

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA DE MEDEIROS

EDUCAÇÃO PERMANENTE E DIALOGICIDADE: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR

Lages/SC

2024

DÉBORA DE MEDEIROS

**EDUCAÇÃO PERMANENTE E DIALOGICIDADE: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para o Exame de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa II: Processos Socioculturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

Lages/SC

2024

Ficha Catalográfica

M488a Medeiros, Débora de
Educação permanente e dialogicidade : reflexões sobre a formação continuada a partir da educação popular / Débora de Medeiros ; orientadora Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos. - 2024.
 139 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.

1. Formação continuada. 2. Educação popular. 3. Dinâmica de grupo. I. Vasconcelos, Valéria Oliveira de (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte - Biblioteca Central

Débora de Medeiros

DIALOGICIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 18 de novembro de 2024

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente:
VALÉRIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS
Data: 19/11/2024 15:36:52-0300
Verifique em <https://validar.dfi.gov.br>

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente:
TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA
Data: 19/11/2024 15:48:59-0300
Verifique em <https://validar.dfi.gov.br>

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Examinador Externo – PPGE/UNIUBE

Documento assinado digitalmente:
NAIARA GRACIA TIBOLA
Data: 25/11/2024 10:54:59-0300
Verifique em <https://validar.dfi.gov.br>

Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de defesa de dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica segundo normas científicas.

Lages, 18 de novembro de 2024.



Débora de Medeiros

*Dedico este trabalho, com amor e gratidão,
à minha família, amigas/os, colegas, professores e professoras
que contribuíram para a construção desse saber.*

*Ao meu pai, Almiro Alencar de Medeiros,
que ao final da minha jornada no mestrado partiu
para estar na eternidade com Deus,
deixando um legado imaterial que nunca se corrompe.
Que este trabalho reflita um pouco da força e dedicação que ele nos ensinou.*

*Os sábios, pois, resplandecerão como o resplendor do firmamento;
e os que a muitos ensinam a justiça refulgirão como as estrelas,
sempre e eternamente*

(A Bíblia [...], Dn. 12:3, 2009, p. 1.371).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela presença de Sua vida na minha vida. Pela força, coragem e sabedoria concedidas ao longo dessa jornada. Em todos os momentos, e especialmente nos mais desafiadores, tem me sustentado e iluminado o caminho. Meus propósitos em suas mãos têm se tornado projetos realizados.

À minha família que sempre foi minha âncora e alicerce em todos os momentos da vida. Amor incondicional, apoio sempre presente, exemplo de bravura, fé e fraternidade. Cada um/a de vocês é singular e juntos/as formamos “Os Medeiros” como temos sido chamados/as nos nossos espaços coletivos, de forma honrada e contributiva.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC/PPGE, pelos ensinamentos valiosos que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

À professora doutora Valéria, minha orientadora nessa jornada. Sua atuação foi muito além das orientações acadêmicas; foi marcada pelo diálogo, pela escuta atenta e pela confiança na capacidade de construir conhecimento de forma autônoma e crítica. Com você, vivenciei a essência da Educação Popular, onde o saber não é apenas transmitido, mas construído coletivamente. Em cada encontro, desafiou-me a refletir, a questionar e a buscar novas formas de enxergar a pesquisa. Seu papel como educadora refletiu-se no compromisso com a transformação social.

Aos/às participantes da pesquisa, que também são colegas de profissão. A contribuição singular e empenho de todos/as foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Cada um/a de vocês, por meio de suas experiências, reflexões e envolvimento ativo, não só enriqueceu a pesquisa, mas também reafirmou a importância do trabalho coletivo na construção do conhecimento. Sem a participação e o compromisso de todos/as, este projeto não teria sido possível.

A todos/as professores/as e equipe gestora da EEB Ilza Amaral de Oliveira, nascedouro da temática desta pesquisa. Meu local de trabalho, vivência e atuação como docente e discente na formação continuada permanente.

Agradeço ao professor doutor Tiago Zankêta de Souza, da UNIUBE, examinador externo, e à professora Naiara Gracia Tibola, da UNIPLAC, examinadora interna. A contribuição de vocês através da leitura e orientação na pesquisa desde o exame de Qualificação foi importante para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço a amizade e o companheirismo construídos durante o mestrado com as/os colegas de sala; a troca de conhecimento e experiências foram significativas nesse período. Obrigada pelas parcerias de produção compartilhadas, os momentos de confraternização e acolhimento. Somos hoje o resultado de cada momento vivenciado durante esses dois anos de estudo!

À Gabriela O. Fernandes Raizel, secretária do PPGE, por sua atenção e presteza no atendimento de todas as demandas burocráticas.

E a todos/as que, mesmo aqui não nomeados/as, contribuíram de alguma forma, minha gratidão!

RESUMO

A evolução da Educação Básica no Brasil democratizou o acesso à educação e gerou novas demandas, entre elas a necessidade de reflexão sobre a formação docente. Nesse cenário, a formação continuada de professores e professoras é vista como essencial para contribuir na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral de alunos e alunas. Para tanto, a presente pesquisa teve como propósito a realização de uma Pesquisa-ação com docentes de duas escolas: uma estadual e uma municipal, da região serrana de Santa Catarina, buscando identificar como os princípios da Educação Popular, especialmente a dialogicidade, podem contribuir para a construção de processos de formação continuada emancipatórios para os profissionais da Educação Básica. Esta pesquisa foi desenvolvida vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), inserida na Linha de Pesquisa II – Processos Socioculturais em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Valéria Oliveira de Vasconcelos, que desenvolve pesquisas na linha Práticas Sociais e Processos Educativos. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou compreender as percepções dos/as docentes sobre a formação permanente; aprofundou a análise sobre o papel da dialogicidade na formação permanente, evidenciou suas contribuições para a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas; propôs o compartilhamento de experiências, por meio de dinâmicas de grupo que problematizaram os temas geradores relacionados a formação permanente e permitiu analisar, conjuntamente com as/os participantes, o que foi aprendido/apreendido no processo, propondo estratégias formativas que fortaleçam o caráter participativo e crítico da formação permanente. A metodologia dessa Pesquisa-ação foi orientada pelas quatro etapas propostas por Thiollent (2007), tendo cada uma delas papel fundamental para a construção e desenvolvimento da pesquisa. A partir da análise dos dados coletados durante as quatro fases da pesquisa, que são resultantes tanto do questionário proposto aos participantes quanto dos momentos coletivos que aconteceram nos encontros, os resultados mostram os desafios e as potencialidades da aplicação dos princípios da Educação Popular na formação permanente. A análise dos dados foi estruturada a partir de categorias que emergiram do processo investigativo, incluindo as discussões promovidas durante os encontros e os relatos dos/as participantes. Os dados apontam a percepção dos/as participantes sobre uma demanda clara por formações que abordem temas práticos e aplicáveis, demonstrando que os/as professores/as sentem a necessidade em aprimorar suas práticas pedagógicas de maneira contextualizada e focada nas dificuldades reais da sala de aula. Temas como prática pedagógica, uso de tecnologias em sala de aula e maior conhecimento sobre a educação especial tiveram destaque entre as necessidades de aprofundamento dos saberes apontados pelos/as participantes. A base teórica fundamentou-se em autores/as que contribuem para a compreensão da educação permanente e suas implicações no contexto atual e na formação de professores e professoras, valorizando uma perspectiva de educação emancipadora, centrada na autonomia e no diálogo crítico. As dinâmicas de grupo mostraram-se efetivas na promoção de um ambiente dialógico e participativo, bem como a troca de experiências indicaram um ambiente colaborativo, nas quais os/as participantes se sentiram à vontade para compartilhar suas dificuldades e sucessos. Esses aspectos refletidos nos dados mostram o potencial da Educação Popular em promover uma formação continuada que, além de técnica, seja crítica, dialógica e sensível às necessidades dos/as participantes. Esta pesquisa mostrou que uma formação continuada transformadora deve ser contextualizada, dialógica e intencional, respeitando a diversidade de saberes e promovendo a autonomia docente.

Palavras-chave: Formação permanente. Dialogicidade. Educação Popular. Dinâmica de Grupo.

ABSTRACT

The evolution of basic education in Brazil has democratized access to education and generated new demands, including the need to reflect on teacher training. In this scenario, continuing education is seen as essential to help promote teaching practices that are committed to the integral education of pupils. To this end, the purpose of this research was to carry out an action-research project with teachers from two state and municipal schools in the Serra region, seeking to identify how the principles of Popular Education, especially dialogicity, can contribute to the construction of emancipatory continuing education processes for basic education teachers. This research was carried out in connection with the Postgraduate Program in Education at the University of Planalto Catarinense (UNIPLAC), as part of Research Line II - Sociocultural Processes in Education. Under the guidance of Professor Dr. Valéria Oliveira de Vasconcelos, who develops research in the line Social Practices and Educational Processes. The specific objectives of the research were to understand teachers' perceptions of continuing education; to deepen the analysis of the role of dialogicity in continuing education, highlighting its contributions to critical reflection and the transformation of pedagogical practices; to propose the sharing of experiences, through group dynamics, which problematized the generating themes related to continuing education and made it possible to analyze, together with the participants, what was learned in the process, proposing training strategies that strengthen the participatory and critical nature of continuing education. The methodology of this action research was guided by the four stages proposed by Thiollent (2007), each of which played a fundamental role in the construction and development of the research. Based on the analysis of the data collected during the four phases of the research, which are the result of both the questionnaire proposed to the participants and the collective moments that took place during the meetings, the results show the challenges and potential of applying the principles of Popular Education in ongoing training. The data analysis was structured on the basis of categories that emerged from the research process, including the discussions held during the meetings and the participants' reports. The data points to the participants' perception of a clear demand for training that addresses practical and applicable issues, demonstrating that the teachers feel the need to improve their pedagogical practices in a contextualized way and focused on the real difficulties of the classroom. Topics such as pedagogical practice, the use of technology in the classroom and more knowledge about special education stood out among the needs for in-depth knowledge pointed out by the participants. The theoretical basis was based on authors who contribute to understanding continuing education and its implications in the current context and in teacher training, valuing an emancipatory education perspective, centered on autonomy and critical dialogue. The group dynamics proved to be effective in promoting a dialogic and participatory environment, and the exchange of experiences indicated a collaborative environment where participants felt comfortable sharing their difficulties and successes. These aspects reflected in the data show the potential of Popular Education to promote continuing training that, as well as being technical, is critical, dialogical and sensitive to the needs of the participants. This research has shown that transformative continuing education must be contextualized, dialogical and intentional, respecting the diversity of knowledge and promoting teacher autonomy.

Keywords: Continuing education. Dialogicity. Popular Education. Group dynamics.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO.....	21
1 ORIENTANDO O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA:	
METODOLOGIA.....	30
1.1 O CAMINHO COLETIVO DA PESQUISA-AÇÃO	37
2 O CAMINHO SE FAZ PROBLEMATIZANDO: “A FORMAÇÃO PERMANENTE	
PARA PROFESSORES/AS É BASEADA EM QUÊ?”	42
2.1 CAMINHAR ENSINANDO E APRENDENDO: “ <i>QUAIS AS PRIORIDADES NECESSÁRIAS EM UMA</i>	
<i>FORMAÇÃO CONTINUADA?</i> ” (EULINDA)	48
2.2 CONSTRUINDO CAMINHOS: A JORNADA NACIONAL DA FORMAÇÃO PERMANENTE	50
2.3 CONSTRUINDO CAMINHOS: A JORNADA ESTADUAL DA FORMAÇÃO PERMANENTE	55
2.4 CONSTRUINDO CAMINHOS: A JORNADA MUNICIPAL DA FORMAÇÃO PERMANENTE.....	57
3 DIALOGICIDADE: CAMINHANDO E CONVERSANDO SE FAZ O CAMINHO ..	60
3.1 AS DINÂMICAS DE GRUPO COMO ESTRATÉGIA DE DIÁLOGO E MOVIMENTO NA JORNADA ..	64
3.2 EMANCIPADORA: A INTENCIONALIDADE DA DINÂMICA DE GRUPO.....	68
4 FALA, EDUCADOR/A: A PESQUISA COMO AÇÃO E INTERAÇÃO NA	
CAMINHADA.....	72
4.1 PROFESSORES E PROFESSORAS SE APRESENTANDO	74
4.1.1 <i>Faixa etária</i>	75
4.1.2 <i>Gênero</i>	76
4.1.3 <i>Habilitação profissional</i>	77
4.1.5 <i>Rede de atuação</i>	79
4.2. PAPO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE	79
4.2.1 <i>O que leva os/as professores/as a participarem da formação continuada?</i>	80
4.2.2 <i>O que se relaciona com a formação continuada</i>	81
4.2.3 <i>Como a formação continuada é vista pelos/as participantes</i>	83
4.2.4 <i>Desafios da prática docente</i>	85
4.2.5 <i>O que você já realizou durante a formação continuada?</i>	88
4.2.6 <i>Potências da Formação Continuada</i>	90
4.2.7 <i>Fragilidades da formação continuada docente</i>	91

4.2.8 As dinâmicas de grupo na formação continuada	92
4.2.9 Temas relevantes a serem abordados na formação continuada.....	94
4.2.10 Leituras teóricas sobre formação docente já realizadas pelos/as participantes...	96
4.2.11 Grupos de colaboração entre professores/as para troca de experiências	97
5 SABER EM AÇÃO E MOVIMENTO	99
5.1 Encontro de Aproximação: nosso diagnóstico	100
5.2 Encontro de planejamento como etapa reflexiva: Brainstorming (Toró de Palpites)	102
5.3 Encontro de Ação: construindo práticas colaborativas	104
5.4 Encontro de Avaliação: repensando a caminhada	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES	118
APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO GOOGLE.....	118
APÊNDICE 2 – VALIDAÇÃO 01 DO QUESTIONÁRIO	123
APÊNDICE 3 – VALIDAÇÃO 02 DO QUESTIONÁRIO	124
APÊNDICE 4 – VALIDAÇÃO 03 DO QUESTIONÁRIO	125
APÊNDICE 5 – VALIDAÇÃO 04 DO QUESTIONÁRIO	126
APÊNDICE 6 – TCLE	127
APÊNDICE 7 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	128
APÊNDICE 8 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA - COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	129
APÊNDICE 9 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL.....	130
APÊNDICE 10 – DINÂMICA DE GRUPO: AGRUPA TRÊS.....	131
APÊNDICE 11 – RODA DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS - DINÂMICA REALIZADA NO TERCEIRO ENCONTRO	132
APÊNDICE 12 – DINÂMICA DE GRUPO: “TEIA DO ENVOLVIMENTO”	133
APÊNDICE 13 – TEXTO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIDO E DISCUTIDO NO TERCEIRO ENCONTRO	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mosaico de fotos da família da autora.....	17
Figura 2 – Fases da Pesquisa-ação.....	37
Figura 3 – Participantes da pesquisa 1.....	73
Figura 4 – Faixa etária dos/as participantes da pesquisa	75
Figura 5 – Gênero dos/as participantes da pesquisa	76
Figura 6 – Habilitação profissional dos/as participantes da pesquisa.....	78
Figura 7 – Rede de atuação dos/as participantes.....	79
Figura 8 – O que leva os/as participantes da pesquisa a estarem em uma formação continuada	80
Figura 9 – Ações já realizadas pelos/as participantes durante a formação continuada.....	89
Figura 10 – Potências da formação continuada docente.....	91
Figura 11 – Principais fragilidades da formação continuada apontada pelos/as participantes.....	92
Figura 12 – Dinâmicas de grupo realizadas durante a formação continuada.....	93
Figura 13 – Autores e autoras citados/as pelos/as participantes	96
Figura 14 – Interesse em grupos de colaboração para partilha de práticas pedagógicas	97
Figura 15 – Perguntas para quem elabora os projetos de formação continuada	101
Figura 16 – Perguntas elaboradas para serem feitas aos pares, sorteadas para a discussão....	102
Figura 17 – Palavras que mostram as potencialidades da formação continuada	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes dos encontros que constituíram a Pesquisa-ação.....	34
Tabela 2 – Relação de temas diversos da realidade escolar com a formação continuada	82
Tabela 3 – Como os/as participantes concebem a formação continuada.....	83
Tabela 4 – Desafios que os/as participantes enfrentam em sua prática pedagógica	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas considerados relevantes pelos/as respondentes do questionário	38
Quadro 2 – Cronograma de encontros	40
Quadro 3 – Temas relevantes para serem estudados na formação continuada	95

APRESENTAÇÃO

*A mente que não registra a vida
se habituou à mesmice
Achava estranho, ver as pessoas chorando
ao ler uma carta, um livro, um filme
mas agora entendo
o poder que as memórias têm em nós
os milagres do cotidiano
A memória é nossa armadura contra o tempo
o que o tempo nos tira,
a memória traz de volta
é o provar de um bom vinho
Como diria a poetisa
o que a memória ama fica eterno
as memórias nos encham de eternidade
fazem as coisas permanecer além do tempo
Às vezes as memórias nos assombram
é difícil se despedir de algo que se eternizou
a saudade dói mais do que deveria,
mas também traz alegrias idas
É a nossa forma de ser eterno na finitude da vida
É a nossa única forma de parar o tempo
(Bruno Oliveira, 2019, p. 1).*

Sou Débora de Medeiros, nasci no dia treze de maio de mil novecentos e setenta e dois, na localidade de Raposo, no interior da cidade de Lages, SC. Meus pais são Almiro Alencar de Medeiros (serralheiro) e Maria Natália de Medeiros (do lar). Dessa união se formou nossa família, composta por nove filhos, sendo três mulheres e seis homens. Meus irmãos que nasceram antes de mim são: Jorge Ivan, Luís Juares, Rosângela e Gerusa. Cinco anos depois, eu nasci. Depois de mim vieram o Oséias, Almiro Júnior, Enéias e Ananias. Sou a filha do meio, mais nova entre as mulheres. Somos uma família formada por pessoas negras. Quanto à religião, professo a fé cristã protestante.

Minha família, cujo mosaico de fotos está na figura 1, veio do interior na década de setenta, com a finalidade de proporcionar oportunidades de estudo aos filhos. Nos estabelecemos no bairro Santa Helena, na cidade Lages/SC, onde ainda resido na atualidade. Na infância, sempre fui uma criança tranquila, brincava muito com todas as crianças que moravam em nossa rua e redondezas, mas a minha brincadeira principal era dar aulas. Desde o início da idade escolar, sempre estive voltada para escrever em pequenos quadros improvisados em casa com pedaços de tábuas ou ripas, e algumas vezes nas paredes de casa mesmo. Durante a infância, passei por vários períodos de internação hospitalar devido a um distúrbio na coagulação sanguínea, o que fazia com que tivesse sangramentos pelo nariz com uma certa

frequência. Quando isso acontecia precisava procurar ajuda médica para solucionar e isso me fez passar por várias internações. Ao chegar na juventude, após tratamentos médicos, esse quadro amenizou-se e passei a ter uma saúde regular.

Figura 1 – Mosaico de fotos da família da autora



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Sempre atuei em serviços voluntários ligados à comunidade religiosa, no bairro onde moro. Com grupos infantis e de adolescentes, promovendo atividades como contação de histórias, teatro, jograis, música, gincanas, jogos e recreação. Difundindo valores espirituais e princípios de cidadania e participação comunitária.

Fui aluna de escola pública em toda a minha formação da Educação Básica. Aos sete anos, no ano de mil novecentos e setenta e nove, iniciei a jornada escolar na Escola Isolada Bandeirinhas, localizada no bairro Santa Helena. Sendo de uma família numerosa e percebendo o entusiasmo com que os irmãos mais velhos iam à escola e realizavam suas tarefas escolares, esperava chegar a minha vez com muita ansiedade. Entrar na escola foi uma experiência excitante, aprender as primeiras letras, a escrita do nome, o início do processo de leitura foram marcos que ainda perduram na memória. Um pouco tímida nas relações interpessoais, fui aos poucos conquistando meu lugar entre colegas e amigos na sala de aula.

Cursei as séries que correspondiam ao primário nessa escola e então quando fui aprovada para o quinto ano, meus pais decidiram mudar-me para uma escola maior, o Colégio Estadual São Judas Tadeu, que também ficava próximo de nossa residência.

Era uma nova etapa, nova adaptação e novas conquistas que vieram. Ali cursei até a última série do ensino médio, no curso de Educação Geral. Sempre fui uma aluna bastante envolvida com as programações culturais da escola: participava de concursos de poesias, teatros, homenagens cívicas e apresentações diversas.

O desejo de ser professora sempre esteve latente em mim, embora as condições financeiras daquele momento não permitissem realizar esse sonho, tendo em vista que, para cursar o magistério, teria que estudar em uma escola no centro da cidade e a família não tinha como custear os gastos de deslocamento.

Após formada no ensino médio comecei a trabalhar em uma confecção de roupa de jeans, como auxiliar de produção. Iria aprender a fazer o acabamento de todos os tipos de roupas que lá eram produzidas. Rapidamente fui progredindo e logo passei para a seção de corte da empresa, ficando responsável por essa etapa da produção. Aprendi também a costurar, o que me tornava uma colaboradora com prestação de serviço integral dentro da empresa.

Mas não era esse o futuro que eu queria construir. Então resolvi cursar a faculdade de Pedagogia. Agora, poderia trabalhar durante o dia para custear as despesas e estudar à noite. Dei o primeiro passo em direção a esse alvo quando em mil novecentos e noventa e dois me matriculei no curso de pré-vestibular no Colégio Diocesano. Naquele mesmo ano, prestei o vestibular e fui aprovada em quinto lugar para o curso de Pedagogia. O sonho de estar na educação começava a ganhar forma.

No ano de mil novecentos e noventa e três comecei a cursar Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense. No primeiro semestre, tomei conhecimento que, para ser habilitada para o exercício na Educação Infantil era necessário cursar o Magistério, em nível de ensino médio. Então comecei a organizar-me para frequentar paralelamente os dois cursos no ano seguinte. E assim foi: comecei a trabalhar em um projeto de artesanato desenvolvido na Escola Municipal Dom Daniel, no período matutino; cursar o Magistério no período vespertino; e a faculdade no período noturno. Foi um período de muito aprendizado e crescimento, mas também de muito esforço e dedicação porque precisava sair de casa às sete horas da manhã e retornava apenas às vinte e três horas, e ainda com muitas atividades para realizar.

Comecei a lecionar em mil novecentos e noventa e cinco, em algumas unidades da educação municipal com as disciplinas de Arte e Literatura. No ano seguinte, passei a trabalhar na Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, com turmas de anos finais e Ensino Médio, na disciplina de História e Estudos regionais.

No ano de mil novecentos e noventa e seis formei-me em Pedagogia. Passei pela experiência de trabalhar na Educação Básica nos anos iniciais, finais e médio, e então conclui

que, embora lecionar para alunos pequenos me trouxesse muita satisfação, me identificava muito com o processo de ensino aprendizagem dos alunos maiores. Então, decidi cursar uma nova graduação que pudesse me habilitar para o trabalho com anos finais e médio. Matriculei-me e comecei a cursar a faculdade de História, na Unifacvest. Curso de fim de semana, com aulas todas as sextas-feiras à noite e aos sábados das sete às dezessete horas. Incluindo período de aulas durante as férias e recesso. Um novo desafio a ser vencido, mas que trouxe muita satisfação. Trabalhei até o ano de dois mil e dois com turmas dos anos finais e médio, com disciplinas da área das Ciências Sociais.

Em dois mil e três um novo desafio apresentou-se na minha carreira profissional. Fui aprovada no concurso para professora dos anos iniciais, promovido pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Lages. Escolhi o CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) Nossa Senhora dos Prazeres como escola de lotação, com duas turmas de terceiro ano. Duas turmas que estavam em processo de alfabetização e com muitas dificuldades comportamentais. Um trabalho extenuante, mas que a cada dia trazia a grata surpresa de novos progressos.

Em dois mil e cinco uma nova mudança: fui aprovada no concurso da Secretaria de Estado da Educação para o cargo de Assistente Técnico Pedagógico. Solicitei a exoneração do cargo de professora dos anos iniciais e me desliguei do quadro de servidores da educação do município. Hoje, atuo na Escola de Educação Básica Ilza Amaral de Oliveira como ATP. Exerço múltiplas funções, mas dedico atenção de forma especial ao acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos anos iniciais da escola coordenando e orientando os/as professores/as e acompanhando o desenvolvimento dos/as alunos/as.

Entre os anos de dois mil e dez e dois mil e onze cursei e concluí a especialização *lato sensu*, com o tema “Prática Psicopedagógica Interdisciplinar e Gestão Escolar na educação”, na Faculdade Integrada Facvest.

Partindo do desejo e necessidade de dar continuidade aos estudos acadêmicos, em nível *stricto sensu*, com ênfase na pesquisa e a inovação, no ano de dois mil e vinte três participei com sucesso do processo seletivo para o Mestrado em Educação, promovido pela Universidade do Planalto Catarinense. A pesquisa a ser desenvolvida para a construção da dissertação teve como base os questionamentos e inquietações sobre a formação continuada de professores/as. O projeto de pesquisa foi impulsionado por uma inquietação fundamental minha e de professoras/es com os quais tenho interagido: as deficiências na formação continuada de professores/as, que exigem uma análise crítica e urgente.

Atuar na formação continuada dos docentes está entre as atribuições que desempenho na unidade escolar onde estou lotada. Observando cada encontro de formação que tem acontecido, um anseio surgiu em mim e foi se fortalecendo diante da inquietação de outros/as profissionais que também atuam nessa área. Comecei a refletir qual o papel da formação continuada na atuação dos/as docentes, partindo do princípio de que somente professores e professoras preparados serão capazes de uma atuação comprometida e libertadora, abrindo possibilidades para a construção de mudanças sociais dos educandos. Perguntas como: estamos abordando questões e temas relevantes para a prática pedagógica atual e as necessidades dos alunos e alunas? A formação continuada pode apresentar-se como um instrumento capaz de impactar o fazer pedagógico de professoras e professores e promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem? Tais reflexões tornaram-se latentes na minha prática profissional e é diante dessa inquietação que estou me propondo a pesquisar, concebendo a formação continuada e permanente como objeto desta investigação.

Sem dúvidas, a formação permanente para professores e professoras desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional e no aprimoramento do fazer pedagógico. A formação permanente de educadores/as é aqui apresentada como um processo essencial e contínuo de aprendizagens proporcionadas aos professores e professoras durante o exercício de sua função, ligada a um compromisso pedagógico, social, político e ético da profissão. O que nos instiga diante dessa realidade é como promover uma formação que seja capaz de oferecer oportunidades de engajamento dos/as profissionais envolvidos, tornando-os/as sujeitos desse processo contínuo de aprendizagem. O desenvolvimento profissional visando a formação integral do/a professor/a pode ser descrito como um processo contínuo, reflexivo e coletivo, que vai além da mera atualização técnica e da capacitação para atender às demandas imediatas do sistema educacional. Implica na construção de uma identidade docente fundamentada na autonomia, na criticidade e no compromisso com uma prática pedagógica transformadora, além de considerar a formação docente como um processo permanente e dinâmico, que não se encerra em eventos pontuais, mas que deve ser nutrido ao longo de toda uma trajetória profissional, por meio de reflexões constantes sobre a prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

[...] A formação
docente, Segue
duas vertentes, O
Professor como
aluno,
E o Professor como
docente, Que está em
processo formativo, Ou no
exercício permanente.
Deve ser um processo
contínuo, Que requer
muita atenção, Tanto das
políticas públicas, Quanto
do sujeito em formação,
Pois esse é o caminho,
Pra uma melhor educação [...]
(Geronildo Ramos Pereira, 2019, p. 3).

Discutir a formação de professores é um ato de resistência perante o cenário atual, marcado por políticas que ameaçam o futuro da formação docente e, conseqüentemente, o futuro da educação. A Educação Básica no Brasil tem passado por constantes mudanças estruturais, tais como o estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade; a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reformas do ensino médio; a crescente influência do setor privado na educação pública; os cortes orçamentários na educação pública; e a precarização da formação docente. Ações essas que têm provocado impactos profundos na escolarização da população deste país. A autora Sofia Lershe Vieira¹ (2015, p. 21) assim afirma:

Nas duas últimas décadas, o Brasil vivenciou mudanças significativas em diversas esferas da vida econômica e social. A organização e a estrutura do sistema educacional, como parte desse contexto mais amplo, também passaram por inúmeras transformações expressas, tanto na base legal, produzida a partir do final da década de oitenta, como nos contornos que a gestão passou a assumir desde então.

Conforme trecho citado, a partir de então, a escolarização passou a ser ofertada a toda a comunidade, rompendo com o modelo de elitização presente até o século XX, assim como pontuam os organizadores Célia Maria Deivid, Hilda Maria Gonçalves da Silva, Ricardo Ribeiro e Sebastião de Souza Lemes (2015, p. 10): “A história da educação escolar no Brasil revela uma composição de contornos fundamentalmente elitistas, voltados a um público, objetivos e fins determinados. Nessa plataforma a classe popular não se sentia representada;

¹ Os nomes de autores e autoras quando citados pela primeira vez aparecerão de forma completa. Nas citações subsequentes aparecerá somente o sobrenome, conforme norma técnica da ABNT.

não tinha espaço, não tinha lugar”. O marco estrutural rumo a essa mudança se dá a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 que, no artigo 205, pactua ser a educação um direito de todos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O cumprimento desse direito vem se materializando progressivamente segundo os dados do Censo Escolar divulgados anualmente. Os números demonstram uma ampliação significativa no acesso à Educação Básica, com a universalização do ensino fundamental e os avanços na Educação Infantil e no ensino médio. O Censo Escolar é hoje a principal pesquisa estatística sobre a Educação Básica no Brasil, conduzida anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação (MEC). Ele coleta dados detalhados sobre as escolas, alunos, professores e turmas das redes pública e privada em todos os estados e municípios do país.

O Censo Escolar da educação básica é uma pesquisa estatística anual, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizada em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o País. O levantamento permite a produção e avaliação de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, as turmas, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores e as escolas. As informações produzidas subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) (Brasil, 2024b, p. 11).

O Censo Escolar 2023 apontou 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de Educação Básica no Brasil (Brasil, 2024b, p. 12). Esse dado evidencia a ampliação da Educação Básica no Brasil, no entanto, também aponta para a grande responsabilidade do sistema educacional em pensar que tipo de educação será ofertada a esse universo de alunos e alunas. Embora a Constituição de 1988 tenha impulsionado a expansão da educação no Brasil, garantindo a universalização do ensino fundamental e ampliando o acesso à escola, ainda há regiões onde esse direito não é plenamente assegurado. A exclusão escolar persiste especialmente em áreas rurais, comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, onde fatores como infraestrutura precária, dificuldades de transporte e falta de professores/as prejudicam o acesso à educação. As autoras Laura Belém Pereira e Hellen Cristina Picanço Simas (2024, p. 9) ao refletirem sobre a educação escolar quilombola na Amazônia, exemplificam os motivos da evasão escolar nessa região:

A luta dos movimentos sociais e do movimento negro não é somente por direitos ao acesso a uma educação que respeite a identidade e os saberes tradicionais quilombolas, mas também pela permanência dos negros na escola, uma vez que

grande parte das escolas fica fora do núcleo comunitário, sendo necessário o deslocamento dos quilombolas para municípios vizinhos para que eles possam dar continuidade à sua formação escolar, situação que contribui para o abandono escolar, pois muitos jovens não se adaptam à vida longe da família.

O Censo da Educação Básica 2023 também apresenta dados atualizados sobre a situação docente no Brasil:

Em 2023, foram registrados 2,4 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (60,3%), em que se encontram 1.419.918 docentes. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 87,3% têm nível superior completo (85,8% em grau acadêmico de licenciatura e 1,5% de bacharelado) e 7,8% têm ensino médio normal/ magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior (Brasil, 2024a, p. 10).

Esses dados revelam uma série de questões cruciais sobre a qualificação e desafios enfrentados pelos/as professores/as na Educação Básica. O fato de 87,3% dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental possuírem nível superior completo — com 85,8% tendo licenciatura; e 1,5%, bacharelado — é um ponto positivo, pois evidencia que a maioria dos/as professores/as tem formação adequada para o exercício da profissão. Isso é fundamental para garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, ministrada por profissionais preparados. Além da formação inicial, é igualmente importante que os/as professores/as tenham acesso à formação continuada, especialmente em contextos de mudanças curriculares, inovações tecnológicas e novos desafios pedagógicos, como a inclusão e a diversidade em sala de aula.

No entanto, o cenário educacional brasileiro não se descortina somente a partir dos dados censitários. Faz-se necessário combinar nessa análise os fatores que caracterizam a intencionalidade política, econômica e social, diante da promoção das configurações educacionais que tem se estruturado. É necessário pontuar que essas mudanças estão impregnadas de uma intencionalidade neocolonial e hegemônica, cujo papel central é exercido por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário internacional (FMI), o Expot-Import Bank (BID), dentre outros, que sustentam a lógica da política neoliberal e que segundo Pablo Gentili (1996, p. 130) “dirigem as políticas educacionais no contexto da internacionalização e globalização do capitalismo”. Dessa forma, a escola para todos surge numa evidente contradição entre a luta por uma educação emancipatória e integral e a visão mercadológica sujeita às imposições da economia, refletida nas propostas das políticas educacionais oficiais.

Essas mudanças resultaram no surgimento de novas demandas, que representam ao mesmo tempo avanços e entraves. Os avanços se caracterizam pela ampliação do acesso e a

preocupação com a permanência na escola. Os entraves manifestam-se na necessidade de um reforço estrutural, tanto da rede física como no que diz respeito à dimensão profissional.

A educação pode ser pensada a partir de diversos aspectos que a constituem, partindo da escola, como principal espaço educacional formal, por meio de seus principais atores — discentes e docentes —, até o processo imaterial da relação ensino-aprendizagem. A escola é um espaço rico e privilegiado de experiências e, segundo Vieira (2015, p. 23-24), “o direito à educação se viabiliza através da escola, aqui tomada em sentido amplo, significando o lugar onde crianças, jovens e adultos se reúnem em torno do cotidiano desafiador de ensinar e aprender”.

Um dos desafios iniciais na construção de uma prática fundamentada em uma concepção democrática de educação é refletir sobre a trajetória de educação autoritária pela qual estudantes e docentes passaram durante sua vida escolar. Para transformar o que está enraizado, é essencial promover um processo profundo de reflexão e registro que aborde os aspectos sociais, políticos, pedagógicos e ideológicos vivenciados no cotidiano docente. Faz-se necessário pensar e repensar no papel desempenhado pelo/a professor/a nesse contexto educacional. A demanda pela formação de profissionais em educação foi intensificando-se gradativamente ao longo dos anos. Os cursos superiores foram constituindo-se como a formação inicial e licenciando professores/as para atuarem em várias áreas do conhecimento, tendo em vista suprir as necessidades das sucessivas organizações curriculares. Entretanto, a formação docente não se finaliza com a conclusão do curso de licenciatura, sendo necessárias reflexões constantes sobre a prática pedagógica.

De acordo com Joilson Araújo Ferreira (2016, p. 8), o processo contínuo de formação possibilita que o professor e a professora possam reorientar seu trabalho de forma contínua, não havendo “formação definitiva, mas um processo de criação constante e infindável, de constante reflexão, reorientado e reavaliado tendo o diálogo como principal ferramenta”. Dessa forma, torna-se clara e fundamental a participação dos docentes em formações continuadas que tenham o propósito de promover atualização e construção de saberes, possibilitando suporte para práticas pedagógicas comprometidas. O autor Antônio Nóvoa (1992, p. 13) assim analisa a atuação do/a professor/a ante a sua formação:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Pensar o papel do/a professor/a e sua formação implica também definir a que concepção de educação se busca adotar como pressuposto teórico. Uma educação transformadora reconhece o papel do/a professor/a como um/a articulador/a do aprendizado, alguém que vai além da transmissão de conhecimento e assume um papel ativo no desenvolvimento integral dos alunos e alunas. José Carlos Libâneo (2017, p. 47) considera que esse fazer pedagógico acontece através de uma pedagogia voltada para a transformação:

Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social. É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas.

Esse mesmo autor, ao refletir sobre a formação de professores e professoras, nesse contexto transformador afirma: “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino” (Libâneo, 2017, p. 31).

Pesquisar sobre o contexto atual da formação continuada constitui-se como a diretriz principal deste trabalho. Essa investigação será estruturada metodologicamente a partir da Pesquisa-ação. A dinâmica de grupo será o elemento promotor da dialogicidade entre os/as pesquisados e pesquisadas. As reflexões levantadas durante e por meio da pesquisa servirão para o estabelecimento de possíveis respostas ao questionamento: Como os princípios da Educação Popular, especialmente a dialogicidade, podem contribuir para a construção de processos de formação continuada emancipatórios para professores/as da Educação Básica? A dialogicidade caracteriza-se como uma forma capaz de contribuir para tornar os/as participantes sujeitos de sua própria história. Paulo Freire (2017, p. 108) insiste na importância de ouvir a voz dos envolvidos na construção de qualquer conhecimento:

Não é no silêncio que os homens [e mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens/mulheres, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O campo de realização da pesquisa foi uma escola da rede pública municipal e uma escola da rede estadual da região serrana de Santa Catarina, tendo os momentos de formação continuada planejados e inseridos nos calendários tanto da rede municipal quanto da rede estadual como momentos de ação desta pesquisa. Ao estabelecer a região serrana de Santa Catarina como o espaço propositivo de realização da pesquisa, torna-se necessário mencionar

sua realidade sociocultural, caracterizando a relação existente entre o espaço geográfico e as interações sociais e culturais traçadas historicamente a partir deste. A região serrana de Santa Catarina tem sua história pautada no tropeirismo e nas grandes fazendas de invernada. A economia da região Serrana de Santa Catarina foi sustentada por muitos anos pela pecuária extensiva e pelo extrativismo madeireiro, com uma paisagem dominada por médias e grandes propriedades agrícolas.

O povoamento dessa região acontece como consequência da criação do Caminhos das Tropas, que “foi aberto com o objetivo de tropear o gado xucro dos campos gaúchos até as feiras de Sorocaba para alimentar os trabalhadores do café de São Paulo e da mineração em Minas Gerais” (Radin; Corazza, 2018, p. 2). Essa região servia como paragem para invernar os animais e local de descanso, para depois seguir viagem. Esse caminho se tornou um povoado com características étnicas diversificadas em sua constituição. O autor Geraldo Locks (2016, p. 5) assim caracteriza a forma étnica dessa região:

Do ponto de vista da constituição das *identidades étnicas*, pode-se identificar um conjunto diverso e rico. O primeiro componente étnico foi a presença do habitante nativo, os povos indígenas das nações Xokleng e Kaingang (Santos, 1997). A chegada do colonizador paulista, descendente de português, já traz consigo afro-brasileiros na condição de escravos, compondo já três grupos étnicos. O descendente português em contato com o índio paulista ou da região resultou na formação daquilo que seria o maior segmento étnico da região, denominado pela literatura geralmente por “caboclo”. Então, a fazenda e a região como um todo, será palco de uma rica diversidade étnica. Isto é, diferentes gêneros culturais ou estilos de vida forjariam a vida social na serra catarinense.

Ao analisar a questão cultural e organização social dessa região, observa-se que ela é composta por cidades com características provincianas, mesmo no século XXI. Com 97% de habitantes ocupando o espaço urbano, Locks (2016, p. 9) identifica as marcas do que chama de “Cultura de Fazenda” deixadas como um rastro determinante nas condições de valores, códigos, concepção de mundo e condutas que identificam o povo serrano: “o *ethos* cultural que se forjou na cultura de fazenda persiste e continua influenciando estilos de vida, condutas, enfim, a vida social de outros sujeitos de Lages e região”. Assim como em muitos lugares do Brasil, essa região foi marcada pela figura do coronel e do fazendeiro. Desses dois ícones identificadores, os fazendeiros (detentores de terra, gado e poder) e os coronéis (chefes políticos e patriarcas), vão restar uma estrutura em que famílias tradicionais e grandes proprietários de terra ainda ocupam papéis influentes, mas há também uma diversidade populacional crescente, com jovens buscando qualificação profissional e uma busca pela participação ativa da população em questões sociais e culturais. Para Locks (2016, p. 10). “o estágio de desenvolvimento alcançado na região, se confrontados com outras cidades e regiões do Estado, apresenta índices de

desenvolvimento humano abaixo em muitos aspectos como moradia, educação, saúde, trabalho, renda, proteção social ou infraestrutura”.

Atualmente, a região serrana de Santa Catarina compreende uma área geográfica que reúne 18 municípios: Lages, Capão Alto, Campo Belo, Cerro Negro, Anita Garibaldi, São José do Cerrito, Correia Pinto, Ponte Alta, Otacílio Costa, Palmeira, Bocaina do Sul, Urupema, Rio Rufino, Bom Retiro, Urubici, Paineira, São Joaquim e Bom Jardim da Serra. Essa região preserva uma forte identidade gaúcha e rural, com tradições como as festas de rodeio, música e dança típicas. Festas populares, como a Festa do Pinhão, destacam-se pela celebração da cultura serrana e são importantes para a valorização da história local e para o turismo. Essa cultura tradicional convive hoje com influências urbanas e modernas, à medida que a população mais jovem traz novas dinâmicas culturais para a região.

Diante desse contexto sociocultural, é possível trazer a pedagogia freiriana para o estabelecimento da necessidade da conscientização crítica de mudança social, num ato de questionamento do poder e da dominação que tem caracterizado essa região. Lugares marcados pela cultura de fazenda geralmente apresentam estruturas sociais e políticas onde a autoridade e as relações estão fortemente associadas à posse de terras e ao controle econômico. Nesse contexto, valores como a passividade podem ser reforçados, e cabe à educação o processo de conscientização que visa não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas a emancipação dentro dessa realidade.

A formação permanente alinhada aos princípios da Educação Popular pode fortalecer professores/as a serem articuladores/as desses processos de conscientização, ajudando a população a compreender as dinâmicas de opressão, exploração e os mecanismos de manutenção do poder nas regiões dominadas pela cultura de dominação.

Portanto, o **objetivo geral** da presente pesquisa é: Identificar como os princípios da Educação Popular, especialmente a dialogicidade, podem contribuir para a construção de processos de formação continuada emancipatórios para professores/as da Educação Básica. Como **objetivos específicos**, temos: Compreender as percepções dos/as docentes sobre a formação permanente (1º Passo da Pesquisa-ação: fase diagnóstica); aprofundar a análise sobre o papel da dialogicidade na formação permanente, evidenciando suas contribuições para a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas (2º Passo da Pesquisa-ação: fase principal ou de planejamento); propor o compartilhamento de experiências por meio de dinâmicas de grupo que problematizam os temas geradores levantados (3º Passo da Pesquisa-ação: fase de ação); e, por fim, analisar, conjuntamente com as/os participantes, o que foi aprendido/apreendido no processo, propondo estratégias formativas que fortaleçam o caráter

participativo e crítico nos processos de formação permanente (4º Passo da Pesquisa-ação: fase de avaliação).

A base teórica da pesquisa se fundamenta em diferentes autores e autoras que contribuem para a compreensão da educação permanente e suas implicações no contexto atual e na formação de professores e professoras. Partindo dos princípios de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, valoriza-se uma perspectiva de educação emancipadora, centrada na autonomia e no diálogo crítico, entendendo a formação permanente como um processo contínuo e dialógico, essencial para a construção de uma prática educativa transformadora. Para contextualizar o cenário político, econômico e educacional brasileiro autores como Pablo Gentili complementam essa discussão ao oferecer uma crítica à mercantilização neoliberal da educação, destacando os impactos negativos desse modelo nas políticas públicas e na precarização das condições de trabalho docente. Para a condução dos encontros e discussões, os aportes teóricos de Kurt Lewin e Militão e Militão sobre dinâmicas de grupo foram fundamentais, uma vez que possibilitam uma organização participativa e colaborativa. A Educação Popular é aqui sustentada por autores como Valéria Vasconcelos que, por meio da dialogicidade freiriana, um espaço fértil para a construção coletiva do conhecimento e a valorização das experiências dos/as docentes são apontados como ponto de partida para a transformação social.

Seguindo os passos indicados por Thiollent (2007), que define a Pesquisa-ação como uma abordagem colaborativa que visa à resolução de problemas coletivos, tal abordagem foi escolhida como metodologia por sua capacidade de combinar investigação e ação prática para transformar realidades sociais. A Pesquisa-ação é constituída por quatro etapas definidas que envolvem o levantamento da situação problema, o planejamento coletivo de ações, a implementação e a avaliação, promovendo um ciclo contínuo de reflexão e ação entre os/as participantes da pesquisa.

A abordagem será qualitativa, tendo a formação permanente de professores/as como objeto de estudo. A investigação qualitativa busca entender como as pessoas interpretam suas experiências e o mundo em que vivem, enfatizando a compreensão dos fenômenos dentro de seu contexto. Fundamentada nos princípios da problematização de Paulo Freire, a pesquisa propõe o engajamento dos/as educadores/as em um processo dialógico e reflexivo, visando a transformação de suas práticas. Com base nos pressupostos da Educação Popular, essa metodologia busca promover mudanças em grupos de professores/as de escolas públicas, utilizando dinâmicas de grupo como facilitadoras da dialogicidade.

A Pesquisa-ação parte da identificação de um problema social. O desinteresse dos/as professores/as quando chamados a participar da formação continuada vem tornando-se evidente. A formação permanente de professores/as é essencial para a educação, especialmente diante das constantes mudanças nas demandas pedagógicas e nas condições de ensino. No entanto, muitas vezes, essa formação não acontece de maneira efetiva, participativa e dialógica. Ao contrário, tem se mostrado autoritária e impositiva quanto à prática docente. Isso vem afetando diretamente a capacidade dos/as professores/as de refletir criticamente sobre suas práticas, construir novas metodologias e agir diante das intencionalidades do currículo que lhes é proposto. O questionamento que emerge dessa realidade e fundamenta o problema social desta pesquisa é “De que forma os princípios da Educação Popular, com ênfase na dialogicidade, podem contribuir para a construção de processos de formação continuada permanentes e significativos para os professores/as?”.

A Educação Popular baseia-se na prerrogativa de que a construção do conhecimento ocorre por meio do diálogo, aplicar esse princípio na formação permanente significa criar espaços de escuta mútua, onde os/as professores/as possam compartilhar suas experiências e refletir sobre suas práticas em conjunto. No *Dicionário Paulo Freire* a autora Rute Baquero (2010, p. 136) aponta os princípios da Educação Popular, destacando a intencionalidade política e libertadora proposta nessa concepção de educação:

A proposta de Freire se assenta nos princípios da educação popular, da qual ele foi um dos grandes inspiradores. Entre as dimensões fundamentais desse paradigma, cabe destacar a compreensão da educação como um ato político; como um ato de conhecimento e não como simples transferência de conhecimento; como um ato dialógico no descobrimento rigoroso da razão de ser das coisas, a noção de uma ciência aberta às demandas populares; a importância do planejamento participativo e comunitário.

A formação permanente de educadores é aqui apresentada como um processo essencial e contínuo de aprendizagens proporcionadas aos professores e professoras durante o exercício de sua função, ligada a um compromisso pedagógico, social, político e ético da profissão. É fundamental para que os/as docentes possam lidar com as mudanças e desafios constantes da prática educacional, fortalecer a identidade profissional e integrar teoria e prática e, como última instância, cumpre um direito assegurado por dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC Formação e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação para os/as profissionais da educação.

1 ORIENTANDO O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA: METODOLOGIA

A metodologia constitui-se como o caminho a ser percorrido para alcançar o objetivo proposto. Michel Thiollent (2007, p. 28) afirma que “a metodologia desempenha um papel de ‘bússola’ na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma de suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade”. Ela oferece um conjunto de princípios e procedimentos que ajudam os pesquisadores e pesquisadoras a planejarem, executarem e interpretarem os resultados de sua pesquisa. Ao seguir uma metodologia específica, torna-se possível justificar cada uma das decisões tomadas ao longo do processo de pesquisa.

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa, tendo a formação continuada como fenômeno de estudo. Segundo Maria de Fátima Ribeiro dos Santos e Saulo Ribeiro dos Santos (2010, p. 42), “a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem”. Segundo essa autora, tal abordagem da pesquisa enfatiza a importância de compreender um fenômeno dentro do contexto em que ocorre, considerando as perspectivas das pessoas envolvidas. Os autores Marco Antônio Ferreira da Costa e Maria de Fátima Barroso da Costa (2001, p. 62) reforçam: “A qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada. Ela trabalha com o subjetivo dos sujeitos (crenças, valores, atitudes etc.)”.

O referencial teórico desta pesquisa constitui-se a partir das obras de autores e autoras que tratam das reflexões aqui presentes, com ênfase para as principais expoentes da Educação Popular por apresentarem uma abordagem dialógica e problematizadora da educação bancária e propor uma pedagogia de conscientização e participação, numa relação de convergência com a Pesquisa-ação. A inclusão de artigos pesquisados em repositórios acadêmicos vai reforçar e atualizar o referencial teórico.

A Pesquisa-ação apresenta um diferencial em relação a grande parte das técnicas convencionais da pesquisa científica quando se apresenta como “uma ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 2007, p 9). Sua ação torna-se mais intervencionista do que experimental por ter como objeto pesquisado um cenário social, combinando investigação e ação prática que visa à mudança. A transformação da realidade pesquisada como resultado da pesquisa apresenta-se como um dos elementos diferenciais nessa metodologia. “Pela Pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (Thiollent, 2007, p 21).

Ela visa estudar problemas sociais de um determinado grupo, envolvendo os próprios participantes na identificação e implementação de soluções. Gustavo Esteva (2017, p. 89) assim caracteriza a Pesquisa-ação: *“busca la participación real de los sujetos sociales que son objeto de la investigación y se orienta a fortalecer su organización y su capacidad de generar conocimiento crítico de su realidad y a transformar sus condiciones cotidianas de vida.”*

Thiollent (2007, p. 16), por sua vez, a define como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O nome composto “Pesquisa-ação” indica a combinação entre pesquisa e ação prática, possibilitando aos envolvidos uma participação ativa, num ciclo contínuo que articula reflexão e ação. As autoras Valéria Oliveira de Vasconcelos e Rita Márcia Ayala (2016, p. 65) descrevem essa forma de pesquisa como “uma metodologia que, a priori, propicia a construção do conhecimento e o planejamento de ações necessárias à consecução dos objetivos propostos pelos participantes da pesquisa, desde que fundada em uma relação dialogal e dialética”.

David Tripp (2005) discute a Pesquisa-ação como uma das formas de Investigação-ação. Nesse contexto, a investigação-ação abrange as pesquisas que têm como ponto de partida uma fundamentação empírica e, a partir dela, estabelece uma sistemática investigativa que busca agir no campo da prática, promovendo mudanças nesta.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 445).

A Pesquisa-ação começa a partir da identificação de um problema social. Nesse contexto, vale refletir a importância do “problematizar”. Freire (2017) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* apresenta a problematização como um conceito libertador, em confronto à educação bancária. Conceber a educação tendo como princípio norteador a educação bancária, significa exercer autoridade e controle sobre o outro impondo seus conhecimentos e valores, sem considerar suas experiências e perspectivas. Isso cria uma dinâmica de dominação e submissão que Freire considera como desumanizadora. Para esse autor, “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 2017, p. 45). É um processo fundamental de ensino e aprendizagem que busca estimular a reflexão crítica sobre a realidade, promovendo a

conscientização e a ação transformadora. Freire (2017, p. 49) afirma: “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”.

Pesquisar tendo a problematização da formação permanente como ponto de partida pressupõe engajamento, ação conjunta e sentimento de pertença. Freire (2017, p. 65) enfatiza a conexão entre educação e a investigação temática, especialmente dentro de uma abordagem pedagógica conscientizadora e problematizadora quando diz que:

Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.

Os pressupostos da Educação Popular contribuíram nesta pesquisa com a intencionalidade libertadora, proposta pela Pesquisa-ação. Segundo Alfonso Torres (2016, p. 22): “Uma característica central e inalienável de qualquer proposta educacional popular é a sua clara intenção política de transformar as condições opressivas da realidade atual, de contribuir para a construção de uma nova sociedade, mais justa e democrática”. As autoras Valéria Vasconcelos e Maria Waldenez de Oliveira (2009, p. 136) reafirmam a dimensão humanizadora e transformadora da Educação Popular: “Nosso entendimento de Educação Popular é o da educação como processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo”. A autora Conceição Paludo, responsável por descrever o verbete “educação popular” no *Dicionário Paulo Freire* (2008, p. 139), define:

Para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1995).

A proposição desta pesquisa partiu da identificação da questão a ser abordada, qual seja: “De que forma os princípios da educação popular, com ênfase na dialogicidade, podem contribuir para a construção de processos de formação continuada permanentes e significativos para os professores?”. Partindo do entendimento que a formação continuada é um processo essencial para o aprimoramento constante da prática pedagógica e o desenvolvimento

profissional dos educadores e educadoras, provocar uma reflexão participativa tornou-se uma possibilidade de contribuição e promoção de mudança nessa área.

O percurso desta Pesquisa-ação teve como fio condutor as etapas propostas por Thiollent em sua obra *Metodologia da Pesquisa-ação* (2007); nela, o autor ressalta a necessidade de se conceber um roteiro para que a pesquisa siga uma ordem sequencial durante a sua realização, no entanto, chama a atenção para a flexibilidade desse processo que deve levar em conta as especificidades de cada grupo pesquisado.

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível, contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre o vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (Thiollent, 2007, p. 31).

Embora a metodologia apresente essa flexibilidade durante a realização da pesquisa, há etapas que norteiam o encaminhamento das ações que caracterizam a relação entre pesquisador, pesquisados e o saber científico.

Thiollent (2007) define quatro principais etapas para a realização da Pesquisa-ação, as quais são:

1. Fase Diagnóstica: É o ponto de partida. Nela, vão acontecer os primeiros contatos entre pesquisador e o grupo-alvo da pesquisa. Caracteriza-se como uma fase de diagnóstico. Para tanto, Thiollent (2007, p. 52) define: “Os pesquisadores devem identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado de ‘diagnóstico’”. Nessa fase é possível traçar o perfil dos pesquisados em termos de pertencimento social.

2. Fase Principal de ou de Planejamento: Procura-se formular estratégias para reconhecer como os temas levantados na fase anterior são percebidos pelos participantes e como será guiada a ação na fase seguinte.

3. Fase de Ação: Engloba medidas práticas baseadas nas etapas anteriores: difusão de resultados, definição de objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentação de propostas a serem negociadas entre as partes interessadas e implementação de ações-piloto que posteriormente, após avaliação, poderão ser assumidas pelos atores sem a atuação dos pesquisadores.

4. Fase de Avaliação: Nessa etapa, os pesquisadores observam e analisam os resultados das ações implementadas. A avaliação é realizada tanto pelos pesquisadores quanto pelos participantes, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas e os impactos das ações.

O campo de pesquisa foi composto por um grupo de docentes de duas escolas públicas da região serrana catarinense, assim delimitado: uma escola municipal e uma escola estadual. Os momentos de intervenção e participação ocorreram em dias reservados para formação continuada no calendário escolar, entre os meses de maio e setembro de 2024. O grupo participante da escola estadual escolheu denominar-se ESCOLA EXPERIENTE; já o grupo participante da escola municipal definiu-se como ESCOLA MODERNA. Quando forem descritas as participações e proposições individuais dos/as professores/as municipais, eles/as serão nomeados/as de forma fictícia com nomes que iniciem com a letra M. Para professores/as da escola estadual, serão usados nomes fictícios iniciados sempre com a letra E. Participaram 35 professores/as da Escola Experiente e 20 professores/as da Escola Moderna. Os/as participantes foram convidados/as a escolher um nome fictício, conforme informado no quadro abaixo, tabulados junto com outros indicadores reais que os/as caracterizam.

Tabela 1 – Participantes dos encontros que constituíram a Pesquisa-ação

PARTICIPANTE	IDADE	RAÇA/COR	TEMPO DE MAGISTÉRIO	SEXO
E	60	PARDA	19 ANOS	F
EDA	45	BRANCA	22 ANOS	F
EDEVALDO	54	AFRODESCENDENTE	24 ANOS	M
EDIARTE	57	BRANCA	27 ANOS	F
EDIOMAR	28	BRANCO	07 ANOS	M
EDUARDA	32	BRANCA	05 ANOS	F
ELEANDRA	57	BRANCA	30 ANOS	F
ELEN	54	BRANCA	24 ANOS	F
ELENA	49	BRANCA	06 ANOS	F
ELEONORA	50	BRANCA	18 MESES	F
ELIANDRA	60	BRANCA	20 ANOS	F
ELINDA	40	PARDA	12 ANOS	F
ELIS	32	BRANCA	01 ANO	F
ELIZ	58	BRANCA	12 ANOS	F
ELÓI	40	AMARELO	10 ANOS	M
ELUZ	61	PARDA	30 ANOS	F
EMIRALDA	46	BRANCA	26 ANOS	F
ERCUANO	40	PRETA	20 ANOS	M
ESMERALDA	36	BRANCA	07 ANOS	F
ESMERALINA	32	PARDA	03 ANOS	F

ESMÉRIA	47	PARDA	24 ANOS	F
ESMERINDA	62	BRANCA	15 ANOS	F
ESPULETA	53	BRANCA	34 ANOS	F
ESTEFANI	53	BRANCA	02 ANOS	F
ESTER	57	BRANCA	17 ANOS	F
ESTERIA	26	BRANCO	03 ANOS	F
ETEVALDO	44	NEGRO	03 ANOS	M
EUDARDA	28	PARDA	05 ANOS	F
EULÁLIA	70	BRANCA	18 ANOS	F
EULINDO	55	BRANCO	26 ANOS	M
EUSÉBEO	50	BRANCA	3 ANOS	M
EVA	48	BRANCA	20 ANOS	F
EVAIR	49	BRANCA	13 ANOS	F
EVANGELINE	42	PARDA	12 ANOS	F
EVIN	33	BRANCA	12 ANOS	F
MAITÊ	36	BRANCA	14 ANOS	F
MALU	48	BRANCA	24 ANOS	F
MAOLY	18	NEGRA	06 MESES	F
MARCÃO	45	BRANCO	18 ANOS	M
MÁRCIA	27	BRANCA	05 ANOS	F
MÁRCIA APARECIDA	41	PARDA	21 ANOS	F
MARGARIDA	41	BRANCA	21 ANOS	F
MARIA	53	BRANCA	20 ANOS	F
MARIA FLOR	50	BRANCA	32 ANOS	F
MARIA MAR	59	BRANCA	22 ANOS	F
MARIA NAZARÉ	41	BRANCA	09 ANOS	F
MARIELE	50	PARDA	11 ANOS	F
MARLEY	24	BRANCO	01 ANO	M
MELANCIA QUENTE	40	PARDA	21 ANOS	F
MICAELA	42	BRANCA	22 ANOS	F
MIKAELLA	42	BRANCA	03 ANOS	F
MILENA	45	BRANCA	14ANOS	F
MORGANA	43	BRANCA	09 ANOS	F
MUNIZ	17	BRANCA	05 MESES	F
MURIEL	40	BRANCA	20 ANOS	F

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Pesquisa-ação na fase diagnóstica deste estudo partiu de um questionário e de um encontro de aproximação entre a pesquisadora e os/as participantes da pesquisa. No momento inicial, foi elaborado um questionário composto por perguntas sobre as experiências que professores e professoras já vivenciaram na formação continuada docente. Esse instrumento visou constituir um panorama da visão sustentada pelos/as docentes em relação a aspectos como: motivação para a participação; a relação teoria e prática; a dinâmica de grupo como elemento constituinte da participação; e o levantamento de temas relevantes para a formação continuada. Buscou também oportunizar aos/às participantes expressarem quais têm sido os principais desafios que enfrentam em sua prática docente na atualidade e formularem possibilidades de como a formação continuada pode contribuir com o seu fazer pedagógico.

Esse questionário (apêndice 1) teve como suporte tecnológico o *Google Forms*, e através de um *link* foi disponibilizado para ser respondido. A abrangência foi de 100 (cem) professoras/as das redes de ensino público que pudessem/quisessem responder². Depois de elaborado, e antes de ser enviado aos participantes, esse questionário foi validado por três professoras (mestras em Educação – duas da rede municipal de ensino e uma da rede estadual) e um professor (doutor em Educação da rede estadual de ensino) convidados/as para essa etapa (apêndices 2, 3, 4, 5). Essas pessoas fizeram a análise partindo de critérios como clareza na formulação, relevância e sugestão de alterações.

Na validação, foram respondidas cinco perguntas, sendo a primeira delas sobre a habilitação profissional. A segunda pergunta versou sobre a apresentação feita no cabeçalho da pesquisa, as quatro respostas indicaram haver clareza na exposição do propósito da investigação a ser realizada, sugerindo pequenas mudanças de revisão gramatical. A terceira sugeriu a análise das perguntas que compõem o questionário, no âmbito da objetividade e clareza, que foi confirmada por todos. Na quarta pergunta o questionamento se deu sobre acrescentar ou retirar alternativas nas questões. As respostas não indicaram nenhuma alternativa a ser acrescida. Na quinta pergunta foi solicitado a sugestão de perguntas a serem acrescidas. Foram sugeridas três possibilidades de perguntas que poderiam compor o questionário. Depois da readequação proporcionada por essas respostas, o questionário foi aplicado ao público-alvo formado por todos os docentes das redes municipal e estadual com possibilidade de acesso e disposição para contribuir com o estudo.

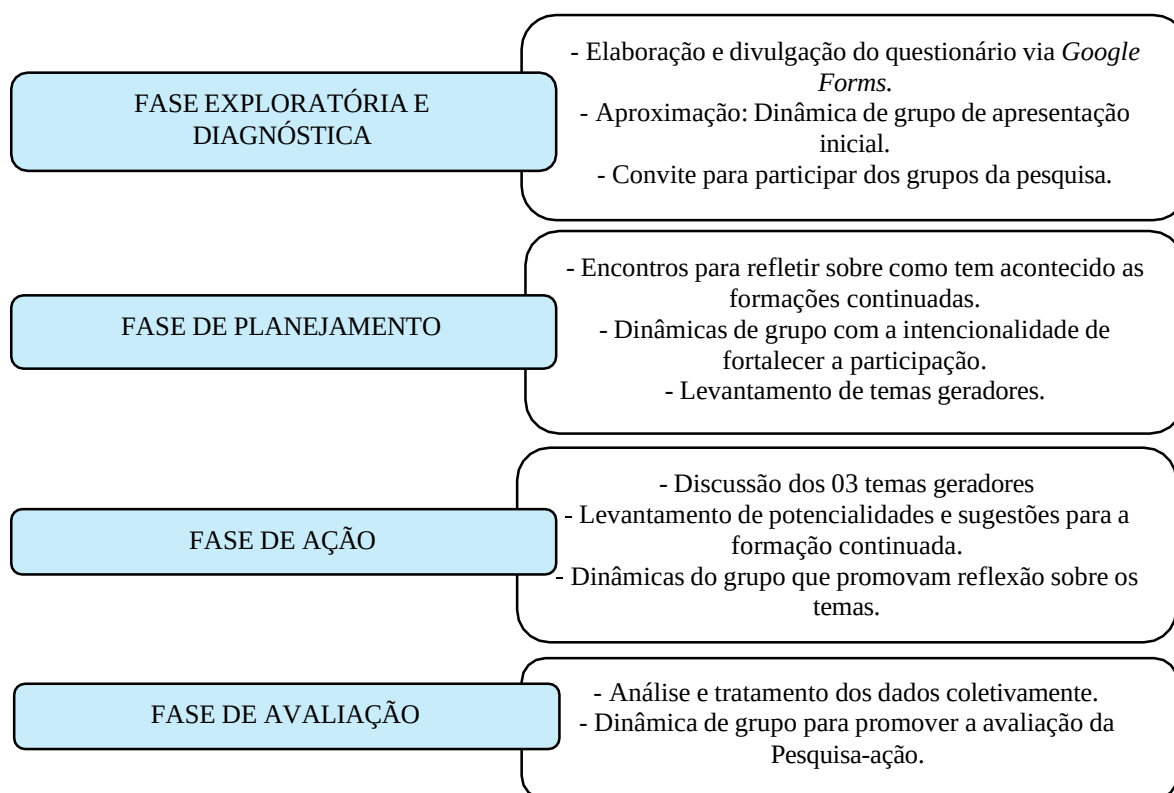
² A aplicação desse formulário não esteve restrita aos participantes das escolas que fizeram parte da pesquisa. Foi enviado para outros/as profissionais através do *link* disponibilizado no *WhatsApp* de outras escolas, totalizando o número de cem pessoas convidadas a responder.

Os dados recolhidos através deste instrumento estão apresentados no terceiro capítulo numa interseção com as reflexões coletivas produzidas nos encontros com os/as participantes da pesquisa das duas escolas.

1.1 O caminho coletivo da Pesquisa-ação

O caminho coletivo da Pesquisa-ação é um processo intrinsecamente colaborativo que envolve os/as participantes em um esforço para identificar, refletir e resolver algo que os inquieta. É necessário o envolvimento de todas/as de forma ativa nas etapas do processo, valorizando o conhecimento decorrente da prática reflexiva e possibilitando o compartilhar de experiências e saberes que cooperem na capacitação de todos/as a questionar práticas estabelecidas e elaborar coletivamente ações que resultem em mudanças. O caminho percorrido nesta pesquisa está representado na figura 2 abaixo:

Figura 2 – Fases da Pesquisa-ação



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Constituindo a fase exploratória, aconteceu no mês de maio de 2024 o encontro de aproximação. Os/as participantes do encontro já haviam tido o primeiro contato com a pesquisa através do formulário do *Google Forms*, que foi divulgado no grupo de *WhatsApp* das escolas

pesquisadas. Nesse momento, houve o primeiro contato com um grupo de professores e professoras participantes da Pesquisa-ação. Houve a participação efetiva dos/as presentes através do espaço dialógico aberto na proposição da dinâmica de grupo e nos questionamentos levantados coletivamente sobre a formação continuada.

A segunda fase da pesquisa, que se caracteriza pelo planejamento de como será guiada a ação, partiu da tabulação dos dados resultantes do questionário da fase inicial. As respostas de uma pergunta do questionário foram tabuladas e apresentadas aos/as participantes da pesquisa por meio do quadro 1 abaixo, que foi exibido através do *datashow*.

Quadro 1 – Temas considerados relevantes pelos/as respondentes do questionário

Temas que os/as respondentes do questionário consideram relevantes para serem tratados nas formações continuadas	
Prática docente por áreas.	Avaliação
Relação teoria e prática	Trabalho em equipe
Tecnologia educacional e seus caminhos	Tecnologias ativas.
Formas dinâmicas para as aulas	Relação professor (a) e alunos.
Resolução de problemas da própria escola	Educação sexual e acessibilidade
Educação Especial e Inclusiva	Práticas e estratégias de ensino e aprendizagem.
Parceria família e escola.	Uso da lousa digital
Dificuldade de alfabetização	Metodologia ativa e práticas docentes.
Escola antirracista	Trocas de experiências exitosas
Visão de infância.	Temas da educação especial
Leis	Planejamento
BNCC na prática;	Saúde mental do educador
Soluções para os baixos desempenhos educacionais	Violência doméstica e bullying.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Partindo da relação de temas presente no quadro 1, os/as participantes do encontro refletiram e, em trios, elaboraram uma escala de importância, apontando três temas para conduzirem as próximas discussões coletivas sobre a formação continuada. Como ação sequente, os temas foram expostos por um/a relator/a de cada grupo, apresentando os temas de forma escrita em uma folha A4. Nesse encontro, compareceram 28 pessoas, formando sete grupos. Após a argumentação, decidiu-se de forma coletiva e consensual que os três temas com

maior aderência foram: Prática pedagógica: dinâmica que motive alunos/as a participarem das aulas; as diversidades da Educação Especial; e tecnologias em sala de aula.

Os temas geradores têm como objetivo engajar os/as professores/as nas reflexões críticas sobre a realidade de sua formação, tanto inicial quanto continuada, partindo da realidade concreta e significativa para os envolvidos na pesquisa. Jaqueline de Moraes Costa (2012, p. 4-5) discorre sobre as etapas que envolve o trabalho com temas geradores:

Um ensino, baseado na premissa dos temas geradores, perpassa as seguintes etapas, como explicadas por Freire (2009): a pesquisa dos temas é a etapa inicial, pois se configura no momento de leitura do mundo e dos assuntos que interferem diretamente na vida dos envolvidos; ao captar tais temáticas e apresentá-las aos educandos, ocorre o que Freire (2009) denomina de abstração, momento de se pensar sobre o tema, de dialogar sobre ele. [...] Posteriormente, faz-se uma análise mais crítica sobre o tema, na busca dos “porquês”. Vai-se além dos limites aparentes das situações estudadas (situação-limite), partindo-se para a decodificação do tema, o que pode ser explicado como um processo de desconstrução do olhar ingênuo para a formação de uma visão mais crítica da realidade.

Freire (2019b, p. 100) define: “Uma pesquisa inicial feita nas áreas que vão ser trabalhadas nos oferece as palavras geradoras. Elas são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção”. As palavras geradoras devem ser capazes de estimular o debate sobre questões relevantes dentro do objeto desta pesquisa. O papel do/a educador/a na problematização e construção dialógica do conhecimento é incentivar seus educandos a adotarem uma postura crítica e reflexiva, promovendo o diálogo como ferramenta essencial para a compreensão e transformação da realidade. Esse foi o papel que procurei assumir diante das discussões que envolveram a escolha dos temas geradores, questionando com indagações abertas como: “Por quê?”; “O que torna mais relevante esse tema em detrimento dos outros?”; “Que relação tem com a prática cotidiana deste grupo?”.

Na terceira fase, o encontro presencial caracterizou-se pela abordagem dos três temas geradores em formato de pequenas oficinas de leitura, discussão e troca de experiências sobre práticas exitosas dentro dos assuntos. Os/as participantes foram divididos/as em três grupos, sendo que cada grupo ficou com um dos temas para ler e compartilhar no coletivo. A dinâmica de grupo realizada nesse encontro foi “Roda de Troca de Experiências”, uma que trocas de experiências proporcionam momentos de reflexão crítica sobre os próprios desafios e práticas pedagógicas, possibilitando aos/as professores/as repensar suas abordagens e buscar alternativas mais eficazes.

A dialogicidade oportunizada através das dinâmicas de grupo, foi o elemento que possibilitou a participação ativa das pessoas envolvidas na pesquisa. O diálogo proporciona o compartilhamento entre as pessoas de suas “visões de futuro emancipadoras” (Torres, 2013, p.

29) e deve servir como motor da indagação intelectual, o diálogo engaja, envolve, aproxima, conchama à participação.

A fase da avaliação, que constitui a análise dos resultados, foi desenvolvida através de *feedbacks* das/os participantes e do tratamento dos dados apresentados no quarto capítulo, promovendo o diálogo entre a teoria e a prática, assim como proposto por Freire (2017, p. 14), que propõe que a educação como pedagogia da transformação se dá na ação-reflexão, conceituada por ele como práxis: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]”.

O quadro 2 a seguir apresenta como foi a organização cronológica da pesquisa, tendo como referencial o calendário das redes municipal e estadual para a formação continuada docente.

Quadro 2 – Cronograma de encontros

FASE	DATA/PERÍODO	OBJETIVO	ATIVIDADE
Fase 1	Abril e maio de 2024.	Aproximação e diagnóstico	- Elaboração a validação do questionário - Identificação das fragilidades da formação continuada.
Fase 2	Julho de 2024	Planejamento	- Escolha coletiva de temas geradores.
Fase 3	Agosto de 2024	Ação	- Estudo dos temas geradores e o levantamento de possibilidades para a formação continuada.
Fase 4	Setembro de 2024	Avaliação	- Avaliação coletiva da Pesquisa-ação.
	Setembro e outubro 2024	Análise dos dados	- Análise e tabulação dos dados.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A presente pesquisa estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro, analisaremos o contexto da formação continuada docente, apresentada como essencial para a reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas e as dinâmicas de aprendizagem. Esse capítulo explora o aspecto da educação como um processo contínuo e através do qual se reflete a importância de os professores e as professoras assumirem posições problematizadores de seu próprio aprendizado.

No segundo capítulo, a dialogicidade é apresentada como construção de consciência coletiva, onde o diálogo é postulado como o elemento essencial para a constituição da consciência e a historicização do ser humano. A dialogicidade na prática educativa é apresentada como possibilidade para a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

No terceiro capítulo, a dinâmica de grupo é apresentada como uma estratégia que envolve a interação e colaboração entre os membros de um grupo para alcançar objetivos comuns. A formação continuada de docentes atua como um instrumento dialógico, promovendo engajamento, sentimento de pertencimento, espaço de participação e expressão.

O quarto capítulo apresentará a análise e interpretação dos dados através de uma breve descrição das dinâmicas de grupo realizadas e do questionário que foi respondido durante a pesquisa, com o objetivo de responder à problemática que serviu como fio condutor deste estudo. Por meio da compilação e análise dos resultados, será traçada uma reflexão sobre a efetividade da Pesquisa-ação proposta no contexto teórico e prático da formação continuada docente, com a finalidade de contribuir em formulações posteriores sobre esse assunto.

No quinto capítulo serão apresentados os quatro encontros realizados com os/as participantes, bem como as dinâmicas utilizadas para fomentar a troca de experiências e o compartilhamento de saberes. Desde a fase diagnóstica, em que foram identificadas as principais demandas formativas, até a etapa de avaliação, que proporcionou um espaço de reflexão coletiva sobre os aprendizados e desafios vivenciados, o capítulo em questão busca evidenciar como o saber docente é um processo em movimento, que se constrói na ação e na interação entre os sujeitos.

As considerações finais vão apresentar a síntese dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, analisar o impacto da efetividade da pesquisa durante a sua realização e apontar novas possibilidades da integração das reflexões coletivas formuladas durante a pesquisa no contexto teórico e prático da formação continuada docente. Todos os documentos e relatos produzidos durante a pesquisa comporão o apêndice 1 deste trabalho.

2 O CAMINHO SE FAZ PROBLEMATIZANDO: “A FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES/AS É BASEADA EM QUÊ?”³

[...]
 O que chamamos de Formação Continuada,
 É uma proposta bem decente,
 Pois orienta o trabalho educativo,
 E amplia o conhecimento docente,
 Refletindo as práticas pedagógicas,
 Tornando um profissional mais experiente.
 Cada assunto apreendido no seu curso,
 Pelo futuro docente,
 Deve estar a sua prática,
 Relacionando diretamente,
 Construindo conhecimentos,
 Em exercício permanente.
 Deve-se haver uma proposta mais ampla,
 Que seja objetiva e sistematizada,
 Entre o saber teórico e o fazer pedagógico,
 Visando uma formação direcionada,
 Que contemple as falhas visíveis,
 Facilitando toda jornada
 (Pereira, 2019, p. 4-5).

Este capítulo examina a importância da formação permanente, suas abordagens teóricas e práticas, e o impacto que esta pode causar na promoção de práticas pedagógicas mais humanizadoras. Partimos do questionamento proposto pela professora Madalena, participante da pesquisa na escola Moderna, que indaga: “*A formação permanente para professores/as é baseada em quê?*” Esse questionamento nos abre caminho para investigar as concepções teóricas e práticas que fundamentam os projetos de formação permanente na atualidade brasileira. Que dissonâncias há entre as possibilidades apresentadas em uma concepção pautada na Educação Popular e os modelos tecnicistas e empresariais presentes em grande parte da realidade educacional brasileira?

O que de fato tem servido como alicerce norteador para a constituição dos projetos de formação permanente pode não ser uma resposta de fácil elaboração, tendo em vista a multiplicidade de intenções e ações que operam na constituição desses projetos. As intencionalidades podem ser o caminho que aponta os pressupostos epistemológicos da concepção dessas formações tal como elas vêm se apresentando.

³ O título deste capítulo é constituído pela pergunta elaborada pela professora Madalena, participante da pesquisa da Escola Moderna. Essa pergunta deu início à reflexão coletiva na escola estadual no primeiro encontro da Pesquisa-ação.

Partiremos da compreensão dos alicerces lançados pelos pressupostos neoliberais que têm servido como base para os projetos educacionais no Brasil nas últimas décadas. Esse projeto de educação prioriza a lógica de mercado e a eficiência econômica, em lugar de uma visão mais humanizadora. Nele, a educação deixa de ser vista como um direito fundamental, que visa ao desenvolvimento pleno da pessoa e à construção de cidadania e passa a ser tratada como uma mercadoria.

O Neoliberalismo caracteriza-se por um conjunto de políticas econômicas que surgiram no final do século XX. “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot e Laval, 2016. p. 17). Esse modelo neoliberal enxerga a educação como um meio para atender às demandas do mercado de trabalho, enfatizando competências técnicas e habilidades que possam ser rapidamente aproveitadas pelo setor produtivo. Freire (2011, p. 11) descreve essa realidade como uma forma de normalizar situações que estão sendo impostas à sociedade “A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”. Para Freire, o neoliberalismo impõe uma ideologia que promove a ideia de que a realidade social tal como tem se apresentado é inalterável e que as desigualdades são inevitáveis. Esse pensamento é imobilizante porque bloqueia o potencial de transformação coletiva, fazendo com que as pessoas aceitem a realidade como se fosse uma condição fixa e intransponível.

A educação passa a ser tratada como um produto, reduzindo o papel da escola à formação de mão de obra qualificada para o mercado. O autor Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 12) afirma:

[...] a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade no mercado nacional e internacional. De outro, é importante também a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

As consequências desse enfoque são preocupantes porque esvaziam o papel crítico e emancipador da educação, que deixa de promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Freire critica a visão de educação que aliena o sujeito do seu contexto social e histórico, propondo uma educação que valorize o engajamento, contribua para a humanização e para a

transformação social, e propõe uma educação que “leva o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 2019a, p. 113).

O neoliberalismo reflete ainda na educação o incentivo à competitividade, que promove a desigualdade, já que as camadas mais vulneráveis da população enfrentam um sistema educacional cada vez mais precarizado. “Medidas para acirrar a competição dentro do sistema escolar tem um nítido significado de classe, ratificando as vantagens dos privilegiados e confirmando a exclusão dos pobres” (Gentili, 1996, p. 25). Nessa mesma visão, o autor também analisa o reforço das desigualdades sociais propostas pela privatização e mercantilização da educação, ao descrever o quanto as forças do mercado afastam as classes menos privilegiadas do acesso à escola: “Existem evidências suficientes para sugerir que os processos e os efeitos das forças do mercado estão relacionados com diferenças étnicas e de classe no acesso às escolas e na distribuição entre elas” (Gentili, 1996, p. 21).

Por fim, essa abordagem desvaloriza a profissão docente. Esse ponto torna-se o elo que liga a exposição apresentada sobre os desmandos do neoliberalismo quanto ao sistema educacional com a pesquisa aqui proposta, especialmente ao refletirmos sobre o papel limitado e subordinado que é delegado ao/a professor/a nesse contexto. O/a professor/a é visto/a principalmente como um/a executor/a de tarefas, que deve seguir currículos padronizados e aplicar metodologias predefinidas para alcançar resultados propostos por metas construídas de forma alheia ao seu domínio. As reformas políticas têm, progressivamente, descaracterizado o/a profissional da educação, limitando seus saberes a um aspecto técnico e funcional.

O modelo de intervenção baseado no conhecimento de especialistas externos tende a retirar o poder do/a professor/a. Estabelece uma pressão objetivando a aprovação nos testes, estreitando-se assim o currículo. Aulas destinadas a este tipo de treinamento tendem a romper a dinâmica do apoio afetivo que os/as bons/as professores/as tentam estabelecer na sala de aula (Gentili, 1996, p. 29).

Neste cenário, o trabalho docente ao invés de emancipar, reproduz as estruturas de poder existentes. As imposições verticalizadas para o saneamento das pretensões do Estado vêm determinando historicamente tanto estruturas curriculares quanto a atuação docente que se ajuste aos paradigmas mercadológicos. Há uma tendência a responsabilizar os/as professores/as pelos fracassos do sistema educacional, sem considerar as condições estruturais que afetam o ensino. Grande parte dos/as profissionais da educação estão permeados pela ideologia capitalista de tal forma que é possível reconhecer em seu fazer pedagógico o que Freire (2017, p. 20) conceitua como “hospedeiros do opressor”. Reflete-se aí a complexidade das relações de poder e dominação do capitalismo, quando, embora vítima da opressão, o/a oprimido/a acaba internalizando os valores, crenças e atitudes do/a opressor/a e reproduzindo-os de maneira

inconsciente. Diante dessa condição, as autoras Valéria Vasconcelos e Dulce Whitaker (2021, p. 34) consideram que os/as professores/as vivem “*como seres duplos e inautênticos (así como todas las personas oprimidas)*”, e completam: “*Nuestra premisa es que, mismo generosas, de buen corazón y bien intencionadas, las personas en esta categoría sociológica siguen contenidas en sus nichos de conocimiento, por dos factores que se entrecruzan: la competencia y la jerarquización*” (Vasconcelos; Whitaker, 2021, p. 34).

Para Freire (2017, p. 21), a libertação do/a oprimido/a pressupõe a necessidade de tomada de consciência dessa internalização do opressor e o estabelecimento de uma luta pela libertação. “A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.” Discutir a prática do/a professor/a partindo dessa visão remete-nos a pensar sobre sua formação, tanto inicial quanto permanente. A trajetória percorrida durante a formação inicial mesclada com as experiências e vivências proporcionadas pelo exercício profissional vão constituindo-se como a identidade docente. A cadeia produtiva neoliberal impõe seus reflexos na formação docente que vem apresentando-se de forma precarizada e fragmentada, baseando-se em diretrizes curriculares que compartimentam as diferentes formações de acordo com os espaços de atuação e eliminando uma perspectiva integral dos processos educativos. As autoras Sandra Terezinha Urbanetz e Cristhianny Bento Barreiro (2024, p. 27) explicam:

Cabe lembrar que a precarização da formação está intimamente ligada à precarização do trabalho em geral, tendo em vista o ajuste jurídico-normativo que depende da correlação de forças existentes em cada momento histórico. E neste momento histórico, vive-se a terceirização da atividade-fim, com trabalhos temporários, de prestação de serviços, com pouca ou nenhuma estabilidade ou direitos, denominada por alguns autores de “uberização”, que é o exercício do trabalho autônomo, temporário e intermitente. Ou seja, perde-se o espaço de uma construção coletiva entre o grupo de docentes que atua em um projeto pedagógico de curso ou de instituição. A fragmentação do trabalho explicita a fragmentação da formação e da atuação docente.

Como um processo múltiplo, que vai sofrendo transformações históricas, a formação docente vai além dos cursos específicos de iniciação à prática da docência como exercício profissional. Pode ser caracterizada como a constituição da identidade do/a professor/a. A identidade docente é formada por um caminho contínuo que envolve diversos fatores pessoais, profissionais e contextuais. Ela reflete a maneira como o/a professor/a se percebe e se relaciona com sua profissão. Essa identidade inicia-se com a formação acadêmica e evolui de acordo com as mudanças que ocorrem em seu universo de atuação. Os autores José Clecio Silva de Souza e Décio Oliveira dos Santos (2022, p. 1) propõem que:

O conceito de identidade docente envolve tanto o pessoal como o coletivo desse profissional. A identidade não é alguma coisa que se tem, mas sim algo que se constrói durante a vida. O desenvolvimento da identidade caracteriza-se como um processo evolutivo e de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto.

Em outras palavras, a autora Selma Garrido Pimenta (1996, p. 75) reafirma a subjetividade presente na formação da identidade do/a professor/a quando escreve: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Essa visão sugere que a identidade é uma construção dinâmica e contínua, influenciada pelo contexto histórico e social do sujeito, a identidade emerge das experiências, das relações e interpretações que uma pessoa traça dentro de uma cultura. Pimenta (1996, p. 76) aprofunda essa reflexão ao questionar:

Qual professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Estas indagações poderiam corresponder à pergunta: que saberes são necessários a uma/a professora/a para o exercício de sua docência? Ainda segundo Pimenta (1996, p. 81-82), a identidade do/a professor/a se dá no entrelaçar-se dos saberes científicos, pedagógicos e da experiência. É preciso ter domínio do conhecimento a ser ensinado, competências para mediar o processo de ensino-aprendizagem e compreensão do ambiente e das realidades sociais dos alunos:

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Houssaye (1995). Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes na formação de professores.

O papel desempenhado pelo/a professor/a no contexto educacional tem retratado a necessidade de formação permanente, pois estes têm sido convocados/as a serem facilitadores/as e mediadores/as de saberes que se renovam e trazem novos desafios à prática pedagógica. Brandão (2020, p. 187) afirma: “A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente, destinada a ousar criar o novo e o renovador, no singular e no plural, em e entre cada um dos seus sujeitos”. Nesse contexto, ao invés de apenas transmitir informações, o/a professor/a estimula a reflexão crítica, promove a interação e a colaboração entre os estudantes, e os orienta na construção do saber. Dessa forma, ajuda a conectar os conteúdos curriculares com a realidade, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Porém, para ser capaz de exercer esse papel, o/a docente necessita de uma formação que lhe dê suporte. “A formação de professores diz respeito ao cerne da função social do instituído coletivo que chamamos de ESCOLA, que hoje, no país, acolhe milhões de crianças” (Gatti, 2022, p. 3). A formação do/a professor/a passa a representar um papel social e político, além do educacional. Para Freire (1997, p. 9), “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...]. O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer”, que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil.” Assim, ser professor/a implica não apenas na realização de trabalho técnico, mas envolve um compromisso ético e político.

Compreender a identidade profissional do docente no cenário atual é uma questão que está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. Desse modo, considera-se que o movimento social deva estar intrinsecamente relacionado com os projetos educacionais, pois a escola não é um espaço aleatório, mas um cenário no qual a objetividade se faz presente. Isso implica em dizer que a instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida (Souza e Santos, 2022, p. 3).

Essa conexão entre identidade docente e formação continuada é capaz de inspirar o compromisso com a educação emancipadora, promovendo professores/as mais conscientes de seu papel como agentes de mudança. Para Freire (2011, p. 47), “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Esse pensamento ressalta que o compromisso com a formação contínua é um dever ético do/a professor/a, pois é uma base para sua legitimidade e força moral perante a classe. Um professor ou professora preparado/a não apenas ensina melhor, mas também inspira confiança, respeito e, por consequência, motiva os/as alunos/as a se dedicarem ao próprio aprendizado.

A formação continuada é responsável pelo desenvolvimento contínuo pelo qual professores e professoras passam durante o exercício de sua profissão. Esses cursos têm como desafio reconhecer que essa etapa posterior à licenciatura deve ser tão comprometida com a construção da prática do/a professor/a quanto à inicial. A autora Paula Baracat de Grande (2014, p. 13), em sua tese de doutorado, afirma:

A preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial, pela conjunção de dois movimentos: as pressões de novas condições do mundo do trabalho – cada vez mais informatizado, exigindo novos e mais conhecimentos – e os desempenhos escolares precários de grandes parcelas da população, constatados pelos sistemas de governo.

Diante desses dois movimentos acima citados, faz-se necessário trazer em pauta o papel do/a professor/a na realidade dos conhecimentos construídos na escola. Através das

atualizações constantes é possível protagonizar práticas pedagógicas que, seguindo um raciocínio da Educação Popular, precisam ser inclusivas, emancipatórias e intencionalmente voltadas para a mudança social. A aprendizagem e a formação do professor devem ser permanentes, o professor deve assumir a postura problematizadora de seu mundo e seu fazer. Por essa perspectiva, a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a aprendizagem do professor (Freire, 2011). Assumir a postura problematizadora implica questionamento sobre o próprio contexto e prática pedagógica, tornando a reflexão crítica um componente essencial para sua própria aprendizagem.

2.1 Caminhar ensinando e aprendendo: “Quais as prioridades necessárias em uma formação continuada?” (Eulinda)⁴

A educação deve ter como princípio o fato de o ser humano estar em processo de aprendizagem de forma constante. Isso fundamenta a ideia de incompletude que gera a necessidade de um processo constante de formação. A incompletude refere-se à noção de que o conhecimento humano é limitado e sempre há mais a aprender. Brandão (2020, p. 69) escreve sobre os “seres do aprender a saber” e permite iniciarmos a tecitura sobre as prioridades necessárias à formação continuada através da reflexão em torno do aprender e do ensinar, duas dimensões que não devem ser apenas tarefas do/a educador/a, mas que caracterizam sua essência como tal. “Somos os seres que se constroem em sua individualidade, em sua coletividade, em sua universal humanidade porque, mais do que apenas ‘pensantes-e-reflexivos’, somos os seres do aprender” (Brandão, 2020, p. 69).

Aprender é um processo contínuo e dinâmico, que ocorre ao longo da vida e em contextos diferentes. Sobre isso, Brandão (2020, p. 69-70) apresenta o aprender como processo de formação de identidade que permeia toda a nossa existência:

Porque um a um, aprendemos ao longo da infância e da vida todas as coisas que sabemos. E sabemos por que aprendemos. E aprendemos não instrumentalmente apenas para ‘fazer o fogo’, mas para sermos quem somos; para vivermos como vivemos, para sentirmos e pensarmos o que sentimos e pensamos; para criarmos, fazermos e transformarmos tudo o que a sós ou solidariamente criamos, fazemos e transformamos.

O aprender não é apenas uma instrumentalização do sujeito para o desenvolvimento de tarefas, mas uma capacitação para agir no mundo de maneira significativa. A aprendizagem capacita a pensar, sentir, criar e transformar de forma individual ou coletiva. “O aprender pode

⁴ Questionamento elaborado pela participante Eulinda, da Escola Experiente.

existir ali onde ainda não existe o ensinar” (Brandão, 2020, p. 78). Essa afirmação aponta que o aprendizado pode ser o resultado das experiências interativas decorrentes das necessidades humanas. Nesse contexto, o/a professor/a constitui-se como aprendiz antes de ser ensinador/a.

A escola é o lugar de aprender. Aprender acontece na ação, na relação e na reflexão. Apenas ouvir, ouvir, ouvir, sem espaço para reelaborar o que foi dito, sem espaço para questionar as próprias ações, pode gerar, no educador, a construção de uma autoimagem de impotência (Barbosa, 2009, p. 25).

Freire afirma que a reflexão sobre a educação, que engloba ensino-aprendizagem, deve estar centrada no pensamento do homem como um ser inacabado e inconcluso. Daí surge a necessidade constante de aprendizagem. “O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca” (Freire, 2019, p. 33-34). Como consequência, é possível afirmar que “a educação tem caráter permanente” (Freire, 2019, p. 35). Não é um processo limitado no tempo, mas um exercício contínuo, ao longo da vida do ser humano.

Nesse contexto, Freire está apontando que todo o processo de formação que acontece após a licenciatura não deve ser apenas continuado, mas permanente. Permanente porque se estabelece como um processo dinâmico, que acompanha as transformações sociais, políticas e culturais. Toda formação vista através das lentes da Educação Popular deve manifestar uma intencionalidade política. Para a autora Maria Stela Santos Graciani (1996, p. 30), “a dimensão política da educação é contribuir para a construção do novo”. Isso envolve questionar as estruturas de poder existentes e promover a participação dos educadores em sua formação. “[...] essa caminhada exige que o professor ‘confesse’ seus não saberes e não poderes, ‘abraçe’ o compromisso de se reinventar e ‘adote’ uma atitude de aprendizagem permanente” (Furtado, 2009, p. 92).

Ensino e aprendizagem quando apresentados na forma gráfica “ensino-aprendizagem” tornam-se um substantivo composto que não dissocia o ensino da aprendizagem. Adriana Millea de Almeida (2009, p. 83) explana etimologicamente o termo ensino quando afirma que “ensinar vem do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal”, e complementa que, “contudo, para ser marcante, o ensino precisa ser significativo”. Promover aprendizagem significativa é estar comprometido com o pensamento crítico, tendo consciência da seriedade do ato de ensinar.

A prática educativa é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, com nossa má

preparação, com nossa irresponsabilidade para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nosso preparo científico e o nosso gosto do ensino, com a nossa seriedade e o nosso testemunho de luta contra as injustiças contribuir para que vão se tornando presenças marcantes no mundo (Freire, 2019a, p. 149).

Ensinar e aprender podem ser postulados como prioridades da formação continuada. “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...]. O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer”, que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil” (Freire, 2019a, p. 9). Para ensinar os/as professores/as precisam aprimorar suas práticas pedagógicas, adotando novas metodologias e técnicas de ensino que respondem melhor às necessidades dos alunos e alunas.

Contrária a uma abordagem tecnicista que privilegia resultados quantitativos e segue uma lógica neoliberal, a formação continuada deve ser compreendida não como um simples treinamento ou reciclagem, mas sim como um processo colaborativo e coletivo entre os sistemas de ensino. É uma oportunidade de fomentar uma reflexão crítica e contextualizada sobre o conhecimento, buscando melhorar o desempenho profissional em alinhamento com as necessidades e demandas da escola.

Se a BNCC Formação e os demais marcos legais que embasam a formação continuada fossem pautados pelos princípios da Educação Popular, a formação docente seria apresentada respeitando os contextos educacionais de cada região brasileira, priorizando a escuta ativa, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento. No lugar da proposição de currículos engessados, a contribuição da Educação Popular proporia que os/as professores/as reflitam sobre seus desafios cotidianos e construam estratégias formativas a partir dessas vivências, em um processo de problematização da prática. Apresentaria, também, uma interligação entre a teoria e a prática, de modo que não pudessem ser concebidas como elementos separados e, por fim, trataria a formação docente como um espaço de conscientização e humanização, incentivando professores/as a compreenderem seu papel na luta por uma educação pública humanizada, democrática e inclusiva.

2.2 Construindo Caminhos: A Jornada Nacional da Formação Permanente

A formação permanente de professores/as é um direito assegurado pela legislação brasileira, fundamental para a promoção de um ensino de qualidade e a valorização da prática docente. Diversos marcos legais estabelecem diretrizes e objetivos para a formação e o desenvolvimento profissional. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNCC têm trazido ao longo da história da educação no Brasil a efetivação de políticas de educação para todos, aumentando exponencialmente o número de alunos/as matriculados/as, principalmente no ensino fundamental.

Decorrente disso, surgiram novas demandas estruturais necessárias para comportar o fazer pedagógico, direcionado a tantos/as alunos/as. Entre elas está o papel de atuação do/a professor/a, como profissional da educação. A partir da obrigatoriedade e gratuidade da educação no Brasil, a demanda pela formação de profissionais em educação foi intensificando-se gradativamente ao longo dos anos. Os cursos superiores de licenciatura tornaram-se a base da formação inicial, formando professores/as para atuar em diversas áreas do conhecimento e atendendo às necessidades das diferentes organizações curriculares.

No entanto, a formação docente não se encerra com a conclusão do curso de licenciatura; é necessário um constante processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

A formação inicial, ainda que represente uma etapa importante na trajetória formativa do professor, não é suficiente para responder às exigências e aos desafios colocados à Educação Básica na contemporaneidade. O próprio conceito de formação, no entrelaçamento de fatores e saberes implicados na prática docente, ganha significados renovados na atualidade. Considerado um processo múltiplo e não linear, vai além dos cursos específicos de iniciação à docência ou mesmo de aperfeiçoamento profissional: abarca toda a escolarização precedente e as experiências da pessoa-professor ao longo da vida, histórica e culturalmente situada; de tal maneira, perpassa continuamente o itinerário que o docente vai traçando e, ao mesmo tempo, pelo qual vai definindo sua identidade como profissional (Ostetto, 2015, p. 203).

A formação continuada apresenta-se como a continuidade desse processo de construção do conhecimento. A formação inicial e continuada é qualificada no aspecto legal pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da recente publicação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Essa resolução, no Art. 2º, assim conceitua a formação inicial:

§ 1º A formação inicial de profissionais de magistério de que trata o **caput** deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa.

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos.

§ 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Além disso, institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esse documento nos Art. 4º e 6º define:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;

II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdo de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;

VII - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) através da Meta 16 estabelece a necessidade de promoção de formação continuada para pelo menos cinquenta por cento dos/as profissionais de educação:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Nesse cenário, a formação continuada apresenta-se como um dos caminhos para a reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas e as dinâmicas de aprendizagem, fortalecendo o diálogo e a proposição de saberes que instrumentalizam o professor e a professora na articulação de novas perspectivas como profissional da educação. “Destaque-se, nesse quadro conceitual, a importância incontestável de processos de formação continuada que contemplem espaços de reflexão sobre os fazeres e saberes docentes fertilizados e movimentados no cotidiano educativo” (Ostetto, 2015, p. 203).

O Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define a formação continuada como:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Brasil, estabelece diretrizes para a educação no país, incluindo a formação continuada de professores/as. A LDB prevê a importância da formação continuada como um dos pilares para a melhoria da qualidade da educação no país. Algumas das principais disposições relacionadas à formação continuada de professores/as na LDB estão dispostas nos artigos 61 e 62.

O Art. 61 estabelece requisitos mínimos para o provimento nos cargos traz no parágrafo único a capacitação em serviço que deve ser proporcionada aos profissionais em educação:

[...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009):

[...]

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

O Art. 62 determina que a formação continuada deve ser oferecida aos profissionais da educação, garantindo-lhes condições de aperfeiçoamento, atualização e aprimoramento em sua área de atuação:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O Art. 67 determina a valorização através do aperfeiçoamento continuado:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

A BNCC, instaurada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 1), e visa uniformizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as em todo o país, não trouxe em sua versão inicial nenhuma orientação quanto a formação continuada.

No ano de 2020, o CNE define as Diretrizes Curriculares para a Formação continuada de Professores, na Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, orientando que essa formação seja integrada às necessidades da prática docente e ao contexto educacional, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), estruturada em 16 artigos que estabelecem diretrizes para promover competências que atendam à BNCC, com ênfase no desenvolvimento contínuo e colaborativo dos/as professores/as. Essa normativa define a formação continuada como:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

O Art. 9º descreve de forma normativa como deve acontecer os cursos e programas na promoção da formação continuada:

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A BNCC-Formação Continuada quando analisada pela perspectiva da Educação Popular, que prima pela autonomia, pela valorização dos saberes docentes e pela problematização das realidades diversas, pode ser vista como limitante. A padronização nela presente pode representar o engrandecimento dos saberes técnicos em detrimento do desenvolvimento de crítico dos/as professores/as para e com que deve ser constituída a formação.

2.3 Construindo Caminhos: A Jornada Estadual da Formação Permanente

A formação permanente de professores/as também recebe importantes aportes legais em nível estadual, complementando e adaptando as diretrizes nacionais às especificidades regionais, considerando as demandas específicas do estado e os desafios da sua rede de ensino. A formação permanente dos profissionais da rede estadual de Santa Catarina é organizada pela Secretaria de Estado da Educação (SED-SC) abrangendo a Secretaria de Estado da Educação/SED, as Coordenadorias Regionais de Educação/CREs e as escolas, prevendo a realização de eventos que abranjam as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A legislação estadual que dispõe sobre a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação na rede estadual assim se apresenta:

DECRETO Nº 915, de 9 de abril de 2012. Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado.

[...]

I – A formação continuada para todos os profissionais da Educação das redes públicas de ensino, como um dos elementos estratégicos para a consolidação da qualidade social da escola;

II – A articulação entre teoria e prática no processo de desenvolvimento da formação continuada, visando à crescente ampliação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, pedagógicos e de gestão dos profissionais da Educação, de modo integrado ao cotidiano da escola pública;

III – a formação continuada entendida como direito e componente essencial da valorização dos profissionais da Educação, vinculada às políticas de estímulo à profissionalização, jornada única, progressão na carreira, dedicação exclusiva no magistério, melhoria das condições de remuneração e garantia de condições adequadas de trabalho;

[...]

IV – A articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização docente, objetivando a qualificação da docência e da gestão escolar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

[...]

Art. 5º As ações de formação continuada serão subsidiadas, por intermédio da SED, mediante:

I – Oferta anual de, no mínimo, 40 (quarenta) horas de formação continuada aos profissionais da Educação, membros do magistério público estadual, ao longo do ano letivo;

II – Constituição de Coordenadoria de Programas e Projetos de Formação Continuada, para promover e assessorar a formação continuada;

III – concessão de afastamento remunerado para profissionais da Educação do magistério público estadual para cursar formação continuada nos níveis de mestrado e doutorado, desde que a temática dos projetos de pesquisa seja relevante para a melhoria.

Em 2015, o Plano Estadual de Educação (PEE/SC, 2015) definiu diretrizes e metas específicas para o desenvolvimento da educação no estado, apontando na Meta 15 o compromisso da rede estadual com a formação continuada dos/as profissionais da Educação Básica no estado, adaptando-se ao contexto estadual as metas nacionais.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada (PEE/SC, 2015, p. 28).

Os marcos legais estaduais devem representar um compromisso essencial com o fortalecimento da educação pública e com a valorização dos/as educadores/as. Esses aportes se efetivam através de um projeto de formação permanente elaborado para cada ano letivo, indicando como a formação será oferecida aos profissionais no contexto daquele período. Para o ano de 2024 a SED/SC propôs que todos/as os/as profissionais da rede estadual em efetivo exercício deveriam participar de dois momentos de formação assim distribuídos: Semana Pedagógica de Fevereiro, realizada no período de 05 a 09/02/2024, com carga horária de 40 horas, no regime presencial nas unidades escolares. O segundo momento aconteceu em julho,

no período de 15 a 17/07/2024, com carga horária de 24 horas e presencial. Das 64 horas previstas no projeto, 16 foram transmitidas através do *Google Meet*, direto da SED/SC para todas as escolas estaduais de Santa Catarina. As demais 48 horas foram trabalhadas pelas equipes pedagógicas das unidades escolares, cumprindo o indicativo do projeto que orienta contemplar momentos de estudo de temas como: calendário escola; Projeto Político Pedagógico (PPP); planejamento e o papel do professor; organização do ambiente escolar; apresentação dos indicadores de aprendizagem presentes no “Educação na Palma da Mão”⁵; e elaboração e condução do projeto “Cultura Afrodescendente na Educação”⁶.

Promover formação em serviço a todos/as os/as profissionais que atuam na rede estadual tem sido o propósito apontado pela SED/SC como forma de refletir sobre as práticas pedagógicas e as dinâmicas de aprendizagem, fortalecendo a reflexão, o diálogo e a proposição de ações pedagógicas inovadoras.

2.4 Construindo Caminhos: A Jornada Municipal da Formação Permanente

Embora o contexto de realização desta Pesquisa-ação abranja como campo de partida para caracterização a região serrana de Santa Catarina, formada por 18 municípios, tomaremos como base para a exposição dos marcos legais municipais o maior município que compõe essa região: Lages. Essa escolha se dá por entender que nesse município estão concentradas o maior número de escolas, professores e profissionais da educação. O município de Lages dispõe de 127 unidades de ensino na rede municipal sendo: 76 Centros de Educação Infantil urbanos, 32 Escolas Urbanas de 1º a 5º ano e de 6º a 9º ano, 15 Escolas no Campo, 3 Centros de Educação Infantil no campo e 1 Escola Itinerante com núcleo de Ensino Médio.⁷

A Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), responsável pela rede municipal de ensino público, tem assumido a postura de conceber a formação docente como um projeto de construção permanente dos/as profissionais de educação e, para atuar como coluna de sustentação a essa proposição, foi criado em 2017 o Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP). Esse núcleo localizado na Secretaria Municipal de Educação, é composto por professores que organizam e coordenam encontros de estudos, constituindo-se em um setor da SMEL que atua discutindo e articulando práticas formativas com os/as profissionais da rede

⁵ “Educação na Palma da Mão” é um sistema de inteligência de dados da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina que reúne uma série de indicadores sobre a Educação Básica no estado. Os dados são apresentados em painéis que permitem uma consulta personalizada, agrupando grandes quantidades de informações.

⁶ Projeto proposto pela SED para ser desenvolvido em todas as escolas estaduais de Santa Catarina com o objetivo de construir conhecimento e promover ações que valorizem a cultura afrodescendente no estado.

⁷ Dados apresentados pelo site: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/sobre>. Acesso em: 30 maio 2024.

municipal de Lages. A autora Andressa Alano Alves (2022, p. 64), em sua tese de doutorado, assim conceitua o NEEP:

O Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP) é um setor específico que compõe o Setor da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação. O NEEP é composto por professoras/es que escutam, organizam, discutem, articulam e executam Encontros de Estudos voltados ao processo de Educação Permanente dos demais profissionais do Sistema Municipal da Educação de Lages/SC.

Essa mesma autora define os critérios assumidos para a composição do Núcleo de Excelência em Educação Permanente:

O Sistema Municipal, entre outras ações, conta com a organização do Núcleo de Excelência em Educação Permanente, espaço mencionado anteriormente, que tem por objetivo central articular junto ao Setor de Ensino os processos de Educação Permanente das/dos professoras/es do Sistema Municipal de Lages. Sua composição contempla preferencialmente professoras/es efetivos no Sistema Municipal, com experiência na Educação Pública. Destaca-se a necessidade de compor esse grupo: uma/um professora/r para cada componente curricular das diversas áreas, uma/um pedagoga/o que articule processos voltados ao letramento e alfabetização nos Anos Iniciais, bem como, promover processos interdisciplinares que possam ser realizados, com vistas a garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, acolhendo necessidades do percurso formativo e amenizando as lacunas vividas pela ruptura e transição entre etapas da Educação Básica (Alves, 2022, p. 82).

O marco legal da SMEL para a formação permanente constitui-se do que está posto nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (2021) e na instrução normativa publicada no início de cada ano letivo. A Instrução Normativa nº 15, de 30 de janeiro de 2024, expedida pela Prefeitura Municipal de Lages, e que regulamenta a estrutura administrativa e pedagógica das unidades de ensino municipal, no Art. 10 determina que a formação continuada deverá ser frequentada pelos/as professores/as da rede municipal no momento da hora-atividade.

§3º A hora-atividade é regulamentada pelos artigos 28, 30, 31 e 32 da Lei Complementar 353, de 03 de fevereiro de 2011, na qual determina que fica a cargo da SMEL designar a forma e o local de cumprimento da hora-atividade. Desta forma, ao docente cabe se fazer presente aos encontros de estudo da Educação Permanente – Formação Continuada, oferecidos pelo NEEP – Núcleo de Excelência em Educação Permanente da SMEL, bem como aos demais cursos, palestras e congressos divulgados por esta secretaria (Prefeitura Municipal de Lages, 2024).

A formação permanente proposta pela SMEL durante o ano letivo de 2024 vem acontecendo mensalmente, seguindo calendário organizado para os/as professores/as de cada componente curricular, de forma presencial no NEEP, durante a hora-atividade dos/as profissionais.

O processo formativo precisa ir além da atualização do conhecimento, necessita integrar a participação ativa dos/as professores/as em seus processos de desenvolvimento profissional.

A valorização da experiência docente e a promoção de um ambiente onde os/as participantes podem compartilhar práticas, desafios e soluções enriquece a ação pedagógica e fortalece a identidade profissional. Essa formação continuada que proporciona integração, valorização e engajamento na produção de saberes precisa acontecer de forma dialógica, podendo o diálogo exercer a função de despertar a consciência de coletividade, tal como será apresentado no próximo capítulo.

3 DIALOGICIDADE: CAMINHANDO E CONVERSANDO SE FAZ O CAMINHO

Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa
(Freire, 2019a, p. 95).

Neste capítulo será explorado como a dialogicidade pode ser empregada como um instrumento para fomentar a participação colaborativa na formação continuada de professores e professoras. A funcionalidade social libertadora do diálogo traduz-se nesta reflexão como dialogicidade. O diálogo pode caracterizar-se pela fala interativa entre duas ou mais pessoas. Essa conversa dentro de uma narrativa que estabelece comunicação, quando concebida como dialogicidade, vai além do ato de apenas alternar palavras entre pessoas ou grupos. Freire (2019a, p. 48) afirma: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

A linguagem na função dialógica é capaz de contribuir para tornar os sujeitos capazes de sentirem-se ativos e participantes de sua emancipação. A emancipação exige que se persiga processos de ruptura e ressignificação: é ouvir e partilhar a voz de todos/as, com todos/as, em favor do despertar da subjetividade coletiva. O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial (Freire, 2019a). Desenvolver uma prática baseada em uma perspectiva democrática exige uma escuta e um olhar atentos, nos quais, tanto nas falas quanto nos silêncios dos envolvidos no processo educativo, educadores/as e educandos/as possam se reconhecer mutuamente, promovendo o autoconhecimento e a formação de um grupo coeso.

A dialogicidade pode ser apresentada como uma categoria central no pensamento de Paulo Freire. Essa afirmação tem seu fundamento a partir das reflexões construídas por esse autor quando apresenta a contraposição entre a educação bancária e a libertadora. Para Freire (2017, p. 65), a educação deve ser “dialógica por excelência”.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existe e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (Freire, 2017, p. 11).

O diálogo não é um resultado histórico das relações humanas, mas sim o próprio processo de historicização. Nesse contexto, ele não é apenas uma troca de palavras, mas uma prática de compreensão mútua, respeito e colaboração entre todos os envolvidos no processo

educativo. Permitindo que todos se tornem sujeitos ativos de seu próprio aprendizado, em vez de meros receptores passivos de informações. Freire assim define o diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (Freire, 2019b, p. 114).

A escola, no exercício de seu papel social deveria ser, segundo as autoras Vasconcelos e Whitaker (2021, p. 31), o espaço ideal para a prática do diálogo, “*sería, por lo tanto, el espacio ideal para la dialogicidad propuesta por Freire para la Educación Popular*”. No entanto, as mesmas autoras afirmam que a escola não tem cumprido esse papel dialógico em função da opressão historicamente imposta pelo sistema capitalista aos/as educadores/as.

Nos preguntamos, después de más de cincuenta años que Freire nos aporta con sus indagaciones y praxis: ¿Por qué no se cumple el diálogo en la escuela? Partimos de la hipótesis de que, la profesora, como la gran mayoría de las personas, trae en sí misma el opresor y el oprimido y, por ende, tiene muchas dificultades de libertarse de los valores del opresor que la habitan (Vasconcelos; Whitaker, 2021, p. 33).

Convocar professores/as a falar constitui-se na construção dialética de um caminho para a formação continuada. No rompimento da prática que conceitua a educação bancária e torna os/as educadores/as os/as únicos/as portadores/as da palavra.

En un análisis dialéctico podemos afirmar que la profesora carga en sí misma las contradicciones que el sistema comporta: es conservadora en sus maneras de interactuar en la escuela y mira hacia las niñas y los niños como seres que “no saben” y, por lo tanto, como personas que deben ser llenadas con el conocimiento considerado el único históricamente constituido (léase, el pensamiento hegemónico) (Vasconcelos; Whitaker, 2021, p. 35).

O diálogo abre caminho para a valorização do saber de todos/as, postulando a esperança de mobilidade e a construção de novos saberes. O diálogo proporciona o compartilhamento entre as pessoas de suas “visões de futuro emancipadoras” (Torres, 2013, p. 29). A formação da consciência crítica, segundo Torres (2013), é uma experiência coletiva.

Assim, em cada fala, em cada tensão produzida no diálogo, é preciso compreender como o todo se mostra na parte, como as questões sociais/genéricas constituem cada sujeito singular, se mostram em cada história, em cada dor, em cada emoção, em cada vivência, em cada experiência (Pereira; Sawaia, 2020, p. 82).

As autoras Eliane Regina Pereira e Bader Burihan Sawaia ao analisarem o valor do diálogo dentro da prática grupal afirmam que “é necessário escolher um recurso aberto, que não feche o diálogo, mas que possibilite que cada fala seja entendida como abertura a outras falas, complementares e contrárias, que permita a polifonia” (Pereira; Sawaia, 2020, p. 84).

Ao emprestarmos da música o conceito de polifonia, temos numa definição dicionarizada a concepção de que a fala de todos/as pode constituir harmonia. “Polifonia deriva da língua grega e refere-se à simultaneidade de sons diferentes que formam uma harmonia. Deste modo, apesar de serem sons independentes, o ouvinte percebe-os com um todo.” (Polifonia, 2021). A equipe editorial do *site* no qual o conceito do termo polifonia foi retirado fazem um exercício de análise da ação polifônica na literatura e contribuem com a compreensão dessas múltiplas vozes quando afirmam que “[...] na polifonia as vozes nunca anulam umas às outras, mas essas vozes acabam se complementando a fim de contribuir para o discurso no texto de um modo geral. Com a polifonia é formada uma estrutura de opiniões, discursos e posturas” (Polifonia, 2021). Isso pode significar o reconhecimento de experiências, conhecimentos e pontos de vista de todos os participantes. Na prática educativa de professoras e professoras, por vezes, esse é um ato ignorado.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 2019a, p. 104).

Ao promover o diálogo na escola, os/as educadores/as podem ajudar os/as alunos/as a desenvolverem sua consciência crítica, a compreenderem melhor o mundo ao seu redor e a se engajarem de forma mais significativa na sociedade. A dialogicidade na prática educativa permite que o indivíduo passe da consciência ingênua para a consciência crítica.

Diante das pesquisas relativas às dinâmicas formativas para o exercício da docência cabe a proposta de pensar em outra perspectiva: partir da realidade concreta (observar, consultar, escutar professores, gestores, estudantes, e outros interlocutores), sondar cenários vigentes e para futuro próximo, elaborar reflexões (abstrair/teorizar), então, reconstruir propostas formativas mais adequadas a novos contextos e ao preparo para o futuro das novas gerações. (Gatti, 2022, p. 5). Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 2017, p. 44).

A educação problematizadora, que rompe com os esquemas da educação bancária, não pode se realizar como prática da liberdade sem superar a contradição entre educador/a e educandos/as e sem a promoção de uma relação dialógica. E dialógica não apenas no sentido de todos responderem “sim ou não”, “concordo ou discordo”, mas de constituírem os espaços coletivos como oportunidade de expressão, de participação efetiva e igualitária. As autoras Eliana Nagamini e Ana Luisa Zaniboni (2017, p. 25) caracterizam a participação coletiva em

um grupo, quando não há a mudança desse paradigma, como automatismo: “O automatismo concordo discordo deve ser substituído por práticas que viabilizem conhecer e considerar outras ideias, opiniões e possibilidades”. Isso caracteriza a força do diálogo como instrumento de participação. Freire questionava qualquer forma de comunicação que ocorresse fora dos princípios dialógicos, especialmente aquelas cujo objetivo fosse impor as ideias de um grupo, sem permitir uma reflexão mais profunda. Nagamini e Zaniboni (2017, p. 23) completam:

[...] faz-se necessário que educador e educando estabeleçam um processo comunicacional de igualdade, no qual as ideias e opiniões expressadas por todos sejam tratadas de forma igualitária quanto à sua relevância para a solução daquele problema. Todas essas ideias devem ser ouvidas e analisadas por todos conjuntamente para que a solução obtida defina ações para o bem comum.

Para conceber a dialogicidade como instrumento de participação efetiva nas discussões e resoluções de problemas sociais de um grupo é importante que princípios como igualdade, inclusão, escuta ativa e comprometimento coletivo sejam colocados em prática. Assim, a dialogicidade torna-se uma ferramenta capaz de promover a participação efetiva nas discussões e resoluções de problemas, promovendo uma atuação mais justa e inclusiva. As dinâmicas de grupo, que serão apresentadas no capítulo 4, facilitam e fortalecem essa participação efetiva e coletiva na formação continuada docente.

Acreditar na Educação Popular vem da convicção de que o diálogo é a ferramenta mais potente para transformar a relação entre educadores/as e seu processo de formação. Não se trata de um conhecimento imposto de cima para baixo, mas de uma construção conjunta, onde cada professor/a traz sua vivência e seus saberes. Ao participar de formações pautadas nessa lógica, vemos educadores/as se envolverem com mais profundidade, assumindo um papel ativo e criativo no seu desenvolvimento profissional.

A dialogicidade, entendida como a interação genuína entre educadores/as e educandos/as, é para mim a chave para uma formação contínua mais eficaz e humana. Em muitas formações que participamos o conhecimento é tratado como algo estanque, a ser repassado sem contestação. No entanto, quando os/as professores/as têm voz ativa, o aprendizado se torna um processo vivo, onde as práticas pedagógicas são reavaliadas, e novas ideias surgem de maneira colaborativa.

O que me move a apostar na Educação Popular é a convicção de que uma formação participativa resulta em uma prática educativa mais significativa. Vi, em diversas oportunidades, como metodologias baseadas no diálogo — como rodas de conversa e grupos de estudo — permitem que os/as professores/as não apenas absorvam conteúdo, mas

contribuam para a construção dele. Essa participação ativa estimula a autonomia e o senso de pertencimento, essenciais para que as formações permanentes tenham efeito duradouro.

3.1 Dinâmicas de grupo como estratégia de diálogo e movimento na jornada

As dinâmicas de grupo constituem-se como uma atividade que permite múltiplas interpretações e usos, envolvendo as pessoas de diversas maneiras. Na relação com a educação tal atividade pode caracterizar-se como uma possibilidade de inserção de um fazer pedagógico participativo, crítico e engajador. A literatura tem conceituado as ações pedagógicas que se diferenciam da metodologia clássica tradicional como pedagogia participativa. A autora Ana Cristina Canosa Gonçalves e colaboradores assim diferenciam as metodologias que caracterizam essas duas concepções pedagógicas: “Diferentemente da chamada Metodologia Clássica, onde a ação é centralizada no professor, que é nessa situação encarado como o único detentor de todo o saber, a Metodologia Participativa Emancipatória permite que o ‘aluno’ participe ativamente do processo de aprendizagem, estando livre para expressar suas opiniões e ideias” (Gonçalves *et al.*, 1997, p. 11).

A metodologia participativa emancipatória é uma abordagem educacional que visa envolver ativamente os participantes no processo de aprendizagem ou investigação, promovendo sua autonomia, consciência crítica e capacidade de ação transformadora. Essa metodologia mostra afinidade com os princípios de teorias críticas apontados por autores como Paulo Freire. Numa análise panorâmica da obra *Pedagogia do Oprimido* (2017), quando a pedagogia tradicional, conceituada como bancária, é confrontada, Freire busca desenvolver a capacidade dos participantes de analisar criticamente sua realidade, identificando opressões e desigualdades.

Na obra *Educação Como Prática de Liberdade* (2019a), Freire aponta a formação do “Círculo de Cultura” como uma metodologia educacional participativa e emancipatória, que visa promover a conscientização dos sujeitos de sua realidade e o despertar para a elaboração de propostas de mudança.

Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de ‘professor’ e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, ‘a de coordenar, jamais influir ou impor’ (Freire, 2019a, p. 11).

O círculo de cultura substitui a relação tradicionalmente hierárquica entre professor/a e aluno/a por uma relação horizontal, na qual todos os participantes têm voz e podem contribuir para o processo de aprendizagem. O objetivo é criar um ambiente onde os/as participantes se

sintam à vontade para expressar suas ideias, questionar e refletir coletivamente. Nesse espaço torna-se viável a construção do conhecimento por meio da troca de experiências e perspectivas entre os/as participantes.

Nos servimos dos pressupostos dessa organização grupal como um dos referenciais para embasar a proposição das dinâmicas de grupo, tal como tem sido anunciado nesta pesquisa. No círculo de cultura, o diálogo é fundamental. Não há distinção entre educador/a e educandos/as, todos/as têm voz e são encorajados/as a expressar seus pensamentos. O grupo identifica temas geradores, ou seja, questões relevantes e significativas que afetam suas vidas, e por meio de discussões, reflexões e análises críticas as problematizam. A partir daí, são desenvolvidos planos de ações concretas para enfrentar os problemas identificados e promover mudanças.

Através dos círculos de cultura, pessoas do povo fazem-se cidadãos politicamente ativos, disponíveis para a participação democrática. As dinâmicas de grupo podem apresentar-se com essas mesmas potencialidades. Assim como o círculo de cultura, ela propõe a participação ativa. “Quando o ser humano compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (Freire, 2019b, p. 38).

As dinâmicas de grupo são uma abordagem que envolve a interação e a colaboração de membros de um grupo para atingir objetivos comuns. Elas apresentam-se como uma ferramenta versátil, com o propósito de analisar e compreender o comportamento de um grupo e promover a integração entre os participantes. Segundo Albigenor Militão e Rose Militão (2007), as dinâmicas de grupo incluem atividades realizadas em grupos de trabalho, reuniões, treinamentos, recrutamento e seleção, entre outras áreas e atividades. Essas dinâmicas têm objetivos como: promover a integração entre as pessoas e oferecer oportunidades de aprendizagem, colaboração e motivação. As dinâmicas de grupo definem-se por seu potencial integrador dentro de um grupo.

Toda atividade que se desenvolve com um grupo (reuniões, workshop, grupos de trabalho, grupos de crescimento ou treinamento, plenário/grandes eventos etc.) que objetiva integrar, desinibir, “quebrar o gelo”, divertir, refletir, aprender, apresentar, promover o conhecimento, incitar à aprendizagem, competir e aquecer, pode ser denominada Dinâmica de Grupo (Militão; Militão, 2007, p. 22).

O termo “dinâmica de grupo” tem seu nascedouro nas Ciências Sociais. “A dinâmica de grupo surgiu como a convergência de determinadas tendências nas Ciências Sociais, quando se começou a investir no estudo de novas tecnologias para a solução de problemas sociais, que tentavam codificar processos e definir princípios gerais para lidar com pequenos grupos” (Silva, 2018, p. 5). O autor Kurt Lewin é apresentado como pioneiro no campo da dinâmica de grupo: “A expressão dinâmica de grupo surgiu pela primeira vez num artigo publicado por Kurt Lewin,

em 1944, onde tratava da relação entre teoria e prática em Psicologia Social” (Militão; Militão, 2007, p. 16).

Como ciência, a dinâmica de grupo preocupa-se em estudar as interações e comportamentos dos indivíduos dentro de um grupo. Militão e Militão (2007) apresentam o homem como “um ser social... de relações, de diálogo, de participação e de comunicação” (Militão; Militão, 2007, p. 3). Podemos analisar os termos que compõem o substantivo composto “dinâmica de grupo” de forma separada e trazer a significação etimológica para contribuir nessa reflexão. A palavra dinâmica tem origem grega e está relacionada com o conceito de movimento, poder, força e energia.

O vocábulo dinâmica deriva da palavra grega dynamis, que significa força, energia, ação. Sugere a noção de movimento, que pode ser de dois tipos: visível (tudo aquilo que é manifestado pelo grupo por meio de seu comportamento verbal e não verbal) e invisível (movimento interno proveniente da reflexão individual e da tomada de consciência; também está relacionado com o conteúdo latente do grupo, com aquilo que é sentido, porém não é falado de maneira explícita) (Gattai, 2019, p. 43).

Diante dessa definição é possível inferir que dinâmica está relacionada ao conceito de movimento e capacidade de agir em direção às mudanças.

A autora Maria Cristina Pinto Gattai (2019) define o termo grupo: “O termo ‘grupo’ tem sua origem na palavra italiana groppo ou gruppo. No século XVIII, o termo groppo scultorico (forma artística do Renascimento) foi utilizado para designar um conjunto de pessoas esculpidas ou pintadas significando uma reunião de pessoas” (Gattai, 2019, p. 9). Essa mesma autora avança no conceito de grupo quando propõe que este “é um complexo de relações estabelecidas entre pessoas com necessidades e interesses tanto individuais quanto coletivos; constitui uma estrutura que não pode ser reduzida à simples soma de suas partes, caracterizando, assim, a interdependência de seus membros” (Gattai, 2019, p. 45). Para Lewin (1948, p. 14), “o grupo tem sido amiúde considerado como algo mais que a soma de indivíduos, algo melhor e mais elevado. Atribui-se a ele a “mentalidade grupal”. Ele define o termo como a interdependência entre os indivíduos e as variáveis que influenciam em seu funcionamento. E Gattai (2019, p. 10) amplia o conceito: “Para que haja a formação do grupo são necessárias uma ação interativa e o aspecto relacional entre os membros que o compõem. Nesse sentido, um agrupamento como uma fila de ônibus, por exemplo, não se caracteriza como grupo, pois não há interação e relacionamento interpessoal entre as pessoas”.

Os grupos são uma experiência que o indivíduo vivenciará ao longo de sua trajetória de vida. Militão e Militão (2007, p. 10) enumera:

Enquanto grupos, ou segmentos sociais onde as pessoas estão inseridas, a distribuição é bastante vasta. Porém, em linhas gerais, os grupos pelos quais passam todos os

homens, ao longo de sua vida são: grupos familiares, grupos da escola, grupos de trabalho, grupos religiosos, grupos filantrópicos e grupos de lazer.

Gattai (2019) propõe três dimensões para a dinâmica grupal: a ideológica, a tecnológica e a fenomenológica. Essas três dimensões articulam-se na constituição do fundamento teórico, que permite entender a formação dos grupos e os comportamentos dos participantes dentro deles.

Três dimensões da dinâmica grupal: a ideológica, cujo enfoque recai nos estudos sobre estilos de liderança; a tecnológica, com ênfase na aplicação de dinâmicas de grupo, um conjunto de métodos e técnicas usados em intervenções nos grupos; e a fenomenológica, cuja maior preocupação é o estudo dos fenômenos psicossociais, com apresentação das principais teorias de grupos como as de Kurt Lewin, Robert Bales, William Schutz, Pichon-Rivière e Wilfred Bion (Gattai, 2019, p. 5-6).

Dentre essas dimensões, a conceituada como tecnológica constitui o foco deste trabalho, por caracterizar as técnicas que serão utilizadas como forma de intervenção participativa na formação continuada docente. Nesse cenário, a autora Valéria de Oliveira Vasconcelos (2002) chama-nos atenção para o entendimento dessa função “técnica” não como o fim, mas como meio utilizado para cumprir o propósito de atingir a participação coletiva: “As técnicas devem ser consideradas somente como um instrumento, um dispositivo provocador, um detonador de processos de reflexão e de análise, de construção coletiva de conhecimento” (Vasconcelos, 2002, p. 61). Diante do papel que a “técnica” deve exercer, a autora ainda complementa: “A utilização dessas estratégias não atende simplesmente a uma tentativa de tornar a prática educativa mais agradável ou divertida, mas sim pretende incentivar a participação e a reflexão sistemática do grupo sobre a problemática que eles próprios vivenciam” (Vasconcelos, 2002, p. 61).

As dinâmicas de grupo podem proporcionar oportunidades dialógicas na formação continuada que oportunizem a participação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

É preciso oferecer uma formação em que o grupo dinamize-se, ou seja, seja dinamizado, vivendo situações com base nas quais possa pensar sobre o que faz, possa ter novas ideias, possa compartilhar com o grupo seu não-saber, sua dificuldade, seu insucesso, e possa descobrir, também com o grupo, sua possibilidade, sua competência, seu saber e sua facilidade (Barbosa, 2009, p. 26).

O termo “dinamizar-se” implica que o grupo esteja em constante movimento e evolução, alimentado por interações e experiências reais. A formação proposta deve criar situações que permitam aos/as professores/as refletirem sobre o que fazem em suas práticas cotidianas. Isso significa não apenas aprender novas teorias ou técnicas, mas pensar criticamente sobre sua própria atuação pedagógica, reconhecendo o que funciona e o que precisa ser melhorado.

3.2 Emancipadora: a intencionalidade da dinâmica de grupo

A autora Ana Cristina Canosa Gonçalves e colaboradores (1997), ao contextualizarem historicamente a dinâmica de grupo, apresentam-nos uma interdisciplinaridade elementar para sua constituição como ciência. Ela decorre da intersecção de várias áreas do conhecimento e exerce complementaridade entre elas.

Diversas disciplinas contribuíram para a elaboração e fundamentação da teoria da dinâmica de grupo, entre elas a psicologia, a sociologia, a antropologia, as ciências políticas, a economia, a pedagogia, a medicina e outras. Começaram então a surgir diversas atividades grupais que se utilizavam dessas técnicas, tais como orientação de casais e de adolescentes, grupos de tratamento e autoajuda (alcoólicos anônimos, por exemplo), grupos voltados para educação de adultos ou para aspectos educacionais específicos, como a educação sanitária, e inúmeros outros grupos voltados para aspectos gerais ou particulares de processos pedagógicos (Gonçalves *et al.*, 1997, p. 23).

Nesse contexto, sua utilização como ferramenta de acesso e interação grupal toma amplitude nos meios acadêmicos, profissionais e sociais. Na Sociologia vem sendo usada nos estudos do comportamento humano e identidade grupal. Na Pedagogia está presente na promoção da aprendizagem significativa e na construção do conhecimento colaborativo. A Psicologia a utiliza nas terapias de grupo, nas quais as dinâmicas servem para apoio entre os participantes e para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais. A Administração mostra-se uma área onde as dinâmicas de grupo têm sido usadas em larga escala para o treinamento e desenvolvimento organizacional.

A dinâmica de grupo é uma das muitas abordagens empregadas para avaliar as competências pessoais dos candidatos a um emprego. “Esse é o campo em que mais se universalizou a utilização da dinâmica de grupo. Atualmente é muito utilizada pelos profissionais de recursos humanos nos serviços de seleção, treinamento, avaliação de potencial e levantamento de necessidades para fins de diagnóstico” (Gattai, 2019, p. 63).

As dinâmicas de grupo quando utilizadas dentro de uma metodologia freiriana se diferenciam vantajosamente de uma dinâmica usada na lógica empresarial, tanto em seus objetivos quanto na forma de condução e avaliação da experiência dos/as participantes. Dentro da lógica empresarial ela assume um propósito classificatório, já como metodologia freiriana o objetivo é construir coletivamente o conhecimento, o que acontece num movimento oposto de classificação e exclusão.

O papel do/a articulador/a também é exercido de forma diversa. Na metodologia freiriana o/a articulador/a assume o papel de mediador/a, participando como um/a participante do processo de aprendizagem e não como uma figura de autoridade ou como quem “detém” o

conhecimento. Ele/a orienta o grupo a construir o conhecimento juntos, promovendo um espaço de escuta ativa e diálogo. A autoridade do/a facilitador/a é horizontalizada. Já na lógica empresarial o/a facilitador/a geralmente conduz a dinâmica de maneira prevista, sendo responsável por orientar os/as participantes a atingirem os objetivos preestabelecidos pela organização. Seu papel é avaliar e, muitas vezes, motivar os/as participantes a alinharem seu comportamento e atitudes às metas corporativas, melhorando sua contribuição ao sucesso da empresa. Nessa lógica, as dinâmicas de grupo funcionam como um jogo no qual, a partir de uma atividade proposta, cada participante é desafiado a utilizar suas habilidades pessoais para alcançar o objetivo desejado, que pode ser a oportunidade de emprego.

Essa utilização da dinâmica de grupo no meio empresarial, principalmente como forma de atuação do departamento de recursos humanos, não se dá apenas no ato da seleção dos colaboradores, mas estende-se para a promoção de um ambiente mais produtivo durante a carreira do funcionário.

Como consequência da adaptação dos princípios da dinâmica de grupo aos fins de seleção e promoção individual, que passou a ser aplicada pela administração, o autor Adnil Santos Silva (2018, p. 9) nos chama a atenção ao “desprestígio” que esse instrumento passou a receber na prática educativa e, ao propor sua aplicação no ensino fundamental, define: “Entenda como ‘Dinâmica’ uma atividade que possibilita diversas leituras e aplicações e coloca as pessoas em ‘movimento’ de produção, aprendizagem e entretenimento (ao mesmo tempo)”. Dentro da concepção participativa emancipatória, a dinâmica de grupo ganha outra significação. Está relacionada com o exercício de papéis sociais democráticos. Para Vasconcelos (2002, p. 14), “o ato educativo não é um fenômeno estático, pelo contrário, caracteriza-se pelo dinamismo das interações sociais que o conformam.”

O pertencimento característico do ser humano à vida em grupo nos leva a uma visão geral dos papéis que o ser humano vai exercendo ao longo de sua história e, dentro desses contextos, como vai dando significação à sua existência, aos seu eu social, à sua identidade. Carl Ransom Rogers (2002) afirma que “é evidente que houve e haverá sempre grupos, enquanto o homem sobreviver neste planeta. Mas estou empregando a palavra num sentido particular, o da experiência de grupo planejada e intensiva” (Rogers, 2002, p. 6).

Esta expressão, “experiência de grupo planejada e intensiva”, passa a ser o nó que liga a dinâmica de grupo com a formação continuada docente nesta pesquisa. Na formação continuada de docentes, ela pode atuar como estratégias dialógicas, capaz de oportunizar engajamento, sentimento de pertença, espaço de participação e expressão, com a finalidade de tornar a formação continuada mais participativa, problematizadora e contextualizada, no

sentido de aproximar teoria e prática. Nesse sentido, refuta-se a intencionalidade de seleção ou classificação alienante ao aplicar as dinâmicas de grupo como instrumento para a promoção da dialogicidade. Ela pode apresentar-se como uma oportunidade de distanciamento da realidade imediata que promova uma visão mais ampla das questões postas ao seu redor. Freire (2019) afirma: “Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação” (Freire, 2019b, p. 19). Esse distanciamento não é desconectar-se do contexto, e sim ter a habilidade de observá-lo de fora, com certa objetividade.

A dinâmica de grupo pode ser uma ferramenta poderosa para facilitar processos de conscientização e de empoderamento, tão característicos da Educação Popular. Ao promover a reflexão crítica, o diálogo horizontal e a construção coletiva do conhecimento, as atividades de dinâmica de grupo contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade social e para o fortalecimento da capacidade de ação dos participantes.

Mas para transformar as circunstâncias é necessário que exista um sujeito reflexivo, que questione as circunstâncias, que questione a materialidade que lhe impõe limites e necessidades e esse processo é possível por meio da prática grupal. A prática grupal pode e deve provocar dissonâncias, ruídos, reflexão, produzir aberturas para novas afetações. A transformação das circunstâncias exige a presença de sujeitos, sujeitos vivos, livres e reflexivos (Pereira; Sawaia, 2020, p. 25-26).

As dinâmicas de grupo nesse contexto não visam oportunizar as habilidades de comunicação e colaboração. Carl Rogers defende o papel social exercido pelo grupo na esfera individual, segundo ele, “num grupo, o meu comportamento é muitas vezes bastante diferente do que costumava a ser numa relação de um-a-um. Atribuo isso ao crescimento pessoal experienciado nos grupos” (Rogers, 2002, p. 32). Para Pereira e Sawaia (2020, p. 60), “o grupo é mediação entre o individual e o social, que é condição necessária para se compreender as determinações sociais que atuam sobre os sujeitos, logo, toda transformação social só acontece quando os sujeitos se agrupam”. A dinâmica de grupo abre espaço para reflexões que metodologias ou abordagens tradicionais não alcançariam, isto é, “as dramatizações, os jogos cooperativos, as dinâmicas de grupo, os trabalhos expositivos, entre outras estratégias participativas, favoreceram as reflexões sobre uma realidade que dificilmente seria detectada através de aulas expositivas e discursivas” (Vasconcelos, 2002, p. 163).

As dinâmicas de grupo se revelaram um componente valioso na formação continuada dos/as professores/as, oferecendo um meio pleno para engajar os/as docentes no desenvolvimento de sua formação profissional. Através da participação ativa e do diálogo aberto, as dinâmicas de grupo não apenas aprimoram as práticas pedagógicas, mas também

contribuem para a construção de uma ação educacional mais inclusiva, inovadora e participativa.

No próximo capítulo, será apresentada a análise dos dados e os resultados obtidos nesta pesquisa, discutidos e interpretados à luz da teoria que fundamentou o referencial teórico. Esse exame buscará compreender as respostas e percepções dos/as participantes, articulando os dados encontrados com os conceitos centrais e as abordagens teóricas que orientaram este estudo, trazendo uma leitura crítica das informações e mostrando como os/as participantes concebem a formação permanente na prática.

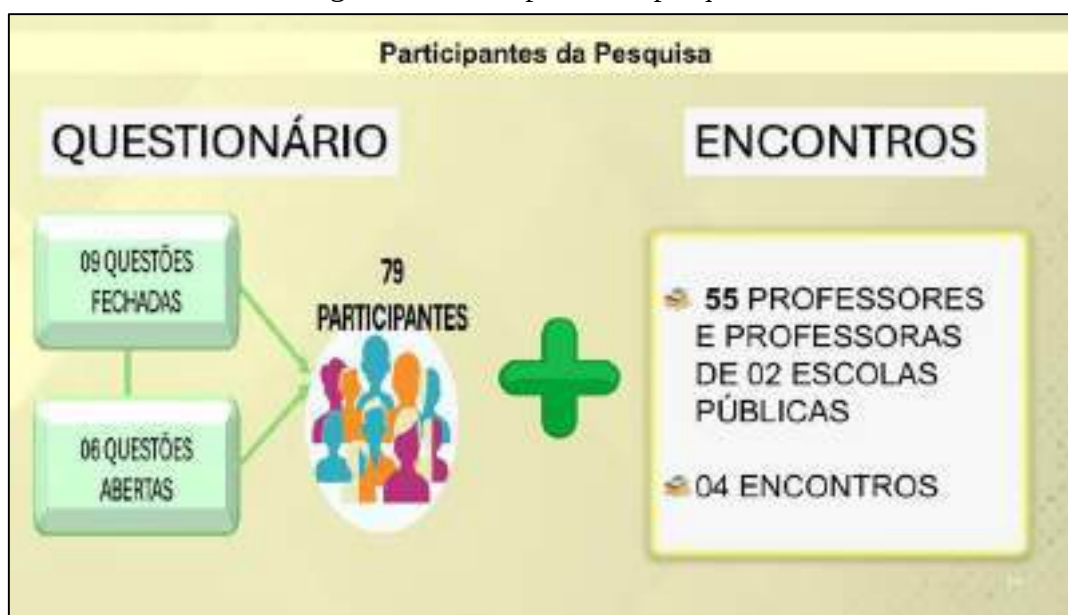
4 FALA, EDUCADOR/A: A PESQUISA COMO AÇÃO E INTERAÇÃO NA CAMINHADA

Quando os participantes possuem uma clara ideia dos objetivos e da ação necessária, o papel dos pesquisadores consiste essencialmente em assessorar as decisões correspondentes ao que for factível nas melhores condições e extrair da prática diversos ensinamentos (Thiollent, 2007, p. 46).

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da coleta de dados realizada por meio de um questionário eletrônico, desenvolvido no *Google Forms*, e dos encontros com professores e professoras das duas escolas públicas participantes — uma estadual e uma municipal, na região serrana de Santa Catarina. A escolha por integrar ferramentas digitais a momentos de conversas presenciais reflete um compromisso com a inclusão, a acessibilidade e a participação ativa dos educadores e educadoras no processo de pesquisa. A presente coleta de dados busca captar não apenas as percepções individuais dos/as professores/as, mas também construir um espaço de reflexão conjunta, onde os desafios e as necessidades da formação permanente poderão emergir de forma participativa. Os resultados aqui apresentados pretendem não apenas refletir a realidade atual da formação permanente, mas também mostrar o que professores e professoras têm apontado como possíveis caminhos a serem percorridos para uma educação emancipadora.

Para que os objetivos desta Pesquisa-ação fossem alcançados, convidamos professores e professoras para o diálogo sobre a formação permanente. O instrumento inicial dessa interação foi constituído através de um formulário usando a interface do *Google Forms*. As incidências comuns de mesmas respostas constituíram o que foi caracterizado como temas geradores, que orientaram as discussões e reflexões estabelecidas nos encontros presenciais com os/as educadores/as participantes da pesquisa. Esse formulário utilizou nove questões fechadas e seis abertas. As questões abertas desempenham um papel fundamental na coleta de dados qualitativos, pois permitem que os participantes expressem suas opiniões e experiências de maneira livre, o que pode revelar aspectos novos, que ainda não haviam aparecido. Já as questões fechadas geraram dados mais padronizados, facilitando o processo de análise. As perguntas foram organizadas conforme descrito na figura 3:

Figura 3 – Participantes da pesquisa 1



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir da observância dos critérios de inclusão, 79 pessoas responderam à pesquisa. As perguntas do formulário foram divididas em dois blocos: a primeira seção buscou identificar os sujeitos; e a segunda, apresentou questões por meio das quais foi possível compreender as percepções dos/as participantes sobre a formação continuada. O formulário esteve disponível para ser respondido no período de abril a julho de 2024. Os participantes receberam o convite para respondê-lo através de dois meios: grupos de *WhatsApp* das escolas participantes da pesquisa e números de *WhatsApp* particulares, nos quais foi compartilhado o *link* do formulário, as informações sobre a pesquisa e o objetivo do questionário, enfatizando que as informações seriam mantidas em sigilo. O convite foi enviado para 100 (cem) profissionais da educação, sendo que 21 deles não responderam e não manifestaram motivo para tal recusa. Sobre a escolha do formulário, a autora Janine da Silva Mota (2019, p. 375) aponta alguns aspectos positivos no uso do *Google Forms* como ferramenta tecnológica para a coleta de dados para a pesquisa:

São apontadas, então, algumas características do Google Forms: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa.

A possibilidade de acesso em qualquer lugar e horário rompe barreiras que de forma mais tradicional impediriam a participação de muitas pessoas. Essa ferramenta amplia oportunidades de participação e traz agilidade para a coleta de dados, oportunizando inclusão de mais vozes na pesquisa. Os dados coletados através desse formulário constituíram o ponto

de partida para as reflexões que foram realizadas nos encontros com os/as professores/as das duas escolas participantes da pesquisa, por isso, e por entendermos que a análise dos dados pode promover a articulação entre as várias fases da pesquisa, conforme forem sendo tecidas as análises das respostas do questionário, também serão apresentados os aspectos resultantes dos quatro encontros presenciais com os/as professores/as.

Essa análise será organizada em três categorias: a primeira, intitulada “Professores e professoras se apresentando”, destina-se à definição do perfil dos participantes da pesquisa, tanto daqueles que responderam ao questionário quanto dos que participaram dos encontros, com o propósito de conhecer os/as respondentes nos seguintes aspectos: idade, gênero, formação acadêmica, experiência profissional e rede escolar onde atuam profissionalmente. A segunda categoria de respostas, “Papo pedagógico: reflexões sobre a formação Permanente”, destina-se a analisar o que eles/elas disseram sobre a formação continuada, e como esta tem acontecido na realidade vivenciada por esses/as educadores/as. Na terceira categoria, intitulada “Saber em Ação e Movimento”, estão as análises dos dados coletados a partir dos quatro encontros com os/as participantes da pesquisa.

4.1 Professores e professoras se apresentando

Os dados analisados neste bloco apresentam quem são os/as sujeitos desta Pesquisa-ação, permitindo traçar um perfil dos/as participantes que nos ajudam a entender quem são e como representam o grupo-alvo de profissionais desta pesquisa. A autora Maria Regina Viveiros de Carvalho (2018, p. 9) ressalta que “é imprescindível conhecer o perfil do professor como fundamento para o planejamento e o monitoramento das políticas relacionadas à formação e à valorização desses profissionais e relacionadas à admissão de novos professores”. Essa mesma autora ainda detalha a possibilidade de elementos que compõem o perfil do/a professor/a influenciar em sua prática didática.

É preciso considerar, também, que certas características pessoais dos professores (idade, gênero, cor/raça, necessidades especiais) podem afetar de formas diferentes as relações que eles estabelecem nas escolas e seu desempenho profissional: estilos diferentes de se conectar com os alunos; capacidade de motivação; experiência que têm na profissão; similaridade cultural; nível socioeconômico etc. (Carvalho, 2018, p. 9).

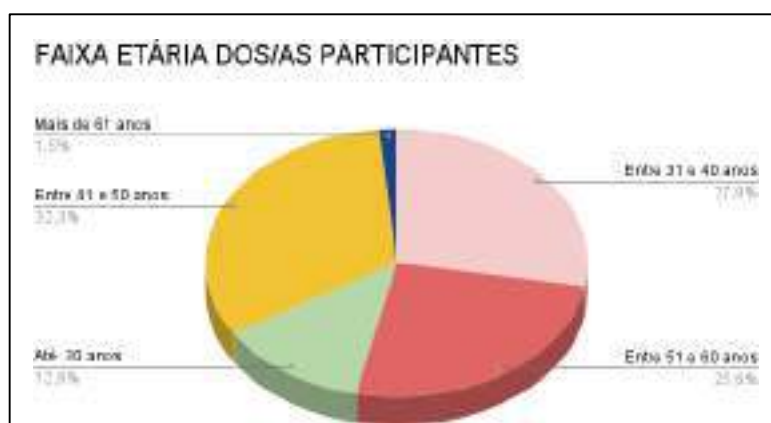
Os elementos que constituem o perfil do/a professor/a são indicadores que devem ser levados em conta no planejamento estratégico da formação permanente por mostrar para e com quem esse projeto será desenvolvido. “Fica claro a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa” (Freire, 2019a, p. 95). A

educação não é um processo neutro, mas sim uma construção social e cultural que envolve valores, referências e experiências individuais. A identidade de cada participante do processo educativo influencia profundamente o modo como o ensino e a aprendizagem ocorrem.

4.1.1 Faixa etária

A análise da faixa etária dos/as participantes da pesquisa, apresentada na figura 4, permite tanto conhecer a composição do grupo participante, refletindo a tendência sobre a renovação ou envelhecimento de uma categoria profissional, bem como perceber concepções distintas sobre práticas pedagógicas e necessidades de políticas educacionais diferenciadas.

Figura 4 – Faixa etária dos/as participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A distribuição da faixa etária dos/as professores/as participantes da pesquisa aponta que a maioria está concentrada entre os 41 e 50 anos (32,3%), seguido da faixa etária dos 31 a 40 anos (27,8%). Essas duas faixas etárias juntas representam mais da metade dos participantes. Isso sugere que a maior parte dos/as participantes se encontra em um estágio intermediário de carreira, possivelmente com experiência significativa na docência.

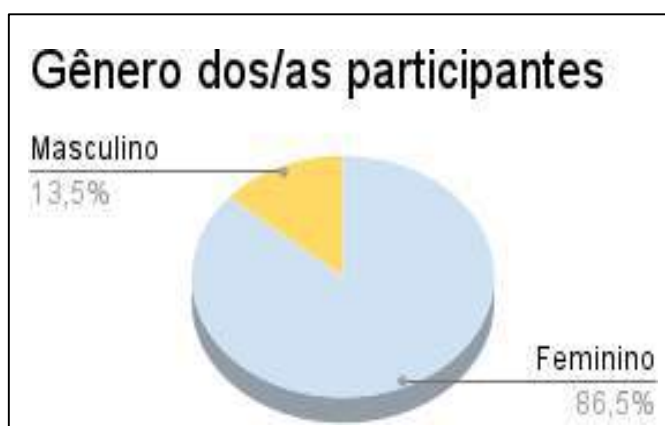
A faixa etária também de 51 a 60 anos é representativa, correspondendo a 25,6% dos participantes, indicando uma presença específica de professores em fases mais avançadas de carreira, que podem trazer uma perspectiva consolidada sobre a prática docente. Em contrapartida, os professores até 30 anos representam apenas 12,8% dos entrevistados, e os com mais de 61 anos representam apenas 1,5%. Isso pode indicar menos jovens docentes ingressando na profissão, o que pode ter implicações para a renovação e a continuidade da classe, podendo indicar também a pouca atratividade que a carreira docente vem exercendo ao longo do tempo.

Esses dados, quando colocados em intersecção com a formação permanente, mostram que a consolidação da carreira docente para grande maioria desses profissionais está ainda em processo de construção.

4.1.2 Gênero

O gráfico abaixo mostra a distribuição de gênero dos/as participantes da pesquisa, com uma predominância feminina (86,5%) e uma minoria masculina (13,5%). Esses dados refletem uma tendência que também é observada nos dados do Censo Escolar 2023, que revelam uma maioria de profissionais da educação identificados como mulheres.

Figura 5 – Gênero dos/as participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Censo Escolar 2023, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostrou que no Brasil, “no ensino fundamental, atuam 1.419.918 docentes, sendo 77,6% do sexo feminino e 22,4% do sexo masculino” (Brasil, 2024b, p. 57). Esses dados do Censo mostram como a educação no Brasil é amplamente dominada por mulheres, especialmente na Educação Básica. Essa predominância feminina pode estar associada a fatores históricos e culturais, que vinculam o papel educacional ao gênero feminino, e ao mercado de trabalho, onde a educação se mostra uma das áreas mais acessíveis para as mulheres.

A autora Cláudia Pereira Vianna (2013, p. 164), discute a feminização do magistério partindo do dado histórico que aponta ser o magistério a primeira ocupação profissional das mulheres no Brasil:

A entrada das mulheres no magistério, podemos lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica.

O termo feminização vem sendo empregado para descrever a presença das mulheres de maneira marcante no trabalho docente. As autoras Sauloeber Tarsio de Souza e Kênia Marcia Rodovalho Girotto (2019) mostram que esse processo de ingresso e domínio do gênero feminino no magistério é acompanhado por uma concepção de inferiorização quanto a intelectualidade dessa atividade, passando a ser associada ao exercício de uma missão maternal.

Há no processo histórico a construção de um estereótipo de que as mulheres seriam consideradas passivas, sensíveis, frágeis, que deveriam optar por profissões relacionadas ao seu sentido maternal e intuitivo. Por outro lado, os homens seriam apresentados como superiores às mulheres em diferentes situações sociais, especialmente pelo fato de serem considerados biologicamente mais fortes e socialmente mais ativos e dominadores das variadas situações no seio familiar e na sociedade.

Cuidar e educar crianças pequenas foi historicamente visto como uma extensão do papel social das mulheres dentro do lar, relacionadas ao cuidado e à criação dos filhos. A docência foi sendo associada às qualidades que eram culturalmente atribuídas às mulheres, como paciência, cuidado e habilidade de se relacionar com a infância.

Esse rastro histórico ainda pode ser percebido na amostragem representada por esta Pesquisa-ação, com o predomínio feminino na Educação Básica nas escolas que compõem o universo pesquisado.

4.1.3 Habilitação profissional

A habilitação profissional é um processo fundamental que visa capacitar indivíduos para o exercício de uma profissão de forma qualificada e regulamentada. O Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2023 mostra que:

Os percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos. O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 41,3% em 2019 para 47,7% em 2023. [...] O percentual de docentes com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 38,3% em 2019, para 41,3% em 2023 (Brasil, 2024b, p. 65).

A análise desta categoria, representada pela figura 6, pretende mostrar como encontra-se a habilitação profissional dos/as participantes desta Pesquisa-ação. As categorias avaliadas incluem Mestrado, Doutorado, Especialização, Curso Superior Completo e Curso Superior Incompleto. A maior fatia dos participantes possui especialização, representando 59 profissionais no gráfico. Essa concentração evidencia que a formação em nível de especialização é a mais comum, reforçando a importância de programas de pós-graduação *lato*

sensu para a capacitação continuada desses docentes. Em seguida, aparecem os/as profissionais com mestrado, somando nove pessoas. O número de doutores é bem menor, representado por dois participantes, sugerindo que o nível de formação *stricto sensu* ainda não é amplamente alcançado. Os/as profissionais com formação em nível de graduação completa são oito, e apenas um profissional possui formação superior incompleta, sendo este o menor grupo representado.

Figura 6 – Habilitação profissional dos/as participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2024).

O Plano Estadual de Educação (PEE/SC, 2015), com vigência até 2025, estabeleceu na Meta 13:

Meta 13: Articular, com a União, a elevação da qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 80% (oitenta por cento), sendo, do total, no mínimo, 40% (quarenta por cento) doutores, até ao final da vigência deste Plano.

Tomando os/as participantes desta pesquisa como amostra de como apresenta-se a realidade da habilitação profissional é possível constar quão longe o estado está de cumprir a meta proposta no PNE/SC.

Os dados aqui apresentados nos fazem lembrar as palavras afirmativas de Brandão (2020, p. 177) sobre o inacabamento humano e a necessidade de estarmos sempre em processo de aquisição de novos conhecimentos: “Somos seres tão inacabados quanto aperfeiçoáveis. Podemos ser sempre um pouco mais do que somos. E é sobre este inacabamento, cujo outro lado é a nossa vocação a uma permanente ‘aperfeiçoabilidade’, que a educação encontra o seu lugar e sua vocação”. Esse inacabamento significa que somos seres em constante processo de construção e transformação, sempre com a capacidade de aprender, de se desenvolver e de se aperfeiçoar.

4.1.5 Rede de atuação

Como último elemento de apresentação dos/as participantes da pesquisa vamos configurar a rede de atuação profissional. Levando em consideração que os dados abarcam os/as que responderam ao questionário e os/as que participaram dos encontros presenciais.

Desmembrando a rede de atuação dos/as participantes da pesquisa (figura 7), temos a rede estadual representada por docentes efetivos e Admitidos em Caráter Temporário (ACT), ligados à Secretaria de Estado da Educação e atuando em escolas vinculadas à 26ª Coordenadoria Regional de Educação; e a rede municipal, formada por efetivos/as e ACTs vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC.

Figura 7 – Rede de atuação dos/as participantes



Fonte: elaborado pela autora (2024).

As barras ilustram que a rede estadual de ensino é a principal empregadora entre os/as participantes, apresentando 92 pessoas, o que pode refletir as oportunidades de trabalho ou a preferência dos profissionais por essa rede específica. A rede municipal tem uma parcela de 42 participantes. Observando a realidade apresentada nas escolas da Região Serrana, onde esta pesquisa aconteceu, é possível perceber que essa disparidade em números de profissionais atuantes em ambas as redes pode se dar por fatores salariais e pelo número de escolas que cada uma apresenta na região.

4.2. Papo pedagógico: reflexões sobre a formação permanente

Nesta seção, serão analisadas as respostas sobre a formação permanente docente, tema central desta pesquisa e de crescente relevância nas discussões sobre o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Compreendida como um processo permanente de atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas, essa formação visa auxiliar os/as docentes para enfrentarem os desafios que surgem ao longo de suas carreiras, respondendo às

mudanças curriculares, tecnológicas e às novas demandas dos alunos/as e da sociedade. Segundo Freire (2011, p. 21), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ao encorajar os/as professores/as a refletirem sobre suas práticas presentes e passadas, o autor aponta para uma dimensão transformadora na formação: só por meio da análise reflexiva das ações realizadas e suas consequências é possível identificar lacunas, compreender os desafios e, sobretudo, aprimorar as abordagens futuras.

4.2.1 O que leva os/as professores/as a participarem da formação continuada?

Ao responder à pergunta: “O que te leva a participar de uma formação continuada docente?” (figura 8), os/as participantes revelam que, em sua maioria, participam de formações continuadas principalmente para melhorar suas práticas pedagógicas e adquirir novos conhecimentos. Esses dois fatores, que juntos somam mais de 90% das respostas, sugerem que os/as docentes veem essas formações como uma oportunidade para crescimento profissional em termos de qualidade de ensino e aprendizado.

Figura 8 – O que leva os/as participantes da pesquisa a estarem em uma formação continuada



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Melhorar a prática pedagógica representa a maior fatia, com 46,8% dos/das respondentes, indicando que a principal razão que leva os/as professores/as a participarem de formações continuadas é o desejo de aprimorar suas práticas pedagógicas. Isso demonstra uma forte preocupação dos/as docentes em melhorar sua atuação em sala de aula e oferecer um ensino mais eficaz.

“Adquirir novos conhecimentos” apresenta-se como a segunda maior motivação, com 45,6%, mostrando que muitos buscam as formações continuadas para se atualizar e buscar novos saberes para dar suporte a sua prática pedagógica. A progressão na carreira ficou com um percentual de 3,8% das respostas, sugerindo que a busca por promoções ou benefícios salariais não é o principal fator que impulsiona a participação dos/as docentes nessas formações. Os/as que responderam outros motivos somam 2,5%, indicando um pequeno número que não se enquadra nas opções principais.

4.2.2 O que se relaciona com a formação continuada

A formação dos/as professores/as está intrinsecamente relacionada a diversos aspectos que compõem a realidade da comunidade escolar. O fazer pedagógico vai além do conteúdo acadêmico e envolve todas as relações, quer sejam de poder, de afeto, de saber, presentes dentro ou fora dos muros da escola. Freire (2019b, p. 26) nos chama atenção para o compromisso do profissional com a sociedade. Inicia propondo a condição de ser capaz de agir e refletir como condição necessária para um ato comprometido e complementa:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se não a vê e não capta como uma totalidade, cuja partes se encontram em permanente interação.

Isso reflete uma perspectiva crítica sobre o compromisso genuíno no contexto da educação, destacando a necessidade de uma percepção ativa e dinâmica da realidade. Ela implica que, para que o compromisso seja autêntico, é essencial compreender a realidade como uma construção social e histórica, que não é fixa ou estática, mas em constante transformação. Esse entendimento permite uma visão ampla e integrada das partes que compõem a totalidade do ato pedagógico em que professores/as estão imersos, possibilitando a ação crítica e o envolvimento significativo. O verdadeiro compromisso com a educação exige uma abertura para compreender e questionar as relações de poder, as condições sociais e as práticas que afetam o cotidiano escolar. Moacir Gadotti, ao prefaciар a obra de Freire (2019b, p. 11) alarga essas fronteiras ao afirmar:

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria essa uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico [...], mas até espacial?

Essa questão levou os/as participantes a analisarem se e como relacionam a formação continuada com temas que envolvem e compõem a realidade escolar. Tais respostas encontram-se na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Relação de temas diversos da realidade escolar com a formação continuada

Entre os fatores abaixo indique o grau de relacionamento deles com a formação continuada de professores e professoras			
	ESTÁ RELACIONADO	NÃO ESTÁ RELACIONADO	NÃO SEI
Aprimoramento profissional	76	03	0
Problemas relacionados a merenda escolar	12	57	10
Relacionamento ético entre os profissionais da escola.	64	14	01
Plano de carreira do magistério	53	22	04
Superlotação das salas	33	39	07
Relações étnico-raciais	65	13	01
Elaboração de projetos interdisciplinares	74	04	01
Violência escolar	61	15	03
Estrutura familiar dos/as alunos/as	51	23	05
Compartilhamento de experiências exitosas	61	13	05
Participação da comunidade nas atividades da escola	56	22	01
Questões de gênero	44	31	04

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para analisar a tabela 2 como dado desta pesquisa, observamos as respostas quanto ao grau de relacionamento de diferentes fatores com a formação continuada. A tabela apresenta três colunas de respostas: “Está Relacionado”, “Não Está Relacionado” e “Não Sei”. A maioria dos/as respondentes associa a formação continuada com fatores que estão diretamente ligados ao desenvolvimento profissional e à prática pedagógica, como “Aprimoramento profissional” (76 respostas em “Está Relacionado”), “Elaboração de projetos interdisciplinares” (75), “Relacionamento ético entre os profissionais da escola” (65), “Relações étnico-raciais” (65), e “Violência escolar” (61). Isso sugere que os/as participantes da pesquisa percebem esses temas como importantes para serem trabalhados na formação continuada de professores.

Por outro lado, alguns fatores foram percebidos como menos relevantes ou com menor relação direta com a formação continuada. “Problemas relacionados à merenda escolar” tem 56 respostas em “Não Está Relacionado”, indicando que a maioria vê esse tema como pouco pertinente para o desenvolvimento profissional docente. Da mesma forma, “Superlotação das salas” também recebeu um número significativo de respostas em “Não Está Relacionado” (39),

talvez por ser considerado um problema estrutural da escola, sobre o qual a formação continuada tem pouco impacto direto.

Alguns fatores apresentam uma distribuição mais equilibrada entre as respostas “Está Relacionado” e “Não Está Relacionado”, o que pode indicar uma percepção dividida entre os/as participantes sobre a relevância desses temas para a formação continuada. Um exemplo é “Questões de gênero”, com 44 respostas para “Está Relacionado” e 31 para “Não Está Relacionado”. Esse dado sugere que, embora muitos professores e professoras vejam a importância de abordar o tema de gênero na formação continuada, uma parcela significativa dos/as participantes não percebe essa necessidade.

Os fatores que receberam mais respostas em “Não Sei” podem indicar temas sobre os quais os/as professores/as têm menos clareza sobre a sua relação com a formação continuada. Por exemplo, “Problemas relacionados à merenda escolar” teve 10 respostas em “Não Sei”, e “Superlotação das salas” recebeu 7 respostas nessa categoria. Isso pode apontar para a necessidade de se tratar tais temas em formações futuras, pensando coletivamente até que ponto esses fatores impactam a prática pedagógica.

4.2.3 Como a formação continuada é vista pelos/as participantes

Nessa pergunta foram propostas algumas afirmações em relação a formação continuada para que os/as participantes pudessem fazer uma análise e associar entre as alternativas: “Concordo”, “Concordo Plenamente”, “Discordo” e “Discordo Plenamente”, conforme tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Como os/as participantes concebem a formação continuada

Em relação as afirmações abaixo, assinale a alternativa que melhor expressa a sua opinião.				
	CONCORDO	CONCORDO PLENAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE
A motivação para participar de uma formação continuada vem dos temas propostos para discussão.	52	18	09	00
O conhecimento é resultado da busca individual de cada profissional da educação.	42	20	16	01
A formação continuada não promove a relação entre a teoria e a prática.	13	10	36	20
As formações continuadas envolvem os participantes de forma ativa e atrativa.	41	12	22	04
A formação continuada deve promover a partilha de experiências e vivências com colegas.	48	28	02	01

A formação inicial docente deixa lacunas que vão sendo preenchidas ao longo do exercício da profissão através da formação continuada.	55	19	05	00
A formação continuada é descontextualizada e não contribui para modificar a prática docente.	11	08	36	24
Os cursos de formação continuada têm contribuído de forma prática no processo ensino-aprendizagem.	53	11	14	01
A formação continuada não complementa a formação inicial promovida pela graduação.	19	08	27	25

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para identificar a percepção dos/as participantes em relação às afirmações propostas sobre a formação continuada vamos separar em categorias:

Afirmações com maior concordância, somando-se as opções “concordo e “concordo plenamente”, são:

- “A motivação para participar de uma formação continuada vem dos temas propostos para discussão.” (70)
- “A formação inicial docente deixa lacunas que vão sendo preenchidas ao longo do exercício da profissão através da formação continuada.” (74)
- “A formação continuada deve promover a partilha de experiências e vivências com colegas.” (76)
- “Os cursos de formação continuada têm contribuído de forma prática no processo ensino-aprendizagem.” (64)

Essas afirmações indicam que a formação continuada é vista como importante para complementar lacunas deixadas pela formação inicial, como uma contribuição prática para o ensino-aprendizagem, e como um espaço motivador e colaborativo para troca de experiências.

As afirmações com maior índice de discordância, somando-se as opções “discordo” e “discordo plenamente”, são:

- “A formação continuada não promove a relação entre a teoria e a prática.” (56)
- “A formação continuada é descontextualizada e não contribui para modificar a prática docente.” (60)
- “A formação continuada não complementa a formação inicial promovida pela graduação.” (52)

Esses dados mostram que os/as participantes, em sua maioria, discordam das afirmações que criticam a relevância e a aplicação prática da formação continuada. Isso indica uma

percepção positiva da formação para o desenvolvimento docente e para a conexão entre teoria e prática.

Afirmações que apresentam respostas mais distribuídas entre as quatro alternativas (“Concordo”, “Concordo Plenamente”, “Discordo” e “Discordo Plenamente”) são:

- “O conhecimento é resultado da busca individual de cada profissional da educação.”

- Concordo: 42
- Concordo Plenamente: 20
- Discordo: 16
- Discordo Plenamente: 1

- “As formações continuadas envolvem os participantes de forma ativa e atrativa.”

- Concordo: 41
- Concordo Plenamente: 12
- Discordo: 22
- Discordo Plenamente: 4

Essa tendência nas respostas indica áreas em que os/as professores/as têm experiências ou entendimentos diferentes possivelmente dependendo de fatores mais pessoais, como experiências vivenciadas em suas carreiras profissionais.

De maneira global, a distribuição das respostas mostra que os/as participantes tendem a enxergar a formação continuada como um processo colaborativo, prático e transformador, alinhado à pedagogia freiriana. Essa abordagem se afasta de uma visão bancária ou tecnicista da formação docente, valorizando a participação ativa, a contextualização e a troca de experiências como elementos essenciais. Assim, os dados sugerem que há uma percepção positiva da formação continuada enquanto um espaço de construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento crítico dos/as profissionais da educação. Pimenta (1996, p. 84) afirma que “[...] a formação é, na verdade autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Em vez de ser algo imposto ou transmitido externamente, o desenvolvimento profissional é visto como uma construção ativa, na qual o educador revisita e reinterpreta seus conhecimentos iniciais à luz das experiências práticas diárias.

4.2.4 Desafios da prática docente

Pensar a formação docente permanente exige refletir sobre os desafios enfrentados pelos/as profissionais da educação, considerando o impacto que esses obstáculos geram na

dinâmica do trabalho e nas relações com os/as estudantes, ou seja, no próprio processo de ensino-aprendizagem. O trabalho do/a professor/a envolve não apenas o ensino e a formação, mas também uma série de outras tarefas que se estendem além da sala de aula, como planejamento, gestão escolar, interação com as famílias e muitas outras responsabilidades. Além disso, o cenário contemporâneo, marcado pela globalização dos mercados, adiciona novas tarefas de complexidade a essas demandas.

A tabela 4 abaixo apresenta os principais desafios que têm sido vivenciados pelos 79 participantes que responderam ao formulário proposto no *Google Meet*.

Tabela 4 – Desafios que os/as participantes enfrentam em sua prática pedagógica

Dentre os desafios que você enfrenta em sua prática docente, indique 01(um) deles.			
DESAFIO	Nº DE VEZES QUE FOI INDICADO	DESAFIO	Nº DE VEZES QUE FOI INDICADO
Atualização com novas ferramentas com uso de novas tecnologias.	01	Gestão do tempo	01
A falta de comprometimento e interesse dos alunos	13	Falta de memória discursiva dos meus alunos	01
Valorização profissional	02	Salas de aula muito cheias	0
Falta de profissionalismo dos colegas	05	Estrutura inadequada	02
Falta de materiais e recurso	04	Infrequência dos alunos	02
Indisciplina	05	O grande número de alunos atípicos/educação Especial	04
Falta de respeito dos alunos	09	Formações fragmentadas, sem continuação.	01
Acompanhamento familiar	13	Alcançar a todos os estudantes em todos os temas trabalhados.	01
Engajamento dos membros escolares	01	Suporte na aplicação pós-formação continuada	01
Estudantes sem limites	01	Planejamento quinzenal exigido, não consigo fazer plano para longos prazos, acabo fazendo diário ou semanal	01
Buscar a atenção dos profissionais para participação ativa nas formações continuadas (interesse, participação e colaboração nas trocas de experiências).	01	Muitas aulas para ter um valor que se pagar as contas no final de mês. Se fosse poucas aulas no mesmo valor, as aulas seriam com maior qualidade	01
Aprimoramento profissional	01	Excesso de telas	01
Dificuldade de aprendizagem	03	Preparar material didático	01

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para analisar os dados apresentados nas respostas dos/as participante vamos dividir em 3 categorias para observar quais temas se destacam, tanto em frequência quanto em tipos de desafios mencionados.

Para a primeira categoria, começaremos com os desafios relativos aos alunos:

- Desinteresse e Comprometimento: Aparece com alta frequência (13), indicando que a motivação dos/as estudantes é uma das principais preocupações dos/as educadores/as.
- Acompanhamento Familiar: A falta de “Acompanhamento familiar” é um desafio com 13 menções, mostrando a importância do apoio familiar no processo educativo.
- Indisciplina e Falta de Respeito: As indicações em “Indisciplina” (05) e “Falta de respeito dos alunos” (09) sugerem que comportamentos desafiadores no ambiente escolar são um problema recorrente.
- Alunos com Necessidades Especiais: “O grande número de alunos atípicos/educação especial” é mencionado 3 vezes, indicando que a inclusão desses alunos traz desafios adicionais para os/as professores/as.
- Excesso de Telas: A tecnologia digital pode apresentar-se como uma aliada no desenvolvimento dos/as alunos/as, no entanto, o uso das telas em excesso pode impactar negativamente, interferindo até na qualidade de vida destes/as.

A segunda categoria é formada pelos desafios relacionados à estrutura, recursos e planejamento:

- Falta de Materiais e Recursos: A ausência de recursos adequados (04) é uma preocupação, refletindo a necessidade de melhores condições de trabalho.
- Estrutura Física e Turmas Lotadas: Professores/as mencionaram “Salas de aula muito cheias” (03) e “Estrutura inadequada”, indicando que a superlotação e a infraestrutura precária são obstáculos à prática pedagógica.
- Uso de Tecnologia: A “Atualização com novas ferramentas com uso de novas tecnologias” aparece como um desafio, sugerindo que a incorporação de tecnologias é algo que exige mais suporte e capacitação.
- Carga Horária e Remuneração: A referência a “Muitas aulas para ter um valor que se pagar as contas no final de mês” indica que a carga horária é alta em comparação à remuneração, e que esse fator afeta a qualidade das aulas.
- Gestão do Tempo: Professores/as indicaram que a “Gestão do tempo” é um problema, provavelmente pela sobrecarga de atividades e exigências burocráticas.

- **Planejamento e Exigências Administrativas:** A menção a “Planejamento quinzenal exigido, não consigo plano para longos prazos” destaca a dificuldade em realizar planejamentos efetivos diante das demandas institucionais.

A terceira categoria a ser analisada contempla as respostas que tratam sobre os desafios relacionados à formação e valorização profissional:

- **Valorização Profissional:** A falta de valorização (02 menções) indica que os/as professores/as sentem uma desmotivação que pode estar ligada ao reconhecimento da profissão.

- **Formações Fragmentadas e Falta de Suporte Pós-Formação:** “Formações fragmentadas, sem continuidade” e “Suporte na aplicação pós-formação continuada” são desafios mencionados, indicando que há uma necessidade de formações mais contínuas e suporte efetivo.

- **Engajamento e Participação nas Formações:** A falta de “interesse, participação e colaboração nas trocas de experiências” nas formações continuadas aparece como uma dificuldade, sugerindo que há um desafio em promover a participação ativa dos/as docentes nesses momentos.

Os desafios relatados pelos/as professores/as demonstram a necessidade de uma formação continuada que não seja apenas técnica, mas que ofereça suporte em aspectos emocionais, pedagógicos e de gestão. Uma formação que coloque em pauta a realidade vivenciada e atravessada por tantos desafios. Freire (1997, p. 71) aponta a importância de compreender a realidade (desafios) para atuar como agente de transformação:

A dialeticidade entre prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação. Essa ideia de que é possível formar uma educadora, *praticamente*, ensinando-lhe a como dizer bom-dia a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência séria com a teoria é tão cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora das professoras, ora das professoras e seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática explica a maneira como se pratica [...].

A formação continuada pode fortalecer os/os professores/as para enfrentar a complexidade do trabalho docente de forma crítica e reflexiva, conhecendo o contexto em que sua prática está inserida.

4.2.5 O que você já realizou durante a formação continuada?

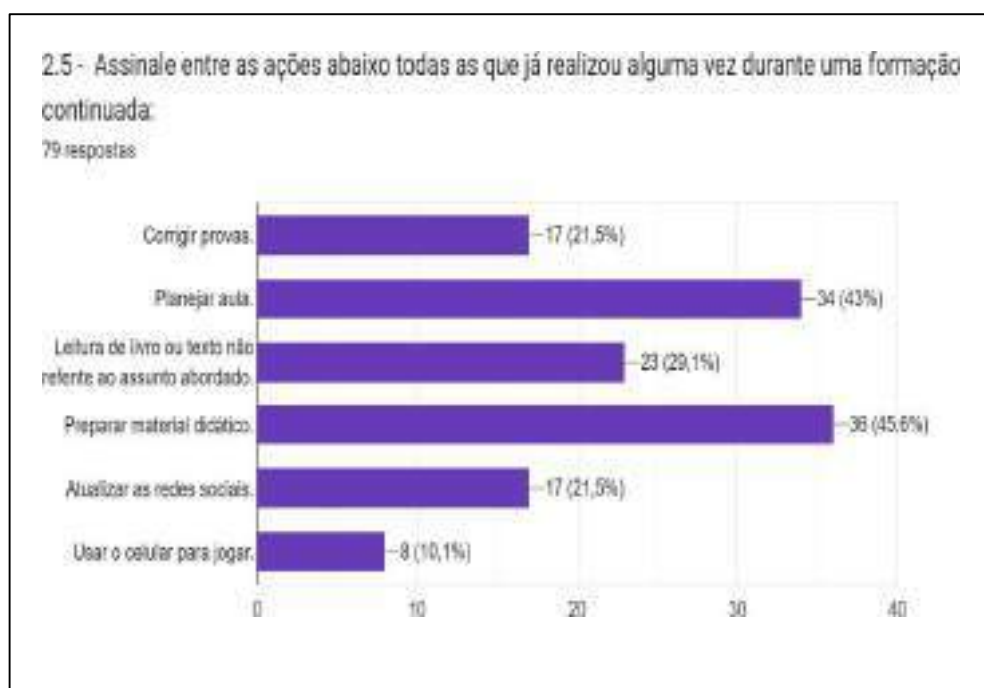
O espaço constituído para a formação continuada pode mostrar-se também como um espaço onde professores e professoras recorrem a ações que implicitamente podem constituir-se como uma forma de resistência à formação bancária, aquela em que os/as participantes são

apenas receptores/as passivos/as de informação. A realização de outras atividades que não constam da programação durante a formação pode ser vista como uma resistência, como desinteresse e alienação. Essa reflexão pode servir como autoanálise dos profissionais da educação. Freire (2011, p. 21) nos lembra sobre a necessidade de olharmos para as nossas práticas nos distanciando delas a fim de podermos perceber em que se faz necessário mudarmos.

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Ao analisar as respostas desse questionamento percebemos que as maiores fatias indicam que a prática de planejar aulas e preparar material didático estão entre as ações mais realizadas durante a formação (figura 9).

Figura 9 – Ações já realizadas pelos/as participantes durante a formação continuada



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Corrigir provas e atualizar as redes sociais estão na mesma intensidade, enquanto a leitura de livros ou textos não referentes ao assunto apontam uma escala de quase um quarto dos participantes. O menor índice apresentado foi para a alternativa que mostra o uso do celular para jogar, apontado por oito participantes como ação que costumam desenvolver durante a formação.

Essa análise mostra o quanto os/as professores/as mantêm-se apáticos/as e alheios/as às discussões propostas ou que essas discussões e provocações à participação não têm acontecido durante as formações continuadas. Uma análise contextual dos elementos levantados por essa pesquisa ao escutar de forma mais atenta os/as profissionais pode apontar alguns fatores responsáveis por essa apatia, como: conteúdos apresentados de forma que não dialogam com os desafios concretos enfrentados na sala de aula; falta de espaço para que os/as professores/as contribuam com suas experiências e demandas reais; o fato de muitos/as professores/as enfrentarem jornadas extensas de trabalho, o que torna a formação continuada mais uma obrigação exaustiva; e o acúmulo de atividades burocráticas e a pressão por resultados, elementos que fazem com que a formação seja vista como uma atividade secundária.

4.2.6 Potências da Formação Continuada

O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 1997, p. 70).

Os/as participantes foram convidados a responder ao questionamento: “Qual a principal potência que você percebe na formação continuada docente?” A análise das respostas mostra que a formação continuada é percebida de várias formas pelos/as participantes: como uma oportunidade de aprender e atualizar-se, de trocar experiências e refletir criticamente sobre a prática, de buscar motivação e engajamento e de explorar inovações pedagógicas. Ao mesmo tempo, a presença de desafios como desinteresse e cansaço destaca a importância de uma estrutura de formação que seja mais engajadora, prática e adaptada à realidade.

Ao analisar as respostas foi possível agrupá-las em cinco categorias (figura 10). Partindo da categoria DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, onde os elementos que mais aparecem são: “Aprendizado”, “Novos conhecimentos”, “Conhecimento para o professor fazer um bom trabalho”, “Estudos dirigidos” e “Maior conhecimento e entendimento de um assunto específico”, percebe-se, portanto, que a formação continuada é vista como uma oportunidade para aprofundar e ampliar o conhecimento sobre conteúdos e diretrizes educacionais, um meio de atualização e aquisição de novos saberes.

Figura 10 – Potências da formação continuada docente



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A categoria MOTIVAÇÃO, ENGAJAMENTO E UNIÃO mostra que a formação continuada pode exercer a função de valorização e apoio, o que pode impactar positivamente no clima organizacional nas escolas. A terceira categoria de respostas, PRÁTICAS INOVADORAS, surge como uma potencialidade na medida em que a formação continuada promove a abertura para novas abordagens e tecnologias que instrumentalizam os/as docentes em sua prática pedagógica. A quarta categoria, TROCA DE EXPERIÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO, foi uma das potencialidades mais mencionadas, evidenciando o valor das formações como espaços de socialização e apoio mútuo. Ao compartilharem suas práticas e desafios, os/as professores/as podem aprender uns com os outros, construir novas perspectivas e obter ideias para aplicar em suas realidades.

A quinta categoria, DESAFIOS E LIMITAÇÕES, se constitui de respostas como “Cansaço”, “Formação que não atende a sala de aula”, “Competitividades entre os profissionais”, “Desinteresse”. Esses termos relacionam-se mais às fragilidades do que às potencialidades da formação continuada, no entanto, a sua presença sinaliza que, para alguns, a formação continuada não atende completamente às suas expectativas e necessidades.

4.2.7 Fragilidades da formação continuada docente

Perguntar aos/as professores/as sobre as fragilidades que eles/as identificam na formação continuada é essencial por várias razões, pois permite ajustar os programas formativos para que sejam mais relevantes e contextualizados, fortalece a participação, além de contribuir para que eles/as se sintam respeitados/as e ouvidos/as como profissionais. Nesta

pesquisa, propomos a dialogicidade como elemento que diferencia uma formação bancária em contraposição à libertadora. Na bancária, proposta por Freire (2017) em *Pedagogia do Oprimido*, o/a professor/a é visto/a como um recipiente vazio que deve ser preenchido pelo conhecimento transmitido, como sujeito passivo, que recebe informações de maneira acumulativa, sem ter o direito de refletir sobre sua realidade.

A ação de levar educadores a levantar fragilidades presentes em sua própria formação continuada é coerente com a Educação Popular que tem como princípio a intenção de provocar mudanças. A figura 11 abaixo mostra as principais fragilidades apontadas pelos/as participantes.

Figura 11 – Principais fragilidades da formação continuada apontada pelos/as participantes



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Essas fragilidades apontadas revelam que a formação continuada, em muitos casos, segue um modelo tradicional, com pouca abertura para a participação ativa e o diálogo. A falta de conexão entre teoria e prática; a escolha inadequada de temas e formadores; e o uso de metodologias desmotivadoras são indicadores de uma prática formativa que ainda está distante de um ideal de educação libertadora. Para superar essas limitações, é fundamental promover uma escuta ativa dos/as docentes no planejamento das formações e construir processos formativos baseados na troca de experiências, na contextualização prática e na reflexão crítica.

4.2.8 As dinâmicas de grupo na formação continuada

As dinâmicas de grupo na formação continuada podem abrir espaços de diálogo que promovam a participação ativa e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Funcionando como uma ferramenta valiosa, essas dinâmicas facilitam processos de conscientização e empoderamento, elementos fundamentais da Educação Popular. Ao incentivar a reflexão

crítica, o diálogo horizontal e a construção coletiva do conhecimento, essas atividades fortalecem o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade social e aumentam a capacidade de ação dos/as participantes. Nesse contexto, o objetivo das dinâmicas de grupo vai além do desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração, buscando uma transformação mais profunda na prática educativa. Gattai (2019, p. 11) nos auxilia na retomada do conceito de dinâmica de grupo como elemento dialógico, tal como tem sido proposto por essa Pesquisa-ação:

O mundo das dinâmicas de grupo é muito amplo e inclui atividades lúdicas, exercícios corporais, jogos, simulações e estudos de caso. Por meio dessas vivências, as dinâmicas de grupo facilitam a tomada de consciência das atitudes, ampliam os horizontes de visão, estimulam a mudança atitudinal e comportamental não somente pela reflexão individual, mas também pela troca com integrantes do grupo.

Os/as participantes da pesquisa foram convidados/as a expressarem sua opinião sobre as dinâmicas de grupo através do questionamento: “Sobre as dinâmicas de grupo, quando são realizadas durante a formação continuada? Assinale a alternativa que melhor aponta sua função, segundo a sua opinião”. A figura 12 abaixo demonstra graficamente o que eles/elas responderam:

Figura 12 – Dinâmicas de grupo realizadas durante a formação continuada



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A maioria dos/as professores/as indica que as dinâmicas de grupo contribuem significativamente para o engajamento e a integração dos/as participantes. Isso sugere que essa

atividade é percebida como uma oportunidade para fortalecer o vínculo entre colegas, criando um ambiente mais colaborativo e propício à troca de ideias. A segunda categoria mais apontada é a reflexão, sugerindo que os/as professores/as veem as dinâmicas de grupo como momentos importantes para promover o pensamento crítico e a autoavaliação. Isso pode indicar que os/as docentes valorizam atividades que permitem refletir sobre suas práticas pedagógicas e discutir desafios comuns com os/as colegas.

Um grupo formado por cinco pessoas dentro da fatia que expressam as dinâmicas de grupo como “quebra gelo” e “diversão” nos remete para a função trazida pela autora Gattai (2019, p. 93): “A técnicas para abertura, descontração, integração e divisão de grupos facilitam a integração e a identificação dos membros de um grupo que se inicia, ao mesmo tempo que possibilita a diminuição da ansiedade”. Isso mostra que as dinâmicas também podem funcionar de forma positiva como uma forma de iniciar a interação dentro de um grupo.

Uma fatia composta por seis pessoas vê as dinâmicas de grupo como algo desconfortável ou que provoca exposição. Essa percepção indica que, para alguns/as, as atividades em grupo podem trazer um certo desconforto, especialmente se envolvem a exposição pessoal. Por fim, apenas uma pequena porcentagem dos/as professores/as associa as dinâmicas de grupo a práticas de autoajuda. Isso mostra que essa não é uma função predominante nas dinâmicas de grupo dentro da formação continuada. Pode ser que os/as professores/as não vejam essas atividades como voltadas para o desenvolvimento pessoal em um sentido mais amplo, mas sim como uma ferramenta voltada para o desenvolvimento profissional e para a integração no contexto de trabalho.

A dinâmica de grupo cria um ambiente propício para o envolvimento ativo dos indivíduos, facilitando o processo de aprendizagem ao integrar teoria e prática de forma colaborativa. Ao participar dessas atividades é possível construir conhecimento coletivamente. Esse contexto torna o aprendizado mais significativo, pois promove a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como comunicação, empatia e cooperação. Além disso, ao engajar os/as participantes em situações concretas, as dinâmicas favorecem a aplicação prática do conteúdo aprendido, o que contribui para a internalização e para a apropriação do conhecimento.

4.2.9 Temas relevantes a serem abordados na formação continuada

Promover uma prática baseada em uma perspectiva democrática exige atenção à escuta e ao olhar, permitindo que os indivíduos expressem suas preocupações e interesses em relação

ao seu fazer pedagógico. Além disso, ao integrar as sugestões dos/as professores/as, a formação continuada se torna mais engajadora e alinhada às demandas da escola e da comunidade.

Os dados coletados nessa pergunta, expostos no quadro 3, evidenciam que os/as professores/as participantes priorizam temas ligados a práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e inclusão. Esse levantamento aponta para uma demanda por formações que transcendam o conteúdo acadêmico, focando em metodologias ativas e na relação teoria-prática. A preocupação com a saúde mental do/a educador/a e a violência no ambiente escolar também revela a necessidade de apoio emocional e de estratégias para lidar com os desafios socioemocionais.

Quadro 3 – Temas relevantes para serem estudados na formação continuada

Temas que os/as participantes consideraram relevantes para ser abordados na formação continuada	
Prática docente por áreas.	Avaliação
Relação teoria e prática	Trabalho em equipe
Tecnologia educacional e seus caminhos	Tecnologias ativas.
Formas dinâmicas para as aulas	Relação professor (a) e alunos.
Resolução de problemas da própria escola	Educação sexual e acessibilidade
Educação Especial e Inclusiva	Práticas e estratégias de ensino e aprendizagem.
Parceria família e escola.	Uso da lousa digital
Dificuldade de alfabetização	Metodologia ativa e práticas docentes.
Escola antirracista	Trocas de experiências exitosas
Visão de infância.	Temas da educação especial
Leis	Planejamento
BNCC na prática;	Saúde mental do educador
Soluções para os baixos desempenhos educacionais	Violência doméstica e bullying.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A constituição de formações continuadas que partam da escuta ativa, com base nos temas sugeridos, precisa integrar aspectos técnicos da educação com saberes que auxiliem o/a professor/a para a sua prática em sala de aula. Esses temas oferecem uma visão clara da necessidade de reforço em relação à prática pedagógica, às diversidades da Educação Especial e às tecnologias em sala de aula.

4.2.10 Leituras teóricas sobre formação docente já realizadas pelos/as participantes

Conhecer o referencial teórico sobre formação continuada está relacionado com a orientação para as práticas de desenvolvimento profissional dos/as educadores/as. Esse conhecimento fornece uma base para entender os conceitos, metodologias e princípios que sustentam uma formação continuada, ajudando a diferenciar as concepções de educação que cada abordagem encerra. O referencial teórico permite situar a formação continuada no contexto das teorias pedagógicas, compreendendo como ela pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para a transformação social.

Teóricos como Paulo Freire, por exemplo, oferecem uma perspectiva crítica e emancipadora, defendendo uma formação que não apenas transmita conteúdo, mas também desenvolva a capacidade crítica e reflexiva dos professores. Além disso, o conhecimento do referencial teórico ajuda a identificar quais práticas formativas são mais adequadas para responder aos desafios específicos do contexto educacional atual, como o uso de tecnologias, a inclusão e a diversidade nas salas de aula.

Para a pergunta “Você já realizou leituras teóricas sobre o tema formação continuada? Conhece autores que trabalham sobre essa temática?” a grande maioria respondeu ter feito alguma leitura durante a graduação e não lembrar no momento nomes de autores/as que trabalhem sobre o assunto. Uma fatia bem menor do grupo pesquisado respondeu positivamente a ter lido sobre o assunto e indicou nomes de autores e autoras. A figura 13 apresentada abaixo mostra os nomes citados por esse grupo:

Figura 13 – Autores e autoras citados/as pelos/as participantes



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conhecer referenciais teóricos traz aos/às educadores/as autonomia e capacidade crítica para avaliar as formações das quais participam não apenas com base no saber empírico, mas baseados em saberes científicos, tornando-os mais conscientes e ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

4.2.11 Grupos de colaboração entre professores/as para troca de experiências

Os/as participantes foram perguntados sobre o interesse em participar de grupos de colaboração entre professores/as para compartilhamento de práticas pedagógicas e experiências de formação continuada (figura 14). A grande maioria (74,4%) demonstra interesse em participar de grupos de colaboração para compartilhar práticas pedagógicas e experiências de formação continuada. Apenas uma minoria (25,6%) não tem interesse nessa participação.

Figura 14 – Interesse em grupos de colaboração para partilha de práticas pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Alguns justificaram suas respostas, com afirmações como: “Sim, pois o conhecimento deve ser difundido e compartilhado, pois todos trabalham por um propósito em comum a formação de cidadãos conscientes, engajados e com perspectiva de futuro” e “Sim, pois acredito que as experiências compartilhadas geram um acolhimento e motivação para outros profissionais”. Aqueles/as que disseram não ter interesse foram uníssonos/as na justificativa: “Não, não tenho tempo de participar”.

Esses resultados indicam uma disposição significativa dos/as educadores/as em buscar e contribuir com práticas colaborativas, evidenciando o reconhecimento do valor das trocas de experiências e do aprendizado em grupo. Essa preferência pode estar relacionada ao desejo dos/as professores/as de enriquecer suas práticas pedagógicas, encontrar soluções coletivas para desafios comuns e fortalecer a rede de apoio entre colegas.

Dessa forma, ao compreender a formação continuada como um processo dialógico e transformador, estruturado a partir das necessidades e experiências dos/as docentes, avançamos para a etapa seguinte da pesquisa. O próximo capítulo apresenta os encontros presenciais realizados entre a pesquisadora e os/as participantes, nos quais as discussões foram conduzidas por meio de dinâmicas de grupo, reflexões coletivas e troca de saberes. Esses momentos representaram a materialização da Pesquisa-ação, oportunizando espaços de escuta, partilha e construção coletiva de alternativas para uma formação continuada que dialogue com a realidade educacional vivenciada.

5 SABER EM AÇÃO E MOVIMENTO

*Já agora ninguém educa ninguém,
como tampouco ninguém se educa a si mesmo:
os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*
(Freire, 2017, p. 44).

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os encontros realizados com os/as participantes, bem como as dinâmicas utilizadas para fomentar a troca de experiências e o compartilhamento de saberes. Desde a fase diagnóstica, em que foram identificadas as principais demandas formativas, até a etapa de avaliação, que proporcionou um espaço de reflexão coletiva sobre os aprendizados e desafios vivenciados, este capítulo busca evidenciar como o saber docente é um processo em movimento, que se constrói na ação e na interação entre os sujeitos. O relato de experiências dos/as docentes, as discussões coletivas e a identificação de temas geradores foram elementos essenciais para que a formação continuada se configurasse como um espaço de aprendizagem crítica e emancipatória.

Dessa forma, o capítulo que se segue busca não apenas descrever as etapas da pesquisa, mas também analisar como a construção coletiva do conhecimento pode fortalecer a prática docente e contribuir para um ensino mais significativo e comprometido com a realidade dos/as educandos/as. Correspondendo a cada uma das etapas da Pesquisa-ação foram realizados encontros entre a pesquisadora e o grupo participante. Cada um desses encontros será descrito através de uma síntese de sua organização e a apresentação do resultado.

Em cada encontro foi realizada uma dinâmica de grupo estruturada com o objetivo de promover um espaço de diálogo e troca de experiências, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados e das necessidades formativas dos/as docentes. Através dessas interações, buscamos captar as percepções e oportunizar a participação, para coletivamente construir alternativas possíveis para a formação continuada.

A formação continuada de docentes é um dos pilares para a construção de uma prática pedagógica que dialogue com os desafios contemporâneos da educação. A partir da perspectiva da Educação Popular, entende-se que essa formação não deve ser um processo descontextualizado, mas sim uma construção coletiva e dinâmica, fundamentada na realidade dos/as professores/as e nos desafios diários enfrentados no espaço escolar.

A Pesquisa-ação realizada buscou compreender e promover a formação continuada a partir de um movimento dialógico, em que a prática e a teoria se alimentam, gerando mudanças significativas tanto na atuação docente quanto no processo de ensino-aprendizagem.

5.1 Encontro de Aproximação: nosso diagnóstico

Nessa Pesquisa-ação, a fase diagnóstica partiu de um questionário e um encontro de aproximação entre a pesquisadora e os/as professores/as das escolas participantes. O questionário, já analisado no capítulo quatro, foi composto por perguntas sobre as experiências que os/as docentes vivenciaram na formação permanente. Ao todo, foram realizados quatro encontros e o primeiro, apresentado agora a estrutura de sua realização e a análise dos resultados, foi chamado de Encontro de Aproximação.

Esse encontro teve duração de uma hora e meia e passou pelas etapas de apresentação da pesquisa e da pesquisadora, formação de grupos, discussão e respostas coletivas a perguntas propostas dentro da pesquisa, além do momento final com a discussão coletiva entre todos/as os/as participantes. A dinâmica grupo realizada foi “Agrupa Três”. Ao tocar uma música os/as participantes foram convidados a dançar espalhados no centro da sala. Ao parar a música deveriam ir formando grupos até chegar ao número de três componentes. O objetivo dessa primeira ação foi mesclar os/as participantes, de forma que os grupos fossem compostos pelas três pessoas que conseguirem se encontrar mais rápido na sala, evitando que todos fiquem apenas com quem tem mais afinidade.

Depois de formados os grupos, foram entregues três perguntas para que juntos discutissem e respondessem:

Pergunta 1 - Se vocês pudessem fazer uma pergunta para quem elabora os projetos de formação continuada na Secretaria de Estado da Educação/Secretaria Municipal de Educação, qual pergunta seria?

Pergunta 2 - Elaborem uma pergunta que pode ser feita para um professor ou professora sobre a formação continuada.

Pergunta 3 - Descreva a formação continuada em uma palavra. As questões recebidas pelos grupos foram discutidas e respondidas por escrito. Em seguida retornamos para o grande grupo e apareceram de forma espontânea alguns depoimentos como:

A formação precisa ter essa participação em mais assuntos que são discutidos (Eusébio, Escola Experiente).

Esse poderia ser um jeito de se tratar os assuntos da formação (Muniz, Escola Moderna).

Essas falas indicam a valorização de uma formação continuada mais participativa e dialógica. O primeiro depoimento sugere a ampliação dos temas discutidos, apontando para a necessidade de abordar questões mais variadas e pertinentes ao contexto escolar; já o segundo, destaca a metodologia adotada nos encontros como um modelo positivo para a formação

docente, indicando que práticas mais interativas e contextualizadas podem tornar a aprendizagem mais significativa. Ambas as falas reforçam a importância de uma formação que envolva os/as professores/as ativos no processo formativo.

A figura 15 abaixo apresenta algumas das perguntas realizadas pelos grupos em resposta ao questionamento: “Se vocês pudessem fazer uma pergunta para quem elabora os projetos de formação continuada nas secretarias municipal e estadual de educação, qual pergunta seria?”

Figura 15 – Perguntas para quem elabora os projetos de formação continuada

Perguntas apresentadas pelos/as professores/as para serem direcionadas às equipes de formação das secretarias municipal e estadual de educação:
<i>Quais os critérios que a Secretaria adota para a elaboração das temáticas abordadas em formações continuadas?</i>
<i>O formador já aplicou o conteúdo que está apresentando nas salas de aula na realidade atual?</i>
<i>Por que a formação continuada não é ministrada por pessoas que realmente conheçam a realidade escolar?</i>
<i>Quem elabora a formação continuada tem conhecimento e vivência da realidade e do cotidiano de cada uma das etapas da Educação Básica?</i>
<i>Por que não existe uma implementação de palestras presenciais ao invés de palestras online?</i>
<i>Por que não tem formação específica para os professores de cada área do conhecimento?</i>
<i>Quais as prioridades necessárias em uma formação continuada?</i>
<i>Se eu fosse a professora do seu filho, vocês avaliam que a formação oferecida seria ideal para eu trabalhar com ele?</i>

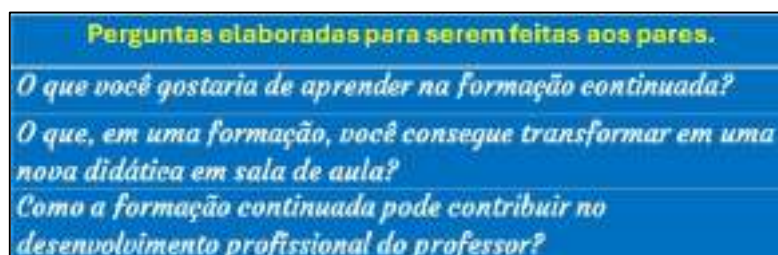
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Esses questionamentos podem evidenciar um descompasso entre as formações propostas e as reais necessidades do contexto escolar, levantando preocupações sobre critérios de elaboração e pertinência dos conteúdos trabalhados. Há uma inquietação sobre os critérios adotados na definição das temáticas da formação continuada, indicando que os/as professores/as percebem uma desconexão entre os cursos oferecidos e suas necessidades reais.

Questiona-se a ausência de uma abordagem específica para cada área do conhecimento, gerando uma possível padronização das formações que podem não contemplar todas as especificidades do ensino; diversas perguntas demonstram preocupação com o perfil dos/as formadores/as, destacando a necessidade de que estes tenham experiência prática na sala de aula e compreendam a realidade dos diferentes segmentos da Educação Básica. E, por último, podemos apontar uma crítica implícita à falta de diálogo entre teoria e prática, reforçando a necessidade de que os conteúdos ministrados sejam testados e aplicáveis ao cotidiano escolar.

Como terceiro e último passo da dinâmica, foram sorteadas três perguntas elaboradas pelos grupos (figura 16) para serem discutidas coletivamente. Muitos/as participantes falaram, expressaram opinião, fizeram crítica e dialogaram sobre as respostas possíveis para as perguntas. Uma experiência sobre planejamento coletivo entre três componentes curriculares que estava acontecendo na escola foi compartilhada e sugerida como possibilidade de planejamento dentro de uma formação continuada.

Figura 16 – Perguntas elaboradas para serem feitas aos pares, sorteadas para a discussão



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os relatos finais dessa discussão coletiva trouxeram falas como:

Percebemos que precisamos ser mais ouvidos (Morgana, Escola Moderna).

As noções formações podem ser mais interessantes se nós pudéssemos falar sobre assuntos que estão nos deixando agoniados na sala de aula (Eva, Escola Experiente).

Expressões como essas mostram que a formação continuada poderia ser mais significativa se abordasse as angústias e desafios concretos vívidos na sala de aula. Juntas, essas falas reforçam a importância de uma formação que não seja apenas prescritiva, mas construída coletivamente a partir das experiências e necessidades dos/as educadores/as.

5.2 Encontro de planejamento como etapa reflexiva: Brainstorming (Toró de Palpites)

Nosso encontro de planejamento partiu das respostas já tabuladas como dados resultantes do questionário que foi proposto na fase inicial. Elas foram apresentadas aos/as participantes para que eles/elas elaborassem uma escala de importância e, partindo desta, apontassem três temas para conduzir as discussões coletivas no formato de temas geradores.

Essa escolha aconteceu através da dinâmica de grupo denominada “Brainstorming (Toró de Palpites)” e, coletivamente, foram eleitos os seguintes temas a serem desenvolvidos em forma de oficinas: Prática pedagógica — dinâmica que motive alunos/as a participarem das aulas; As diversidades da Educação Especial; e Tecnologias em sala de aula.

A organização desse encontro seguiu as seguintes etapas:

- Retomada da discussão sobre a Formação Continuada com uma breve análise da Semana Pedagógica de Julho/2024, na qual o encontro proposto está inserido na programação. Algumas das falas indicaram:

O nosso tempo de formação nesta semana foi direcionado para assuntos que não terão muita relevância em nossa prática (Esmeralda, Escola experiente).

Enquanto a teoria não for acompanhada de exercícios práticos a formação continuada será só mais um tempo de escuta, escuta e escuta (Edevaldo, Escola Experiente).

Queremos formação continuada com a oficina práticas (Marley, Escola Moderna).

- Realização da dinâmica “Brainstorming”, que foi apresentada aos participantes como “Toró de Palpites”⁸. Essa dinâmica é apresentada por Militão e Militão (1999, p. 98) como “uma forma andragógico-construtivista (Educação de Adultos), onde o facilitador procura o máximo a experiência acumulada e o interesse dos participantes”.

- Discussão coletiva sobre que temas mais aparecem tanto no primeiro encontro quanto na discussão inicial e que poderiam ser caracterizados como os temas geradores de estudo presente na pesquisa. Essa escolha aconteceu através da dinâmica de grupo e, coletivamente, foram eleitos os seguintes temas a serem desenvolvidos em forma de oficinas:

- Prática pedagógica: dinâmica que motive alunos/as a participarem das aulas.
- As diversidades da Educação Especial.
- Tecnologias em sala de aula.

Procedimento da dinâmica Brainstorming:

- Definir o tema/assunto.
- Circular folhas para que os participantes vão anotando, enquanto estão discutindo sua opinião sobre o assunto.
- De tempos em tempos, as falas são interrompidas e a pessoa que está com a folha faz leitura do que já tem anotado pelo grupo. Os participantes refletem sobre o que ouviram e levantam novas considerações.
- Ao final, a folha de anotações é lida pela última vez e são escolhidos os três assuntos que mais fizeram significado para o grupo.

⁸ Essa denominação Toró de Palpites foi apresentada pela professora Dra. Valéria Vasconcelos durante as aulas de Mestrado na Uniplac. Termo usado para promover a participação efetiva da turma nas discussões propostas em sala de aula.

Após definidos os temas, os participantes foram convidados a escolher uma das frases ouvidas durante a discussão que melhor defina as proposições do encontro. A frase mais repetida foi: “*Queremos oficinas práticas*” (participantes da Escola Moderna).

5.3 Encontro de Ação: construindo práticas colaborativas

O terceiro encontro foi constituído pela abordagem dos três temas geradores em formato de pequenas oficinas de leitura, discussão e troca de experiências sobre práticas exitosas dentro dos assuntos. Os temas foram: Prática pedagógica — dinâmica que motive alunos/as a participarem das aulas; As diversidades da Educação Especial; e Tecnologias em sala de aula. Os/as participantes foram divididos em três grupos, sendo que cada grupo ficou com um dos temas para ler, discutir e compartilhar no coletivo.

A dinâmica de grupo realizada nesse encontro foi “Roda de Troca de Experiências”⁹. Uma troca de experiências proporciona momentos de reflexão crítica sobre os próprios desafios e práticas pedagógicas, possibilitando aos/às professores/as repensar suas abordagens e buscar alternativas mais eficazes. Nesse encontro, foi possível que professores e professoras contribuíssem compartilhando vivências sobre os assuntos discutidos. O texto lido e compartilhado sobre o tema Educação Especial foi *Autismo: Enfrentando uma crise de desregulação*¹⁰. Nesse texto, a mãe de um menino autista traça um relato de um episódio de desregulação do filho e discute saídas para enfrentamento desses momentos. Essa leitura abriu um espaço dialógico intenso entre os/as participantes do encontro, por isso, para a pesquisa, escolhemos foram transcritos três relatos resultantes das discussões e troca de experiências referentes a esse tema. As transcrições abaixo foram feitas de forma sintetizada, iniciando com a experiência compartilhada pela professora Eulina sobre como ela tem lidado com episódios nos quais um aluno inserido em sua turma, que apresenta laudo de TEA, desregulava com muita frequência:

Desde o início do ano letivo, aconteceram muitos episódios onde meu aluno desregulava e chorava em alta voz; sentava-se embaixo de sua carteira ou saía correndo da sala e ficava dando voltas sem parar pelo pátio da escola chorando muito alto. Eu ficava desesperada, em situação de pânico, sem saber como interferir naquele momento. Junto com a coordenação da pedagógica, resolvemos começar um trabalho de observação para identificar quais eram os gatilhos que disparavam essas crises. Percebemos que elas aconteciam geralmente depois do horário do lanche, quando todas as turmas de anos iniciais se reuniam no refeitório e o barulho tornava-se muito mais intenso do que a sala de aula. Chamamos a família na escola e sugerimos fazer uma experiência solicitando que o aluno trouxesse o abafador de som para fazer uso nestes momentos. A família acatou a sugestão, passou a mandar o abafador na mochila e sempre que começamos a frequentar ambientes com mais

⁹ A descrição da dinâmica está nos apêndices.

¹⁰ O texto encontra-se nos apêndices, na íntegra.

barulho na escola oferecíamos o abafador para o aluno. Ufaaaa!!! Como nossa rotina mudou! Passamos a ter um aluno mais participativo, que começou a interagir aos poucos com a turma, realizar algumas das atividades propostas e a sorrir dentro da escola.

Após essa exposição o professor Eusébio relatou:

Me sinto com um pouquinho mais de coragem para enfrentar uma situação destas em sala de aula. Como não tenho convivido com autista em situações tão próximas, teria ficado muito desorientado em enfrentar uma destas crises na sala de aula. Após ler esse artigo, fico um pouco mais confiante.

Outra participação marcante foi da professora Micaela, que disse em tom de desabafo:

Já chorei em sala diante de uma situação como essa. Me senti impotente e perdida. Preciso saber mais, preciso que nos escutem e incluam nas formações conteúdos que nos ajudem a dar conta da nossa sala de aula. A inclusão de alunos com laudos, e as vezes sem laudo mesmo em nossas salas, precisa acontecer com mais suporte. Estamos angustiados, precisando de ajuda urgente.

A organização da pauta desse encontro foi dialógica e trouxe como instrumento de trabalho e reflexão o que foi elencado como tema gerador no encontro anterior. A grande maioria dos participantes demonstrou engajamento na leitura e nas trocas de vivências. trabalhar com temas geradores identificados pelos/as professores/as é uma estratégia que fortalece o vínculo entre formação e prática, potencializa o engajamento e um espaço de aprendizagem colaborativa. Esse modelo de formação continuada respeita a experiência e o contexto de cada professor/a, criando oportunidades para que eles/as se desenvolvam como profissionais críticos, criativos e capazes de orientar especificamente sua realidade educacional. É a Educação Popular conversando com a educação formal e mostrando novas possibilidades de rompimento com o que está hegemonicamente imposto na formação tradicional.

5.4 Encontro de Avaliação: repensando a caminhada

A avaliação coletiva proposta pela Pesquisa-ação e pela Educação Popular transforma o ato de avaliar em um processo de diálogo e construção conjunta, promovendo um espaço de aprendizagem que é democrático, inclusivo e participativo. Esse tipo de avaliação fortalece a cooperação, a autonomia e o senso de responsabilidade entre os participantes, e permite que o grupo cresça de forma colaborativa e consciente, em busca de uma prática educativa cada vez mais significativa e emancipadora.

Dessa forma, o quarto encontro marcou o momento final da interação proposta pela Pesquisa-ação entre os/as participantes e a pesquisadora. Esse encontro oportunizou um bate-papo de avaliação e encerramento. Nele, os/as participantes puderam expressar seus pontos de

vista e aprendizados através da dinâmica de grupo “Teia do Envolvimento”, na qual, com o auxílio de um rolo de barbante, forma-se uma grande teia no meio do círculo que liga todos/as ao mesmo propósito: avaliar a caminhada.

A dinâmica de grupo proposta para esse momento partiu da oportunidade de cada participante dizer uma palavra com a qual pudesse traduzir os encontros e o ato de reflexão oportunizado por eles/as, a fim de, com essas palavras, podermos avaliar potencialidades, fragilidades e possibilidades para a formação continuada; uma forma de conceber a avaliação desta pesquisa através de palavras inspirados no que Brandão (2018, p. 16) chamou de palavras semente:

[...] Basta as pessoas que vão jogar o jogo saírem conversando umas com as outras. Conversem, conversem bem, batam um bom papo sobre qualquer assunto. Depois de um tempinho, comecem a anotar as palavras que vocês estão falando e de que gostam mais. Aquelas que vocês mais se lembram que falaram e ouviram. Nada de frases. De ideias. Apenas as palavras!

As principais palavras que foram pensadas e expressas para as potencialidades foram: APERFEIÇOAMENTO; CONHECIMENTO; ESSENCIAL; NECESSÁRIA; OPORTUNIDADE DE ESTUDO; e PARADA OBRIGATÓRIA. Ao analisar essas palavras à luz do referencial desta pesquisa que aponta a importância que a formação continuada deve assumir diante da incompletude dos seres, podemos afirmar que há uma consciência coletiva e uma visão positiva sobre a necessidade de estarmos em contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As principais palavras ditas para apontar as fragilidades foram: DESCONTEXTUALIZADA; REPETITIVA; ENGESSADA; INSUFICIENTE; INCONCLUSIVA; CANSATIVA; FALTA FLEXIBILIDADE; MESMICE; TEDIOSA; IMPOSITIVA; e DISTANTE DA REALIDADE. A percepção de que a formação continuada apresenta tais características como fragilidades indica a validade desta pesquisa ao propor um novo caminho. Os resultados sugerem que a transformação do modelo de formação continuada passa por uma escuta ativa dos/as professores/as e pela valorização da formação como um processo dialógico e emancipador, alinhado aos princípios da Educação Popular.

Por fim, apresentamos uma nuvem de palavras (figura 17) onde estão representadas as possibilidades que os/as participantes optaram por apontar. A participante Margarida (Escola Moderna) expressou: “*Nossos maiores desafios em relação a formação continuada tem sido tanto o que é trabalhado conosco [conteúdos] quanto a forma como tem sido trabalhado [método]*”. Diante desse pensamento, houve o consenso coletivo de encerrar a dinâmica de

grupo manifestando o que os/as participantes apontam como essencial para integrar os projetos de formação na atualidade.

Figura 17 – Palavras que mostram as potencialidades da formação continuada



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Esses temas indicam a vontade dos/as professores/as de se aprofundarem em aspectos variados e essenciais para a educação contemporânea. A inclusão desses temas na formação continuada pode contribuir para uma formação mais relevante e conectada com as demandas do cotidiano escolar, trazendo um aprendizado mais contextualizado e aplicável à realidade educacional.

Ao finalizar esse processo de análise dos dados, faz-se importante pontuar que desafios significativos exigiram uma revisitação no referencial teórico a fim de podermos entender e categorizar de forma quantitativa e qualitativa tanto as respostas fechadas quanto as abertas. Esse trabalho constitui-se num esforço complexo no intento de integrar e compreender as nuances das práticas formativas que apresentaram o cenário da realidade tal como a formação continuada vem acontecendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento profissional precisa ser caracterizado pela capacidade de reflexão coletiva, visando constantemente equilibrar as ações e tomar decisões sobre o ensino com base nas informações que surgem continuamente. Esse processo contribuiria para transformar o indivíduo em um ser em constante evolução, alguém reflexivo e com pensamento autônomo, apto a se adaptar às mudanças. Minha trajetória pessoal e acadêmica tem sido marcada pela busca por uma educação que ultrapasse os modelos tradicionais e abra espaço para uma formação verdadeiramente participativa, em que nós, professores/as, nos reconheçamos como protagonistas do nosso próprio desenvolvimento.

Essa busca me trouxe aqui, no momento de finalizar uma Pesquisa-ação que refletiu com professores e professoras sobre as fragilidades e potencialidades da formação continuada. A formação permanente, nos últimos anos, tem sido dominada por uma lógica mercadológica, onde o foco está em preparar professores/as para atender demandas imediatas de desempenho, produtividade e padronização. Nessa perspectiva, o/a professor/a é tratado como um/a “funcionário/a” que precisa ser atualizado para cumprir metas estabelecidas por órgãos externos ou por sistemas educacionais voltados para resultados numéricos e *rankings*. Essa abordagem reduz a formação contínua a um produto, com certificações rápidas e superficiais, que não permitem o aprofundamento crítico nem promovem a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Em lugar de incentivar uma formação colaborativa e solidária, esse modelo reforça a competitividade entre os/as docentes e a adoção de soluções prontas, distantes do cotidiano escolar.

Freire (2011, p. 41) afirma que “mudar é difícil, mas é possível”, e apostar na Educação Popular é uma forma de enfrentamento à insatisfação com os modelos tradicionais de formação continuada, que muitas vezes se limitam a oferecer cursos descontextualizados das realidades dos/as professores/as. A formação quando pautada por uma visão tradicional segue uma lógica bancária, em que o/a professor/a é visto como um recipiente vazio a ser preenchido com novas técnicas e conteúdo. Cursos com um foco exclusivamente técnico são oferecidos sem levar em conta as necessidades, as experiências e os desafios concretos enfrentados pelos/as professores/as em sala de aula. Esse tipo de formação se apresenta como uma solução pronta e acabada, desconsiderando que o ato de ensinar e aprender é profundamente contextual e dinâmico.

A formação docente ultrapassa a simples aprendizagem de técnicas, conceitos e metodologias, exigindo um compromisso mais profundo com o desenvolvimento curricular, o planejamento e a habilidade de resolver problemas que surgirão no contexto escolar. A maneira

como a formação docente é concebida tem grande impacto na postura que os/as educadores/as adotam em sua prática profissional. Da mesma forma, no processo de educação continuada, o sucesso da proposta está amplamente vinculado à compreensão clara que os/as participantes possuem sobre o tema em questão.

Apostar na Educação Popular é, para mim, um compromisso e uma possibilidade para uma formação de professores/as que respeita e valoriza a diversidade de saberes e experiências. Acredito que, ao integrar a dialogicidade nas práticas formativas, podemos construir uma educação que não só transforma a prática docente, mas também impacta de forma positiva toda a comunidade escolar. “O diálogo em que se vai desafiando o grupo a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos” (Freire, 2011, p. 42).

O que me move a apostar nessa concepção é a convicção de que uma formação participativa resulta em uma prática educativa mais significativa. Vi, em diversas oportunidades durante a realização desta pesquisa, como metodologias baseadas no diálogo — como rodas de conversa e grupos de estudo — permitem que os/as professores/as não apenas absorvam conteúdo, mas contribuam para a construção dele. Essa participação ativa estimula a autonomia e o senso de pertencimento, essenciais para que as formações permanentes tenham efeito na prática em sala de aula.

Os encontros presenciais com os professores e professoras mostraram que, embora cada momento tenha oportunizado uma boa integração, com uma participação expressiva e o engajamento por parte de um grande número de participantes, ainda existe uma resistência presente em muitos/as profissionais da educação em sentir-se corresponsável em pensar a sua formação como um processo permanente e dinâmico. Alguns professores e professoras demonstram resistência quando são convidados/as a aprofundar seus conhecimentos teóricos como base para fundamentar e enriquecer sua prática pedagógica. Essa resistência pode refletir uma preferência por abordagens mais práticas e imediatas, além de uma possível desconexão entre as teorias apresentadas e as realidades concretas no cotidiano escolar. Talvez, como forma de análise dos dados da Pesquisa-ação realizada, isso explique e caracterize o pedido tão expressivo pela realização de oficinas práticas durante a formação permanente.

Esse pedido, quando pensado pelo viés da concepção de educação vivenciado dentro da realidade neoliberal, demonstra que a idealização de manuais de como fazer-agir-ensinar diante de cada situação ainda permeia a prática pedagógica na atualidade. Como se fosse possível descrever procedimentos mesclados com conteúdo em uma receita pronta e capazes de caber

em todos os contextos de ensino-aprendizagem. Estratégias formativas que articulem teoria e prática de maneira mais significativa, evidenciando como o conhecimento teórico pode oferecer suporte eficaz para enfrentar os desafios da prática são um ponto essencial e urgente na formação permanente docente.

Outro fator que se evidenciou durante a realização desta pesquisa é a dificuldade que temos em constituir a coletividade entre os/as profissionais da educação. Há um claro movimento em direção à individualidade na prática pedagógica e, em alguns momentos, uma certa competição entre pares na promoção do fazer pedagógico. Esse movimento torna-se uma barreira para o exercício de uma ação colaborativa dentro de uma unidade escolar.

As dinâmicas de grupo se mostraram como potencializadores da participação. Nos encontros, essas atividades foram projetadas para facilitar a interação, incentivar a colaboração e criar um ambiente mais descontraído e menos sisudo entre os docentes.

Ainda na esteira de Freire (2011, p. 13) que afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”, a discussão por parte dos/as professores/as sobre temas que gostariam que estivessem compondo a formação continuada permitiram uma forma engajadora, motivadora e um chamado à possibilidade de se estruturar um projeto de formação significativo, no qual os envolvidos sintam-se pertencentes, acolhidos em seus desafios didáticos e instrumentalizados para a ação pedagógica.

Essa discussão coletiva sobre a formação docente pode constituir-se como a chamada de consciência proposta pela Educação Popular, que prega a necessidade da consciência das realidades vivenciadas, o estímulo à participação, a busca da autonomia e o estabelecimento de reflexões críticas. O saber de todos/as passa a ser valorado e, estando lado a lado, efetiva-se a troca de saberes.

Ao combinarmos nesta pesquisa a sustentação teórica da Educação Popular, como uma abordagem pedagógica que valoriza o conhecimento dos/as participantes, promovemos a reflexão crítica e a busca pela transformação social por meio da conscientização, a funcionalidade social libertadora do diálogo e o papel desenvolvido pelas dinâmicas de grupo, na interação e colaboração entre os participantes, tornando-os ativos no seu processo de desenvolvimento profissional. Ao final, posso afirmar: é possível esperar sobre novas realidades e novos tempos para a formação continuada docente. A dialogicidade, entendida como a interação genuína entre educadores/as e educandos/as é, para mim, a chave para uma formação contínua mais eficaz e humana. Em muitas formações que observei ou participei, o conhecimento é tratado como algo estanque, a ser repassado sem contestação. No entanto,

quando os/as professores/as têm voz ativa, o aprendizado se torna um processo vivo, onde as práticas pedagógicas são reavaliadas e novas ideias surgem de maneira colaborativa.

A formação para práticas pedagógicas mais identificadas com as realidades presentes no cotidiano escolar, a inserção de conhecimentos para uso e domínio das tecnologias em sala de aula e aprofundamentos teóricos e práticos sobre a educação especial mostraram-se como temas que requerem urgência. No entanto, ao expressar essa necessidade, muitas vezes os/as profissionais demonstram que precisam de uma formação que se constitua como um manual de instruções, um passo a passo para ser executado em sala de aula sempre que houver o enfrentamento com determinada situação que julgam não possuírem recursos pedagógicos próprios para a sua resolução.

Ao realizar a Pesquisa-ação com professores e professoras de duas escolas públicas, o que mais fez sentido para mim, como pesquisadora, foi a percepção da importância do diálogo e da participação ativa dos/as docentes no processo formativo. A Pesquisa-ação permitiu não apenas observar as realidades e os desafios enfrentados por esses/as profissionais, mas também criou um espaço de reflexão coletiva, no qual suas experiências e saberes foram valorizados. Isso reforça a afirmação de que a formação contínua precisa ser contextualizada e dialógica, respondendo às reais necessidades dos/as professores/as e suas comunidades escolares. A inclusão de diferentes vozes enriquece a análise das fragilidades e a construção de soluções, levando em consideração as múltiplas realidades presentes no ambiente educacional.

Ficam abertas possibilidades outras de estudo sobre a formação do/a professor/a, seja inicial ou permanente, mas ressalto que, ao terminar essa reflexão coletiva, sinto que há uma grande lacuna de estudo para a compreensão das concepções de educação e, consequentemente, de práticas pedagógicas. Isso porque entendo, neste momento, que o/a profissional da educação tem agido em grande parte de sua história de forma automática, seguindo orientações de suas redes, incorporando projetos que lhe foram sendo impostos e propostos, sem muito conhecimento e preocupação quanto ao referencial teórico/concepção que o embasa. Essa postura parece convergir para práticas que não refletem as teorias que são professadas dentro dos planejamentos, sejam de cunho político-pedagógico ou curriculares. O movimento dialético proposto pela práxis, cuja ação requer uma reflexão permanente, deveria aparecer nesse contexto, tendo o/a professor/a uma compreensão mais completa de seu papel como mediador/a do conhecimento.

Diante do exposto nas relações dialógicas desta Pesquisa-ação, fica entendido que a constituição de uma formação permanente que de fato promova a transformação, a humanização e a participação coletiva depende também da manifestação de uma

intencionalidade consciente por parte dos professores e professoras que vão participar dessas formações. Em alguns momentos desse diálogo ficou subentendido, por parte de alguns/as, que o/a próprio/a profissional demonstra resistência em dispensar tempo para leituras teóricas, resistência em avaliar a sua prática a fim de compreender que concepção de educação tem embasado suas ações em sala de aula, isto é, em refletir como tem se dado a sua relação professor/aluno/conhecimento.

Encerro com a afirmação de Freire (2011, p. 13) que nos diz que “[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Tal afirmação serve como base para que eu possa anunciar: “ao participar da formação daqueles que encontrei neste caminho, também fui formada!”. A realização desta Pesquisa-ação foi marcada pela troca mútua; e é nessa troca, como pesquisadora, que reconheço o processo dialógico como dinâmico e transformador também em minha prática profissional.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA da Mulher. Leitura, Devocional, Estudo. **Daniel 12:13**. 2. ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

ALMEIDA, Adriana Millea de. Fazer-se Professor: Uma relação de prazer e afetividade. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. (Org.). **Sou professor!** A formação do professor formador. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p. 81-86.

ALVES, Andressa Alano. **Tradução em política curricular: produção de sentidos em contextos educativos**. 2022. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

BAQUERO, Rute. Educação de Adultos (verbete). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 136.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A escola é lugar de gente que pensa sobre o que faz e faz o que pensa. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. (Org.). **Sou professor!** A formação do professor formador. Curitiba: Positivo, 2009. P.110-114.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O jogo das palavras-semente e outros jogos para jogar com palavras**. São Paulo: Cortez, 2018. *E-book*.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília-DF: INEP, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília-DF: MEC; INEP; DEED, 2024b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília-DF: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. In: **Série Documental. Relatos de Pesquisa, n. 41**. Brasília-DF: INEP, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

COSTA, Jaqueline de Moraes. O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 417-428, jul./dez., 2012.

COSTA, Marco Antônio Ferreira da; COSTA, Maria de Fátima Barroso da. **Metodologia da Pesquisa**: conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio)

DE GRANDE, Paula Baract. A formação continuada no local de trabalho do professor e a construção de uma comunidade de prática: possibilidades de agência social. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 60-85, 2014.

DEIVID, Célia Maria *et al.* (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. *E-book*.

ESTEVA, Gustavo. La construcción del saber histórico de lucha. *In*: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial)

FERREIRA, Joaílson Araújo. **Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores**. 2016. Disponível em: https://atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/_15____FORMACAO_CONTINUADA_E_SEUS_REFLEXOS_NA_PRATICA_DOS_EDUCADORES____JOANILSON_ARAUJO_FERREIRA.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 40. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FURTADO, Júlio Cesar F. Tornar-se, fazer-se, manter-se e reinventar-se professor ou sobre a arte de fazer contato consigo mesmo e com o outro *In*: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. (Org.). **Sou professor!** A formação do professor formador. Curitiba: Editora Positivo. 2009, p. 92-96.

GATTAI, Maria Cristina Pinto. **Dinâmicas de grupo**: da teoria à prática. São Paulo: Editora Senac, 2019. *E-book*.

GATTI, Bernadete Angelina. **Duas Décadas do Século XXI: e a Formação de Professores?** Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 7, p. 1-15, 2022.

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis-RJ: Vozes: Petrópolis, 1996.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GONÇALVES, Ana Cristina Canosa *et al.* **Manual de dinâmicas de grupo** – Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana. VITIELLO, Nelson. (Coord.). São Paulo: Iglu, 1997.

LEWIN, Kurt. Experimentos com espaço social. *In: Problemas de Dinâmica de Grupo.* São Paulo: Cultrix, 1948., p. 87-99.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017. *E-book.*

LOCKS, Geraldo Augusto. Cultura de fazenda e persistência do passado em práticas sociais contemporâneas na Serra Catarinense. *In: PEIXER, Zilma Isabel; CARRARO, José Luiz.* (Orgs.). **Povos do Campo, Educação e Natureza.** Lages-SC: Grafine, v. 1, p. 9-187, 2016.

MILITÃO, Rose e MILITÃO, Albigenor. **Jogos, dinâmicas e vivências grupais: como desenvolver sua melhor técnica em atividades grupais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2007.

MILITÃO, Rose e MILITÃO, Albigenor. **S.O.S. Dinâmicas de Grupo.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.

NAGAMINI, Eliana; Gomes, Ana Luisa Zaniboni. (Orgs.). **Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação.** Ilhéus-BA: EDITUS, 2017. (Serie Comunicação e Educação)

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, Bruno. **Memórias.** Medium, São Francisco, Califórnia. Portal Fazia Poesia, 30 nov. 2019. Disponível em <https://faziapoesia.com.br/mem%C3%B3rias-5dcca6fcd24d>. Acesso em: 1 ago. 2023.

OSTETTO Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação.** Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez., p. 202-213, 2015.

PALUDO, Conceição. Educação Popular (verbetes). *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José.* (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 139.

PEE/SC. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024** - Fundamentação Legal, Histórico de Planos e Análise Situacional. Florianópolis: CEE; FEE, 2015.

PEREIRA, Geronildo Ramos. Formação docente em versos de poesia. **Revista Elite:** Educação, linguagens e tecnologias, Serrinha-BA, ano 1, n. 1, jan./dez, 2019.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas grupais:** espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PEREIRA, Laura Belém; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. A Educação Escolar Quilombola na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-19, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2. p.72-88, jul./dez., 1996.

POLIFONIA. *In:* Equipe editorial de Conceito.de. **Polifonia:** O que é, conceito e definição. [S. l.: S. n.], 2021. Disponível em: <https://conceito.de/polifonia>. Acesso em: 30 maio 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGES. Secretaria Municipal da Educação de Lages. **Lei complementar nº 353**, de 3 de fevereiro de 2011, Lages-SC: PML, 2011.

RADIN, Jose Carlos; CORAZZA, Gentil. Caminho das tropas. *In:* **Dicionário histórico-social do Oeste catarinense**. Chapecó: Editora UFFS, 2018, p. 32-34.

ROGERS. Carl. Ransom. **Grupos de Encontro**. Tradução: Joaquim L. Proença. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

SILVA, Adnil Santos. **Inserção de Dinâmica de Grupo em Escolas de Ensino Fundamental**. (Insert of Group Dynamics in Fundamental Teaching Schools). Social Science Research Network - SSRN: Rochester-NY, *In press*, 2018.

SILVA, Tomás Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In:* GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomás Tadeu. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 23, jun. 2022.

SOUZA, Sauloeber Tarsio de; GIROTTO, Kenia Marcia Rodovalho. Feminização do magistério e os impactos na vida de professores nos ensinos infantil e fundamental (Pontal Mineiro). **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 19, n. 41, p. 1-20, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Alfonso Carrillo. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 15- 32.

TORRES, Alfonso Carrillo. **La Educación Popular**: trayectoria y actualidad. 2. ed. Bogotá: El Buho, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. 2005.

URBANETZ, Sandra Terezinha. BARREIRO, Cristhianny Bento. In: TOZETTO, Susana Soares; RAUSCH, Rita Buzzi. (Orgs.). **Formação de professores**: contribuições teóricas e metodológicas de mulheres pesquisadoras do Brasil. Joinville-SC: Ed. Univille, 2024, p. 17-37.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Bebendo em uma Fonte de Água Fresca** - Caminhos para a Formação de Agentes Comunitários de Lazer. 2002. 353 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Educação Popular**: uma história, um que-fazer. *Educação Unisinos*, v. 13, n. 2, p. 135-146, maio/ago., 2009.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de.; AYALA, Rita Márcia. **Pesquisa-ação e Educação Popular**: pertinências e impertinências. In: BISSOTO, Maria Luisa; MIRANDA, Antônio Carlos. (Orgs.). **Metodologias em educação sociocomunitária**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, v. 1, p. 63-92.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; WHITAKER, Dulce. El opresor que nos habita. Paulo Freire y el outro. In: ALFIERI, Ezequiel *et al.* **Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora**. Imaginando y experimentando inéditos viables. n. 3. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021, p. 30-37. *E-book*.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília-DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. atual., Fortaleza: EdUECE, 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Formulário Google

PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Sou a professora Débora de Medeiros, estou cursando Mestrado em Educação pela Uniplac e realizando um estudo sobre a Formação Continuada Docente. Esse formulário destina-se a conhecer alguns aspectos da realidade da formação continuada na cidade de Lages/SC, na rede pública e privada.

Sua participação contribuirá na formulação de uma reflexão coletiva e representativa dos profissionais da educação deste município. Todas as informações fornecidas serão tratadas com anonimato e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

* Indica uma pergunta obrigatória

01 - INFORMAÇÕES PESSOAIS

Assinale na opção que se aplica a sua situação.

1.1* Até 30 anos Entre 31 e 40 anos Entre 41 e 50 anos Entre 51 e 60 anos Mais de 60 anos

Idade ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1.2* Feminino Masculino Outro

Gênero ☐ ☐ ☐

1.3* Superior Incompleto Superior Completo Especialização Mestrado Doutorado

Habilitação profissional ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1.4* Municipal Estadual Privada

Rede de atuação ☐ ☐ ☐

<https://docs.google.com/forms/d/1gZCzE025gacA-c2buU50IP0UjyP6xQjvQ2wG8uEd8>

10

02- FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

2.1* - Das alternativas abaixo qual delas mais te motiva a participar de uma formação continuada docente.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Adquirir novos conhecimentos.
- ☐ Progressão na carreira.
- ☐ Cumprir convocação da escola.
- ☐ Melhorar a prática pedagógica.
- ☐ Nenhuma destas alternativas.

PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

2.2* - Entre os fatores abaixo indique o grau de relacionamento dos mesmos com a formação continuada de professores e professoras.

	Está relacionado	Não está relacionado	Não sei
Aprimoramento profissional.	☐	☐	☐
Problemas relacionados a merenda escolar.	☐	☐	☐
Relacionamento ético entre os profissionais de escola.	☐	☐	☐
Plano de carreira do magistério.	☐	☐	☐
Superlotação das salas de aula.	☐	☐	☐
Elaboração de projetos interdisciplinares.	☐	☐	☐
Violência escolar.	☐	☐	☐
Destruturas familiar dos alunos/as.	☐	☐	☐
Compartilhamento de experiências exitosas.	☐	☐	☐
Participação da comunidade nas atividades da escola.	☐	☐	☐

PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

2.3* - Em relação as afirmações abaixo, assinale a alternativa que melhor expressa a sua opinião.

	CONCORDO	CONCORDO PLENAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE
A motivação para participar de uma formação continuada vem dos temas propostos para as discussões.	☐	☐	☐	☐
O conhecimento é resultado da busca individual de cada profissional da educação.	☐	☐	☐	☐
A formação continuada deve promover a partilha de experiências e vivências com colegas.	☐	☐	☐	☐
A formação inicial docente deixa lacunas que vão sendo preenchidas ao longo do exercício da profissão através da formação continuada.	☐	☐	☐	☐
As formações continuadas como vem acontecendo envolvem os participantes de forma ativa e efetiva.	☐	☐	☐	☐
Os cursos de formação continuada têm contribuído de forma prática no processo ensino-aprendizagem.	☐	☐	☐	☐

2.4* - Sobre as dinâmicas de grupo, quando são realizadas durante a formação continuada, assinale a alternativa que melhor aponta sua função, segundo a sua opinião:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Quebra gelo e diversão
- ☐ Integração do grupo
- ☐ Engajamento e participação ativa
- ☐ Reflexão e autoconhecimento
- ☐ Reforço técnico

RESEARCH ON CONTINUING TEACHER EDUCATION

- ☐ Discomfort and exposure of participants.
- ☐ A self-help practice.
- ☐ None of the alternatives.

2.5* - Assinale entre as ações abaixo qual delas já realizou alguma vez durante uma formação continuada:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Corrigir provas.
- ☐ Planejar aula.
- ☐ Leitura de livro ou texto não referente ao assunto abordado.
- ☐ Preparar material didático.
- ☐ Atualizar as redes sociais.
- ☐ Atualizar as notícias com colegas.

2.6* - Quais são os principais desafios que você enfrenta em sua prática docente atualmente?

2.7* - Você tem interesse em participar de grupos de colaboração entre professores para compartilhar práticas pedagógicas e experiências de formação continuada?

2.8* - Indique um tema que considera relevante para ser abordado em uma formação continuada.

2.9* - Qual a principal potência que você observa na formação continuada?

2.10* - Qual a principal fragilidade que você percebe na formação continuada docente?

Apêndice 2 – Validação 01 do questionário



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Sou a professora Débora de Medeiros, estou cursando o Mestrado em Educação e realizando uma pesquisa sobre a Formação Continuada Docente, tendo as dinâmicas de grupo como elemento dialógico e, gostaria de convidá-lo para participar da fase de ANÁLISE DAS PERGUNTAS do questionário que será aplicado com professores/as das redes pública e privada da cidade de Lages/SC, como parte inicial desta pesquisa.

Reconhecendo a valiosa contribuição de profissionais da educação já titulados como mestres e doutores, suas experiências podem auxiliar na relevância de uma pesquisa significativa, através de perguntas claras e objetivas e a abordagem de aspectos pertinentes ao tema.

Após a análise das questões que compõem o questionário, solicito que responda as questões abaixo.

1. Habilitação
☐ Mestre em Educação
☐ Doutor em Educação
2. A apresentação feita no cabeçalho deixa claro o propósito da pesquisa? Sugere alguma alteração?

3. Você mudaria algo na linguagem e formulação de alguma questão, a fim de que a pergunta possa ser facilmente compreendida pelos pesquisados/as?

4. Dentre as alternativas que estão em cada uma das questões você acrescentaria ou retiraria alguma? Qual/sis?

5. Que outras perguntas poderiam ser feitas?

Apêndice 3 – Validação 02 do questionário



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Sou a professora Debora de Medeiros, estou cursando o Mestrado em Educação, **minha pesquisa tem como direcionamento** a Formação Continuada Docente, tendo as dinâmicas de grupo como elemento dialógico, gostaria de convidá-lo para participar da fase de ANÁLISE DAS PERGUNTAS do questionário que será aplicado com professores/as das redes pública e privada da cidade de Lages/SC, como parte inicial desta pesquisa.

Reconhecendo a valiosa contribuição de profissionais da educação já titulados como mestres e doutores, suas experiências podem auxiliar na relevância de uma pesquisa significativa, **por meio** de perguntas claras e objetivas e a abordagem de aspectos pertinentes ao tema.

Após a análise das questões que compõem o questionário, solicito que responda as questões abaixo.

- Habilitação
☐ Mestre em Educação
☒ Doutor em Educação
- A apresentação feita no cabeçalho deixa claro o propósito da pesquisa? Sugere alguma alteração?
Sinalizei dois ajustes no enunciado e grifei em vermelho. O enunciado deixa claro o escopo teórico do referido estudo.

- Você mudaria algo na linguagem e formulação de alguma questão, a fim de que a pergunta possa ser facilmente compreendida pelos pesquisados/as?
São claras e objetivas. Atende ao esperado.
- Dentre as alternativas que estão em cada uma das questões você acrescentaria ou retiraria alguma? Qual/ais?
 - Sugiro acrescentar uma pergunta que trate da compreensão do conceito de formação continuada. Você compreende de forma conceitual? Importante também deixar um espaço aberto para que, caso compreendam, citem teóricos que assegurem seu fazer pedagógico, caso lembrem. Isso pode indicar um quadro de referencial teórico que permeia o fazer pedagógico dos entrevistados, ou até mesmo a ausência deles.
 - Eu acrescentaria uma pergunta que contemple a compreensão da práxis: o que os sujeitos entendem sobre a práxis, na perspectiva freiriana, ou não? Isso pode auxiliar na potencialização do seu estudo.

Apêndice 4 – Validação 03 do questionário

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Sou a professora Débora de Medeiros, estou cursando o Mestrado em Educação e realizando uma pesquisa sobre a Formação Continuada Docente, tendo as dinâmicas de grupo como elemento dialógico e, gostaria de convidá-lo para participar da fase de ANALISE DAS PERGUNTAS do questionário que será aplicado com professores/as das redes pública e privada da cidade de Lages/SC, como parte inicial desta pesquisa.

Reconhecendo a valiosa contribuição de profissionais da educação já titulados como mestres e doutores, suas experiências podem auxiliar na relevância de uma pesquisa significativa, através de perguntas claras e objetivas e a abordagem de aspectos pertinentes ao tema.

Após a análise das questões que compõem o questionário, solicito que responda as questões abaixo.

- Habilitação

(x) Mestre em Educação

() Doutor em Educação
- A apresentação feita no cabeçalho deixa claro o propósito da pesquisa? Sugere alguma alteração?

Ficou claro para mim o propósito do questionário.
- Você mudaria algo na linguagem e formulação de alguma questão, a fim de que a pergunta possa ser facilmente compreendida pelos pesquisados/as?

Na questão 2.1 poderia ser uma questão onde pudéssemos marcar mais de uma opção, porque em minha opinião mais de uma poderia ser assinalada
- Dentre as alternativas que estão em cada uma das questões você acrescentaria ou retiraria alguma? Qual/ais?

Não acrescentaria nenhuma, e nem retiraria
- Que outras perguntas poderiam ser feitas?

Sem sugestões com relação a este quesito

Apêndice 5 – Validação 04 do questionário



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Sou a professora Débora de Medeiros, estou cursando o Mestrado em Educação e realizando uma pesquisa sobre a Formação Continuada Docente, tendo as dinâmicas de grupo como elemento dialógico e, gostaria de convidá-lo para participar da fase de ANÁLISE DAS PERGUNTAS do questionário que será aplicado com professores/as das redes pública e privada da cidade de Lages/SC, como parte inicial desta pesquisa.

Reconhecendo a valiosa contribuição de profissionais da educação já titulados como mestres e doutores, suas experiências podem auxiliar na relevância de uma pesquisa significativa, através de perguntas claras e objetivas e a abordagem de aspectos pertinentes ao tema.

Após a análise das questões que compõem o questionário, solicito que responda as questões abaixo:

1. Habilitação
☐ Mestre em Educação
☐ Doutor em Educação
2. A apresentação feita no cabeçalho deixa claro o propósito da pesquisa? Sugere alguma alteração?
 Sendo uma pesquisa de muita importância, para aprimorar o tema quem sabe limitar o escopo direcionando a formação para uma etapa específica.
3. Você mudaria algo na linguagem e formulação de alguma questão, a fim de que a pergunta possa ser facilmente compreendida pelos pesquisados/as?
 A princípio não
4. Dentre as alternativas que estão em cada uma das questões você acrescentaria ou retiraria alguma? Qual/sis?
 NÃO
5. Que outras perguntas poderiam ser feitas?
 Não

Apêndice 6 – TCLE



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resoluções 466/2012 ou 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "A DINÂMICA DE GRUPO COMO ELEMENTO DIALÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA". O objetivo deste trabalho é identificar como a dinâmica de grupo, pautada nos princípios freudianos, pode proporcionar momentos dialógicos na formação continuada, que proporcione a participação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sua transformação.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar da Pesquisa-ação que será desenvolvida através de atividades como roda de conversa, dinâmicas de grupo, compartilhamento de experiências, entre outros, previamente acordados a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar como a formação docente continuada pode promover estratégias pedagógicas inovadoras, que se alinhem às necessidades do processo ensino-aprendizagem contemporâneo, bem como aumentar a satisfação profissional do docente na participação efetiva e dialógica de sua formação. De acordo com a resolução 510/2016, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". A sua participação terá risco mínimo, pois terá desenvolvida respeitando-se os termos éticos. Se durante o processo, porventura, sentirem desconforto em qualquer etapa ou cansaço físico, intelectual ou psicológico, poderão romper a participação sem nenhum dano. E, se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados encaminhando-se o participante para atendimento, seja na área social, física ou psicológica, de forma gratuita. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa são oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional, permitindo que os professores e professoras adquiram novos conhecimentos, habilidades e estratégias pedagógicas. A pesquisa pode fornecer reflexões valiosas sobre práticas de ensino-aprendizagem, permitindo que os docentes aprimorem sua relação teoria-prática.

Você tem o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou de retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 ou 510/2016 e complementares.

O projeto norteador desta pesquisa segue a Resolução 510/2016. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estará disponível através dos telefones: (49) 984157164, ou pelo endereço rua Curitiba, 809, Sta Helena – Lages/SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@unipac.lages.sc.br. Desde já agradecemos!

Eu _____

(nome por extenso e CEP) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), li(o) o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Débora da Medeiros
Endereço para contato: Rua Curitiba, 809, Sta Helena – Lages/SC
Telefone para contato: (49) 984157164
E-mail: debmedeiros1305@gmail.com

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages, SC 84490-3201-1022 - www.unipac.net

Apêndice 7 – Declaração de ciência e concordância - Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

03/01/24

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPAC, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto intitulado "A DINÂMICA DE GRUPO COMO ELEMENTO DIALÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCE" declaram estar cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos das Resoluções 466/12 ou 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.


 Assinatura do Pesquisador Responsável
 (Débora de Medeiros)


 Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente


 Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages, SC (49) 3251.1022 • www.unipac.net

Apêndice 8 – Declaração de ciência e concordância - coordenadoria regional de educação

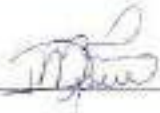


UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

06/03/24

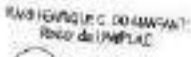
Com objetivo de atender às exigências para obtenção da parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto intitulado **"A DINÂMICA DE GRUPO COMO ELEMENTO ORULÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE"** declaram estar cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos das Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.



Assinatura do Pesquisador Responsável
(Débora de Medeiros)


RAUL HENRIQUE DE OLIVEIRA
Reitor da UNIPLAC

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente


RAUL HENRIQUE DE OLIVEIRA
Reitor da UNIPLAC



Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

Marilene Maria Gressler
Intendente Regional de Educação
Ativ. 137/2013 de 20/01/2013
MPL 0004626-02 - 02/1305

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages, SC (48) 3255.1022 - www.uniplac.net

Apêndice 9 – Declaração de compromisso da pesquisadora responsável



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Débora de Medeiros, Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa “A DINÂMICA DE GRUPO COMO ELEMENTO DIALÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE” declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resoluções 466/12 ou 510/2016 - CNS).

Lages/SC, 29 de fevereiro de 2024.



Documento assinado digitalmente
DEBORA DE MEDEIROS
CPF: 030.424.422-01-0003
CPF: 030.424.422-01-0003

Pesquisador Responsável
 Débora de Medeiros



Documento assinado digitalmente
VALERIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS
CPF: 030.424.422-01-0003
CPF: 030.424.422-01-0003

Pesquisador Assistente
 Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages/SC (49) 3251.1022 - www.uniplac.net

Apêndice 10 – Dinâmica de Grupo: Agrupa Três

Procedimentos: Ao tocar uma música os/as participantes são convidados a dançar espalhados no centro da sala. Ao parar a música devem ir formando grupos até chegar ao número de três componentes. O objetivo desta primeira ação é mesclar os participantes, de forma que os grupos sejam compostos pelas três pessoas que conseguirem se encontrar mais rápido na sala, evitando que todos fiquem apenas com quem tem mais afinidade.

Depois de formados os grupos, foram entregues três perguntas para que juntos discutissem e respondessem:

Pergunta 01- Se vocês pudessem fazer uma pergunta para quem elabora os projetos de formação continuada na Secretaria de Estado da Educação/ Secretaria Municipal de Educação, qual pergunta seria?

Pergunta 02- Elaborem uma pergunta que pode ser feita para um professor ou professora sobre a formação continuada.

Pergunta 03- Descreva a formação continuada em uma palavra. As questões recebidas pelos grupos foram discutidas e respondidas por escrito. Em seguida retornamos para o grande grupo e apareceram de forma espontânea alguns depoimentos como

Como terceiro e último passo da dinâmica, foram sorteadas 03 perguntas elaboradas pelos grupos para serem discutidas coletivamente.

Muitos/as falaram, expressaram opinião, fizeram crítica e dialogaram sobre as respostas possíveis para as perguntas. Uma experiência sobre planejamento coletivo entre três componentes curriculares que estava acontecendo na escola foi compartilhada e sugerida como possibilidade de planejamento dentro de uma formação continuada.

Apêndice 11 – Roda de Troca de Experiências - dinâmica realizada no terceiro encontro**RODA DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS**

A “Roda de Troca de Experiências” pode ser eficaz para promover a integração e o compartilhamento de experiências entre professores/as.

Objetivo: Estimular a interação, integração e troca de experiências entre os professores, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas e desafios comuns na profissão.

Materiais

- Cartões ou folhas de papel
- Canetas ou lápis
- Círculo de cadeiras para formar a roda

Passo a Passo

1. **Abertura (10 minutos):** Comece explicando a dinâmica e destacando a importância da troca de experiências para o crescimento profissional. Explique que o objetivo é compartilhar histórias, desafios e soluções que possam inspirar ou ajudar os colegas.
2. **Apresentação (5 minutos):** Peça para cada professor que se apresenta brevemente, mencionando seu nome, e uma curiosidade sobre sua trajetória na educação.
3. **Roda de Histórias (20 minutos):** Distribua um cartão para cada participante. Peça para que escrevam, em poucas palavras, um desafio enfrentado recentemente na prática docente ou uma experiência positiva significativa. Recolha os cartões e embaralhe.
4. **Compartilhamento (20 minutos):** Puxe um cartão aleatoriamente e leia o conteúdo em voz alta, sem mencionar o nome do autor. Convide o grupo para discutir o tema, compartilhando experiências semelhantes ou sugestões para lidar com o desafio descrito. O professor que escreveu o cartão pode se identificar e explicar o contexto que desejar.
5. **Conclusão e Reflexão (10 minutos):** Ao final, faça um fechamento destacando os principais aprendizados e reflexões que surgiram durante a dinâmica. Pergunte aos participantes o que mais importa chamou a atenção e como as trocas podem contribuir para sua prática.

Apêndice 12 – Dinâmica de Grupo: “Teia do Envolvimento”

O funcionamento da dinâmica da teia é bastante simples e precisa apenas de um rolo de barbante e um espaço amplo que comporte todas as pessoas. Os participantes devem se posicionar formando um círculo para que a atividade possa começar.

O colaborador que dará início à dinâmica deverá segurar uma ponta do barbante e fazer um breve resumo sobre si, falando seu nome, e que potencialidade ou fragilidade percebe na formação continuada.

Então, deverá permanecer segurando a ponta e entregar o rolo para outro colega. Vale lembrar que não existe uma ordem e a ideia é realmente criar uma teia, por isso é interessante passar o fio para aqueles que estão posicionados na frente.

As apresentações e a passagem do rolo de barbante devem continuar até que a última pessoa tenha participado, ela deverá entregá-lo para aquele que iniciou a atividade. Nesse momento, a teia já terá se formado e o organizador deverá pedir que todos observem a formação dessa rede, para que possam falar sobre como todos estão envolvidos direta ou indiretamente no assunto proposto.

É necessário ouvir a palavra de cada participante para que todos possam contribuir e se integrar cada vez mais.

Apêndice 13 – Texto sobre Educação Especial lido e discutido no terceiro encontro

AUTISMO: ENFRENTANDO UMA CRISE DE DESREGULAÇÃO

Postado por Autismo em Dia em 20/mar/2020.

Colaborou com esse artigo: Cristiane Carvalho, mãe de autista e empresária idealizadora do [Teraplay](https://www.teraplay.com.br)

Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-enfrentando-uma-crise-de-desregulacao/>



Hoje a Cris (como gostamos de chamá-la) vai dividir conosco alguns de seus aprendizados sobre autismo e o enfrentamento de uma crise de desregulação. Cristiane Carvalho é mãe de autista e empresária idealizadora do [Teraplay](https://www.teraplay.com.br), uma loja virtual de brinquedos e recursos terapêuticos para crianças, adolescentes e adultos típicos e atípicos.

Relato real de enfrentamento de uma crise de desregulação

Era meado de novembro, o dia estava com a temperatura perfeita, nem muito quente e nem muito frio. Depois de uma breve chuva, o céu se mostrou lindo, num tom de azul maravilhoso salpicado por poucas nuvens brancas como algodão.

Já havíamos almoçado e depois assistido um filme divertido em casa mesmo quando decidi que era uma boa ideia irmos andando até o shopping. Além de não precisarmos nos preocupar com o estacionamento, poderíamos curtir o clima agradável. A caminhada seria curta: 15 minutinhos conversando, rindo e observando as coisas e logo estaríamos lá. **O que poderia dar errado, certo?**

Bastaram 4 minutos de caminhada para eu perceber como estava enganada.... Assim que saímos de nossa rua e entramos na avenida que levava ao shopping, passamos por uma árvore linda, repleta de flores amarelas. O vento fez cair dela algumas gotas de água que provavelmente estavam em suas folhas desde quando a chuva caiu pela manhã.

Uma dessas gotas “decidiu” pousar no rosto do meu filho. **Não seria nada demais para a maioria das pessoas, mas esse acontecimento banal gerou um desconforto imenso no meu filho.** Ele me perguntou o que era aquela água que havia caído nele. Eu, despreocupadamente, respondi que era uma gotinha da chuva que havia caído mais cedo.

Mas ele simplesmente não conseguia entender como podia cair nele uma gota de chuva sem que estivesse chovendo naquele momento. As perguntas se tornaram insistentes e repetitivas e nada que eu falasse fazia sentido para ele. Logo já estava gritando, batendo, chorando e se jogando no chão.

Eu estava confusa: **como uma gota d'água pode causar um distúrbio tão grande?** Tentei pegar meu filho no colo, o que não é nada fácil quando se trata de um garotão de 9 anos. Ainda mais quando assume a força de um adulto quando em crise de desregulação, e o levei aos trancos e barrancos até um local seguro. **Eu temia não conseguir segurá-lo adequadamente e ele correr para o meio da rua. Também temia os olhares de desaprovação dos demais pedestres juntamente com seus comentários maldosos.**

Por experiência própria, sei que alguns dos expectadores não se contentam apenas em olhar e julgar. Eles querem se meter e dar palpites para resolver a situação. Já ouvi muito: *“isso é falta de tapa”*; *“na minha época isso não acontecia”*; *“a mãe está maltratando a criança”*; *“é pura falta de pulso”*; *“que moleque mais sem educação”*; *esse mundo está perdido*; *“vou chamar o Conselho Tutelar”*; e por aí vai.

Tem gente que tenta, ainda por cima, colocar a mão na criança em crise ou falar com ela, o sempre foi uma péssima ideia. Pois no meu caso, isso sempre deixava meu filho ainda mais descontrolado.

Por tudo isso, sempre que possível, tento me abrigar num local em que me sinta mais protegida e já aviso rapidamente que meu filho tem autismo. Também falo que está em crise de desregulação e que logo deve passar. Já vi pessoas que carregam pequenos cartões com informações sobre a situação, mas nunca fiz isso pois sempre achei que fosse esquecer de entregar na hora em que o auê se instalasse.

Bom, não sei quanto tempo a crise durou. Para mim pareceu uns 30 ou 40 minutos mas sei que nossa percepção de tempo fica prejudicada durante momentos de tensão como esse...O que eu sei com certeza é que, até que tudo voltasse ao normal, **tentei conter meu filho para que ele não machucasse a si próprio ou a mim**, embora eu tenha falhado nesse último ponto.

Minha bolsa foi arremessada para longe, me descabelei, mas mantive a calma e repetia de tempos em tempos para ele respirar fundo junto comigo. **Dizia com a voz calma que tudo iria ficar bem até que ele foi relaxando, a tensão se foi e a crise passou.**

O engraçado é que depois de tudo isso, continuamos andando e conversando até shopping. Meu filho estava cansado (muitas vezes ele chega a dormir depois de uma crise de desregulação), mas foi capaz de dizer que não entendia como a gota havia caído nele e só, como se nada demais tivesse ocorrido.

A crise de desregulação sempre me intrigou: **como alguém que está sendo totalmente racional em um momento, pode ser o oposto no segundo seguinte?** Mas, se pensarmos bem, isso acontece o tempo todo com pessoas que agem impulsivamente quando movidas pela raiva ou pelo medo, não é mesmo?

Sintomas de uma crise de desregulação em autistas

Crianças (e também adolescentes e adultos) com autismo podem ter crises de desregulação envolvendo:

- Gritos,
- Choros,
- Enjoos,
- Mal-estar,
- Tremores,
- Xingamentos
- Objetos voando pelos ares, por exemplo.

Em inglês essas crises são chamadas de “meltdown”, que significa literalmente derretimento. O nome é bem apropriado porque durante a crise ocorre o colapso de toda (ou quase toda) capacidade de autorregulação e autogerenciamento.

É como se o piloto do avião saísse da cabine e um piloto automático programado apenas para se defender e sobreviver assumisse o comando da aeronave. Sem a capacidade de julgamento e discernimento do piloto, esse piloto automático passa a tomar decisões sem qualquer base racional, voltadas puramente para a defesa ou o ataque. Por esse motivo, conversas ou sermões raramente surtem efeito.

Para entender melhor essas crises e saber como agir, comecei a estudar e descobri essa curva. Com ela entendi porque minhas chances de sucesso na intervenção diminuem ao mesmo tempo em que a curva escala até o seu pico.



Fonte: Supera Farma/Autismo em Dia

1 – Rotina e dia a dia

Observe a base do gráfico. O número 1 representa a rotina e os acontecimentos normais do dia a dia, por isso, eles ficam abaixo da linha verde. É justamente aqui onde temos o maior poder de ação e onde novas habilidades podem e devem ser ensinadas. Qualquer habilidade de autorregulação deve ser treinada nesses momentos para que possa ser efetiva nos momentos de crise. Construir um relacionamento positivo é algo fundamental e que funciona como um amortecedor para as situações de estresse. É um porto seguro quando tudo vai pelos ares.

2 – Sinais precoces de stress

Avançando um pouco na leitura do gráfico, encontramos o número 2 – sinais precoces de stress, esse momento é marcado pelo aumento das estereotipias, alteração no tom de voz, maior sensibilidade aos estímulos sensoriais, mais introspecção ou isolamento, aumento da necessidade de controle, etc. Por isso, é o momento ideal para redirecionar a atenção para longe do que está causando o stress.

3 – A crise está em seu ápice

O ponto alto da crise pode incluir comportamentos como por exemplo: morder, bater, jogar coisas, xingar, chorar e etc. As possibilidades de ação ficam muito reduzidas, por isso, esse não é o momento ideal para pedir explicações, explicar, aumentar demandas ou dar sermão. Seja uma presença calma, proteja a pessoa em crise e outras pessoas e objetos que possam estar em risco e aguarde a poeira abaixar.

4 – Controle da crise

Uma hora ou outra, a crise vai se dissipando, veja que ali no gráfico o momento da queda está representado pelo número 4. Embora as coisas possam estar mais calmas nesse momento, resista a tentação de conversar sobre a crise que acaba de acontecer. A pessoa pode estar se sentindo muito ansiosa e esgotada.

Na ilustração você também vai observar uma curva mais discreta e moderada, representada pela cor rosa. Essa é a curva do cuidador, que também vai passar por momentos de apreensão seguidas de um pico de stress. Que aos poucos também deverá ir diminuindo. O cuidador também precisa estar muito atento às suas emoções e reações, pois o seu instinto vai ser de entrar no modo “luta ou fuga”, assim como a pessoa que está em crise.

Importante lembrar que na hora da crise, pouca coisa surte efeito, por isso, o tempo me mostrou que coisas que funcionam muito bem numa crise, podem não funcionar em outra. A convivência com outros autistas e seus familiares também me fez ver que os **gatilhos para crises são muito pessoais** e o que causa crises em um pode muito bem motivo de risos em outro. Assim, aprendi que **o que se pode fazer quando a crise se instalou é manter a calma, respirar fundo e garantir a segurança e o bem estar de quem está em crise até que tudo volte ao normal.**

Apoio do cuidador e autorregulação

O que faz realmente a diferença é **agir antes que a crise se instale**, identificando quando as coisas estão indo por um caminho difícil, mas antes que esteja tudo perdido. **Às vezes a escalada é tão repentina, que pouco ou quase nada é possível ser feito para evitar o colapso**, no entanto, em outros momentos, é possível agir e isso faz toda a diferença do mundo.

Tudo isso tem a ver com o **funcionamento do Sistema Nervoso Autônomo**, que é quem comanda as ações fundamentais e espontâneas do corpo humano como, por exemplo, a respiração, digestão, temperatura e frequência cardíaca. O Sistema Nervoso Autônomo

depende do funcionamento sincronizado de dois outros sistemas: o Sistema Simpático e o Sistema Parassimpático.

Quando tudo está bem, este último entra em ação nos levando a ficarmos calmos, com os batimentos cardíacos mais lentos e a respiração tranquila e calma. Por outro lado, quando nos vemos diante de uma situação de perigo (seja ele real ou imaginário), ativamos nosso sistema de defesa que é responsável por **preparar nosso corpo para luta ou fuga**.

Nesses momentos, o **Sistema Simpático assume o comando disparando os batimentos cardíacos**, pois age acelerando a respiração, secando a saliva, a dificultando a deglutição, dilatando a pupila e bombeando adrenalina na corrente sanguínea.

Não é de se espantar que tudo fique mais complicado nesses momentos, né? Com esse nível de tensão, **a comunicação e a aprendizagem ficam momentaneamente prejudicadas ou mesmo impedidas**, motivo pelo qual, qualquer tentativa de se ensinar algo, dar um sermão ou aumentar as demandas pode ser encarada como uma agressão ou uma confrontação, o que não ajuda a crise a passar de forma mais rápida.

Assim, apenas quando o Sistema Parassimpático voltar a assumir o comando, ficamos calmos e abertos à comunicação. Por isso, investir em ações que acalmam como respiração profunda ou usar um pote da calma são fundamentais nesses momentos difíceis.²

Esse ponto deixa bem clara a **diferença entre uma crise de desregulação e uma mera birra**. A birra se encerra assim que a criança consegue o que quer, ou seja, todo choro e aparente descontrole cessam quando o objetivo é alcançado. O mesmo não ocorre na crise de desregulação. Não se trata de se conseguir o que se quer e sim ser capaz de acalmar um corpo que entrou no estado de luta ou fuga, que acha que precisa se defender ou fugir e cuja cognição está prejudicada.



Fonte: Envato – monkeybusiness

Como não se apaga fogo com fogo, a função de pais, avós, tios, professores, terapeutas e demais cuidadores é **manter a calma nos momentos de uma crise de desregulação** para que a criança, adolescente ou adulto em crise possa também se acalmar o mais breve possível. *Nunca conseguiremos controlar como agem e o que pensam os expectadores de uma crise de desregulação, mas nossas ações e reações estão sob nosso comando e é justamente nelas que devemos focar.*

Referências bibliográficas

1 – Asperger Syndrome and difficult moments – Practical solutions form tantrums, rage and meltdowns – Brenda Smith Myles & Jack Southwick – 2ª edição – 2005 – página 26