões para tal mudança.

Nesse viés, defendemos a construção de um projeto coletivo de formação permanente na escola com a possibilidade de desenvolver momentos em que toda a comunidade escolar possa se reunir para repensar o trabalho em desenvolvimento na instituição e procurar o apoio das secretarias de educação para articular as ações formativas com o cotidiano escolar, favorecendo assim processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica e docente. A formação permanente na escola necessita ser considerada

pelos gestores como uma condição essencial para o desenvolvimento profissional dos professores para que eles se tornem, a cada dia, mais autônomos e responsáveis por sua formação. Corroboramos com Imbernón (2009) ao afirmar que o professor se forma no contexto da escola ao partilhar seus saberes, ao descobrir com a ajuda do outro a sua teoria, relacioná-la com as teorias da educação, recriá-la e criar de novo. Esse processo coletivo é considerado uma formação e autoformação permanente.

Nesse viés, os processos formativos devem partir da prática e dos saberes docentes. O seu reconhecimento e a sua valorização contribuem para formar professores satisfeitos com o seu trabalho e que sempre busquem aprender mais, partindo do pressuposto de que somos seres inconclusos, ou seja, estamos sempre em busca de ser mais, e esse movimento faz do professor um ser desejante por transformar uma realidade para o bem de todos (FREIRE, 1996).

Há diferentes modalidades formativas; a formação institucionalizada que se caracteriza, muitas vezes, pela transmissão de conteúdos e de ênfase somente na atualização e capacitação profissional desvinculada da prática e das necessidades de formação dos professores. Essas características representam uma concepção de formação tradicional e tecnicista, já que os professores, independentemente do segmento de ensino, são sujeitos passivos, acríticos e sobretudo sujeitos que são impedidos de elaborar seu plano de trabalho em favor de um plano impositivo que vise apenas atingir interesses de uma política de educação que se preocupe em atender as demandas de uma sociedade capitalista, ou seja, formar para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação global do ser humano. Outras são consideradas informais, baseadas na troca de conhecimentos entre os pares advindos de suas experiências e diferentes saberes que são construídos no decorrer de sua vida.

A partir dessas concepções acerca das modalidades de formação, surgem termos como formação continuada e formação contínua. Para clarificar a compreensão dessas concepções, é importante conhecermos as de alguns estudiosos sobre a formação de professores. Para Freire (2003) e Nóvoa (1999), a formação é considerada contínua ou permanente porque não se conclui, afinal todo ser humano está sempre aprendendo e buscando novos saberes, ele também não se conclui, forma-se homem pela educação. Para tanto, Freire afirma que

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] (2003, p.20).

Freire defende que uma educação como formação é um processo permanente ao longo da vida que vai se transformando e complexificando com as mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais vivenciadas no decorrer da história como um todo e da história de vida e profissional de cada ser humano, especialmente o professor que contribui para a formação/educação de tantos outros seres humanos.

De acordo com os documentos oficiais como as orientações gerais para a formação continuada de professores do MEC (BRASIL, 2006), a formação continuada é formalizada e institucionalizada pela política de formação e constitui os cursos, palestras e pós-graduação que o docente realiza após a sua graduação. Neste sentido, essa formação institucionalizada, habitualmente, não leva em consideração os saberes docentes, ou melhor, a epistemologia da prática do professor que é o “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (TARDIF, 2014, p. 255). Por saberes o autor compreende as experiências de vida e profissional do professor, como hábitos, atitudes, conhecimentos teóricos e práticos, caracterizando-se, assim, por uma formação prescritiva e desvinculada do fazer pedagógico.

Nessas concepções de formação, percebemos que não são os termos ‘formação contínua’ e ‘formação continuada’ que se diferenciam, mas as suas respectivas ideias. Sendo assim, comungamos com as ideias de formação de Freire (2003) e de outros autores que foram citados no decorrer deste texto, que nos fazem refletir sobre uma formação construída a partir da prática do professor, de suas dúvidas teóricas, metodológicas, de seus diferentes saberes, de suas relações intersubjetivas que acontecem cotidianamente na sala de aula com seus alunos e na escola com os seus pares por meio do diálogo, elemento fundamental no trabalho docente.

A intersubjetividade, no contexto escolar, requer uma inter-relação do professor com seus alunos, com seus colegas de trabalho com o objeto de conhecimento, que se dá por meio de práticas pedagógicas ancoradas em diálogos, reflexões sobre temas diversos com análise crítica e transformadora (THERRIEN, 2010). Essa intersubjetividade contribui para uma educação integral e emancipadora dos estudantes e professores porque não se detém apenas nos conteúdos disciplinares, mas em temáticas vinculadas à realidade dos alunos,

sujeitos que produzem conhecimentos, discutem pontos de vista diferentes com seus pares e com o professor, construindo sistematicamente, novos saberes que utilizarão em sua vida pessoal e social.

Uma formação docente dialógica, que flui da racionalidade prática caracterizada pelo modo como todo sujeito munido de razão identifica e articula seus saberes para tomar decisões de ação, tendo assim condições de justificar os motivos que o levam a agir (THERRIEN, 2014), é uma formação na qual o professor apresenta um certo grau de autonomia para decidir e transformar sua prática com o intento de melhorá-la, conseqüentemente melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

É pertinente uma reflexão crítica sobre as práticas de formação continuada que desconsideram as expectativas e anseios dos professores, pois acreditamos que os interesses, necessidades e a prática docente devem ser considerados em quaisquer programas ou ações de formação. Tais reflexões críticas enfatizam a ideia de que a formação continuada precisa ser contextualizada ao cotidiano do trabalho do professor com o objetivo de motivá-lo a participar das formações e saber da importância do processo formativo para a sua profissionalização.

Executar uma formação que atenda as demandas e interesses dos professores, das instituições formadoras e da sociedade simultaneamente não é tarefa fácil, mas é possível quando o trabalho é realizado de forma cooperativa, no qual haja a participação efetiva dos profissionais que lutam por uma educação de qualidade. Quando a formação vai ao encontro das necessidades dos professores, será tanto mais efetiva, mobilizando sua atenção e empenho em articular a teoria e a prática para o aprimoramento do fazer docente e dos alunos e pensar em soluções de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem.

O saber teórico e o saber prático são indissociáveis; há uma interdependência porque a teoria guia a prática e possibilita ao docente refletir sobre suas ações para que possa conscientemente transformá-las quando houver necessidade. A prática gera dúvidas e problemas que surgem na sala de aula, levando o professor a pesquisar em diferentes fontes com o intuito de ajudá-lo a pensar em soluções. No entanto, o que vivenciamos nas ações formativas, na maioria das vezes, é a apresentação de um determinado material estruturado de uma assessoria pedagógica ou editora e como se deve aplicá-lo, sem um referencial teórico de base sólida que possibilitasse reflexões da prática, dos relatos e das experiências quando há, na formação, um tempo para os professores compartilharem suas práticas. É importante ressaltar que esse modelo de formação é o institucionalizado, vinculada a uma política de formação.

Nas duas últimas décadas, a institucionalização da formação continuada propõe a articulação entre o MEC, as universidades e os sistemas de ensino com o propósito de estreitar o diálogo entre formação inicial e formação continuada; e discutir as questões que envolvem o cotidiano das escolas e dos professores, à luz da produção científica, mas também considerando os saberes que o professor constrói na sua vivência profissional. Tal perspectiva torna-se importante para romper com a ideia de que a escola é apenas o espaço de aplicação de teorias e o professor, um mero executor de planos preparados por especialistas (ZEICHNER, 1993); prática essa que se consagrou nos espaços de formação continuada, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980.

Quando o professor pensa de forma sistemática a sua prática, embasado por teorias do processo de ensino e aprendizagem, ele sente-se autônomo para tomar decisões mediante os possíveis problemas que surgem no dia a dia da sala de aula e da escola, transformando suas ações, tendo assim a práxis pedagógica com o objetivo de ressignificar sua prática e sanar tais problemas. Sobre a práxis pedagógica, concordamos com Pimenta: “o termo *práxis*, na perspectiva marxista, é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis).” (2012, p. 99).

Ao partilharmos dessa afirmação, acreditamos que são nas ações formativas de professores que possibilitam conhecer e analisar as experiências, as realidades, as necessidades formativas, tanto do professor formador e do professor aluno quanto da instituição escolar, assim ressignificar essas ações para que a formação docente esteja intrinsecamente relacionada ao contexto de trabalho do professor. No entanto, se a formação caracteriza-se por um modelo técnico-instrumental, no qual o professor formador e o professor aluno são meros executores de planos elaborados por especialistas que não conhecem o cotidiano da sala de aula, essa formação não contribui de forma satisfatória para o aprimoramento da prática docente desses profissionais. Geralmente, esse modelo de formação é padronizado e imposto para um grupo de professores que tem necessidades formativas diferentes em um contexto educacional diversificado. Sendo assim, precisamos refletir criticamente e coletivamente sobre essa modalidade formativa e pensarmos maneiras de envolver os professores na elaboração das políticas de formação e nas ações formativas no âmbito da política de formação do município de Fortaleza.

Para que o professor participe das ações formativas, ele precisa ser um professor envolvido com o conhecimento, ter habilidades e atitudes, ou seja, saber, saber fazer e saber

ser, respectivamente, motivado a realizar o que é proposto. Esses saberes contribuem para a construção da autonomia docente para realizar seu trabalho e superar desafios no âmbito escolar, social, cultural e das políticas que regem a educação. Os processos formativos, quando alicerçados em paradigmas que valorizam a prática reflexiva, contribuem para a autonomia docente, depositando no professor a responsabilidade do desenvolvimento e autoformação pessoal e profissional, por se tornarem protagonistas da construção de ações formativas.

Pensar a formação continuada de professores é pensar o trabalho docente a partir da autonomia e da responsabilidade conferidos ao professor, tanto para si individualmente como com os seus pares coletivamente. Essa autonomia favorece ao professor ser capaz de auto-observação e autoavaliação. Para tanto, é fundamental leituras e estudos sistemáticos sobre as questões da docência com o intento de melhor reflexão sobre a prática, assim ter possibilidades de transformação, conseqüentemente tendo uma práxis pedagógica. Nesse contexto, é preciso que a escola organize sua rotina proporcionando tempo-espço, fontes de pesquisa, recursos pedagógicos, ou seja, propiciar condições de trabalho e formação.

A instituição escolar é real e concreta quando busca desenvolver um trabalho democrático e quando valoriza a prática do professor como elemento imprescindível para uma formação criativa, na qual o compartilhamento de experiências e reflexão crítica é uma das ações primordiais para um bom desempenho formativo. Há nessas ações uma autonomia na atuação docente que leva o professor a mudar de concepções, de atitudes e habilidades com o objetivo de exercer seu fazer pedagógico de acordo com a sua realidade e a de seus alunos.

Ao nos depararmos com situações em que a prática docente é organizada a partir de uma formação em que o professor não produziu e não participou dessa produção, nem sequer foi uma decisão coletiva da escola, mas se constituiu em um trabalho conforme as propostas formativas de uma política educacional; identificamos que essa formação geralmente não atende as necessidades formativas do professor. Nessa situação, a formação caracteriza-se pela prescrição e elaboração de especialistas que, muitas vezes, trabalham para o Estado ou Município e não conhecem o contexto da sala de aula, da escola e, principalmente, não conhecem o professor, sua história de vida pessoal e profissional que está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento da sua prática.

O sentido e o significado que o professor dá a sua formação a partir daquilo que faz em sala de aula, ou seja, de sua prática, é de grande relevância porque ele consegue relacionar a formação as suas vivências, aos seus diferentes saberes e, dessa forma, pode

envolver-se cada vez mais em sua formação, contribuindo para o seu enriquecimento. A partir desse movimento, o professor constrói novos saberes que favorecem a mobilização da reflexão pedagógica e de todos os aspectos escolares que influenciam no seu trabalho, como os projetos de diversas temáticas que envolvem toda a comunidade escolar, a elaboração do PPP, dentre outros aspectos que constituem a escola e sua vinculação com os aspectos sociais.

O professor que deseja desenvolver sua prática docente vinculada à prática social, uma vez que todos os sujeitos que fazem parte da escola estão imersos na sociedade, opta conscientemente pelo desejo de inovar sua prática, tanto na dimensão escolar como na dimensão social, de promover transformação, discutindo novos conceitos, habilidades e atitudes na escola, conseqüentemente, na sociedade. Sendo assim, a formação continuada deve priorizar o desenvolvimento das potencialidades de cada professor, dando-lhe voz e levando em consideração suas necessidades formativas individuais. Acreditamos que cada professor é uma fonte geradora de um saber plural que o ajuda a refletir com mais precisão sobre as suas ações pedagógicas, tomar decisões acerca das diferentes problemáticas que ocorrem no cotidiano escolar e assim avançar em seu processo de autonomia e reflexão sobre a sua prática. Essa construção acontece de forma individual e coletiva.

O professor e sua prática são fundamentais para gerar conhecimentos pedagógicos e promover as modificações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. A reflexão sobre as ações docentes se apresenta como um processo de grande significância, sendo essencial para colaborar na consolidação de mudanças qualitativas no trabalho escolar. Isso permite que o professor elabore e reelabore criticamente sua própria prática, ou seja, sua práxis.

A prática docente é um dos princípios que norteiam e estão intrinsecamente relacionados à formação continuada de professores. Para tanto, no próximo capítulo, discorreremos sobre práticas formativas com o intento de compreendê-las como as atividades docentes imbuídas de diferentes saberes, como também de elementos de análise permanente do professor para que ele possa tomar decisões e transformar a própria prática quando necessário.

## **5 PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE: ESPAÇO DE DIÁLOGO, CONSTRUÇÃO DE SABERES, REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO**

“O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.”

(Paulo Freire).

A prática docente é um espaço dinâmico e multirreferencial porque aborda os fenômenos sociais, mais especificamente aqueles ligados à educação como a cultura, a heterogeneidade, as teorias da educação, as inter-relações e, sobretudo, a produção e partilha de saberes. Para tanto, a compreensão desses fenômenos pelos participantes da prática docente precisa acontecer por meio de discussão, de análise das ações de cada um, com vistas a buscar caminhos e possibilidades de transformar tais práticas de modo a atuar de forma mais autônoma no contexto da formação docente.

### **5.1 A BUSCA POR UMA PRÁTICA FORMATIVA DIALÓGICA, CRÍTICA E REFLEXIVA PARA PROFESSORES**

Há necessidade de uma prática formativa dialógica, crítica e reflexiva para superar propostas de formação tecnicistas com planos prontos, organizados por terceiros e impostos aos professores formadores. Propostas dessa natureza afrontam a autonomia docente que, na proposta freireana, está intrinsecamente relacionada à construção da criticidade, do diálogo, da liberdade com responsabilidade e do conhecimento de seu trabalho pedagógico para que o professor possa tomar decisões de forma coletiva. Freire elucida nossa afirmação ao dizer que

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

Precisamos de práticas formativas que se realizem pelo exercício da práxis docente, no movimento contínuo, dialético e contraditório de compreender e transformar práticas técnico-instrumentais que despersonalizam os professores para práticas crítico-

reflexivas e emancipatórias, que possibilitem ao professor o exercício consciente e crítico da docência.

A práxis docente freireana é a reflexão e a ação do homem sobre a sociedade e sobre os diferentes contextos formativos nos quais está inserido o professor para transformá-los. O embate dialético entre ação e reflexão presente nessa abordagem favorece uma mudança de consciência humana e uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis é a pedagogia dos sujeitos empenhados na luta por uma educação com autonomia coletiva para uma pedagogia humanista e libertadora. “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida.” (FREIRE, 1987, p. 53).

As práticas de formação docente, quando elaboradas com a participação dos professores formadores, ganham vida porque trazem as histórias do fazer pedagógico de cada professor formador e de cada professor aluno envolvidos no processo formativo. Práticas participativas favorecem a esses professores assumirem a condição de sujeitos sociais, construindo e (re) construindo suas ações que podem sustentar uma formação dialógica e crítica capaz de sanar fragilidades encontradas nas dimensões teórico-metodológicas. Revela-se, assim, a capacidade de ler a realidade, interrogar-se e interrogá-la, realizando uma práxis transformadora.

Formar formando torna-se uma premissa para uma formação dialógica e reflexiva, na qual o espaço formativo se dê numa relação de horizontalidade, condição para ouvir, analisar e pensar em soluções para os problemas que surgem na escola, na sala de aula e na formação docente, já que o processo formativo não é apenas educacional, mas social, político, cultural e de responsabilidade de todos.

O diálogo, na pedagogia freireana, é considerado um instrumento metodológico capaz de possibilitar autonomia, responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala e escuta, contribuindo para o conhecimento dos diferentes contextos educativos caracterizados por tensões, resistências e insistências para que a formação de professores seja interpretada e construída pelos sujeitos que as vivenciam.

Analisar e identificar as ações formativas, tanto da instituição formadora como dos professores formadores, exige uma compreensão da relação entre teoria e prática presente nos percursos formativos docentes, não apenas na formação continuada ofertada pela instância responsável pela formação, mas sobretudo da formação permanente experienciada

pelos professores. Nas contribuições sobre formação permanente de Paulo Freire (1996), essa formação dá-se geralmente na escola, lócus privilegiado de formação porque é onde acontecem os processos de ensino e de aprendizagem, tanto do professor como do aluno.

A formação permanente na escola tem como ponto de partida as necessidades concretas do cotidiano escolar, do olhar sensível e comprometido do professor na relação com os demais sujeitos da instituição nos momentos de discutir, pesquisar, refletir e mudar aspectos do trabalho escolar que não estão condizentes com as necessidades da escola, do trabalho docente e dos alunos. Para tanto, é preciso uma organização de encontros sistemáticos para discutir temáticas com o apoio de um mediador que pode ser o coordenador pedagógico ou um professor formador que acompanha a escola.

Momentos dessa natureza são de uma riqueza singular porque há a participação ativa dos profissionais envolvidos na formação, nas práticas docentes, no trabalho pedagógico que envolve os mais variados aspectos como demanda dos próprios professores. Nesse processo, revelam necessidades formativas comuns a todos os professores, como também a escuta das problemáticas peculiares de cada professor, levando o grupo a buscar soluções, partilha de experiências e ajuda mútua. Para elucidar tais afirmações, temos a fala da Professora Formadora 1:

O espaço de formação, seja no polo de formação ou na escola, precisa ser um espaço de estudo, onde os professores pudessem falar sobre as suas práticas e que nós, formadores, contribuíssemos com novas práticas, intercalando com a teoria e não ficasse a prática pela prática. (PF1).

A formadora nos apresenta uma preocupação com o tipo de prática formativa. Para ela, uma boa prática não é aquela que o conteúdo é transmitido sem um diálogo com os alunos e constituída por “pacotes de formação” prontos, mas uma prática que apresentasse uma intencionalidade para a sua ação e que privilegiasse as experiências tanto do professor formador como dos professores alunos, seus saberes e sobretudo suas necessidades formativas. Uma prática que é, ao mesmo tempo, docente e pedagógica porque se exerce coletivamente com objetivo, reflexão, envolvimento e ética. Nesse sentido, comungamos com Franco quando afirma que “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para a sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno [...]” (2012, p. 160).

O professor que restringe a sua prática docente apenas à sala de aula e não compartilha seu trabalho com o outro permanece em um isolamento pedagógico que o impossibilita de conhecer novas práticas, novos conhecimentos e refletir sobre ela. Esse comportamento docente distanciado do todo da instituição formativa perde o sentido, pois a prática docente é uma prática pedagógica e social. Nesse sentido, ressaltamos as palavras de Freire.

[...] viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por ser inacabado. Seria impossível. Saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2000, p. 153)

O grande desafio hoje é articular o saber e o fazer no cotidiano da formação continuada de professores devido à falta de tempo e espaço para encontros pedagógicos com os professores formadores e com a equipe responsável pela formação para, juntos, elaborarem um planejamento que priorize as discussões e a troca de experiências entre os formadores, apresentação de propostas formativas, unificando teoria e prática de acordo com as formações ministradas, a pesquisa novas metodologias de ensino e aprendizagem e de recursos didáticos que se relacionem melhor com as temáticas trabalhadas e as necessidades dos professores alunos.

Assim, a prática de formação docente deverá superar e enfrentar uma série de impedimentos de ordem conceitual, didático-pedagógica e sobretudo insistir e lutar pela intersubjetividade nessa formação, reconhecendo o outro e reconhecendo-se como ser individual e coletivo na busca de formar formando-se. A manifestação dessa intersubjetividade dá-se por meio do diálogo e da atitude que se tem em face de aprender e ensinar mutuamente. Sendo assim, os encontros pedagógicos devem acontecer sistematicamente. Em razão de não existirem práticas prontas, elas se constroem a partir dos acontecimentos na formação e na sala de aula dos professores, das demandas formativas desses profissionais.

O trabalho docente é dinâmico e muda constantemente segundo o cotidiano da escola, as transformações sociais, educativas, culturais e histórias de vida dos alunos e dos professores. Para tanto, a formação também precisa caminhar junto com tais mudanças. Os documentos e propostas formativas servem para nortear o planejamento dos professores

formadores e não como cartilhas que devem ser seguidas e executadas sem análise e reflexão. É preciso que haja flexibilidade nos planejamentos da formação e autonomia dos professores envolvidos no processo formativo para que possam organizar comportamentos de adaptação, inovação, pesquisa, estudo e criação nos momentos de planejamento que se constituem como momento de formação (FRANCO, 2012). É preciso liberdade docente para significar e ressignificar sistematicamente as práticas de formação, visando uma melhoria na qualidade da formação continuada de professores. Sobre a autonomia docente, duas formadoras colaboradoras da pesquisa afirmam o seguinte:

Seria muito bom se nós pudéssemos elaborar na íntegra o nosso planejamento porque como estamos na ponta, conhecemos a realidade dos professores, mas, o plano já vem todo pronto. (PF3);

Até os textos e os slides vêm determinados e, muitas vezes, distantes das necessidades dos professores. Precisamos trabalhar os textos de acordo com as práticas dos professores. (PF4);

Os órgãos responsáveis pela formação precisam conhecer as escolas e realizar um levantamento dos problemas que há e, assim, desenhar um plano de formação com um referencial teórico e metodologia que, realmente, contribuam com as nossas necessidades e dos professores do primeiro ano. (PF5).

Acreditamos na concepção de formação continuada de professores na perspectiva teórico-prática de Paulo Freire, a qual sustenta a relação indissociável da teoria e da prática por meio do diálogo e da reflexão sobre os saberes que constituem a prática de cada professor formador e sua relação com os professores alunos para a construção de práticas que atendam as demandas da docência embasadas em teorias que contribuam para a reflexão e construção de sentido e significado da prática docente.

É na relação de colaboração que formamos uma contextura em que podemos conhecer e partilhar saberes, valores, atitudes, sentimentos. Tardif (2014) nos diz que essa relação nos torna confiantemente capazes de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática profissional em interação com o outro num contexto situado.

Percebemos que, nos dias atuais, ainda perdura o paradigma tradicional de formação docente ancorado pela racionalidade técnica com planos prescritivos e impositivos e professores meramente executores de tais planos. Essa racionalidade não considera a reflexão, o diálogo, os saberes dos professores e as mudanças necessárias para desenvolver um trabalho que atenda às necessidades peculiares dos professores formadores e dos professores alunos.

Conseqüentemente, há valorização dos saberes que esses sujeitos constroem no percurso de sua vida pessoal e profissional.

Necessitamos de uma prática de formação docente permanente e constituída de um processo de apropriação teórica e aprofundamento da análise da prática dos professores, tendo a realidade como referência. O princípio básico dessa prática é o conhecimento e a interpretação do contexto de cada instituição que participa da formação como a SME, a SEDUC, o PAIC e as Escolas Municipais de Fortaleza para que o professor formador perceba-se como sujeito central em qualquer processo formativo. Isso porque a atuação desse professor implica na articulação de uma gama de saberes que possui relação com os saberes construídos em cada instituição mencionada.

É imprescindível fomentar diálogos constantes entre as instâncias envolvidas na formação continuada de professores com o intento de discutirem sobre as teorias que respaldam as práticas e os objetivos que desejam alcançar na formação docente. Para isso, é necessário que os professores formadores tenham acesso aos materiais e ao plano de trabalho de cada instituição para que possam inteirar-se, estudar e gerar conhecimentos pedagógicos para uma prática que vise ao desenvolvimento do ser professor, tanto pessoal como profissional. Segundo os professores formadores PF1, PF2, PF3 e PF4, nenhuma das instituições formadoras apresentaram documentos sobre a formação, um referencial teórico que embase o plano de formação.

Quando vem um texto sobre a temática que iremos trabalhar, não nos é dito a fonte. Uma formação sobre letramento, achamos que o texto não era adequado e como não tinha a fonte, fomos pesquisar e vimos que era de um autor desconhecido, que falava sobre lingüística e quase nada de letramento. Conhecemos autores de referência como Magda Soares, Emília Ferreiro. Isso demonstra a falta de interesse em ter uma formação com um bom embasamento teórico. (PF1)

A fala dos professores nos conduz a questionamentos e reflexões como: qual o lugar do saber teórico na prática de formação? Como se articulam o saber teórico e o saber da prática? O subsídio teórico é fundamental para a formação docente por contribuir para a reflexão e compreensão do professor com relação a sua prática, possibilitando enaltecer e enriquecer os processos de ensino e de aprendizagem com intervenções pedagógicas condizentes com as necessidades formativas dos professores alunos. Para tanto, o professor precisa da teoria.

Pimenta (2012, p. 26) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Mediante esta afirmação fica claro que a teoria tem importância fundamental, pois, ao nos apropriarmos de fundamentação teórica, beneficiamo-nos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação dialógica entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória. É preciso refletir sobre a constituição e a interação dos saberes, que corroboram com a prática do fazer docente.

Um dos desafios para o professor é distinguir, entender e interpretar as teorias subentendidas na sua própria prática e promover condições para que, diante das teorias, possa modificar seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação juntamente com seus alunos e colegas de profissão. Sempre que estamos realizando uma tarefa pedagógica, cientes ou não, estamos legitimando ou defendendo uma teoria e, muitas vezes, o professor não percebe a teoria que está implícita em sua prática por motivos diversos: por estar imerso nas atividades, não consegue refletir sobre elas, pelo ativismo docente, porque, para ele, o fazer, o cumprir o plano dá conta de sua função docente.

Para que o professor perceba e discorra sobre a sua prática e sobre as teorias que lhe dão suporte, é preciso refletir sobre suas ações e comunicá-las ao outro. A reflexão possibilitará ao professor converter um saber tácito em um saber consciente, ou seja, um saber que é difícil externalizar, que se constrói pelas experiências do cotidiano e não são fáceis de sistematizar para um saber produzido na prática de forma consciente e reflexiva, sendo possível de comunicá-lo ao outro.

Nessa perspectiva, uma prática formativa docente deve se dar em um contexto interativo de convivência harmoniosa e enriquecedora entre os profissionais e seus diferentes saberes. Saber que somos diferentes e que cada um tem o direito de ser diferente, de questionar, de opinar, exige uma ética e um profundo respeito pelo outro, dando-lhe voz e atenção. Essas ações são urgentes no atual contexto de formação e educação que vivenciamos com professores desmotivados devido à precariedade das condições de trabalho (tempo-espço para discussões com os seus pares, estrutura física, recursos didáticos, a falta de valorização do trabalho docente).

Na modalidade de prática formativa reflexiva e dialógica, o professor formador reflete sobre suas ações, é criativo e apresenta capacidade de fomentar questionamentos sobre a sua prática e a prática dos professores alunos a fim de agir em interação sobre tais práticas,

construindo e ressignificando conhecimentos. Para além de uma formação de professores conteudista e de caráter transmissivo, uma boa prática formativa instrumentaliza o professor para a produção de saberes diversos, permitindo-lhe buscar caminhos que alicerces uma ação docente relevante, significativa e competente.

A reflexão, o diálogo e a criticidade exigem do professor conhecimento e ética para tomar decisões que favoreçam a um grupo e não apenas a uma pessoa. Por isso, o diálogo, na perspectiva freireana, é considerado uma atitude pedagógica que subsidia o que fazer docente na formação de professores a partir da criação, da reflexão crítica e recriação coletiva e autônoma.

## 5.2 PRÁTICA, SABERES DOCENTES E AUTONOMIA

A prática docente é constituída de diferentes saberes. Esses saberes são conceituados por Tardif (2014) como conhecimentos, habilidades e atitudes, relacionados, respectivamente de *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, fundamentais para que o professor realize suas atividades pedagógicas. Esse tripé de saberes precisa constituir a prática docente no quotidiano da escola, valorizando o modo de ser do professor que sustenta o seu fazer pedagógico através de reflexões que realiza e discute com os seus pares com um comprometimento ético e autônomo, capazes de tomar decisões para melhorar o ensino e a aprendizagem. Como práticos autônomos, os professores articulam diferentes saberes, têm a sua prática como objeto de investigação contínua, o que o torna pesquisador de seu fazer pedagógico para compreender e pensar em soluções para as problemáticas que surgem no dia a dia da sala de aula.

Para tanto, a prática docente não se limita apenas a um saber técnico que se caracteriza por uma atividade docente meramente instrumental feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica, sem a possibilidade de discussão e reflexão dos profissionais das instituições formativas, nas quais o conhecimento acontece apenas pela transmissão, por imposição do professor. Em contrapartida, há a racionalidade prática, caracterizada por atividades docentes imbuídas de diferentes saberes. A relação entre esses saberes vai ao encontro das situações reais da sala de aula, favorecendo ao professor compreender o real significado da relação teoria e prática, dois saberes fundamentais ao trabalho docente porque incita a reflexão e possíveis transformações no fazer pedagógico.

Na racionalidade prática, o professor tem a autonomia de pensar sobre o *que* e *como* ensinar e fazê-lo como se se tratasse de manter um diálogo com a sua prática, determinando os elementos que a configuram e tendo a oportunidade de compreender melhor as razões pelas quais pensa e age de uma determinada maneira e não de outra, já que ele é o mentor de sua prática, de sua atividade docente que é o ensinar e o aprender com o outro.

Nessa perspectiva, o professor prático utiliza-se do movimento dialético de *ação-reflexão-ação* que tanto pode gerar incertezas como pode permitir autonomia, segurança nas tomadas de decisões, satisfação e competência. Esse movimento dialético aproxima o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional docente de tal maneira que o desenvolvimento de novos saberes profissionais reveste-se de satisfação pessoal, visto que o professor sente-se capaz de realizar seu trabalho com primazia. Tudo isso leva a uma reflexão sobre a prática docente como espaço vivo de partilha e produção de conhecimentos, tanto pelo aluno como pelo professor, um dos motivos pelos quais a prática do professor é considerada como uma pluralidade de saberes. Sobre isso, as formadoras relatam o que segue:

Considero muito importante as nossas conversas sobre o planejamento da formação que ocorrem no distrito, pena que só sou eu e a minha colega que, também, dá formação para os professores do primeiro ano. (PF4);

Mesmo no distrito, não temos tempo para discutirmos com as formadoras dos outros anos, pois seria um momento rico. (PF1).

De fato, um olhar atento às demandas formativas das escolas, dos professores e formadores é fundamental para pensar a formação e selecionar o material (textos, livros e recursos didáticos) e o tempo para os formadores de cada ano discutirem, trocarem ideias e analisarem os referenciais teóricos e os materiais da formação. Assim, teríamos uma formação efetiva porque envolveria diferentes saberes de diferentes professores.

Para Tardif (2014) o saber docente é plural, uma vez que é proveniente de diferentes fontes, como os diversos campos do conhecimento, saberes disciplinares, curriculares, profissionais, e os experienciais; sendo que estes últimos, os experienciais, são considerados de grande importância para a constituição da epistemologia da prática docente, considerados um amálgama da vivência individual e coletiva, constituintes dos saberes práticos do professor.

A prática docente deve ser o ponto de partida para uma reflexão crítica sobre as ações formativas para que o professor formador, por exemplo, possa analisar sua prática e

verificar se está suprindo as reais necessidades teórico-metodológicas dos professores alunos. Para tanto, é necessário que o professor formador tenha autonomia para elaborar seu plano de trabalho com situações teórico-metodológicas diferenciadas com o objetivo de ajudar os professores em suas especificidades e tomar decisões que levem à transformação de práticas consideradas inadequadas por diversos motivos como: racionalidade tecnicista de formação; plano de formação prescritivo distante da realidade da escola, do professor e dos alunos; falta de comprometimento por parte de alguns professores e fragilidades teórico-metodológicas por parte dos docentes.

A mudança de paradigma requer um tempo significativo para realizar um estudo sobre as práticas de ensino e de aprendizagem ancoradas na racionalidade técnica em que o professor, em qualquer segmento de ensino (Educação Básica; Ensino Superior e Formação Continuada), analise de forma coletiva o plano de curso e discuta sobre a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem que fundamenta tal plano. É a concepção transmissiva de conteúdos centrada no ensino ou é uma concepção interativa, na qual professor e aluno, por meio do diálogo, discutem temáticas vinculadas à realidade e conhecimentos existentes e produzem novos conhecimentos? O professor reflete e pesquisa sua própria prática e fomenta no aluno a atitude investigativa? Sobre esta proposição, Freire (1996, p. 15) afirma que

[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “docência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

É relevante apontar que a abordagem interativa, dialógica e crítica do processo de ensino e de aprendizagem requer do professor uma responsabilidade ética, política e profissional, conseqüentemente uma proposta de formação que considere aspectos humanos da profissão docente, tais como a práxis, a cultura pessoal e profissional, a presença dos professores nas discussões e elaboração de documentos oficiais como o PPP, o Plano de formação de professores, as diretrizes curriculares.

Freire fornece alguns princípios que contribuem para o incentivo da relação que coliga prática, saberes docentes, e formação. São eles:

1) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão do seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de professores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1992, p. 80).

Esses princípios freireanos apresentam como fundamento a participação dos professores tanto em seu processo de formação quanto na construção de documentos que nortearão seu trabalho docente, de maneira que torne evidente a importância do movimento dialético *ação-reflexão-ação* quando se toma o ato de ensinar como profissão.

Esse movimento dialético exige do professor uma prática pensada à luz de diversos saberes, comprometimento e autonomia para tomar decisões que contribuirão para entender e aperfeiçoar o processo de ensinar e de aprender. Para tanto, é necessário discussões e deliberações acerca dos acontecimentos que ocorrem no cotidiano da escola e da sala de aula, sejam eles, positivos ou negativos, o importante é que todos que fazem a escola, tenham como base para o trabalho docente e pedagógico, a reflexão e o diálogo coletivo constante para que os profissionais da educação possam resolver situações consideradas incertas, peculiares de cada sala de aula, de cada escola. Nessas situações, a reflexão é fundamental porque nos remete a uma experiência, em princípio, de caráter pessoal (CONTRERAS, 2002).

Sendo assim, se cada pessoa tem suas reflexões que são constituídas por suas experiências, seus diferentes saberes, valores, princípios, é sensato e essencial que a prática docente seja compartilhada e discutida com o intento de resolver as ações problemáticas e consequentemente melhorar a prática de cada dia. Valemo-nos das palavras de Schön (1983, p. 56) quando nos fala sobre o processo de ensino e de aprendizagem como sendo processos nos quais a reflexão tende a ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação.

Quando Schön (1983) discorre sobre o conhecimento intuitivo, implícito ou tácito, ele refere-se a um conhecimento em que os professores não têm um controle e não se dão conta de que o tem, ou seja, realizam, por exemplo, atividades de forma espontânea sem pensarem nelas antes de fazê-las. O pragmatismo eo volume de ações que o professor precisa,

e, na maioria das vezes, é “obrigado” a fazer mesmo sendo contra, mas o faz por questões meramente burocráticas – como simulados nos anos iniciais para atender uma demanda de uma política educacional que considera a avaliação quantitativa em detrimento da avaliação qualitativa -, contribuem para a irreflexão do professor sobre a sua prática, sobre a sua autonomia de participar, julgar, avaliar, ter voz ativa e tomar decisões diante de ações políticas dessa natureza com o objetivo de transformá-las em uma política que tenha como propósito o bem comum e uma educação emancipatória como meio para uma sociedade também emancipatória. Falar sobre emancipação é falar sobre a liberdade, é falar sobre a autonomia.

Identificamos no pensamento de Stenhouse (*apud* Monteiro, 2001, p. 111) o que entendemos por autonomia docente, ou seja, a tomada de decisões por meio do diálogo reflexivo e crítico, fundamentado em teorias da educação e nos diferentes saberes docentes. Esta autonomia remete-se tanto à sala de aula como à sociedade porque o ser professor está intimamente ligado ao conhecimento de mundo, às pessoas, aos diferentes segmentos sociais. Assim temos,

Os bons docentes são necessariamente autônomos no seu julgamento profissional, não dependem de investigadores, funcionários, inovadores ou superiores. Isto não significa que não sejam permeáveis às ideias elaboradas por outros em diferente tempo ou lugar. Muito menos que rejeitem conselhos, assessoria técnica ou outras formas de apoio. Mas eles sabem que as ideias não têm grande utilidade prática enquanto não forem suficientemente assimiladas, de tal maneira que se encontrem sujeitas ao critério pessoal do professor. (STENHOUSE *apud* MONTEIRO, 2001, p. 111).

De acordo com Monteiro (2001), os professores vivenciam níveis de autonomia distintos. A autonomia na sala de aula é concebida por essa autora como uma autonomia de alto grau porque é um espaço onde professor e alunos realizam suas atividades sem olhares de “estranhos”. É nesse espaço que o professor sente-se capaz de exercer sua docência conforme suas crenças, atitudes e saberes, efetivando sua autoridade que se constitui por uma relação de cooperação e de corresponsabilidade por parte do professor e dos alunos que têm o diálogo e o trabalho em grupos e coletivo como principais metodologias.

Nesse contexto, o professor com uma postura dialógica e reflexiva tem a sua autonomia como um exercício e uma construção pessoal e coletiva, em que possa discutir o que é adequado à situação de sua prática, chegando a sua própria conclusão sobre como deve atuar e executar suas decisões.

Para a concretização de atitudes autônomas dessa natureza, é preciso que toda a prática docente seja fundamentada em teorias da educação, que o professor tenha o conhecimento do conceito, do grau de autonomia que os professores possuem e saiba o sentido e o significado de autonomia no contexto histórico no qual acontecem os fenômenos educativos, isto é, os processos de ensino e de aprendizagem, o planejamento participativo dos professores formadores, discussões com as instâncias formadoras sobre as problemáticas que emergem no cotidiano dos espaços formativos e das escolas. Julgamos fundamental que a intelectualidade crítica e autônoma do professor seja concebida como emancipação, como um

Processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência. (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Como mencionamos, a autonomia nas instituições de ensino e dos professores surge a partir de 1997, após a promulgação da LDBEN nº 9.394/96. Essa lei estabelece que as instituições de ensino terão autonomia para elaborar suas diretrizes curriculares e documentos norteadores do trabalho docente de acordo com as necessidades dos profissionais da educação, dos alunos, da comunidade escolar. Podemos afirmar que o sentido de autonomia como uma categoria do trabalho do professor constitui-se de discussões e tomada de decisões de forma coletiva, tendo a prática desse professor como o ponto de partida e de chegada dos documentos oficiais que regem a formação continuada de professores. Afirmamos também que tais documentos estão em consonância com os teóricos contemporâneos que abordam sobre a formação docente como Alarcão (2001); Franco (2012); Freire (1996); Pimenta (2012), dentre outros.

Dessa forma, todas as instituições envolvidas com a formação deveriam trabalhar a tríade teoria-prática-legislação do ensino como unidade para que não se perca a visão de totalidade da prática docente. Esperançamos a concretização dessa tríade relação porque, na maioria das vezes, o que se prioriza nos processos formativos é a visão dissociativa dessas dimensões, talvez, por falta de conhecimento da e sobre a prática, de teorias que a fundamentam, de conteúdos e de métodos condizentes com as necessidades educativas dos

alunos ou pela falta de autonomia dos profissionais de educação, especialmente os professores e formadores que conhecem mais o trabalho escolar.

Sendo assim, permanece o desafio de pensar nas relações que os professores formadores estabelecem entre si, com os professores do primeiro ano, seus alunos, com os órgãos que ofertam a formação docente e com os saberes necessários a sua prática com uma perspectiva de formação contínua centrada no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

### 5.3 FORMAR, FORMAR-SE E NOS FORMAR, JUNTOS E PERMANENTEMENTE

Para concluirmos essa primeira parte destinada ao referencial teórico enriquecido pela prática por meio do estudo empírico, é pertinente discutirmos sobre o professor formador dos professores do primeiro ano. O formador é, antes de tudo, um professor que tem experiências vivenciadas em sala de aula ou se espera que tenha, pois, para exercer tal função, é fundamental que compreenda a complexidade do ato pedagógico que se desenvolve na escola numa relação de intersubjetividade, na qual professores, alunos, gestores e formadores discutem, refletem, pesquisam e tomam decisões para transformar o trabalho escolar e para melhorar a qualidade da educação.

Parafraseando Vaillant (2003), consideramos que os profissionais envolvidos em alguma ação pedagógica como o coordenador, diretor, técnico em assuntos pedagógicos ou o tutor, professor mais experiente, podem ser formadores de professores. Para tanto, é preciso ter envolvimento e ética para atuar na formação continuada de professores porque os professores têm saberes, dúvidas, histórias de vida pessoal e profissional diferenciadas, uma prática e uma maneira de ser professor. Esse envolvimento deve ser feito com rigor na elaboração dos planos de formação docente, nos projetos educativos e no desenvolvimento de propostas curriculares que vão ao encontro das necessidades formativas dos profissionais envolvidos nos processos formativos.

A função primordial do professor formador deve ser a de orientar e fomentar a reflexão sobre a prática nos professores e, dessa forma, ajudá-los a avançar no processo de formação institucional, pessoal e profissional. Nesse sentido, vários questionamentos surgem quando se tenta entender quais caminhos deveria percorrer um professor formador antes de atuar na formação continuada docente. Se o ponto de partida dos estudos de formação continuada deve ser a escola, qual tem sido o ponto de partida para os estudos dos professores

formadores? Sobre esse assunto, trazemos algumas falas dos formadores colaboradores da pesquisa:

A equipe da secretaria municipal de educação vem se esforçando para nos dar formação, mas, o que ela nos oferece não dá conta, ai, temos que nos virar sozinhas. (PF4);

O material estruturado para o primeiro ano, não é material de formação e acabamos fazendo uma formação apenas para dizer como trabalhar com este material. (PF3);

Precisamos de uma formação que atenda as nossas necessidades e sobre temáticas que os professores apresentam dificuldades em compreender e que tenha um bom embasamento teórico. (PF1).

Essas narrativas docentes estão imbuídas de ética, reflexão sobre o trabalho que é desenvolvido e sobretudo de preocupação com a responsabilidade de ser um formador de professores competente. Agregamos a isso a importância desses formadores terem uma sólida formação na dimensão teórico-metodológica que lhes deem condições de ter um olhar amplo da formação continuada de professores, dos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996), das teorias que fundamentam a prática formativa, dos processos de ensino e de aprendizagem dos professores e das metodologias e estratégias de ensino para as diferentes modalidades de formação continuada de professores, uma vez que, dependendo dos cursos ofertados para os formadores, haverá uma significância ou não.

O trabalho do professor formador transcende o ensino de técnicas e a orientação de materiais estruturados que já vêm prontos sem levar em consideração todo um trabalho pedagógico de uma sala de aula, das necessidades educativas dos professores e dos alunos, da diversidade e heterogeneidade que há na escola, na sala de aula. O transcender é ajudar os professores a lidarem com os problemas oriundos das situações surgidas no cotidiano do seu trabalho e implica no desenvolvimento pessoal e profissional deles que tende a repercutir, ao longo prazo, no seu desempenho no espaço e tempo, tanto em seu trabalho na escola como nos espaços formativos que pode ser na própria escola.

Para exercer um bom trabalho, o formador de professores precisa ter senso crítico e uma ação mobilizadora e transformadora como condições elementares ao seu desenvolvimento profissional em situações concretas e imprevisíveis. Assim, ser formador é assumir, a princípio, dois compromissos: o primeiro, consigo mesmo, sabendo-se que o processo formativo é aberto a mudanças, flexível e atende a diferentes demandas educativas; outro compromisso é com o grupo de professores em formação, implicando novas

relações, novas pesquisas e discussões e novas construções de conhecimentos. Esses compromissos contribuem para manter a qualidade da atuação na formação continuada de professores.

O que se percebe é que tais compromissos não têm sido honrados integralmente porque os professores formadores envolvidos nessa pesquisa não possuem um grau de autonomia para realizar uma formação dialógica, centrada nas práticas dos professores alunos. Visto que o plano de formação tem caráter prescritivo e não há um tempo-espço adequado para que os formadores construam seus planos por meio de trocas de experiências, discussão, estudos entre si. Nesse contexto, teríamos um paradigma de formação dialógico, reflexivo, sobretudo colaborativo.

É pertinente a reflexão sobre a responsabilidade social e profissional do professor formador que deve fomentar em seus alunos a curiosidade em refletir sobre o seu trabalho, em interessar-se pela construção de saberes e sentir-se capaz de participar não somente das práticas escolares, mas das práticas sociais que fazem parte do seu trabalho. Quando Freire (1996) discorre sobre a rigorosidade metódica, ele nos faz pensar acerca da atividade do professor que não se limita apenas a ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pesquisar, contribuindo para a transformação de um ser crítico, observador e conhecedor de seus princípios éticos e de sua autonomia para que possa analisar criticamente a realidade social, tendo condições de promover debates nos quais as discussões sejam sobre o seu fazer pedagógico em um determinado contexto social. Para intensificar a compreensão disso, Freire (1996, p. 26) anuncia que ensinar exige rigorosidade metódica, na qual

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

A função do professor formador requer um conjunto de saberes que abranjam as dimensões pedagógica, disciplinares, organizativa, ética e de experiências pessoais e profissionais que permitam uma estreita relação entre si. Esses saberes constituem a prática

docente e são construídos numa relação de intersubjetividade entre professor e alunos, bem como destes com o objeto do conhecimento.

O reconhecimento de que a construção de uma relação intersubjetiva é verdadeiramente a base da confiança nos espaços formativos, tanto entre formadores quanto junto aos professores alunos, faz com que os formadores percebam e construam, numa autonomia coletiva, um plano de formação elaborado a partir do conhecimento da prática docente, de reflexões e estudos. Para tanto, essas ações requerem adoção de princípios básicos como autonomia, seja ela decretada ou construída, tomada de decisões diante de situações diversas, capacidade de resolução de problemas junto a seus pares. Desenvolvem, assim, continuamente um processo de formação que ajuda no desenvolvimento profissional dos formadores e professores. É interessante a reflexão sobre as falas dos formadores sobre a importância das relações entre os professores e de uma autonomia coletiva.

É muito importante ter uma boa relação com os professores porque, muitos deles, demonstram uma baixa autoestima e, por isso, se isolam, precisando ser instigado a falar e dizer-lhes que sua participação enriquece nossos momentos formativos. (PF2);

Quando os professores nos veem como professores como eles e que podem contar com a nossa ajuda, a formação torna-se um momento de partilha de experiências e eles não temem em falar sobre suas fragilidades, dúvidas referentes à sua prática. (PF4);

Para que possamos realizar uma formação que atenda as reais necessidades dos professores em diferentes dimensões (emocional, conceitual e metodológica), precisamos de uma autonomia de verdade e não determinada pela secretaria, que não sabe o que realmente necessitamos, inclusive o tempo de diálogo com os professores. (PF4).

Tais ações precisam ser realizadas em um grupo de trabalho colaborativo composto de professores formadores com o objetivo de melhorar seu trabalho docente e contribuir de forma satisfatória com o trabalho dos professores alunos. Nesse sentido, os conflitos gerados a partir dos interesses e das intenções dos seus protagonistas são possibilidades de transformação da prática em construção, tanto a prática do professor formador como a do professor aluno. Mediante o interesse do grupo, é que se elegem os saberes que desejam aprender e que lhes conferem sentido. Para tanto, é imprescindível que os profissionais envolvidos no processo formativo, tanto da escola como dos órgãos responsáveis pela formação continuada, dialoguem constantemente e de forma harmoniosa, ou seja, um diálogo que não seja só fala, mas escuta, reflexão e intervenção. Assim, pode-se

desenvolver condições favoráveis para construir um plano de formação que atenda as demandas de cada profissional com um objetivo comum: a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem.

No centro da questão sobre os saberes construídos pelos formadores, coloca-se a curiosidade epistemológica e a capacidade profissional como geradoras de importantes discussões a partir de reflexões dos contextos formativos, seja para valorizá-las ou contradizê-las diante das decisões tomadas sobre os diversos elementos que integram a formação continuada de professores, entendida, no contexto da pesquisa, como formação permanente de professores.

A capacidade profissional de formar permanentemente professores é saber que somos seres em constante processo de aprendizagem e transformação. O desafio emerge de um encadeamento de circunstâncias advindas de um movimento histórico. Como são heranças de movimentos históricos, são também passíveis de rupturas na tentativa de buscar melhores percursos para atingir o principal objetivo: formar e formar-se permanentemente. Diante dessa proposição, é instigante considerar as seguintes indagações: quais os saberes os formadores devem, podem e julgam necessários a sua prática? Em que dimensões do plano de formação os formadores possuem autonomia para desenvolver esses saberes com seus alunos?

Partindo do pressuposto de que os saberes construídos pelos docentes dão-se em diferentes dimensões de sua vida pessoal e profissional, ou seja, eles constroem saberes no cotidiano da sala de aula junto com seus alunos, na escola com os seus pares, nas experiências acumuladas enquanto alunos, pais, participantes de movimentos sociais, etc.; essas construções estão diretamente relacionadas aos aspectos educacionais gerais, políticos e ideológicos que norteiam a sociedade que, por ser dinâmica, passa por mudanças que exercem forte interferência na educação e por elas é influenciada.

Quando há uma reflexão crítica sobre os saberes, os professores não se limitam à transmissão de saberes apenas das disciplinas, mas articulam e mobilizam diferentes saberes de forma adequada a cada situação, modificando ou substituindo de acordo com as suas necessidades formativas e dos seus alunos. Para tanto, é imprescindível o exercício da autonomia coletiva entre os docentes formadores e destes com os professores na seleção dos saberes necessários a cada formação que deve acontecer de maneira permanente. Sendo assim, consideramos que as ações de professores reflexivos devem ser pautadas pela crítica, que não as conduz a uma mera execução de planos prescritivos e ao utilitarismo, mas a

transformações, pois é a reflexão crítica que permite a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 1996).

Por meio dessa consciência crítica, os formadores discutem com os professores sobre os saberes que eles desejam aprender, aperfeiçoar ou transformar, sejam eles relacionados aos conteúdos, gestão de sala de aula, teorias da educação, temáticas vinculadas às experiências dos alunos e a realidade social na qual estão inseridos. Uma formação construída em bases democráticas contribui para um envolvimento mais intenso dos formadores e professores que se sentem capazes de produzir saberes e participar das propostas de formação juntamente com os profissionais dos órgãos responsáveis por sua elaboração, como a secretaria municipal de educação.

Nesse sentido, a formação continuada de professores deve ser fundamentada no processo de conscientização sobre a realidade que condiciona professores e alunos em sua vida profissional e social, tolhendo seu direito de significar e ressignificar seu fazer pedagógico, de tomar decisões para a melhoria do trabalho docente e para o reconhecimento do professor como sujeito ativo, produtor de diferentes saberes, capaz de gestar sua formação em comunhão com os demais profissionais envolvidos com o ato de formar em todas as dimensões do ser, ou seja, na dimensão cognitiva (aquisição de conhecimento por meio da linguagem, percepção, memória, raciocínio), afetiva (relação intersubjetiva, sentimentos, decisões) e psicomotora (o corpo em movimento numa relação com o mundo interno e externo). Por isso, apoiamos Tardif ao afirmar que

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (2014, p. 11).

Estudiosos sobre formação e saberes docentes, como Freire (1996), Therrien (1993), Tardif (2014), entre outros, consideram que para romper com a perspectiva do professor apenas como transmissor de conhecimentos disciplinares, tornando-o também produtor, é preciso tomar a prática docente como objeto de estudo discutido pelos professores ao trocarem suas experiências e como elemento teórico que retorna à prática como norteadora de ações docentes. A prática é para ser compreendida como espaço de reflexão, de análise crítica em que se efetivam, ou não, discursos sobre ela. É o acompanhar, o observar, o refletir

e o discutir a prática de forma coletiva que viabiliza descobrir seus limites e possibilidades de um trabalho produtivo.

Considerando as diferentes modalidades formativas que discutimos no decorrer desse trabalho, podemos dizer que é preciso insistir na superação da modalidade de formação continuada de professores pautada na racionalidade técnica e instrumental e caracterizada por encontros esporádicos sem vínculo com o trabalho de sala de aula do professor ou por minicursos quando se deseja implantar novos métodos e apresentar material estruturado, o que pouco ajudou a melhorar a qualidade e a resolver problemas básicos que emergem no dia a dia da sala de aula e da escola. Para superar tais ações formativas, é necessário considerar as demandas das escolas e dos professores, articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, bem como um movimento de abandono de ações pontuais de formação continuada e adoção de programas de longa duração ou grupos de estudos sobre práticas docentes. Assim, o aprender permanente é essencial na profissão do professor e concentra-se em dois pilares: na própria pessoa do professor como propulsor e na escola como lugar de crescimento permanente (NÓVOA, 2001).

No que diz respeito à pessoa do professor, Imbernón (2010, p.25) aconselha uma formação em novas perspectivas, que considerem as relações entre professores, emoções, atitudes, complexidade docente, autoformação, dentre outras. No contexto da sociedade contemporânea, a formação assume um novo papel marcado pela necessidade de refletir coletivamente acerca das mudanças e de como elas influenciam as práticas quotidianas. Para Imbernón (2010, p. 15), ela

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] E isso implica, mediante a ruptura de tradições e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Sendo a escola um lugar de crescimento permanente, é importante ressaltar que para que uma formação continuada de professores obtenha bons resultados são necessárias condições básicas mínimas que envolvem o espaço físico, o planejamento, o envolvimento dos profissionais em um trabalho coletivo, a definição do que realmente se pretende com a

ação, os pressupostos teóricos norteadores, dentre outras. Concebemos que uma formação eficiente é a formação centrada na escola com profissionais que se comprometam em participar da organização da formação continuada juntamente com os órgãos responsáveis pela política educacional como a secretaria de educação do município.

Para tanto, é preciso que essas instâncias firmem um compromisso de realizar um trabalho colaborativo e contínuo com o objetivo de [1] oportunizar o desenvolvimento dos saberes docente; [2] disponibilizar espaço e tempo de estudos e discussões sobre a prática dos professores; [3] elaborar estratégias de intervenção (ouvir, propor, negociar, dinamizar); [4] ajudar os professores no planejamento, na organização de grupos produtivos, na avaliação e nas mudanças quando necessário do próprio trabalho; [5] discutir valores, normas e atitudes numa perspectiva ética e [6] contribuir para a autonomia da escola e dos professores tendo como elementos constitutivos dessa autonomia a ética, o conhecimento e a decisão coletiva.

Como se pode perceber, são objetivos distintos e interdependentes ao mesmo tempo e são ancorados em conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais que ajudam o professor a refletir sobre os seguintes questionamentos: conhecer o quê? Fazer o quê? Fazer junto para quê? Ensinar a ser professor porquê?

Para um melhor entendimento sobre esses conhecimentos, apoiamo-nos nos estudos de Zabala (1998, p. 42-48) sobre a prática educativa. O autor aborda os conteúdos em três categorias; atitudinais, conceituais e procedimentais. As conceituais referem-se à construção ativa da capacidade intelectual para operar com símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar por si mesmos os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. Os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, às relações intersubjetivas e ao modo de agir diante do aprender e ensinar.

Uma prática formativa de qualidade deve contemplar dimensões que levem os professores a desenvolver e a melhorar como consequência da formação que a própria formação lhes oferece, ou seja, da autoformação. Nesse sentido, é preciso contemplar novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas competências, atitudes, valores e enriquecimento da experiência. Disso, inferimos que ser professor formador é entender a natureza e os elementos que constituem o trabalho docente.

Percebemos que alguns formadores têm consciência de que precisam estar em constante formação para ensinar professores assim nos dizem a seguir.

Desde que me tornei formadora me dediquei mais aos estudos porque tem professores bastante questionadores e com dúvidas sobre diferentes temáticas e eu me sinto na obrigação de ajudá-los, de ensiná-los da melhor forma possível. (PF1);

Ser formador de professores é saber que o estudo é contínuo, pois é preciso conhecer cada professor e ajudar no dia a dia do seu trabalho. (PF2);

Acredito que nós, formadores, precisamos estar em constante formação e conhecer a prática de cada professor para que possamos estudar sobre ela e fazer uma formação que atenda os professores e, para que isso aconteça, precisamos de tempo e autonomia. (PF4).

Dando seguimento, constituir-se professor formador é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, autonomia, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas maneiras de ensinar professores pressupõe tempo para experienciar, avaliar seus efeitos, realizar mudanças, adaptações e reavaliá-las junto ao grupo com quem se está formando e se formando. É necessário ter a oportunidade de trabalhar com seus pares, partilhar, além de ideias e saberes, os sucessos e as dificuldades desse ofício especializado em transformar práticas docentes de forma dialógica e colaborativa e não por imposição.

### **5.3.1 Prática formativa docente e Grupos de Trabalho Colaborativo**

As práticas formativas que se caracterizam pela reflexão crítica e dialógica entre os professores formadores e destes com os professores alunos apresentam indícios de que o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento profissional desses professores. Para tanto, é preciso compreender o grupo colaborativo, suas potencialidades e seus limites para a formação continuada de professores e saber que a escola é um dos espaços privilegiados para essa modalidade formativa com o apoio teórico-metodológico das instituições responsáveis pela política de formação como as secretarias de educação municipais e estaduais.

O grupo colaborativo de formação docente contribui para a atuação do professor como produtor de sua formação junto com os seus pares, não se limitando a um trabalho puramente técnico que consista em executar planos preestabelecidos por outros e distantes de sua prática na escola e na sala de aula. Ações dessa natureza tolhem o ser professor reflexivo,

dialógico, crítico e, sobretudo, o de criar de forma coletiva possibilidades de práticas inovadoras, oportunidades de aprenderem uns com os outros e, dessa forma, melhorarem sua qualificação profissional.

Por ser complexa, a prática docente exprime valores, crenças, maneiras de ser e de se comunicar, motivos esses que nos levam a refletir acerca da formação por meio de grupos colaborativos que são dinâmicos e estão sempre num movimento contínuo de discussões sobre as situações problemáticas que emergem no dia a dia do trabalho docente e podem ser discutidas, refletidas a partir de teorias que favoreçam aos professores pensarem em soluções adequadas para cada problema visando decidirem juntos o melhor caminho a seguir, as mudanças necessárias para um melhor desempenho no processo de ensinar e de aprender.

Ao trabalhar com o grupo colaborativo de formação docente, cada professor precisa estar ciente do seu comprometimento, saberes e ética para ouvir, falar, discutir e tomar decisões apoiados em estudos. Essas decisões, geralmente são de cunho teórico, prático e relacional, visto que, cada professor tem, ao mesmo tempo, sua singularidade e sua coletividade. Juntos, pensam em metas, definem com os professores alunos estratégias de trabalho, metodologias de ensino e aprendizagem, materiais didáticos, organização e gestão do espaço formativo. Essa prática tanto beneficiará o grupo como um todo, quanto ao professor diretamente. Sobre essa modalidade formativa, temos os relatos dos formadores.

Quando consigo me reunir com minhas amigas formadoras para planejar é um momento bastante produtivo porque trocamos ideias e discutimos como estão sendo as formações. (PF1);

Acredito que se tivéssemos um grupo de estudos e discussões sobre a nossa prática seria bem mais proveitoso do que as formações que temos e poderíamos usar essa técnica com os professores, pois eles sentem necessidade de falarem sobre o seu trabalho na sala de aula e sobre o que acontece na escola. (PF4).

Nesses relatos, podemos constatar que uma formação pautada em grupos colaborativos envolve um grau significativo de envolvimento e parceria entre os professores, o que contribui com o desenvolvimento profissional de cada um e da escola. É notório que essa modalidade formativa tem como elemento primordial a prática docente em toda a sua complexidade e dinamicidade e que o trabalho dos professores, tanto formadores quanto professores alunos, não é um trabalho somente técnico, mas intelectual e, por isso, devemos lutar por maiores oportunidades de momentos de estudos, reflexões sobre as práticas e as

trocas de experiências entre esses professores. Todas essas ações pedagógicas constituem o trabalho com o grupo colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Os grupos colaborativos como espaços formativos de professores permitem colocá-los em constante aprendizagem decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica sobre si mesmos e sobre suas práticas. Sendo assim, acreditamos que espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lócus de formação e, com isso, amenizar a angústia de alguns professores provocada pelo isolamento pedagógico, pela falta de ajuda e de compartilhamento de saberes no cotidiano dos polos de formação e nas escolas.

A autonomia do professor formador precisa ser pensada como elemento que possibilite o compartilhamento de práticas realizadas nas formações continuadas e de reflexão sobre elas, assim o professor conseguirá avançar em sua atividade docente junto com os seus pares, num movimento de fala, escuta e tomadas de decisões. Avançar na docência significa compreender que a atividade de ensinar exige pesquisa sobre formas de se desenvolver em comunhão com o outro, ao longo de toda a carreira, pois sempre há o que aprender, o que ensinar e o que transformar. Só assim se poderá acompanhar os avanços e as mudanças na formação continuada de professores e nos aspectos gerais da educação e, dessa forma, rever e renovar seus próprios conhecimentos e perspectivas sobre uma boa formação docente.

Por esse viés, nos grupos colaborativos, os professores podem potencializar sua capacidade reflexiva sobre aquilo que fazem nos espaços formativos. A possibilidade de professores universitários e professores experientes dos anos iniciais do ensino fundamental que desejam contribuir com a formação de professores estarem juntos é uma riqueza para um processo de reflexão fundamentado no conhecimento científico e no conhecimento da prática para, assim, fortalecer os processos formativos. Esse é o nosso desejo para termos uma formação docente permanente e de qualidade.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico desse estudo.

## **6 ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÃO E INTERPRETAÇÃO ÀS FALAS, AOS COMPORTAMENTOS E ÀS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS**

“A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.”.

(ANDRÉ; LUDKE, 2014, p. 53).

Ao refletirmos sobre essa epígrafe e as partes/todo da pesquisa, consideramos valorosa porque, desde o início, é essencial que o pesquisador adquira o hábito de analisar suas construções, sejam elas teóricas, empíricas e metodológicas para que possa organizar os dados de forma coerente, relacionando as partes entre si e pensando não somente no “como fazer”, mas no “como analisar e interpretar” os dados colhidos e, no decorrer do processo, perceber as possibilidades e limites da pesquisa. Nesse sentido, a análise dos dados foi constituída a partir da revisão de literatura, da organização dos relatos e das categorias estudadas.

### **6.1 PRIMEIRAS REFLEXÕES DO ESTUDO EMPÍRICO**

No início da pesquisa de campo, realizamos uma entrevista semiestruturada que se caracteriza por ser mais aberta, oportunizando ao entrevistado falar livremente sobre a temática em pauta, seguindo sem rigidez o roteiro preestabelecido com os responsáveis pela formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham na SME, na coordenadoria de formação continuada de professores. Essa entrevista teve como objetivo conhecer a proposta de formação de tais anos, os documentos que norteiam a formação, os recursos didáticos ou materiais estruturados que são utilizados nesses anos, e realizar um diálogo sobre as ações formativas.

Nesse momento, vimos que não há documentos oficiais que regem a formação continuada de professores da rede municipal de ensino e queos materiais de consulta e pesquisa para a elaboração do plano de formação que acontece dois dias consecutivos por mês são as Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É interessante ressaltar que esse documento é constituído basicamente pelos conteúdos de cada área do

conhecimento, de cada ano de ensino e pelas orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem sem nenhuma relação com teorias sobre o processo de ensino e de aprendizagem, sobre a didática e sobre as metodologias de ensino para os professores, ou seja, não tem textos para embasar os conteúdos programáticos contidos nesse material.

Há também a Proposta Curricular de Língua Portuguesa e de Matemática do 1º ao 5º ano do Estado do Ceará elaborado em 2014 por uma equipe de professores universitários e estudiosos em currículo de vários estados brasileiros, como São Paulo e Goiás. Não há nenhum professor das universidades do Ceará, o que nos faz refletir e questionar sobre a falta importância dada aos professores do nosso estado, tanto os professores universitários como os professores da educação básica que conhecem as possibilidades e limites da educação cearense, das instituições de ensino e que trabalham com futuros professores e com os professores em serviço nas diferentes modalidades formativas como especialização, formação continuada de professores, oficinas pedagógicas, dentre outras.

Essas propostas são documentos orientadores para a elaboração do plano de formação do município de Fortaleza. É importante ressaltar que, a partir de 2015, a formação continuada passou a ser regida pela coordenadoria da SEDUC, antes, pelo Instituto Superior de Educação (IES), no estado do Ceará era a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED – UFC). Essa mudança contribuiu de forma negativa com a formação continuada de professores porque, segundo a PF4.

A formação que recebemos do Estado, metade de 2015 até hoje, que antes era pela Faced, muitas vezes, não atende às necessidades do nosso município, porque ela vem a nível de municípios menores bem diferentes da realidade de Fortaleza que é um município grande com várias demandas educacionais, vários contextos escolares, realidade urbana bem diferente da realidade rural. (PF2);

Quando a gerência da formação era pela universidade, havia uma organização e uma sistematização das formações e discutíamos mais sobre o trabalho dos professores na sala de aula, trocávamos ideias. Hoje, temos uma formação que vem da Seduc toda arrumadinha e percebo que os formadores não gostam de ser questionados sobre a temática da formação. (PF4).

Nas entrelinhas, a PF2 revela sua preocupação com mudanças ocorridas no processo formativo do município de Fortaleza, que, com relação aos demais municípios, apresenta demandas bem mais complexas por ser uma metrópole com um número superior de alunos, escolas e professores, conseqüentemente possui diferentes necessidades educacionais, formativas e situações limites. Por esses e outros motivos, o ideal seria uma formação não

unificada para os municípios do estado do Ceará. Outro aspecto mencionado pela PF4 que merece ser discutido é o pouco tempo destinado aos diálogos, às reflexões acerca das práticas docentes em favor de uma formação prescritiva e transmitiva.

Diante dessa situação, comungamos com autores como Freire (1996) e Nóvoa (1991) ao defenderem uma formação pautada na interação, na troca de experiências entre professores e na reflexão com o objetivo da formação estar intimamente vinculada às demandas das escolas, dos alunos, dos professores inseridos em uma determinada comunidade e sociedade. Para tanto, é urgente refletir sobre essa formação unificada para diferentes municípios, diferentes comunidades, diferentes escolas, diferentes alunos e diferentes professores, como também analisar a modalidade formativa que não considera os professores e os formadores como sujeitos produtores e colaboradores de conhecimentos.

## 6.2 ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS ESTUDADAS

Apresentamos a continuidade da análise dos dados com uma maior relevância na relação dessa com a questão basilar, os objetivos, as categorias e os capítulos que foram delineados para a pesquisa. É importante ressaltar que as leituras convergentes a esses aspectos e às experiências pessoais e profissionais dos professores formadores partícipes dos dois momentos do círculo hermenêutico dialético foram fundamentais para uma análise crítica e interpretativa dos dados.

### 6.2.1 A autonomia do Professor Formador diante do Plano de Formação

A autonomia aparece na obra freireana como princípio básico dos processos formativos democráticos, com isso, inferimos que os profissionais envolvidos na formação continuada de professores têm o direito e o dever de tomar decisões nos aspectos que se referem a sua prática docente como a organização da formação, espaço e tempo, a elaboração do plano formativo. Para que haja a participação dos professores nesses aspectos é preciso que os responsáveis pela formação continuada considerem que uma formação docente efetiva necessita partir das necessidades dos professores, de sua prática. Para tanto, alguns professores formadores participantes da pesquisa relataram o seguinte.

Quando estamos na formação da Seduc, e queremos questionar algo referente ao plano, a formadora e até alguns colegas não aceitam, ou melhor, nem têm interesse em ouvir, dizendo que é melhor receber o plano pronto. (PF2);

Eu até consigo ter uma certa autonomia, mas, preciso de ajuda dos colegas formadores para discutirmos, trocarmos ideias, mas, infelizmente, cada um preocupa-se com os seus interesses. (PF3).

A partir desses relatos, é perceptível que, no atual contexto da formação continuada de professores no município de Fortaleza, os formadores dos formadores de professores adotam uma postura metodológica tecnicista, sendo um transmissor de conteúdos e parece-nos que não são adeptos ao diálogo e à reflexão na sala de aula, o que dificulta o desenvolvimento da autonomia dos formadores de professores na elaboração de um planejamento que vislumbre as necessidades dos professores, ajudando na sua prática diária.

Quando há uma certa autonomia, como nos fala a PF3, é uma autonomia individual que pode ocasionar um isolamento docente, uma desmotivação para realizar o trabalho e, conseqüentemente, é quase que “obrigado” a repassar o plano prescritivo como alguns de seus colegas. Um dos motivos que consideramos a importância de uma formação colaborativa, na qual a autonomia torne-se eficiente porque tem a força de um grupo, no qual cada professor expõe suas ideias e práticas que são analisadas por todos para que possam decidir, por exemplo, o melhor texto a ser trabalhado com os professores, os recursos didáticos, a metodologia, dentre outros elementos que constituem um plano de formação.

Uma formadora falou que a coordenadoria da formação continuada de professores determina que usem apenas os slides, os textos não são tão importantes, os slides dão conta do que é preciso para a formação. Nesse momento, discutimos sobre a importância da teoria que serve para fundamentar tanto os diálogos sobre as práticas que ocorrem em algumas formações como para uma melhor compreensão da temática trabalhada. Ao perguntar-lhe se ela seguia essa orientação da instituição formadora ou não, disse:

A formação fica muito na nossa fala, uma formação centrada somente nos slides, que são muitos e, por isso, não dá tempo de discutir e nem oportunizar aos professores, momentos de trocarem experiências. E assim, os professores pouco participam da formação. Mas, agora, vou ver os slides e os que não forem interessantes para a formação, eu irei descartar. (PF4).

O estudo teórico, os autores que abordam as temáticas que costumamos trabalhar não são mais prioridade nos planejamentos e a gente sente essa falta, pois sabemos da importância do casamento teoria e prática. (PF1).

Em uma reunião que houve sugerimos que lêssemos uma obra sobre “Caso de caso” porque não temos conhecimento suficiente para trabalhar com os professores sobre

isso e que era novo para nós, mas, a secretaria disse que não precisava, os slides davam conta. A gente não tem um estudo contínuo sobre temáticas que não sabemos. (PF1).

Como nós temos uma certa experiência na formação, nós sabemos que o referencial teórico é importante, eu preciso dizer de onde vem a minha fala e até sugerir leituras para os professores. Eu levo textos, mesmo sem a SME ou a Seduc autorizar e isso eu tenho como autonomia. (PF4).

Mais uma vez, a autonomia do professor formador, conseqüentemente dos professores alunos é negligenciada pela imposição de um plano prescritivo e distante das reais necessidades desses professores. Um agravante que emerge dessa fala é também a desconsideração pelos textos, pelo saber teórico que embasam as práticas, que abordam sobre diferentes metodologias de ensino, organização dos alunos para um trabalho em grupos colaborativos e outras temáticas trabalhadas em uma formação continuada de professores. Nesse sentido, nos reportamos à Freire (1996, p. 26) quando discorre sobre a rigorosidade metódica.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

O professor formador precisa de autonomia e, para tê-la, é imprescindível o saber teórico e a criticidade para que possa discutir, argumentar e justificar suas decisões sobre o que consideram importante estar no plano de formação como os textos de autores renomados sobre uma determinada temática, *Psicogênese da Escrita*, por exemplo, para instigar a pesquisa, a leitura, o conhecimento nos professores e, sobretudo, ministrar uma formação que seja relevante para a prática docente. Nesse sentido, o formador estará possibilitando a aproximação e a relação entre os professores e as teorias da educação.

Quando a PF4, em sua segunda fala, relata que considera uma autonomia dela levar textos que são importantes para os professores sem a autorização das instituições responsáveis pela formação continuada, interpretamos como uma forma de resistência e insistência de uma professora formadora comprometida com o seu trabalho e que reflete sobre a sua prática, planejando uma formação na qual haja diálogo, discussões sobre a prática dos professores e dos textos que levam o professor a refletir, a criar, a transformar seu trabalho docente e, acima de tudo, contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia.

O caminho para a autonomia, de acordo com as falas dos professores formadores, ainda está sendo construído por eles através das tentativas de diálogo, de encontrar brechas no plano de formação para que possam realizar situações de aprendizagem que auxiliem os professores alunos a refletir e transformar suas práticas. Para tanto, a autonomia docente é algo a ser conquistado pelo desejo dos professores de serem produtores e participantes da elaboração, tanto do seu planejamento como do plano de formação que envolvem os demais formadores e os profissionais da educação partícipes do processo formativo de forma dialógica, crítica e colaborativa.

### **6.2.2 A Relação entre o Plano de Formação da Secretaria Municipal de Educação e a Prática Formativa do Professor Formador**

Já é sabido que, na maioria das políticas de formação continuada de professores, nota-se a determinação do conteúdo programático e normas de desenvolvimento no trabalho do professor formador, por exemplo o uso obrigatório do material estruturado e o como deve ser utilizado pelos professores. Nessa abordagem de caráter autoritário e antidialógica, o professor formador sente-se acuado para manifestar suas ideias acerca do seu trabalho diante de um plano fechado, como nos fala as seguintes formadoras.

Quando recebo o plano feito fico me perguntando se não sou capaz e temos o direito de decidir o que e como vou trabalhar, pois tenho formação e experiência e sei o que é melhor e necessário trabalhar com os professores. (PF3).

Nós temos professores bem diferentes, tanto quanto a formação acadêmica, professores que têm apenas a graduação, outros que têm pós-graduação em diferentes áreas como alfabetização, metodologia do ensino, quanto a questão do tempo de experiência, uns com pouquíssima experiência em sala de aula dos anos iniciais e outros com uma grande experiência. Então, deveríamos ter autonomia suficiente para, pelo menos, adequar o plano para essa realidade tão diversificada, não só com relação aos professores, mas, a realidade de cada escola, as necessidades educativas dos alunos. É preciso elaborar um plano de formação pensando em todos esses aspectos. (PF4)

Relatos como esses nos provocam a pensar sobre os interesses de cada grupo, o grupo de professores formadores e o grupo dos responsáveis pela elaboração da formação continuada de professores no município de Fortaleza, a SME e a SEDUC, acerca da formação docente. Pelas discussões e análises que tivemos nos dois momentos do círculo hermenêutico dialético com esses professores e dos estudos teóricos sobre a nossa temática, pressupomos

que os interesses desses grupos divergem por motivos diversos como a formadora PF3 nos fala.

Essa gestão política é uma gestão de resultados e, por isso, não está preocupada com a qualidade de ensino e de aprendizagem e sim em aumentar índices de aprovação em avaliações de grande escala como o Spaece por meio de treinamento, tanto dos professores como dos alunos e, também, exigem resultados, mas não investem na nossa formação e no trabalho dos professores alunos. Tudo para a formação como espaço, material pedagógico, boas formações para nós, o diálogo para falarmos sobre as nossas necessidades e as dos professores, precisa ser com muito esforço e “briga”. Isso é muito desgastante e desmotivador para nós, talvez seja uma das razões de nos últimos anos ter ocorrido uma grande desistência de formadores e muitos professores da rede não querem fazer a seleção. (PF3).

Fica claro, nesse depoimento, que uma política educacional que vislumbre apenas o aspecto quantitativo sem preocupar-se com a qualidade vê a educação formal como técnica, na qual a função da escola é transferir conteúdos, informações para que os alunos realizem uma avaliação. Em contrapartida, não se forma professores para desenvolver os aspectos constituintes do ser humano, ou seja, os aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor por meio de diferentes metodologias, especialmente o trabalho de produção de conhecimentos em grupos, tendo o diálogo como princípio educativo.

Já essas formadoras têm um interesse em formar os professores para que eles desenvolvam o hábito de refletir sobre a sua prática para que possam avaliar suas possibilidades e problemáticas que surgem em sua sala de aula e adquirir uma autonomia que as favoreça tomar decisões com o intento de transformar suas ações para melhorar o seu desempenho e de seus alunos. Nesse viés, é fundamental que esses grupos se unam para discutir, analisar e interpretar suas funções, as necessidades formativas dos formadores e professores, as condições de trabalho e, o mais importante, saber o que é formar e formar-se em colaboração.

Comungamos com o pensamento de Ghedin e Franco (2008) de que a educação precisa ser vista e concretizada como uma prática social e política, não se restringindo apenas ao conhecimento escolar formalizado segundo os interesses e ditames de apenas um pequeno grupo da sociedade. A educação se transforma de acordo com as necessidades do ser humano que dela participa. Inferimos, então, que a formação continuada de professores é uma possibilidade de melhor compreender a complexidade de formar, integralmente, o professor para que possa lidar com as contradições e as limitações institucionais as quais estão inseridos o professor formador e o professor aluno.

Para tanto, a formação necessita ter como objetivo primeiro a investigação das diferentes concepções que sustentam a razão que rege as práticas docentes e aquela que organiza os processos formativos para sabermos se elas convergem ou divergem entre si, assim, poder pensar em soluções para que as concepções teóricas e metodológicas das práticas docentes e das instituições que organizam os processos formativos tornem-se convergentes. Nessa perspectiva, é preciso uma racionalidade dialógica, participativa e colaborativa dos profissionais, tendo como propósito o desenvolvimento da análise e da discussão de experiências docentes, considerando que essas podem constituir a base de uma (trans) formação da prática docente e de modalidades formativas prescritivas (FRANCO; GILBERTO; CAMPOS, 2017).

Sobre a formação docente, em uma de nossas discussões, duas formadoras falaram da atual fragilidade teórico-metodológica das formações que recebem e que conseqüentemente interferem diretamente nas formações que ministram. Sobre essa fragilidade, discorremos no capítulo referente ao referencial teórico, no entanto, apareceu, no segundo momento do círculo hermenêutico dialético, um dado relevante sobre esse prisma. As formadoras dos anos iniciais participaram de um curso sobre alfabetização e letramento ofertado pela Faculdade de Educação (FACED – UFC) com duração de dois meses, uma vez por semana.

As formadoras avaliaram esse curso, apesar da pouca duração, como sendo mais significativo do que as formações das instituições responsáveis pela formação continuada porque consideraram mais consistente no que diz respeito às questões teóricas, metodológicas e às obras de autores renomados sobre a temática também à organização das aulas com bons professores. Trazemos uma das falas de uma formadora.

Ultimamente a secretaria apresentou um trabalho de formação de professores com casos de ensino, mostrando um vídeo de um caso, mas, nós nunca tivemos uma formação sobre o que é um caso de ensino, como se trabalha, que autores falam sobre esse tipo de formação, mas exigiu que trabalhássemos com casos de ensino. (PF4)

Interpretamos, através dessa narrativa docente, duas questões relevantes para nós. A primeira diz respeito à displicência com a formação dos professores formadores e a falta de valorização desses profissionais que não são nem consultados sobre mudanças no processo formativo. Em situações dessa natureza, é primordial a discussão com os formadores sobre os

motivos das mudanças, a razão de se trabalhar com caso de ensino, de pesquisar e estudar juntos sobre a “nova” modalidade formativa, porque os formadores precisam ter segurança e conhecimento para trabalhar com os professores, seja uma metodologia, uma temática ou um texto para que possam levantar questionamentos, relacionar com a prática docente e, o mais importante, envolver os professores.

Consideramos, a partir das falas dos professores formadores, que há uma grande distância entre o plano de formação da Secretaria Municipal de Educação e as suas práticas formativas e, mais uma vez, vemos as tentativas de resistência desses professores em realizar mudanças no plano para que possam trabalhar com temáticas, metodologias e textos que vão ao encontro da prática dos professores alunos e que tentam questionar o que não concordam. Nessas ações de resistência, os professores vão desenvolvendo a autonomia com seus dois princípios fundamentais, envolvimento e conhecimento.

### **6.2.3 Autonomia e a prática docente do professor formador**

Ao conversarmos sobre o conceito de autonomia e em que aspectos do plano de formação as professoras formadoras sentem-se autônomas para alterar, modificar, complementar esse plano, elas relataram o seguinte.

Um dia estava discutindo com uma colega formadora sobre mudarmos algumas coisas do plano que recebemos da secretaria e ela foi contra porque temia que a secretaria poderia não gostar. Disse a ela que eu iria mudar e se viessem me perguntar, responderia justificando as minhas escolhas. (PF4);

Eu acho que nem todas as formadoras e os professores querem ser autônomos devido ao medo e ao comodismo, pois quando nos tornamos autônomos, precisamos explicar as nossas ações, não é só mudar ou decidir algo de forma impensada e irresponsável, você muda a partir de uma análise, reflexão respaldada em uma teoria e se responsabiliza pelas consequências de suas ações. (PF1);

Autonomia é decidir alguma coisa. A minha autonomia está fundamentada em meus conhecimentos e nas teorias que acredito e trago para a minha prática como formadora de professores, apesar de não ser fácil porque algumas pessoas acham que sou do contra ou quero me mostrar. (PF2);

Autonomia é quando eu faço o que acho certo na minha sala de aula, mesmo com um plano pronto, porque é o que acredito e quero que a minha prática seja um exemplo para os professores. (PF3);

A minha autonomia é relativa porque nem sempre posso fazer o que quero e acho correto nas formações, pois, tem planos que não considero bons e se pudesse, mudaria tudo, mas, sei que só posso mudar algumas coisas como a forma de dar a aula, acrescentar materiais pedagógicos. (PF1);

Eu não me sinto totalmente autônoma, apesar de ser uma das formadoras que mais questiona nos encontros de planejamento sobre os planos e digo que, se precisar, irei fazer mudanças. Mas, acho que a autonomia deveria ser do grupo, não me sinto bem, mudando as coisas sozinha, gosto de compartilhar o que faço. (PF4);

Eu sigo o plano da secretaria porque acho antiético não seguir e porque considero bom. Me considero autônoma, pois converso com os professores, sugiro atividades que não estão no plano da secretaria sem problema. (PF5);

Onde me sinto mais autônoma para realizar meu trabalho é quando visito as escolas para acompanhar os professores. Lá eu converso com eles sobre sua sala de aula, suas dificuldades no trabalho com seus alunos. Na escola vejo o meu trabalho fluir e isso é muito gratificante para mim. (PF4).

Segundo as narrativas das professoras formadoras, percebemos que a estrutura das instituições responsáveis pela formação continuada de professores é verticalizada, formada por uma ordem hierárquica de poder de cima para baixo (Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Secretaria de Educação Municipal, Distrito de Educação, coordenador dos formadores). Geralmente, nessa estrutura verticalizada, quem está em cima não quer dialogar com os demais. Aqueles, normalmente, ditam o que é para ser feito e como deve ser feito, o que caracteriza uma relação de poder pautada na submissão e no silêncio. Em contrapartida, há professores que lutam para que essa relação se torne dialógica e colaborativa com o objetivo de, na união, contemplar o objetivo comum da educação e da formação docente, a qualidade de ensino e de aprendizagem.

Julgamos ser a autonomia um processo de construção de um diálogo entre os saberes construídos pelo sujeito para tomar decisões de forma coletiva. Para que isso aconteça, é preciso que os professores tenham o direito de expor seus pensamentos, suas convicções, suas reflexões sobre o seu trabalho docente e as problemáticas que emergem na sala de aula, na escola, pois, é difícil atuar sozinhos, tendo em vista que as condições para solucionar os problemas na escola são mínimas e árduas, precisando de ajuda dos demais profissionais que trabalham com eles, como o grupo gestor, as instituições formadoras, dentre outras.

Diante dos relatos das formadoras, podemos elencar aspectos que dificultam o desenvolvimento da autonomia docente.

### **Quadro 03 – Aspectos que dificultam o desenvolvimento da autonomia docente**

<p><b>1. Medo</b> – Devido à relação de poder caracterizado por uma relação de dependência dos professores</p>
--

formadores em relação às orientações inflexíveis das instituições responsáveis pela formação continuada de professores, o medo aparece nos formadores que não são efetivos da rede municipal de ensino, por temerem a demissão caso não realize o plano feito pela secretaria.

**2. Comodismo** – Alguns formadores, por não terem um conhecimento suficiente para elaborar um plano de acordo com as necessidades formativas dos professores ou para não “ter muito trabalho”, seguem na íntegra as orientações do plano prescritivo que lhe é entregue. Esse comodismo geralmente impede o pensamento crítico e reflexivo do formador, conseqüentemente dos professores alunos, sua autonomia, necessidade de estudar, pesquisar para exercer melhor a sua profissão e, o mais agravante, não permite analisar os aspectos do plano que poderiam ser adaptados e ampliados com o intento de aproximar-se da prática docente. Não há envolvimento profissional.

**3. Isolamento pedagógico** – Quando o professor não é ouvido ou não o apoiam, ele tende a isolar-se do grupo, realizando seu trabalho em sua sala de aula, sem vínculo com a escola, com seus colegas de trabalho e, caso considere-se autônomo, essa autonomia é relativa porque ela não é compartilhada, as decisões não são discutidas, não há trocas de experiências, não gerará um movimento de transformação para aprimorar o trabalho de todos.

**4. Fragilidade nas relações** – Há um medo de expor suas ideias contraditórias a grande parte do grupo de formadoras e ser excluída ou deixada de lado nos momentos de formação.

**5. Questão ética** – Uma formadora disse que considera antiético não seguir o plano da formação e, mesmo discutindo sobre o que entendemos por ética profissional e concluímos que são normas e orientações para exercer seu trabalho sem prejudicar o outro, ela não mudou de opinião. Será que mudar um plano de formação que não se vincula à prática do professor é ser antiético?

**6. Espaço de formação** – A professora formadora 4 disse, com os olhos brilhando, que se sente mais autônoma e que seu trabalho é mais significativo ao ir para as escolas. Considera suas conversas e a partilha de experiências com os professores uma formação e, mais efetiva, do que as formações que acontecem nos polos de formação.

Fonte: Elaborada pela autora

Nesses relatos sobre autonomia e prática docente, o que se realça é a necessária formação continuada de professores para o pensamento autônomo, crítico, uma vez que esta posição sobre a reflexão da responsabilidade do professor formador deve ser o cerne do processo formativo intimamente relacionado à prática docente. Dessa forma, a prática

formativa não pode se realizar de maneira imposta, sem discussão e análise com os formadores.

É fundamental que, em todo processo de formação docente, os professores dialoguem, reflitam e sintam-se capazes de produzir saberes e gerir sua própria prática em colaboração com seus pares; e que esse tipo de formação aconteça na escola, espaço de produção e transformação de conhecimentos, práticas, atitudes.

Enquanto tivermos sob o jugo de determinadas posturas políticas e pedagógicas das instituições responsáveis pela formação continuada de professores, dificilmente os professores formadores e os professores dos anos iniciais exercerão efetivamente sua autonomia de forma coletiva e colaborativa para assim transformar os espaços formativos em espaços de troca, produção de diferentes saberes necessários à prática docente e reflexão em grupo sobre o fazer pedagógico.

## 7 CONCLUSÃO

A perspectiva que tentei assumir no desenvolvimento desse relatório e ao longo do percurso da pesquisa foi a de compreender a autonomia do professor formador com relação aos aspectos do plano de formação institucionalizado pelas entidades responsáveis pela formação continuada de professores dos anos iniciais, relacionando-a com a formação e a prática docente.

Por acreditarmos na relação indissociável da teoria com a prática, o estudo teórico e o trabalho de campo ocorreram concomitantemente. Com o estudo teórico, buscamos conhecer e aprofundar as categorias que integram a pesquisa: autonomia, considerada também o objeto de pesquisa; plano de formação continuada de professores e prática docente. No entanto, o leitor verá que no referencial teórico há trechos de falas dos formadores partícipes da pesquisa contribuindo para um melhor entendimento e significância do estudo.

A revisão teórica sobre o objeto de pesquisa e sobre as categorias vinculadas aos objetivos aponta para a necessidade de retomar as discussões acerca dos estudos sobre a temática e de se construir novas abordagens que tomem os professores formadores como sujeitos do conhecimento e coloquem em evidência os saberes da prática e os saberes da teoria que esses produzem em sua sala de aula, em sua experiência. Ao mesmo tempo, é importante apropriarmo-nos do conhecimento científico e pedagógico como uma dimensão fundamental para formar e formar-se. Nesse viés, a formação docente precisa constituir-se de uma teoria do conhecimento que será posta em prática, bem como necessita ter a prática como ponto de partida e de chegada.

O trabalho de campo nos possibilitou conhecer professores formadores e com eles discutir, interpretar e produzir novos aportes sobre o objeto de estudo e as categorias que a ele se vinculavam. Nos encontros com esses professores, buscamos a compreensão da linguagem de cada professor, ou seja, os gestos, as expressões, as falas e os olhares com o intento de conhecer, analisar e interpretar seus saberes, concepções e atitudes sobre autonomia, formação continuada de professores e prática docente.

Vimos que as professoras formadoras participantes da pesquisa desenvolvem sua autonomia a partir de suas experiências como professoras, de seus conhecimentos e do envolvimento profissional. Percebemos também que a autonomia para essas professoras ainda se dá de forma individual e, para a maioria delas, cada pessoa tem autonomia e não precisa ter

uma relação com o outro. Nesse contexto, a autonomia se revela na maneira com que cada formadora ministra sua aula, isto é, no aspecto metodológico. Assim, entendemos que é necessário discutir e estudar, com alguns professores formadores e professores de outros segmentos de ensino, a importância do desenvolvimento coletivo da autonomia porque o crescimento profissional do professor é realizado através de momentos de aprendizagem coletiva e momentos como esses nos possibilitam observar que a autonomia docente é desenvolvida também, já que o professor, a partir das experiências compartilhadas, torna-se mais sólido em suas práticas, podendo recriar o conhecimento partilhado com seus colegas de profissão, de acordo com as suas necessidades formativas.

Ressaltamos a importância da formação permanente e mútua que deve ser encorajada dentro da escola porque a consideramos como espaço privilegiado de formação permanente de professores. A partir do compartilhamento de conhecimentos e de experiências entre professores, é possível que, de maneira conjunta, os docentes se formem e sejam formados pelo outro, destacando o papel essencial das relações intersubjetivas em uma formação permanente e efetiva.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

BRASIL. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.html>>. Acesso em: 19 fev 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 867/2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 129, Seção I, p. 22, 5 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 009 de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 fev 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)>. Acesso em: 19 fev 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01 de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 20 fev 2018.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Spaece-alfa**. In: \_\_\_\_\_ Boletim Pedagógico de Alfabetização: SPAECE-Alfa 2007.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Rodrigo (Org.). **Belo, Sublime e Kant**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. A. R.; GILBERTO, Irene Jeanete L.; CAMPOS, Elisabete F. E. (Org.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2006.

FURTADO, Delcilene Sanches. A concepção de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. **Anais eletrônicos**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_1349.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1349.pdf)>. Acesso em 20 fev 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2002.

GATTI, B; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

GHEDIN, E.; FRANCO, Maria Amélia R. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUBA, E. S.; LINCOLN, I. **Fourth generation evaluation**. Newbury: Sage, 1989.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERRERO, F. J. **Religião e história em Kant**. São Paulo: Loyola, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KANT, Immanuel. **Textos selecionados: Primeira introdução à crítica do juízo**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** Textos seletos. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. 5. ed. Piracicaba: Unimep, 2006.

LANLADE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIMA, Maria Socorro Lima. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. 2001**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, p. 13-20, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Ana M. F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121 – 142, abr., 2001.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M.; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5 – 16, jul/dez., 2004.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do

Século XXI, Porto de Galinhas, 2012. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <[http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263\\_int.pdf](http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf)>. Acesso em: 25 fev 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia interativa: um processo hermenêutico dialético. **Interfaces Brasil/Canadá**, v.1, n. 1, p. 67 – 78, Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, Milene Kinlliane Silva de. **Formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLACCO, V. M. de S. **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

SHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Book, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, J. ; CARVALHO, Antônia Dalva F. O professor no trabalho: Epistemologia da prática e ação/cognição situada – Elementos para a análise da prática pedagógica. **Revista Brasileira de Formação do Professor**, v. 1, n. 1, p. 129 – 147, 2009.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores: estado da prática**. Santiago de Chile: Preal, 2003.

VALADIER, Paul. **Catolicismo e sociedade moderna**. São Paulo: Loyola, 1991.

VALE, M. J. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

VERGARA, S. C; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: em busca da superação do objetivismo funcionalista dos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P; BERTERO, C. O. (Org.). **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.



## **APÊNDICES**

APÊNDICE A - Roteiro referente ao primeiro momento do Círculo Hermenêutico Dialético – CHD1

1. Conversar sobre a trajetória de vida pessoal e profissional;
  - 1.1 O que lhe motivou a se tornar professora? Há quanto tempo está na docência?
  - 1.2 O que lhe motivou a se tornar professora formadora? Há quanto tempo está na formação?
  - 1.3 Por que professora formadora dos anos iniciais?
2. Que saberes considera importantes para desempenhar a sua prática docente?
3. Como se dá a relação com os seus alunos e colegas de trabalho?
4. Você considera necessário a formação continuada de professores? Por quê?
5. Como planeja os encontros de formação? Para você quais os lugares mais apropriados para a formação de professores?
6. Como é organizada a rotina de formação?
7. Qual a instituição/órgão responsável pelo desenvolvimento da formação continuada de professores?
8. Como é realizado o seu planejamento? E o da formação? Quem participa?
9. Há documentos oficiais que norteiam o plano de formação dos anos iniciais?
10. Quais os recursos didáticos que você utiliza na formação docente?
11. Você sente-se autônoma na realização do seu trabalho? Se sim, em que aspectos do processo formativo (escolha do referencial teórico; metodologia; organização do tempo, dentre outros).

APÊNDICE B - Roteiro referente ao segundo momento do Círculo Hermenêutico Dialético – CHD2

1. Qual a importância da formação continuada de professores? Por quê?
2. Quais as atuais possibilidades, necessidades e limitações que vocês encontram na formação continuada de professores?
3. De que maneira a formação que vocês ministram contribui para a prática docente de cada uma?
4. Como vocês caracterizam a formação ofertada pela (s) instituição (ões) formadora para os professores formadores?
5. O plano de formação e a formação que vocês recebem, atende as suas necessidades formativas? Em que aspectos? Teórico, metodológico, etc
6. O que é autonomia docente?
7. Há relação entre autonomia, formação e prática docente?
8. Partindo do pressuposto de que todo professor e aluno têm necessidades formativas que lhes são peculiares, de que forma vocês ajudam cada professor a superar tais necessidades formativas? O que isso tem a ver com a autonomia docente?