

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

UNIDADE LITORAL NORTE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PABLO SILVEIRA

**A VALORIZAÇÃO DO COLETIVO DE PENSAMENTO NA FORMAÇÃO
PERMANENTE DE PROFESSORES**

OSÓRIO

2021

PABLO SILVEIRA

A VALORIZAÇÃO DO COLETIVO DE PENSAMENTO NA FORMAÇÃO
PERMANENTE DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Osório

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S587v Silveira, Pablo.

A valorização do coletivo de pensamento na formação permanente de professores / Pablo Silveira. - Osório, 2021.

135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Viviane Maciel Machado Maurenre.

1. Formação permanente. 2. Coletivo de pensamento. 3. Dialogicidade. I. Maurenre, Viviane Maciel Machado. II. Título.

PABLO SILVEIRA

**A VALORIZAÇÃO DO COLETIVO DE PENSAMENTO NA FORMAÇÃO
PERMANENTE DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Currículos e Políticas de Formação de Professores

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Viviane Maciel Machado Maurenre

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dra. Viviane Maciel Machado Maurenre – UERGS

Prof^ª Dr^a Cristiane Muenchen – UFSM

Prof^ª Dr^a Elisete Enir Bernardi Garcia – UERGS/UFRGS

Prof. Dr. Leandro Forell - UERGS

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras. Aos profissionais que se dedicam a desenvolver e transformar a vida de outras pessoas. Que este trabalho contribua para a valorização dos professores e contribua para uma melhoria em seus processos formativos.

(...) educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Paulo Freire (1983)

AGRADECIMENTOS

Quando terminamos um trabalho como este, fica difícil, em poucas palavras, agradecer a todos que em algum momento destes dois anos contribuíram para que a dissertação fosse feita.

Minha esposa Jéssica foi uma grande parceira, compreendeu minha ausência em muitas noites em que escrevia, me incentivou quando eu desanimava e sempre acreditou que eu seria capaz de realizar este sonho.

Minha filha Isabela, que nasceu em meio ao mestrado, me deu forças para também lutar por ela na busca por conhecimento.

Agradecer à minha família, pois entendeu a minha ausência nestes dois anos e foi paciente para esperar o término da pesquisa para estarmos mais próximos novamente.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Viviane. Não somente pelas trocas em relação à pesquisa, mas por toda a parceria e cumplicidade. Por permitir que eu conseguisse viver a paternidade em meio ao mestrado e por estar próxima e ter me apoiado quando a Covid-19 foi um grande susto em nossas vidas.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação da UERGS, um muito obrigado. Cada aula, cada diálogo, cada material, foram me transformando em um educador melhor. Em especial ao professor Leandro Forell, que já compartilhou muitos momentos bons da minha vida, sempre esteve ao meu lado e, neste desafio, foi fundamental.

Muito obrigado à banca que muito contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como aos professores de Linha Nova/RS que participaram da pesquisa, estiveram sempre disponíveis e vibravam com cada conquista.

Quero agradecer a Bianca, e em nome dela, a todos os meus colegas do Programa a União Faz a Vida. Fazer parte do Programa me deu condições de desenvolver esta pesquisa, me deu acesso ao campo e oportunizou condições para a formação permanente acontecer.

A todos que contribuíram de alguma forma para que esta dissertação fosse realizada.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a formação permanente de professores, fundamentalmente, refletindo sobre as características dos momentos coletivos de formação promovidos pelas instituições de ensino para os professores que estão em serviço. O trabalho confronta e busca alternativas para romper com o formato generalista de formações permanentes, caracterizada pela passividade dos professores frente a um formador externo que expõe e impõe seu conhecimento na ideia de apontar soluções prontas para eventuais problemas genéricos da educação. Alicerçada pela epistemologia de Ludwick Fleck, que traz a ideia do coletivo de pensamento como condição para o desenvolvimento de conhecimento, este estudo apresenta o seguinte problema: Como conceber um processo de formação permanente que valorize o conhecimento do coletivo de pensamento dos docentes? Desta forma, a estrutura apresentada nesta pesquisa rompe com a perspectiva das formações standard apontadas por Francisco Imbernón, trazendo uma formação permanente desenvolvida com professores do município de Linha Nova/RS. O modelo formativo desenvolvido neste trabalho apoiou-se em três conceitos de Paulo Freire que foram fundamentais para a reflexão e para inspirar as estratégias utilizadas: a comunicação, a dialogicidade e a problematização. O desenrolar da pesquisa aconteceu em meio ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, fazendo com que a formação permanente fosse realizada de maneira remota com os professores participantes. Mesmo assim, fica evidente na análise dos dados coletados e nas considerações finais, o quanto os professores engajaram-se no processo formativo, e o quanto sentiram que seus saberes foram valorizados e que tinham condições de, coletivamente, encontrar soluções para os desafios enfrentados por eles em seu contexto educacional. Portanto, a formação permanente de professores, deverá ser pautada pelo diálogo, colocando o professor como protagonista do processo; utilizar metodologias ativas, buscando a ruptura com os modelos tradicionais de ensino; e mobilizada por problematizações contextualizadas e conectadas com os desafios locais.

Palavras-chave: Formação permanente; coletivo de pensamento; dialogicidade.

ABSTRACT

This research analyzes the permanent training of teachers, fundamentally, reflecting on the characteristics of collective training moments promoted by educational institutions for their teachers. The work confronts and seeks alternatives to break with the generalist format of permanent training, characterized by the passivity of teachers towards external trainers who expose and impose their knowledge in the idea of pointing out ready-made solutions to possible generic problems in education. Supported by Ludwick Fleck's epistemology, which brings the idea of thought collective as a condition for the development of knowledge, this study presents the following problem: How to develop a process of permanent education that values the knowledge of thought collective of teachers? In this way, the structure presented in this research breaks with the perspective of the standard formations pointed out by Francisco Imbernón, bringing a permanent formation developed with teachers from the town of Linha Nova/RS. The formative model developed in this research was based on three concepts by Paulo Freire that were fundamental for reflection and to inspire the strategies used: communication, dialogicity and problematization. The development of the research took place in the midst of the social distancing imposed by the Covid-19 pandemic, causing the permanent training to be carried out remotely with the participating teachers. Even so, it is evident in the analysis of the collected data and in the final considerations, how effectively the teachers engaged in the training process, and how they felt that their knowledge was valued and that they were able to collectively find solutions to the challenges faced in the educational context. Therefore, permanent training of teachers should be guided by dialogue, placing the teacher as the protagonist of the process; use active methodologies, seeking a break with traditional teaching models; and mobilized by contextualized problematizations connected with local challenges.

Keywords: permanent training; thought collective; dialogicity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de publicações por ano em que foram defendidos.....	32
Tabela 2 – Quantitativo do nível de publicação em cada ano	33
Tabela 3 – Relação de defesas de dissertações e teses por estado brasileiro	34
Tabela 4 – Relação entre Universidades e quantitativo de defesas de dissertações e teses	35
Tabela 5 – Relação entre os programas, instituições de ensino e quantitativo de defesas	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma do Bloco 1 – A Jornada em Tempo de Pandemia	83
Quadro 2 – Cronograma do Bloco 2 – Formação Contextualizada Educação Infantil	86
Quadro 3 – Cronograma do Bloco 2 – Formação Contextualizada Ensino Fundamental	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
2.1 COMUNICAÇÃO, DIALOGICIDADE E PROBLEMATIZAÇÃO	20
2.2 FLECK E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	24
2.2.1 A Epistemologia de Ludwik Fleck	26
2.2.2 O Percurso das Produções Acadêmico Científicas Decorrentes da Epistemologia de Fleck.....	30
2.2.3 Influência de Fleck Nas Produções Acadêmicas da Área de Formação de Professores.....	31
2.2.4 Relação Temporal das Pesquisas	32
2.2.5 Relação Localizacional das Pesquisas	33
2.2.6 Relação Por Programas de Pesquisa	36
2.2.7 A Epistemologia de Fleck na Formação de Professores	38
2.3 ABORDAGEM DA PESQUISA	44
2.4 APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA - ENSAIO	46
2.5 LÓCUS DA PESQUISA DE CAMPO	55
2.5.1 SUJEITOS DA PESQUISA	56
2.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	57
3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: SABERES DE UMA PRÁTICA	60
3.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO BRASIL.....	69
3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE	71
4 PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE A PARTIR DOS REFERENCIAIS FREIREANOS E DA EPISTEMOLOGIA DE FLECK	77
4.1 O COVID-19 COMO CONTEXTO DA PESQUISA	77

4.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE DIALÓGICA NA PRÁTICA	80
4.2.1 Primeiro Bloco – Jornada em Tempo de Pandemia	81
4.2.2 Segundo Bloco – Formação Contextualizada	84
4.3 A FORMAÇÃO PERMANENTE PAUTADA PELOS CONCEITOS FREIREANOS	87
4.3.1 A Comunicação como Princípio da Prática	88
4.3.2 A Problematização como Ação Mobilizadora	93
4.3.3 A Dialogicidade ao Longo da Jornada	102
5 O PRODUTO	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	130

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores já é uma expressão muito comum nos ambientes escolares. O termo é autoexplicativo, ou seja, a formação continuada de professores refere-se há uma série de ações realizadas após a formação inicial e que tem o intuito de suprir lacunas existentes no processo formativo inicial, desenvolver conhecimento aplicado às problematizações advindas do campo prático de atuação ou ainda, especializar professores em determinadas áreas profissionais vinculadas à docência (IMBERNÓN, 2010). A legislação brasileira traz em vários documentos o termo “formação continuada”. Ele pode ser encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e nas diversas leis que determinam os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério.

No entanto, este estudo, por trazer uma perspectiva freiriana para dialogar com o universo da formação de professores, apoiou-se na expressão “formação permanente”. Quando Paulo Freire foi secretário de educação do Estado de São Paulo, ele iniciou uma reorientação curricular das escolas baseada no diálogo e na autonomia das próprias instituições de ensino. Uma das estratégias para o desenvolvimento da educação estava em priorizar a formação permanente dos professores (FREIRE, 1991). O autor também frisa que a educação é permanente pela consciência da finitude humana e de que poderia saber mais (FREIRE, 2001). Nesta mesma obra, ele compara as formações impositivas a “pacotes” impostos aos educadores, enquanto a formação permanente está fundada na “prática de analisar a prática”, mediada por pessoas qualificadas e caracterizada pela essência democrática. Portanto, a adoção deste termo nesta pesquisa ressalta a concepção de uma formação ao longo da vida pelos educadores, caracterizada pela análise do contexto, mediada por profissionais qualificados e construída pela participação democrática dos professores.

Por via de regra, cada rede ou instituição de ensino e cada profissional busca diferentes estratégias para efetivar a sua formação permanente. Ao longo desta dissertação, algumas destas estratégias foram analisadas, no intuito de compreender se este momento está sendo capaz de suprir a demanda de desenvolver a carreira profissional do professor. Baseado em Fleck (2010) que nos apresenta a concepção do “coletivo de

pensamento”¹ é preciso investigar se as formações permanentes baseadas nos modelos usuais estão valorizando o conhecimento construído dentro dos coletivos de pensamento formados pelos docentes das instituições de ensino que participam dos momentos de formação.

Você notará que esta dissertação foi pautada pelo diálogo e isto já apresenta uma das concepções que alicerçou esta pesquisa: a dialogicidade (FREIRE, 1983, 1987, 1993). Assim como Paulo Freire defende a dialogicidade como condição para a aprendizagem, esta dissertação fez uma relação deste conceito com a formação permanente, analisando se as estratégias utilizadas para este momento, apropriam-se deste conceito e caso o uso não seja identificado, como conceber uma formação permanente dialógica.

Não será possível estabelecer um diálogo com você, leitor, no formato usual, onde a troca de conversas, reflexões e ideias são a tônica da ação. Mas esta dissertação buscará aproximar-se da dinâmica de um diálogo com você. Onde você será convidado a refletir sobre alguns temas, colocar-se na posição de pesquisador ou ainda, partilhar das dúvidas e curiosidades que moveram a escrita desta pesquisa.

Para que você conheça melhor o que me levou a buscar este tema e a razão de apostar na dialogicidade como estratégia para formação permanente, penso que seja interessante você conhecer a minha trajetória profissional e como a formação permanente tem ajudado no meu desenvolvimento como docente.

Gosto de pensar que nos constituímos professores por meio das nossas experiências como aluno, tendo como referências nossos professores, desde a educação básica até o ensino superior. Além disso, nossa caminhada para nos tornarmos professores passa pela reflexão teórica dos processos de ensino-aprendizagem, no estudo das especificidades das áreas em que nos inserimos e ainda, na formação permanente existente nas ações práticas da docência, nas estabelecidas com nossos pares no ambiente profissional e nos espaços formativos oportunizados pelas instituições onde trabalhamos. Ou seja, podemos elencar três grandes contextos de constituição profissional docente: experiência como alunos,

¹ Ao longo desta dissertação, este será um termo muito utilizado. Pelo ineditismo deste epistemólogo, cabe aqui uma pequena definição do que é coletivo de pensamento. Ele pode ser definido “como a comunidade de pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos, assim temos, em cada uma dessas pessoas, um portador do desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado estado do saber e da cultura, ou seja, de um estilo específico de pensamento” (FLECK, 2010, p. 82). De acordo com o autor, é este coletivo de pensamento que vai desenvolver o conhecimento científico.

reflexão teórica na formação inicial e aprendizagem prática e formativa durante o exercício da profissão. Podemos até elencar um quarto elemento que nos constitui como professores: nossas experiências e relações de vida com pessoas, lugares e culturas. E, nessa perspectiva me apoio em Tardif (2014) que traz quatro categorias de saberes docentes que são integrados pela prática pedagógica: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Sendo assim, é importante você observar como estes saberes me constituíram como professor e como pesquisador. Se somos formados a partir destes contextos descritos no parágrafo anterior, compreender a minha trajetória profissional permitirá que você consiga contextualizar a minha relação com a formação permanente e com os autores que referenciam esta pesquisa.

Portanto, esta pequena introdução trará uma reflexão acerca da minha constituição como educador até este momento. E penso que seja importante este relato, pois trará situações que serão importantes para as discussões trazidas nesta dissertação. Veremos que minha formação permanente foi permeada, mesmo que de forma involuntária, pela “dialogicidade” (FREIRE, 1983, 1987,1993) e pelos “círculos de cultura” (FREIRE, 1992); “formação em comunidade” e “formações colaborativas” (IMBERNÓN, 2010), “formação de professores centradas na escola” (NÓVOA, 1992) e valorizando o conhecimento a partir do “coletivo de pensamento” (FLECK, 2010) dos educadores da escola.

Minha formação inicial na graduação é a Licenciatura Plena em Educação Física. Por ser licenciatura plena, minha habilitação permite-me atuar tanto no campo escolar, como no campo do bacharelado. E tenho que admitir que quando optei pela Educação Física e mesmo ao longo da graduação, o meu pensamento era o seguinte:

“- Caso nada dê certo, posso trabalhar em uma escola.”

E talvez este pensamento viesse acompanhado de um suspiro, como de conformação:

“- Quem sabe a escola não seja tão ruim.”

Mas antes que você me atire a primeira pedra, preciso dizer o que me levava a ter este pensamento. E isto pode ser descrito por alguns acontecimentos da minha vida.

Primeiramente, fui atleta de natação desde os meus 10 anos. Fui medalhista brasileiro, integrante da seleção gaúcha e há alguns recordes gaúchos que ainda são meus,

um deles desde 1996. Sendo assim, minha relação com a Educação Física era com o esporte de rendimento, com a competição e minha meta quando entrei no curso era ser treinador de natação e poder transformar a vida de meus aletas, assim como a minha foi transformada pelo esporte.

Além disso, a minha experiência com Educação Física escolar era de certa forma frustrante. Eu até realizava bem as atividades propostas (atividades, leia-se futebol), não era o último a ser escolhido, corria bem, era ágil, mas me frustrava ver o professor não participando das aulas. Éramos nós que apitávamos, jogávamos e organizávamos a aula. Além disso, me impactava perceber que certos colegas odiavam aquela aula, eram motivo de chacota pela inaptidão que tinham em relação ao futebol e acabavam sendo excluídos pela maioria da turma. E isso me fazia pensar o motivo daquela aula, por que um professor faz uma faculdade para executar este tipo de trabalho?

E por fim, durante a graduação, percebia uma oportunidade de mercado e um gosto pessoal pela gestão esportiva. Tanto é que meu trabalho de conclusão de curso e minha especialização foi na área administrativa. Sendo assim, minhas experiências, meu contato com a educação física escolar e todas as minhas relações de vida até então (meados de 2008) me afastavam da docência no ambiente escolar.

No entanto, em 2008, participei de um concurso na prefeitura de Ivoti/RS para o cargo de professor de Educação Física. Naquela ideia de que, caso passasse, decidiria o que fazer. Minha motivação para fazer o concurso era a estabilidade, coisa que não havia na minha atuação profissional da época, onde eu estava como treinador da equipe de natação da minha cidade e fazia a gestão do clube o qual eu trabalhava. Acabei passando no concurso e fui chamado para preenchimento do cargo.

Na incerteza se aceitaria ou não a oportunidade, algumas dúvidas rondavam minha cabeça. O que faz um professor de Educação Física na escola? Como não ser o tipo de professor que eu tive enquanto estudante da Educação Básica? Como atuar na escola, quando minha formação acadêmica era totalmente tecnicista? Qual a relevância da Educação Física escolar para os estudantes e comunidade? O que eu devo fazer no primeiro dia de aula? Entre outras questões que me tiravam o sono. Mas mesmo com todas estas indagações, resolvi aceitar o cargo e tinha algumas certezas em mente: não quero ser o professor que tive como estudante; preciso estudar para saber como ser professor de escola; preciso descobrir como acontece a aprendizagem escolar.

Assim, em 2009, repleto de dúvidas e algumas certezas, iniciei minha atuação como professor de Educação Física da rede municipal de Ivoti em quatro escolas. Três delas eram Escolas do Campo e a quarta era uma escola situada na “divisa” entre a zona urbana e rural do município. Nesta busca para me constituir como professor da escola pública, tive três grandes experiências que me ajudaram nesta trajetória.

Uma das experiências foi a existência do que chamamos de “reunião pedagógica” na rede municipal de Ivoti. Este encontro é semanal e acontece em todas as escolas, faz parte da carga horária de todos os professores e durante duas horas semanais os docentes devem se reunir para dar conta das demandas da sua escola. Nas três escolas do campo em que eu lecionava, a reunião pedagógica era em conjunto, já que as escolas funcionavam como uma grande instituição do campo. Na escola localizada no limite com a zona urbana, a reunião acontecia em outro horário da semana, sendo assim, em todas as semanas eu tinha quatro horas de encontros com meus colegas de profissão para dialogar sobre nosso trabalho.

Uma especificidade interessante destas duas reuniões é que elas se organizavam de uma forma em que a maioria dos encontros eram de estudos. Em ambos os locais, estávamos reelaborando o projeto político pedagógico da escola, portanto, os meus primeiros três anos exercendo a função de professor em Ivoti foi de intenso estudo a partir dos encontros de formação permanente dentro da escola. Vale ressaltar que esta não era uma realidade de outras instituições da mesma rede de ensino, ouvíamos relatos de escolas em que estes encontros eram meramente administrativos, com discussão sobre eventos escolares, organizações estruturais da escola e pouco havia de estudo nestes espaços.

Portanto, assim como Imbernón (2010) e Nóvoa (2009) ressaltam, o fato de dialogar com meus colegas, trocar experiências, aprender a partir das experiências dos que já estavam há mais tempo na escola, do mesmo modo que, ser subsidiado com leituras e discussões mobilizadas pelas coordenações pedagógicas foi fundamental para minha constituição enquanto docente. Respondi algumas das minhas angústias e incertezas iniciais a partir destes encontros, minha necessidade de aprender a ser professor me fez agarrar esta chance como única.

No entanto, uma outra ação existente na rede municipal de Ivoti contribuiu para minha formação permanente. A gestão da secretaria de educação implementou o que foi

batizado de “comunidades aprendentes”, algo semelhante com as “comunidades de prática” de Imbernón (2010) ou os “círculos de cultura” de Freire (1992). Esta ação constituía-se em um encontro bimestral entre os professores de cada faixa etária ou componente curricular para dialogar, estudar e planejar suas práticas pedagógicas. Assim sendo, a cada dois meses, todos os professores de Educação Física, tanto da rede municipal como da rede privada do município, se reuniam, no horário de reunião pedagógica, para estudar e aprender uns com os outros. Em cada ano era escolhido um coordenador do grupo, este tinha a responsabilidade de trazer materiais de estudo e produzir relatório de como foram desenvolvidos os encontros. O grupo de Educação Física era muito ativo, havia um perfil pesquisador nos componentes do grupo, portanto, nossos encontros eram pautados pela discussão intensa dos materiais disponibilizados e na formulação de estratégias para implantar nas escolas uma Educação Física que visasse um desenvolvimento global do estudante.

Vale ressaltar que nem todas as “comunidades aprendentes” utilizavam estes encontros com tanta potência quanto o grupo de Educação Física, este fato parece até inusitado, já que o estereótipo que se faz dos professores deste componente remete à prática e pouca aptidão à reflexão teórica. Contudo, era um dos grupos mais ativos, enquanto víamos outras comunidades aprendentes em que a pauta de discussão eram os descontos dos encartes de cosméticos. Nosso grupo propôs e efetivou mudanças no calendário desportivo do município, as competições saíram de cena, dando lugar aos jogos cooperativos que integravam escolas ao invés de confrontá-las. Reelaboramos os planos de estudos municipais, levando ao documento um carácter menos desportivo e mais humano, reflexivo e global.

Ou seja, com estas trocas, pude compreender com meus pares nossas possibilidades enquanto profissionais da Educação Física. Pude entender o verdadeiro sentido do nosso papel nas instituições escolares, o que até então não tinha compreendido. As comunidades aprendentes fizeram tanto sentido para minha constituição docente como a formação inicial que tive, sendo que esta, foi em muitos momentos distante do “cotidiano da escola”, tecnicista e desvinculada do processo de ensino-aprendizagem contextualizado à realidade escolar.

A terceira experiência que posso identificar como fundamental para minha formação como professor foi a aproximação com a Pedagogia. Esta passagem se relaciona com os “saberes experienciais” abordados por Tardif (2014). Esta situação é a que parecia

a mais distante da minha realidade enquanto acadêmico de Educação Física e talvez foi a mais importante na minha constituição profissional. Esta experiência foi vivida em 3 momentos distintos: o convite para exercer a coordenação pedagógica de uma escola em 2013; a entrada para o corpo docente do curso de Graduação em Pedagogia em 2015; e a trajetória que exerço de assessoria pedagógica em várias instituições educacionais a partir de 2016.

Estes três momentos me fizeram pesquisar, estudar e refletir sobre a Pedagogia, algo que o meu curso de Educação Física pouco fazia na época em que fiz a graduação. Nestas experiências, as minhas ações tinham uma relação muito próxima com a reflexão de como ocorre o desenvolvimento humano, de que forma o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais eficaz e como subsidiar outros educadores com aportes teóricos e reflexivos sobre a prática pedagógica.

A partir deste breve relato, você deve ter percebido que meu desenvolvimento profissional, a partir da minha formação inicial, se deu pelas trocas realizadas com meus pares e pelas experiências profissionais que tive. Trazendo os autores já citados até aqui, Nóvoa, Freire, Imbernón e Fleck, estas duas esferas interagem entre si e potencializam a aprendizagem na carreira docente.

No entanto, percebi nesta trajetória profissional que nem todas as instituições apostavam no diálogo, na troca entre professores, como ações importantes nos momentos de formação permanente. Também notei que muitos investimentos (de tempo, esforços e financeiro) em programas de formação permanente focavam-se em eventos generalistas, envolvendo um grande grupo de pessoas, mobilizados pela transmissão de conhecimento de maneira verticalizada, abrindo mão de especificidades e problematizações locais, o que Imbernón (2010) irá chamar de formação *standard*. E que momentos como as reuniões pedagógicas que possibilitariam “comunidades de prática”, dentro de um contexto de “partilha” na construção de uma formação permanente planejada e realizada pelos próprios professores, são subaproveitados para o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, P.31).

Levando em conta estas percepções, construiu-se o problema de pesquisa: **Como conceber um processo de formação permanente que valorize o conhecimento do coletivo de pensamento dos docentes?** Na busca por encontrar a resposta para este problema, esta pesquisa analisou como tem se constituído os momentos de formações

permanentes nos espaços escolares e os principais formatos utilizados. Compreender de que forma a dialogicidade pode contribuir para a formação de professores. Identificar a percepção dos professores de uma cidade sobre as formações permanentes que são planejadas pela rede de ensino e, por fim, estabelecer uma metodologia eficaz para ser utilizada nos momentos de reunião pedagógica na busca de um espaço que promova a ampliação do conhecimento do professor e uma melhora no processo de ensino-aprendizagem.

O caminho desenhado para encontrar estas respostas por meio desta pesquisa se construiu por meio de uma estrutura de capítulos. Estes, por sua vez, têm como compromisso sistematizar o pensamento, as ações, alicerçar e subsidiar as análises realizadas pelo autor. Ao passo que, para você leitor, os capítulos vão apresentando a trajetória da pesquisa e aproximando você dos teóricos, dos instrumentos, do campo de pesquisa e dos dados coletados.

O próximo capítulo apresentará alguns pontos importantes para a compreensão da pesquisa. Primeiramente os três conceitos freirianos que serão discutidos ao longo do trabalho e que embasarão uma concepção de formação permanente: problematização, comunicação e dialogicidade. Ainda no capítulo dois, você será convidado a conhecer de forma mais aprofundada o epistemólogo Ludwig Fleck e como as pesquisas sobre formação de professores têm sido utilizadas no Brasil. Você ainda conhecerá o desenho metodológico deste estudo, compreenderá como ocorreu a aproximação ao campo de pesquisa e, por fim, será apresentado ao contexto em que foi realizada a pesquisa de campo.

Já no capítulo três, será feito um aprofundamento teórico sobre alguns aspectos que são importantes para a análise do objeto de pesquisa que é a formação permanente. Iniciaremos com um estudo a partir de teóricos que analisam a formação permanente de professores, logo em seguida é apresentado um pequeno histórico sobre a formação permanente de professores no Brasil e, por fim, como a legislação brasileira regulamenta esta questão. Neste mesmo ponto, será trazida a legislação municipal que normatiza o magistério local na cidade pesquisada.

No capítulo quatro será apresentada a formação permanente realizada no desenvolvimento desta pesquisa. Você, leitor, lerá neste capítulo como a pandemia do Covid-19 acabou interferindo neste trabalho e que alternativas foram usadas. Neste trecho

será discutida a formação permanente realizada, tendo como referência para discussão os três conceitos freirianos já apresentados e as teorias fleckianas. A análise levará em conta as contribuições dos pesquisados ao longo da sua participação na formação permanente.

O produto que foi desenvolvido a partir desta pesquisa é apresentado no capítulo cinco e logo em seguida será apresentada as considerações finais. Encerra-se este trabalho com as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Você deve estar se perguntando:

- Mas como fazer esta pesquisa? Como encontrar estas respostas? Como será possível conceber uma formação continuada capaz de promover as mudanças necessárias apoiada aos conhecimentos dos professores?

A metodologia proposta para esta pesquisa foi fundamental para que as dúvidas sobre esta temática fossem sanadas. Neste capítulo, você terá a noção de como foi desenhada esta pesquisa. Inicialmente irei apresentar três expressões freirianas que estarão muito presente em toda a pesquisa: a dialogicidade, a problematização e a comunicação. Logo após, a discussão partirá de um texto chamado estado da arte, em que será apresentada a epistemologia que embasa esta pesquisa e quais dissertações e teses defendidas no Brasil que aliam Ludwik Fleck à formação de professores (inicial e permanente).

Em seguida, será trazida a caracterização do estudo, quais serão os conceitos metodológicos que serão utilizados para coleta de dados e sua análise, qual o caminho escolhido para encontrar as respostas para o problema de pesquisa.

Neste capítulo, você ainda conhecerá o lócus da pesquisa, ou seja, onde ela foi realizada, quais as características destes lugares, como é o contexto deste espaço e de que maneira a pesquisa foi se desenvolvendo junto ao grupo de professores. Logo adiante você terá a possibilidade de conhecer os sujeitos participantes da pesquisa, como é caracterizado este grupo. Por fim, será apresentado os instrumentos que subsidiaram a coleta de informações desta investigação.

2.1 COMUNICAÇÃO, DIALOGICIDADE E PROBLEMATIZAÇÃO

Durante esta dissertação, você, leitor, irá se deparar com três termos que serão constantemente acionados para apoiar a concepção de uma formação permanente que busque atingir seu objetivo de desenvolver professores. Estes conceitos são retirados da vasta obra de Paulo Freire, que em várias escritas cita a comunicação, a dialogicidade e a problematização como elementos para uma educação que cumpra seu papel de promover

aprendizagens efetivas e duradouras. Estes conceitos rompem com a lógica da educação bancária (FREIRE, 1987), pautada pela transmissão, imposição e exposição do saber e abrem espaço para perceber um contexto mais democrático, participativo e que coloca educadores e educandos em um mesmo patamar: pessoas com conhecimentos diferentes, mas ambos, com conhecimentos possíveis de serem compartilhados.

É possível perceber estes três termos nos documentos atuais que regem a educação brasileira. De forma implícita ou explícita, lá estão eles como referência de uma educação contemporânea e que trará aprendizagens significativas aos educandos. Quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é estudada, por exemplo, percebe-se que ela coloca que os processos educativos deverão promover “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, 2018, pg.14). Ou seja, é preciso escutar os estudantes, dialogar com eles, perceber quais são suas dúvidas e curiosidades. Do mesmo modo, identificar o que é desafio para eles, o que lhes impulsiona a saber mais, por onde o professor deverá trilhar para mediar o conhecimento a partir das problematizações das crianças e adolescentes.

No mesmo documento, quando é colocado que os sistemas de educação deverão construir currículos de território, dentre as decisões que precisarão ser tomadas está que será necessário “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, (...) conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BNCC, 2018, pg. 16). Isto é, por mais que a BNCC possa ser questionada e criticada, ela traz, pelo menos no texto introdutório, uma determinação de que educadores devem escutar os anseios dos estudantes e contextualizar o que será ensinado.

No entanto, fica a dúvida se estas mesmas concepções defendidas no texto introdutório da BNCC, e que nos remetem aos conceitos freirianos, são observadas nas formações permanentes oferecidas pelas redes de ensino pelo país.

Sendo assim, para que seja possível fazer esta avaliação e para conseguir encontrar respostas a partir desta pesquisa, é importante conhecer um pouco mais o que estes três conceitos freirianos representam.

De acordo com Freire (1983), a dialogicidade é condição para uma situação efetiva de ensino-aprendizagem. A relação de educandos e educadores se torna mais

próxima quando há diálogo entre eles, pois assim, ambos se aproximam, fazendo com que o educador possa compreender o contexto vivido pelos estudantes. Na existência de diálogo, haverá uma escuta atenta sobre as experiências e sobre os conhecimentos trazidos pelos estudantes, valorizando, assim, o saber do outro e reconhecendo que este tem com o que contribuir. Dialogar é encontrar conexão, é estar junto, é desvendar o mundo por meio do compartilhamento de saberes. Para Freire (1983),

“E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “sêres para outro” por homens que são falsos “sêres para si”. R que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.” (FREIRE, 1983, p. 28)

Freire (1983) reforça que a comunicação é diretamente relacionada com a dialogicidade. Pois, segundo o autor, não é possível diálogo sem comunicação. Este conceito é explorado por Freire em seu livro “Extensão ou comunicação?”, o qual ele faz uma análise sobre a extensão agrícola e o trabalho do agrônomo que é chamado de extensionista. No livro, o autor critica o termo extensão e coloca que este termo supõe um trabalho de imposição do saber técnico do agrônomo aos agricultores, que por sua vez, não sabem nada e precisam, passivamente, receber o conhecimento do extensionista. Porém, se existe a ideia de aproximar o conhecimento técnico do dia a dia prático dos agricultores, dialogando com eles, abrindo espaço para que eles possam trazer seu conhecimento, e ampliá-lo por meio do conhecimento técnico do agrônomo, o termo que melhor descreveria a forma de realizar esta ação seria a comunicação.

Quando se analisa o contexto da formação permanente de professores, observa-se inúmeros eventos pautados pelo conceito da extensão. Ou seja, um técnico, geralmente um professor universitário ou pesquisador, distante da prática diária dos professores daquele espaço, busca expor todo seu conhecimento sobre determinado tema em poucas horas, muitas vezes, falando termos e linguagem distante daquela usada pelos educandos que, passivamente, lhe escutam. Atualmente, são encontradas universidades que possuem programas e ações de extensão universitária e que se conectam aos contextos, aos saberes locais, dialogam com as comunidades e que usam o termo “extensão”. Para estes, com

estas características, Freire (1983) defende a ideia de que comunicação seria a forma mais apropriada de rotular estas ações e programas.

O conceito de comunicação é defendido por Freire para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem, pois ele traz uma lógica de que para ocorrer a comunicação é preciso dialogar. Não há comunicação com uma só parte falando e a outra escutando. Quando analisamos o termo, ele demanda a escuta, a fala, a troca de saberes, informações, conhecimentos. Trazendo para o universo pedagógico, o termo comunicação expõe que para ensinar é preciso dialogar, escutar o que o outro tem a dizer, aprender com o conhecimento do outro e ensinar a partir dele. A pessoa que comunica está aberta para ensinar e aprender com o outro que compartilha o diálogo. Comunicar é falar de uma forma que aquele que escuta compreenda o que está querendo ser dito. Um professor que utiliza a comunicação como princípios das suas estratégias pedagógicas não defende a transmissão de conhecimento, mas acredita que o trabalho docente será potencializado a partir da valorização do que o estudante também traz de saberes.

Para Freire (1983),

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p. 46)

Já a problematização irá potencializar o diálogo e a comunicação, pois é por meio da “problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1983, p.34). Segundo o autor, ela que conscientiza, abre caminhos para a compreensão, a problematização envolve o educando e o educador. Ao observar a realidade e problematizá-la, haverá uma tendência de estudantes buscarem respostas, encontrar soluções para os desafios colocados por tal situação problematizadora. É importante que o educador observe a realidade dos educandos e busque nela, situações que possam intrigá-lo, desacomodá-lo a buscar soluções ou respostas para aquilo que lhe provoca dúvida. Será nesta busca, com conhecimentos trocados por meio do diálogo, pesquisando saberes, que estudantes conseguirão ampliar seu repertório de conhecimento, pois os educandos encontrarão na vida cotidiana a aplicação do conhecimento mediado pelo educador.

Durante a leitura desta pesquisa, você aprofundará o conhecimento sobre estes três conceitos freirianos, principalmente, compreendendo como eles se relacionam com a formação permanente. Nota-se que, assim como na relação professores/estudantes, pautar as ações pedagógicas pelos conceitos de comunicação, dialogicidade e problematização é desafiador, a mesma dificuldade pode ser encontrada na execução de formações permanentes. Esta pesquisa buscará analisar e mostrar estratégias para que a formação permanente, como situação em que educador e educandos encontram-se para desenvolver conhecimentos acerca da docência, alie-se a estes conceitos para que atinja seus objetivos.

2.2 FLECK E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Para construção deste capítulo, buscou-se identificar e analisar as publicações de dissertações e teses no território brasileiro que utilizem o epistemólogo Ludwik Fleck como referência teórica, mais especificamente como metodologia de pesquisa. De acordo com os estudos de Joana Romanowski e Romilda Ens (2006), este tipo de estudo é chamado de “estado da arte” e é muito indicado em pesquisas acadêmicas para que o pesquisador possa ter uma visão de onde estão as produções que podem apoiar seu processo de investigação. Além disso, busca-se com este trabalho, identificar pesquisas na área da formação de professores que utilizem Fleck como referencial teórico. Já que esta dissertação de mestrado versará sobre a formação permanente de professores da educação básica e terá como caminho metodológico e referencial o epistemológico, médico e microbiologista polonês Ludwik Fleck (1896-1961).

O Estado da Arte proporciona ao pesquisador subsídios para que sua pesquisa possa caracterizar-se pelo ineditismo. Ao passo que identificando trabalhos já realizados em outros grupos de pesquisa, o autor pode percorrer caminhos que não foram explorados pelos trabalhos de outros pesquisadores. Este tipo de estudo permite ao pesquisador compor um arcabouço de referenciais, uma vez que as pesquisas analisadas tratam de temas próximos ou linhas teóricas semelhantes. E, também, reforçado por Romanowski e Ens (2006) pode com isso, ampliar seu repertório de referenciais bibliográficos.

Ludwik Fleck é um epistemólogo que vem sendo utilizado no Brasil em pesquisas que abordam a formação de professores, já que o autor acredita que o conhecimento científico se dá por uma construção coletiva de indivíduos, que carregam consigo

características culturais e sociais dos ambientes em que transitam. Tendo em vista esta perspectiva, este autor ajuda a analisar a formação de professores que é ou deveria ser construída pelas trocas de conhecimento, pelas experiências, pelo diálogo.

Quando pensamos na formação permanente de professores, onde estes estão inseridos no mercado de trabalho, vivendo o dia a dia de uma escola, cabe analisar de que maneira este conhecimento que vem sendo construído pelo coletivo de professores se institui nos momentos de formações permanentes das escolas. Este estado da arte nos mostrará de que maneira este epistemólogo vem sendo utilizado em trabalhos deste tema, se há publicações que trazem este referencial para o contexto da formação permanente e não apenas para formação inicial. E mostrará ainda, lacunas e oportunidades para que a pesquisa a ser realizada no mestrado auxilie no planejamento e nas estratégias escolhidas para promoção de momentos de aprendizagens coletivas, e, que sejam significativas para os professores.

Foram analisadas dissertações e teses brasileiras de 2016 a dezembro de 2019. Esta definição temporal se justifica pelo fato de já terem sido publicados dois outros estudos que traçaram um denso inventário dos trabalhos que referendam Ludwik Fleck como epistemólogo em território brasileiro. O primeiro estudo foi publicado, em 2013, na Revista Ensaio², de Belo Horizonte, e levou em consideração as publicações brasileiras de teses e dissertações de 1995 a 2010. Já o segundo estudo, foi publicado na Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia³ pelos mesmos autores, em 2018, e levou em conta as produções que utilizaram a epistemologia fleckiana de 2011 a 2015.

Estas duas pesquisas mapearam 89 dissertações e teses neste intervalo de 20 anos no Brasil que utilizaram Ludwik Fleck em seus referenciais e produção do conhecimento. De acordo com os autores do estudo, nota-se uma concentração de produções em Santa Catarina, principalmente na área de Educação em Ciências (LORENZETTI; MUENCHEN; SLONGO, 2018).

² LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLONGO, Iône I.P.; **A Recepção da Epistemologia de Fleck pela pesquisa em educação em ciências no Brasil**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, vol. 15, nº3, p. 181-197, set./dez.2013.

³ LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLONGO, Iône I.P.; **A crescente presença da epistemologia de Ludwik Fleck na pesquisa em educação em ciências no Brasil**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, nº 1, p.373-404, jan./abr.2018.

Tendo este cenário já inventariado, o presente capítulo torna-se fundamental para atualizar este levantamento e identificar como tem sido a produção acadêmica de estudos que optam pela abordagem epistemológica de Fleck nos últimos anos, no que diz respeito a formação de professores, ênfase na metodologia da formação permanente de professores de Pedagogia. Buscando identificar como a epistemologia fleckiana é utilizada como caminho metodológico na formação permanente de professores.

2.2.1 A Epistemologia de Ludwik Fleck

Epistemologia é a ciência que se ocupa em estudar o conhecimento. Ou seja, como surgem as “verdades” para as explicações de fatos e acontecimentos. Como este conhecimento é alçado em sua verdade e como pode ser desconstruído a partir de algumas rupturas ou novas visões. Nesta ciência, alguns autores destacam-se como teóricos relevantes na fundamentação de como o conhecimento transita na sociedade. Muitos destes epistemólogos são filósofos, alguns sociólogos, outros historiadores, mas houve, no final do século XIX e início do século XX na Polônia, uma corrente dentro da área da medicina que nutria uma adoração pela história e pela reflexão filosófica. Esta corrente de médicos poloneses que pensava as questões históricas e filosóficas, criou algumas ações que difundiram seu ideário na época. Uma foi a revista “Arquivos de História e filosofia da medicina” e a outra a Escola Polonesa de Filosofia e Medicina (LÖWY, 2012).

Um pouco à frente nesta linha do tempo, em 1927, para ser mais preciso, o médico e microbiologista polonês Ludwik Fleck (1896-1961) lança seu primeiro artigo epistemológico. De acordo com Schäfer e Schnelle (2010)⁴, Fleck, de família judaica, estudou medicina entre 1914 e 1920 na cidade de Lvov. Nesta área do conhecimento, trabalhou vinculado à bacteriologia na Universidade, depois no hospital geral de Lvov como diretor do laboratório do departamento de dermatologia e doenças venéreas. Abriu

⁴ No livro *Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico*, de Ludwik Fleck, edição brasileira de 2010, consta uma introdução escrita por Lothar Schäfer e Thomas Schnelle. Esta introdução é uma pequena biografia da vida e da obra de Fleck, pesquisada por estes dois autores em documentos, publicações, junto à amigos e conhecidos do epistemólogo e médico.

um laboratório particular de análises médicas e ainda trabalhou como diretor do laboratório de análise da caixa de seguro de saúde da cidade de Lvov.

Fleck perdeu esta função em 1935, ano em que o antissemitismo se alastrou pela Polônia, atuando apenas em seu laboratório particular até 1939. Entre os anos de 39 e 41, durante a ocupação soviética, Fleck continuou com suas pesquisas e atuou na Universidade de Lvov, onde dirigiu o laboratório Municipal de bacteriologia. Com a invasão alemã, Fleck e sua família foram morar no gueto, onde trabalhou no hospital local de 41 a 43, tendo ali desenvolvido um teste de diagnóstico de tifo e uma vacina contra a doença. Em 1943, ele e sua família foram enviados para Auschwitz, no entanto, por seu largo conhecimento sobre o tifo, a sua vida e a de sua família foram garantidas, mesmo dentro do campo de concentração. No pós-guerra deu continuidade à sua vida acadêmica, tornando-se membro da Academia Polonesa de Ciências. Em 1956, mudou-se com sua família para Israel, onde faleceu em 1961.

No entanto, este estudo não busca aprofundar sua vasta carreira como bacteriologista e microbiologista, apesar de ser latente que esta experiência foi fundamental para a outra atividade seguida por Ludwig Fleck entre 1926 e 1946 (LÖWY, 2012). Atividade, esta, voltada para o campo da epistemologia exercida por ele. Mesmo sem ficar explícito em seus escritos a contribuição da Escola Polonesa de Filosofia e Medicina, pode-se supor que houve influência deste grupo e de outros pensadores nas ideias de Fleck (CONDÉ, 2012).

O seu interesse pela filosofia e epistemologia deu origem a reflexões na produção da ciência, principalmente nas relações coletivas que se criavam no processo de produção e desenvolvimento do conhecimento científico, descrito no livro intitulado “Gênese e desenvolvimento de um fato científico”, visto também em mais alguns poucos artigos. Sua obra, apesar de relevante para a pesquisa, ficou esquecida durante anos desde sua publicação. Podemos atribuir isto ao fato da guerra no território Europeu ou, sobretudo, à originalidade de seu pensamento (LÖWY, 2012).

No entanto, depois de alguns anos, o mundo das ciências “descobre” o pensamento de Fleck por meio de uma série de acontecimentos, mas o principal deles foi uma citação feita por Thomas Kuhn, no prefácio do seu livro “A Estrutura das Revoluções Científicas”, onde cita Fleck como um dos autores que influenciaram seu pensamento. De acordo com Löwy (2012), Kuhn afirma que ao ler uma nota de rodapé em um livro do

filósofo Hans Reichenbach, ficou intrigado e curioso pelo título do livro de Fleck “Gênese e desenvolvimento de um fato científico”. O que fez com que ele lesse o livro do médico polonês e ficasse impressionado com as ideias do autor, a ponto de citá-lo no prefácio de seu livro.

Fleck reforça em sua obra a ideia de que a ciência moderna é uma produção coletiva. Isto parece contraditório com a repercussão de sua obra, que aconteceu postumamente, ou seja, dá uma ideia de conhecimento gerado de maneira solitária, sem um coletivo de pensamento. O início deste capítulo já evidencia o contexto de escrita do autor, o que traz à tona a ideia de que mesmo a partir de um reconhecimento tardio pela comunidade acadêmica, sua obra foi construída dentro de um contexto social, implicado com questões históricas e culturais que atravessavam a vida da Polônia na primeira metade do século XX, influenciada de forma indireta e em alguns momentos direta pela Escola Polonesa de Filosofia e outros pensadores da época e ainda, mediada pelo trabalho de ação e pesquisa dentro da área médica onde o autor atuava (CONDÉ, 2012).

As ideias de Ludwik Fleck ganham forma a partir de dois conceitos trazidos pelo autor. Estes conceitos refletem uma série de características que também irão traduzir o seu modo de pensar. O primeiro conceito é o que ele chamou de “**estilo de pensamento**”, que se traduz de forma bem sintética como a forma de pensar um conhecimento, de significar um objeto de estudo, englobando conceitos e práticas de uma comunidade científica, imbuídas de uma intencionalidade social (FLECK, 2010). O segundo conceito é denominado como “**coletivo de pensamento**”. Este conceito remete ao grupo que pensa, produz e analisa conhecimento. Segundo Fleck (2010), cada coletivo de pensamento engloba estilos de pensamentos diversos, estes coletivos são afetados pela cultura, pela história, pelas características sociais da comunidade onde ele está inserido.

Estes dois conceitos reforçam a ideia social que Fleck coloca para produção de conhecimento. De acordo com Fehr (2012), todo conhecimento científico depende do contexto de sua produção, o que pode explicar as diferenças entre o conhecimento científico produzido por diferentes culturas. Para Fleck, a ciência é um esforço coletivo dos seres humanos, que a verdade científica não é uma descoberta, e, sim o resultado de um trabalho contínuo de esforços de muitos indivíduos. Esta ideia de trabalho contínuo também ressalta o entendimento do autor de que os estilos de pensamento sofrem mudanças gradativas, evolutivas (FEHR, 2012). Diferente do que defende Kuhn, autor que deu relevância ao trabalho de Fleck, quando afirma que a ciência se desenvolve por

rupturas radicais e descontínuas (CONDÉ, 2012). Para Fleck (2010), os estudos epistemológicos devem sempre levar em consideração o contexto social, cultural e histórico do desenvolvimento dos conhecimentos.

Fleck (2010) também traz um conceito interessante sobre a circulação destes conhecimentos dentro de diferentes coletivos de pensamentos: a **circulação intracoletiva** e a **circulação intercoletiva**. E esta circulação reforça as verdades ou “ **fatos científicos**” produzidos dentro de um coletivo, mas também ajuda a forjá-los, transformá-los e enfraquecê-los. Ao mesmo tempo que este trânsito dos fatos científicos auxilia outros coletivos de pensamentos a criarem suas verdades a partir dos conhecimentos que são estudados por este coletivo. Fleck chama estes diferentes coletivos de **círculo esotérico** e **círculo exotérico**. O primeiro círculo diz respeito aos especialistas que fundamentam, através do seu estilo de pensamento, as verdades construídas a respeito de uma pesquisa, ou seja, este círculo corresponde ao coletivo de pensamento que produziu o fato científico. Já o círculo exotérico corresponde ao coletivo externo à pesquisa, mas que muitas vezes é impactado por este fato científico e que pode, de acordo com seu estilo de pensamento, trazer contribuições importantes de um olhar externo para possíveis correções no percurso de produção do fato científico pelo círculo esotérico.

Estes conceitos ressaltam a ideia principal da sua obra, na qual a cognição e o conhecimento são constitutivamente sociais, portanto, são necessariamente socialmente condicionados. O autor traz que a cognição é uma atividade humana que mais depende das condições sociais, e o conhecimento é o produto social por excelência. Reforça que qualquer teoria que não leve em conta, de maneira fundamental e detalhada, a dependência social, é dispensável. O teórico coloca que a cognição, dentro de algumas conclusões epistemológicas, é constituída por três componentes: **sujeito, objeto e comunidade**. O pensamento não começa do zero, sempre existe uma base histórica, um contexto, outras pessoas, que irão balizar o pensamento do sujeito. Esta troca configura a ideia de coletivo de pensamento, em que duas ou mais pessoas pensando sobre algo produzirão os fatos científicos (LÖWY, 2012).

Esta ideia de coletivos de pensamento abre espaço para compreendermos que estes grupos não se configuram apenas na área das ciências. Qualquer campo da atividade social, como política, exército, moda, arte, podem estabelecer coletivos de pensamentos, diferenciados por sua organização e por sua interlocução interna e externa. Estes diferentes coletivos terão em comum seu estilo de pensamento, sua própria percepção e

apropriação de objetos e fatos. O que reforça para Fleck a ideia de que não há percepção de forma neutra ou geral, isto é, quando percebemos algo estamos implicados em adotar certa perspectiva que está pautada dentro de um estilo de pensamento ao qual compartilhamos.

Deste modo, Fleck (2010) frisa que um dos ganhos desta perspectiva epistemológica pautada em estilos de pensamento é que o fato científico passa a ser provisório, ou seja, a verdade é uma tentativa, uma aproximação e não algo absoluto. Esta ideia demonstra para Fleck que a ciência é uma instituição democrática, e permite uma busca sem preconceitos pela verdade, com procedimentos e métodos negociáveis, acessíveis a todos.

2.2.2 O Percurso das Produções Acadêmico Científicas Decorrentes da Epistemologia De Fleck

Para analisar a produção acadêmica de dissertações e teses, entre os anos de 2016 a dezembro de 2019, que teve como base epistemológica a teoria de Ludwik Fleck, este estudo se propôs a pesquisar nos repositórios acadêmicos brasileiros, trabalhos que abordassem tal perspectiva com enfoque na formação de professores e a utilização da epistemologia fleckiana como metodologia na formação continuada de professores. A consulta foi feita em fevereiro de 2020 e depois, atualizada em 11 de junho do mesmo ano. Foram pesquisados dois repositórios brasileiros que concentram as publicações de várias universidades e seus respectivos grupos de pesquisa. Estes dois repositórios foram escolhidos, pois foram os mesmos utilizados por Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2018) para o artigo que inventariou as pesquisas de abordagem fleckiana até 2015.

O primeiro repositório utilizado foi o Catálogo de Dissertações e Teses da Fundação Capes⁵ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculada ao Ministério da Educação. Neste repositório, a busca foi feita por meio do descritor “Ludwik Fleck”, inserido com aspas na lacuna de busca do repositório. Nos quatro anos

⁵ O catálogo de dissertações e teses da Capes pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

que foram utilizados para filtrar a busca, foram identificadas 35 pesquisas, entre dissertações e teses que utilizaram a sua epistemologia.

A segunda busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶. Este site também é vinculado ao Governo Federal Brasileiro e reúne publicações de diversas Universidades Brasileiras, com um mecanismo de busca muito eficiente. Neste repositório, foi utilizado o descritor LUDWIK FLECK sem aspas, pois comparando as duas buscas realizada no BDTD, quando colocado o nome do autor sem aspas, incluía no resultado duas publicações que estariam de fora quando a busca é feita com o termo “Ludwik Fleck” entre aspas⁷. E estas duas publicações tem o epistemólogo como referência metodológica. Sendo assim, compreendendo as datas entre 2016 e 2019, são 26 as dissertações e teses que utilizaram Fleck como epistemólogo de referência para sua pesquisa de acordo com a BDTD. Neste repositório, encontram-se duas pesquisas que não estão catalogadas no banco de dados da Capes.

Fazendo a sobreposição dos resultados dos dois repositórios, foram identificadas 37 dissertações ou teses que utilizaram Ludwik Fleck como epistemólogo de referência entre os anos de 2016 e 2019. Esta sobreposição é necessária, pois grande parte das publicações aparecem nos dois repositórios, onde apenas duas pesquisas constam somente no catálogo da BDTD e 11 pesquisas constam apenas no site da Capes.

2.2.3 Influência de Fleck nas Produções Acadêmicas na Área de Formação de Professores

Após a coleta de dados, foi possível estabelecer algumas análises que auxiliam no entendimento de como as dissertações e teses utilizaram Ludwik Fleck como

⁶ A BDTD é vinculada ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia, estando este, sob tutela do Ministério Brasileiro da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação. A BDTD é livre, qualquer pessoa pode acessar pelo site. Com isto a BDTD busca disseminar textos completos de dissertações e teses produzidas nas Universidades Brasileiras, contribuindo para o aumento de produção, maior visibilidade e difusão da produção científica nacional. O acesso pode ser feito pelo seguinte endereço eletrônico: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁷ No site da Capes, quando pesquisado o termo Ludwik Fleck sem aspas, o buscador traz como resultado todas as publicações que tem a palavra Fleck ou Ludwik em seu texto. Ou seja, qualquer autor que tenha Fleck em seu nome ou qualquer referência que traga a palavra Fleck, mesmo não se referindo ao médico Polonês, é selecionada. Com isso, milhares de publicações são mostradas na busca, sendo que a grande maioria não condiz com o objetivo da pesquisa para este artigo, por isso, no site da Capes, foi necessária a busca com o descritor entre aspas, o que não precisou ser feito no site BDTD.

epistemólogo no contexto de suas pesquisas. Para este estudo, a análise buscou dividir estes trabalhos em três categorias de interpretação de dados como segue abaixo.

Primeiro uma verificação em relação à distribuição das defesas entre os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Além disso, o tipo de trabalho, ano das defesas e nível de qualificação. A segunda interpretação de dados diz respeito à localização e distribuição destas defesas pelo território brasileiro, identificando os estados onde mais são publicados estudos relacionados à Fleck, regiões do país e quais são as Universidades Brasileiras que estão produzindo pesquisas a partir da epistemologia fleckiana.

A última análise foi feita levando em conta o Programa de Pós-Graduação ao qual estas pesquisas estão relacionadas, buscando identificar as principais temáticas que emergem dos trabalhos defendidos.

2.2.4 Relação Temporal das Pesquisas

No quadro abaixo, podemos observar a cronologia das publicações de acordo com os anos em que foram defendidas as dissertações e teses.

Tabela 1 - Quantitativo de publicações por ano em que foram defendidos.

ANO DE DEFESA	QUANTITATIVO DE DISSERTAÇÕES E TESES
2016	10
2017	11
2018	9
2019	7
Total Geral	37

Fonte: O autor (2020), por meio da coleta de dados.

Na tabela acima, produzida a partir dos dados coletados nos repositórios virtuais já citados, encontram-se produções acadêmicas que utilizaram Fleck como epistemólogo de referência. A partir da pesquisa, podemos observar 10 defesas de dissertações e teses no ano de 2016 e 11 defesas em 2017. Já em 2018, observamos um quantitativo de 9 defesas de pesquisas, enquanto no ano de 2019, há 7 defesas que já foram catalogadas nos repositórios eletrônicos inventariados.

Observa-se uma redução nas publicações a partir do ano de 2018, já que a soma de defesas no biênio 18/19 atinge a marca de 16 pesquisas. Em 2016 e 2017, foram 21

trabalhos, média anual muito próxima à identificada na pesquisa realizada por Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2018). Estes autores, na pesquisa realizada em 2018, identificaram de 2011 a 2015 um total de 41 publicações entre dissertações e teses, ou seja, uma média anual de oito defesas. Esta diminuição pode ser causada pela demora na atualização dos dados dos repositórios eletrônicos, já que o site da Capes, por exemplo, não trazia as pesquisas defendidas em 2018 e 2019 no início do ano de 2020 e as atualizou em meados de junho. Para números mais fidedignos destes últimos dois anos, cabe uma pesquisa futura que identifique possíveis atualizações destes dados. No entanto, como análise inicial, fica latente a diminuição de publicações nestes dois últimos anos e um leve aumento na média anual nos anos de 2016 e 2017.

Levando em conta estes dados, pode ser feita uma nova análise, identificando o tipo de pesquisa defendida em cada ano, conforme a tabela abaixo.

Tabela 2 - Quantitativo do nível de publicação em cada ano.

Ano	Dissertação	Tese	Total Geral
2016	4	6	10
2017	5	6	11
2018	4	5	9
2019	3	4	7
Total Geral	16	21	37

Fonte: O autor (2020), por meio da coleta de dado).

Na tabela pode ser visualizado que em 2016, das 10 defesas realizadas, utilizando Fleck como epistemólogo, quatro correspondiam a dissertações, enquanto seis eram defesas de teses. Em 2017, os números são muito próximos ao ano anterior, com cinco defesas de dissertações e seis de teses. Já, coletando os dados de 2018, nota-se um recuo na defesa de dissertações, com quatro trabalhos defendidos deste tipo e cinco teses. Em 2019, o número de teses teve um pequeno recuo, com quatro pesquisas defendidas, o mesmo acontecendo com as dissertações, com três registros que tenham utilizado Fleck como referência.

Nesta análise, novamente nos deparamos com este decréscimo de publicações a partir de 2018, principalmente nas pesquisas do âmbito dos mestrados. Nota-se que há apenas três dissertações defendidas em 2019. É possível que haja uma subnotificação de publicações, tendo em vista que este estudo está sendo realizado em 2020 e os dados mais recentes podem não estar atualizados. Ao mesmo tempo que o quantitativo de nove teses defendidas em 2018 e 2019 pode indicar uma possível continuidade das pesquisas do

âmbito do mestrado de anos anteriores e uma baixa renovação de estudos desta perspectiva epistemológica tendo em vista a defesa de apenas sete dissertações neste período, o que poderá ser confirmado ou não em pesquisas futuras.

2.2.5 Relação Localizacional das Pesquisas

Na tabela a seguir, pode ser observada a distribuição das pesquisas de acordo com os estados brasileiros, entre os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Tabela 3 - Relação de defesas de dissertações e teses por estado brasileiro.

ESTADO BRASILEIRO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES E TESES
Rio Grande do Sul	8
Santa Catarina	7
Paraná	3
São Paulo	4
Minas Gerais	6
Rio de Janeiro	3
Goiás	2
Brasília	1
Rio Grande do Norte	2
Bahia	1
Total Geral	37

Fonte: O autor (2020), por meio da coleta de dados.

Pode ser observado a partir dos dados da tabela acima, uma concentração de defesas em três estados brasileiros. Juntos, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais produziram praticamente 57% de todas as pesquisas que utilizaram Fleck como epistemólogo de referência entre 2016 e 2019, contabilizando 21 defesas na soma dos quantitativos destes três estados. Outro ponto importante que pode ser identificado nesta análise é a distribuição das pesquisas em vários estados brasileiros, totalizando 10 unidades federativas. Este número corresponde a mais de 1/3 dos estados brasileiros com pesquisas que utilizem a epistemologia de Fleck.

A tabela três ressalta o Rio Grande do Sul como o estado com maior número de defesas neste recorte temporal com oito pesquisas. Logo em seguida, Santa Catarina aparece com sete defesas realizadas no período entre 2016 e 2019. O estado Catarinense, nos dois estudos anteriores que inventariou as pesquisas que utilizaram Fleck, aparecia

como o maior produtor de trabalhos utilizando esta abordagem epistemológica. No estudo realizado por Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2013), que analisou o período de 1995 a 2010 identificou 28 pesquisas realizadas em Santa Catarina, enquanto o segundo estado com maior número de publicações no mesmo período era o Rio de Janeiro com seis defesas. No estudo seguinte, realizado pelos mesmos autores e publicado em 2018, expandiu a pesquisa para mais cinco anos, finalizando a análise em 2015. Este segundo estudo reforçou a liderança de Santa Catarina como estado referência nas publicações e traz o Rio de Janeiro como importante estado produtor de trabalhos nesta linha epistemológica, principalmente na FIOCRUZ e na UERJ.

Por fim, ressalta-se a crescente produção de pesquisas utilizando Fleck no estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2018), o estado havia produzido nos primeiros 15 anos de análises apenas 1 dissertação, na UNIJUÍ, com esta abordagem epistemológica. Nota-se um crescente de 2010-2015 na utilização de Fleck e, nesta pesquisa, o Rio Grande do Sul figura como o estado com maior número de produções entre 2016 e 2019.

Com os dados coletados, foi possível identificar em quais universidades estas pesquisas estavam sendo produzidas.

Tabela 4 - Relação entre Universidades e quantitativo de defesas de dissertações e teses.

UNIVERSIDADES	QUANTIDADES DE DISSERTAÇÕES E TESES
PUC – RS	1
UFMG –MG	6
UFRGS – RS	2
UFSC – SC	5
UFSM – RS	3
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – SC	1
Universidade de Brasília – DF	1
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – SP	1
Universidade Federal de Goiás – GO	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN	2
USP – SP	2
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RJ	1
Universidade estadual de Maringá – PR	1
UNIJUÍ – RS	2
UFPR – PR	2
UERJ – RJ	1
Unicamp – SP	1

Universidade Estadual de Santa Cruz – BA	1
UNIVALI – SC	1
Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca - Cefet/RJ	1
Total Geral	37

Fonte: O autor (2020), por meio da coleta de dados.

A partir da análise em relação à distribuição das pesquisas nas Universidades Brasileiras, podemos observar que a Universidade Federal de Santa Catarina continua sendo destaque na produção de trabalhos que utilizem a epistemologia de Fleck, com cinco defesas no intervalo temporal 2016-2019. No entanto, chama atenção a produção da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem seis pesquisas sendo defendidas neste tempo, sendo a universidade com maior quantitativo de pesquisas utilizando esta abordagem metodológica. Nota-se também que no Rio Grande do Sul, estado que concentra o maior número de pesquisas com esta abordagem, as defesas estão distribuídas em quatro universidades diferentes. Ou seja, a utilização de Fleck não está concentrada nas mãos de um único programa de Pós-Graduação no estado gaúcho.

Outro ponto que chama a atenção neste quadro que relaciona as Universidades às produções, é a exclusão da FIOCRUZ na produção de pesquisas que utilizam Fleck como epistemólogo, e a UERJ ter apenas uma defesa nestes quatro anos inventariados. Nos estudos de Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2018), estas duas instituições se destacavam no quantitativo de trabalhos com esta abordagem. Este fato clama por uma pesquisa mais aprofundada para identificar as possíveis causas para uma produção tão escassa nestas duas instituições de trabalhos que utilizem a teoria Fleckiana.

2.2.6 Relação por Programas de Pesquisa

As dissertações e teses são produzidas dentro de programas de Pós-Graduação de instituições de ensino superior. Este estudo analisou esta relação entre as produções e os programas.

Tabela 5 - Relação entre os programas, instituições de ensino e quantitativo de defesas.

PROGRAMA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	Qt
Educação	UFMG, UFRGS, UnB, UFRN, Unochapecó	7
Educação Científica e Tecnológica	UFSC – SC	5

Educação em Ciências e Matemática	PUC/RS, UFG, UESC/BA	3
História	UFMG	3
Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	UFMS – RS	2
Educação em Ciências e em Matemática	UFPR	2
Educação nas Ciências	UNIJUÍ	2
Outros	UFMS – RS, UFRGS – RS, UFRRJ, UFG, USP – SP, UNIVALI – SC, Unicamp – SP, UFMG –MG, USP – SP, UERJ – RJ, UNESP, Cefet/RJ, UEM- PR	13
TOTAL GERAL		37

Fonte: O autor (2020), por meio da coleta de dados.

Observando a tabela, pode ser percebido uma grande produção de pesquisas na área de educação. Foram sete defesas em programas de Educação em cinco universidades diferentes. Ainda na área de ciências humanas, destaque para o programa de história da Universidade Federal de Minas Gerais com três defesas ocorridas entre 2016 e 2019.

No entanto, o que chama a atenção é a grande relação da epistemologia de Fleck aos programas de Educação em/nas Ciências. Foram 14 defesas nos programas listados na tabela cinco, além de outras quatro defesas que estão contidas na linha (Outros) da tabela. Totalizando 18 pesquisas em programas de Educação em Ciências utilizando a epistemologia de Ludwig Fleck em 11 instituições de ensino superior diferentes.

Este fato pode ser explicado pela relação próxima de Ludwik Fleck com a área da saúde, onde o médico destacou-se como epistemólogo a partir da reflexão sobre seu trabalho no desenvolvimento da vacina contra o Tifo e no diagnóstico da doença. Nota-se também, a partir do estudo feito por Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2013), uma utilização inicial do epistemólogo no Brasil em programas da área da educação em ciências, o que pode ter acabado influenciando outros pesquisadores a utilizá-lo também dentro da mesma área. A aproximação do autor com a educação, se dá pela relação de sua teoria com outros teóricos da educação que referenciam estudos sobre o diálogo na produção de conhecimento, sobre a cooperação e conhecimento democrático, aspectos que ficarão ainda mais evidentes na dissertação a qual este estado da arte é parte e em algumas análises de dissertações que este estado da arte fará no próximo capítulo.

Dos 37 trabalhos inventariados, 10 deles abordam a formação de professores como eixo temático de suas pesquisas. Estas publicações analisam a formação inicial dos professores, identidade docente, publicações e referências que norteiam a formação, principalmente na área da educação em/na ciências.

Analisando mais profundamente cada uma das pesquisas, três pesquisas abordaram a relação das práticas de estágios supervisionados e PIBID na formação de professores e na identidade docente no âmbito do ensino superior e básico. Outros quatro trabalhos analisaram a constituição da identidade docente a partir dos referências bibliográficos dos cursos de formação de professores, realidades prévias dos acadêmicos dos cursos de licenciatura para formulação de conceitos e relação da compreensão do contexto para a formação docente e também de professores do ensino superior.

Houve ainda três pesquisas que analisaram a produção acadêmica, numa perspectiva de estado da arte. Estas pesquisas inventariam diferentes publicações, desde pesquisas sobre a utilização da epistemologia de Ludwik Fleck, passando por trabalhos que analisaram anais de eventos e publicações em revistas específicas da área de ensino. Todas estas associando conceitos Fleckianos - os estilos de pensamento e coletivos de pensamento - com a formação de professores e práticas pedagógicas.

Nota-se nesta análise das pesquisas defendidas entre 2016 e 2019, uma ausência de trabalhos que abordem, especificamente, a formação permanente de professores, e por mais que algumas pesquisas tragam referências de aspectos que podem contribuir para uma análise da formação permanente de professores, esta não foi, explicitamente, objeto de pesquisa de nenhum dos trabalhos defendidos no percurso de 2016-2019.

Este fato, indica uma possibilidade de aproximar a epistemologia de Fleck à formação permanente de professores, tendo em vista uma lacuna de publicações nesta perspectiva nos últimos anos. Para compreendermos um pouco mais como estas 10 publicações dialogam com os conceitos Fleckianos e quais foram seus objetos de estudos, o próximo capítulo trará um aprofundamento destas 10 publicações que versam sobre a formação de professores.

2.2.7 A Epistemologia de Fleck na Formação de Professores

A partir da análise das 10 pesquisas que abordam a formação de professores, três delas se debruçam sobre os estágios supervisionados e os programas de docência que compõe os cursos superiores na área da educação.

Um destes trabalhos é de Bruno Tadashi Takahashi (2018), que defendeu sua tese de doutorado com o título “A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck”. O autor buscou com a tese perceber qual era a influência do Estágio Supervisionado para a constituição e ressignificação da identidade docente dos licenciados. Por se tratar de um assunto da área da educação em ciências, o autor viu em Fleck uma possibilidade de diálogo com sua temática, além disso, a escolha deste epistemólogo se deu pela sua relação com a questão social na produção do conhecimento. Da teoria fleckiana, o autor apoiou-se principalmente nos conceitos de estilo de pensamento e coletivo de pensamento. Segundo Takashi (2018) “a escolha desses três referenciais teóricos se justificou pelo fato da proximidade entre o foco convergente entre eles, a questão social. Cada uma dessas perspectivas permitiu uma análise focada na relevância do social (...)”. O autor enfatiza a intersecção entre o pensamento de Fleck e o de Serge Moscovici, principais referências para sua pesquisa, um como epistemólogo, outro como fundamentação teórica.

A pesquisa de doutorado de Carolina dos Santos Fernandes (2016) sob o título “O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre universidade e escola: as potencialidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência”, traz a proposta de analisar como a relação universidade – escola dentro do programa PIBID pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores formadores de licenciados em química. A autora utiliza referências teóricas como Paulo Freire e Antônio Novoa, autores que reforçam o papel social na formação de professores, e em Ludwik Fleck um epistemólogo que acredita no contexto social, cultural e histórico como produtor de conhecimento.

Por fim, ainda nesta temática, observa-se a dissertação de mestrado de Djonathan André Boaro (2017), com o título “Uma investigação sobre o uso de aspectos epistemológicos nas estratégias didáticas de futuros professores de física no estágio supervisionado”. O pesquisador busca com sua pesquisa “como enfrentar a ausência, ainda hoje, de discussões histórico-epistemológicas na sala de aula do Ensino Médio”, (BOARO, 2017). Tendo em vista o contexto da pesquisa, o autor aposta que a

epistemologia de Fleck, principalmente pelos conceitos de circulação intracoletivas e intercoletivas, estilos de pensamento e coletivo de pensamento, podem contribuir para encontrar respostas de como o processo de formação de professores pode ter sido influenciado a não utilizar em suas práticas de estágios supervisionados a História e Filosofia da Ciência. Ele ainda frisa a contribuição de Fleck para pesquisas na área de educação em ciências, ressaltando, entre outros aspectos, que ela “possibilita compreender a constituição de uma área do conhecimento e permite explicitar o caráter sociológico tanto da produção quanto da disseminação do conhecimento”, (BOARO, 2017).

Dentre as 10 pesquisas inventariadas, quatro delas debruçaram-se sobre a constituição da identidade docente a partir dos referenciais bibliográficos, realidades e contextos prévios dos acadêmicos dos cursos de licenciatura e de professores do ensino superior.

A tese de doutorado de Márcia Maria Martins Parreiras (2018) com o título “Contribuições da epistemologia de Ludwik Fleck para a formação de professores em Educação do Campo: um estudo dos estilos de pensamento sobre o conceito de natureza”, aposta no conceito, do médico polonês, “estilo de pensamento” para permear sua pesquisa. Isto explica-se pelo fato da autora querer identificar qual o conceito que os licenciados em educação do campo, área da “Ciências da Vida e da Natureza”, possuem sobre o termo natureza e quais os desdobramentos que estes diferentes conceitos podem trazer para a prática docente destes licenciados. Ou seja, o estilo de pensamento de cada um dos pesquisados a respeito de um tema específico, carrega consigo um contexto social, cultural e histórico do indivíduo em questão. E, analisa, também, como este estilo sofre alteração ou promove alterações em outros estilos quando se aproxima de outros coletivos de pensamento.

Já a pesquisa intitulada “Livros de Psicologia recomendados para a formação de professores na reforma educacional Francisco Campos-Mário Casassanta (1927)”, de Luã Augusto da Silva Lança (2017), analisou o conjunto de livros indicados na disciplina de Psicologia Educacional no curso de formação de professores. Segundo o autor, a epistemologia de Fleck contribuiu com a pesquisa através dos conceitos de estilo e coletivo de pensamento, já que a análise levava em conta que os referenciais escolhidos diziam respeito a um ideário de professor, ou seja, ao estilo de pensamento do coletivo que definiu o referencial e ainda interferiria no estilo de pensamento de outros coletivos:

acadêmicos, alunos licenciados e assim por diante. Este estudo também dialogou com o teórico Michel de Certeau, pelo conceito de “estratégia”, em que o autor identifica que as escolhas dos referencias pressupõe uma estratégia para reformar a educação da época.

Nesta temática ainda se encontra a tese de Elizandro Maurício Brick (2017), com o título de “Realidade e Ensino de Ciências”. O autor busca fazer uma relação entre a concepção de realidade e o ensino de ciências em uma perspectiva ético-crítico, assim, utiliza o conceito de “complicação” de Ludwik Fleck e de “tema gerador” de Paulo Freire. Nota-se que há uma relação em várias pesquisas destes dois autores, Fleck sendo utilizado como epistemólogo e Freire como fundamentação teórica. Os dois conceitos aqui trazidos nesta tese, ressaltam o papel problematizador que a realidade pode oferecer, em que o conhecimento gerado a partir da discussão desta realidade problematizadora “permitiria avançar no processo prático humanizador” (BRICK, 2017).

A pesquisadora Marilisa Bialvo Hoffmann (2016), em sua tese “Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade”, traz como “referencial teórico-epistemológico os elementos da sociogênese do conhecimento de Ludwik Fleck, especialmente das categorias complicação e circulação intercoletiva de conhecimentos e práticas” (HOFFMANN, 2016). A autora enfatiza em sua pesquisa que o médico polonês ajudaria na compreensão das relações de ideias entre diferentes coletivos de pensamento e dentro de um mesmo coletivo de docentes do Ensino Superior analisados na tese. No seu trabalho, a pesquisadora traz os autores Francisco Imbernón e Paulo Freire, como fundamentação teórica, para dialogar com Fleck a respeito da formação docente.

Há, dentre as 10 publicações identificadas com a formação de professores, três que se configuram na categoria de análise de publicações. Trazendo, assim, os conceitos Fleckianos para analisar estes documentos e suas relações com a docência.

Um destes trabalhos, intitulado de “Relações entre coletivos de pensamento na educação em saúde escolar e ensino de ciências em eventos da área”, foi a dissertação de mestrado de Ana Paula Dutra (2017). No intuito de organizar e fundamentar o estudo, a autora recorreu à epistemologia de Fleck, utilizando os conceitos de estilo e coletivo de pensamento, círculo esotérico e exotérico, circulação inter e intracoletiva, para analisar as publicações em eventos nacionais de pesquisa sobre o ensino em ciências. De acordo com a autora, a pesquisa buscou verificar “se existe estilos e coletivos de pensamento

entre os pesquisadores e como acontece a constituição dos círculos esotéricos e exotéricos nos trabalhos” (DUTRA, 2017).

A pesquisadora Bruna Larissa Cecco (2016), com sua dissertação de mestrado intitulada “Formação de professores que ensinam matemática: a circulação intra e intercoletiva de ideias nas redes configuradas no BOLEMA (1985 – 2015)”, analisou artigos publicados no Boletim de Educação Matemática que abordaram a formação de professores. A partir dos conceitos de Fleck “intercoletivo” e intracoletivo” de circulação de ideias, a autora analisa como é configurado o campo da formação de professores no periódico BOLEMA, a partir das redes emergentes na dinâmica de produção e socialização do conhecimento.

Por fim, Mayara Reinert Gelamo de Freitas (2018) faz uma pesquisa caracterizada como estado do conhecimento sobre a epistemologia de Ludwig Fleck e sua relação com a formação de professores. Sob o título de “A epistemologia de Ludwik Fleck em pesquisas sobre formação de professores de ciências no Brasil”, a autora identifica, a partir dos descritores utilizados, 17 trabalhos que fizeram parte da sua dissertação, sendo nove teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, tendo inventariado o período entre 1995 e 2016. Um aspecto importante identificado na dissertação da autora é que Paulo Freire destaca-se como o referencial teórico mais utilizado nas pesquisas elencadas. Ele aparece como principal teórico da formação de professores em pelo menos 12 trabalhos (FREITAS, 2018). A pesquisadora ainda frisa que os demais autores que aparecem nos trabalhos, além de Freire, compartilham de uma “concepção libertadora e crítica de educação, o que permite inferir que esse pode ser o Estilo de Pensamento dos autores das teses e dissertações, objetos desta pesquisa. Portanto, considerando suas formações e influências, argumentamos que os autores das pesquisas foram formados sob a influência de Coletivos de Pensamento que compartilhavam um Estilo de Pensamento crítico” (FREITAS, 2018). No entanto, a mesma ressalta que é preciso mais elementos dos autores para determinar EP e CP com maior precisão.

Por fim, neste capítulo, se reforça o que já haviam constatado Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2018) no que diz respeito ao crescimento de pesquisas que utilizem Ludwik Fleck como epistemólogo de referência no Brasil. Nota-se, principalmente, nos anos de 2016 e 2017, uma leve ascensão desta utilização em relação à média anual anterior. No entanto, este estudo também mostra um declínio significativo nos anos seguintes, 2018 e 2019.

Comparando com a pesquisa anterior, de Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2018), a tabulação de dados utilizada pelos autores levava em conta a produção até 2015, sendo que a publicação do artigo foi em 2018, ou seja, três anos entre a publicação e o último ano inventariado. Isso leva a crer que para uma análise mais fidedigna de dados é preciso uma lacuna de tempo entre a data que está sendo feita a análise e o último ano a ser analisado. Pois os repositórios eletrônicos podem demorar para serem atualizados, o que prejudica a categorização de um ano muito próximo do momento em que a pesquisa esteja ocorrendo.

Este fato foi observado nesta pesquisa, em que uma análise prévia dos repositórios eletrônicos datada de março, identificou apenas 26 defesas que utilizaram a epistemologia de Fleck, em maio este número continuava o mesmo. Em junho, houve uma atualização dos dados de 2018 e 2019, o que fez o quantitativo subir para 37 defesas entre 2016 e 2019. Sendo assim, indica-se uma nova pesquisa em 2022 que possa inventariar os anos de 2018 e 2019 para validação e possível atualização dos dados contidos nesta pesquisa aos referidos anos.

Também é possível observar a difusão desta abordagem epistemológica em mais instituições de ensino superior e um crescimento da utilização do autor no estado do Rio Grande do Sul, fazendo este, figurar no topo da lista das unidades federativas que mais defenderam teses no espaço temporal 2016 – 2019 utilizando Fleck. Quando comparado aos estudos anteriores, Santa Catarina sempre era o estado com maior número de defesas de dissertações e teses.

Identificou-se uma continuidade desta abordagem Fleckiana nos programas de Pós-Graduação na área de ciências humanas, principalmente em educação e história. E uma grande quantidade de defesas na área multidisciplinar, destacando-se os estudos em Programas ligados ao ensino, como Educação em/na Ciências e suas ramificações.

Por fim, nota-se uma lacuna de pesquisas nestes últimos anos que tenham utilizado a epistemologia de Fleck em estudos que abordem especificamente a formação permanente. Foram feitas defesas onde o foco dos pesquisadores era a formação inicial e a identidade docente, mas nenhuma que abordasse especificamente a formação permanente ou formação em serviço de professores da educação básica e a utilização de Fleck como metodologia de pesquisa.

Assim, reforça-se a importância desta dissertação. Já são observadas relações entre a epistemologia fleckiana e a formação inicial, mas é preciso observar se estas relações também conseguem ser aplicadas na formação permanente e, principalmente, como podemos conceber uma formação permanente que traga em seu programa a valorização do conhecimento a partir de uma construção social e dialógica. Esta dissertação buscou preencher esta lacuna existente na pesquisa acadêmica, aliar Ludwik Fleck a autores que abordem a formação permanente.

2.3 ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se como uma investigação de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é constituída por dados ricos em detalhes que se relacionam às pessoas, lugares, conversas e que possuem um tratamento estatístico muito complexo. A pesquisa qualitativa não se estabelece sobre variáveis, mas sim sobre fenômenos e toda a complexidade da vida natural. Na pesquisa qualitativa, a intenção é privilegiar a compreensão das ações dos sujeitos a partir do olhar deles próprios.

Gil (2010) frisa que em uma pesquisa de abordagem qualitativa o pesquisador exerce um papel fundamental, pois ele estará dentro do contexto da pesquisa e terá papel importante na interpretação dos dados que serão coletados. Diferente da abordagem quantitativa, na qualitativa os procedimentos não são mecanicistas, é necessário um método para analisar, mas estes não são pautados por regras rígidas.

Este trabalho é classificado como pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2010), pesquisas exploratórias têm a característica de um planejamento mais flexível, pois é importante considerar os diversos aspectos que envolvem o objeto estudado. Nesta classificação de pesquisa, os dados poderão ser coletados de diversas maneiras, mas frequentemente seguem uma lógica de procedimento, pautada pelo levantamento bibliográfico, entrevistas com os sujeitos e análises dos exemplos para elucidar a compreensão.

Para descobrir os resultados esperados neste trabalho, buscando alternativas para responder ao problema de pesquisa, foram empregados basicamente dois métodos ao longo da investigação: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação.

A pesquisa bibliográfica foi pautada em autores que ao longo dos anos vêm teorizando a formação de professores e especificamente a formação permanente de professores: Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, e Paulo Freire. E, Ludwik Fleck com sua teoria do conhecimento aplicada na formação permanente de professores, campo de estudos dessa pesquisa de dissertação de mestrado.

É importante ressaltar que outros autores também deram suporte às análises desta pesquisa, mas os citados aqui trazem conceitos primários que serão amplamente abordados no decorrer do trabalho. Gil (2010) frisa que a pesquisa bibliográfica oportuniza ao pesquisador a cobertura de dados com muito maior abrangência do que se ele próprio tivesse que coletá-los em campo, no entanto, cabe ao pesquisador estar muito atento a fidedignidade dos dados, buscando uma análise profunda do que for pesquisado.

A pesquisa-ação, por sua vez, “tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático” (GIL, 2010, p. 42). Além disso, na pesquisa-ação, existe uma estreita relação com uma ação, que busca a solução de um problema coletivo, o qual todos os sujeitos estão envolvidos de forma cooperativa e participativa. Fazendo inferência a epistemologia de Fleck, um coletivo de pensamento com estilo de pensamento a ser ressignificado em formação permanente de professores pautado na escuta e no diálogo.

Segundo Thiollent (1986, p.14), a pesquisa-ação é

“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.” (THIOLLENT,1986, p.14)

O autor traz que uma pesquisa pode ser caracterizada como pesquisa-ação quando há uma ação por parte das pessoas implicadas no problema que está em observação (THIOLLENT,1986). Nela, os pesquisadores devem desempenhar um papel ativo, lidando com os problemas que possam aparecer, acompanhando e avaliando as ações desencadeadas em função dos problemas.

Com a experiência da pesquisa-ação, os professores que vivenciam estes processos conseguem refletir sobre as “suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho” (PIMENTA, 2005, p.527).

Ao longo da pesquisa, alguns instrumentos foram utilizados para coletar dados que contribuíssem para as reflexões e análises frente ao problema e aos objetivos. Ao longo do processo de formação permanente que os participantes vivenciaram, eles produziram escritas nos instrumentos utilizados. São escritas espontâneas, comentários referentes aos materiais disponibilizados e referente aos encontros, cartas pedagógicas foram escritas pelos participantes e questionários para compreender o contexto que estavam inseridos os participantes.

De acordo com Lüdke e André (2018), a parte mais formal da análise acontece quando a coleta de dados está encerrada. De acordo com as autoras, pesquisadores experientes já consegue, ao longo da coleta, ir categorizando os dados de acordo com que eles vão surgindo. No entanto, de modo geral, após a coleta é que o pesquisador conseguirá organizar estes dados coletados conforme categorias que possam responder às questões iniciais da pesquisa.

As autoras ainda frisam que na pesquisa qualitativa, é preciso que o pesquisador consiga observar o que não está explícito, latente nos materiais coletados, “desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente "silenciados"(LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 57). É preciso que o pesquisador categoriza os dados conforme as categorias teóricas iniciais da pesquisa ou temas emergentes.

Nesta pesquisa, a categorização dos dados coletados deu-se conforme os conceitos teóricos que embasam esta pesquisa: dialogicidade, comunicação, problematização e coletivo de pensamento.

Lüdke e André (2018), ainda trazem que a classificação e categorização de dados são etapas iniciais de um processo ainda mais complexo que será a análise. Neste momento, ele irá estabelecer conexão entre os objetos e referenciais iniciais da pesquisa com os dados que emergiram do campo. De acordo com as autoras, há a necessidade de uma “abstração do pesquisador, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o "salto", como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido.” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 58)

2.4 APROXIMAÇÃO AO CAMPO DE PESQUISA - ENSAIO

O primeiro momento foi realizado ao final de 2019, caracterizando-se como uma aproximação ao campo de pesquisa. Para etapa foi escolhido o município de Picada Café, cidade situada na região da encosta da serra do Rio Grande do Sul. A cidade conta com um dos melhores índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) do Estado, tem uma rede de ensino com quatro escolas municipais, duas de Educação Infantil e duas de ensino fundamental. Tem uma fundação assistencial conveniada ao município, que recebe todas as crianças de quatro meses a três anos de idade da cidade que queiram frequentar a escola e ainda possui uma escola estadual que oferece turmas de ensino fundamental e médio.

O local escolhido para a realização da aproximação e exploração do campo de pesquisa foi a Fundação Assistencial de Picada Café que atende as crianças da etapa da creche da Educação Infantil. Esta escolha se deu pelo fato de a escola ter me procurado previamente para realizar uma formação com os professores, já que presto um trabalho no município de assessoria pedagógica vinculado a um programa de educação de uma cooperativa de crédito. Tendo em vista esta oportunidade, busquei trazer para este momento conceitos que eu já vinha pesquisando para a dissertação e que poderiam ser observados no Campo de Pesquisa.

Neste evento, os participantes e os organizadores do evento esperavam uma formação permanente *standard*, ou seja, a expectativa era que o formador viesse ao encontro e palestras durante duas horas trazendo todo o seu conhecimento. Como já abordado anteriormente, este tem sido o modelo mais usual de formações permanentes, apesar de ser baseado em um viés de transmissão de conhecimento verticalizada, o qual presume-se uma participação passiva dos professores e que resulta em uma baixa incidência de mudanças nas práticas docentes (IMBERNÓN, 2010).

No entanto, mobilizado pelo conceito fleckiano do coletivo de pensamento, era preciso potencializar os conhecimentos construídos pelo próprio grupo. De acordo com Fleck (2015, p. 85), o “conhecimento é um produto social por excelência”, sendo assim o grupo de professores de uma escola, referendado pelos seus estilos de pensamento, constituem um coletivo de pensamento que desenvolve conhecimentos a partir de suas relações. Eles se constituem como coletivo de pensamento, não apenas por serem um coletivo de pessoas que ocupa o mesmo espaço. Mas o são, pois dialogam, compartilham saberes, problematizam suas práticas sistematicamente em encontros oficiais e não oficiais dentro do contexto da escola, refletem e estudam sobre um objeto do

conhecimento e geram, produzem, saberes a partir do grupo. No entanto, muitas vezes não percebem que estes encontros são momentos de desenvolvimento de saberes, mesmo quando não mediados por um agente externo.

Além disso, era preciso introduzir no planejamento das ações três conceitos freireanos que rompem com o estereótipo da formação *standard*, são eles: a dialogicidade, a comunicação e a problematização. Tanto os conceitos freireanos, quanto os conceitos fleckianos, partem do princípio de que é necessário valorizar o conhecimento contextualizado, deixar com que os professores tenham participação ativa na formação, dar voz e espaço de fala para o grupo docente. Nóvoa (2009) usa a expressão “devolver a formação de professores aos professores”, e era exatamente este o objetivo do encontro que se estruturava.

A escola já vislumbrava a necessidade de abordar a temática do brincar com o grupo docente, pois as Escolas de Educação Infantil Brasileiras vêm estudando há alguns anos o brincar/brincadeira como ação diária, planejada, organizada e estruturada dentro das práticas pedagógicas diárias. Além do mais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em pleno ano (2019) de discussão e implementação, referenda a brincadeira com um dos eixos estruturantes da faixa etária da educação infantil, dividindo com as interações este posto:

“Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BNCC, 2017, p. 35)

No entanto, era preciso contextualizar este tema. Não basta a gestão da escola identificar o “brincar” como problemática, não basta a BNCC colocar a brincadeira como um conceito necessário para a prática docente. A formação deveria dialogar com o professor, fazê-lo problematizar o brincar contextualizado à realidade da escola. Construindo perguntas a partir das suas experiências rotineiras com as crianças e buscando as respostas por meio da elaboração coletiva do grupo. O formador deveria fomentar esta problematização, organizar o ambiente para que ela acontecesse, mediar as discussões, trazer suporte teórico para as concepções e fomentar a construção coletiva do conhecimento. Este roteiro, de acordo com Freire, é capaz de promover as mudanças necessárias para o desenvolvimento profissional:

“O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.” (FREIRE, 1983, p. 36)

Tendo por base os conceitos descritos até aqui e empreendendo uma aproximação ao campo de pesquisa para a construção da dissertação, foi criado o roteiro do encontro. Ele foi elaborado seguindo quatro momentos. Uma aproximação aos três momentos pedagógicos propostos por Demétrio Delizoicov, dinâmica esta, que busca promover a “transposição da concepção de educação de Paulo Freire para o espaço da educação formal” (MUENCHEN; DELIZOICOV 2014, p. 620) e caracteriza-se por: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

PRIMEIRO MOMENTO - APROXIMAÇÃO

O primeiro momento foi planejado para uma aproximação do formador com o grupo de professores. Quebrar o distanciamento entre o educador-educando é fundamental para um processo de dialogicidade. De acordo com Freire (1983),

“Neste tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há lugar realmente para o diálogo. E é nestas relações rígidas e verticais que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação. Em grande parte, inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer.” (FREIRE, 1983, p. 33)

Com este objetivo, o formador propôs uma dinâmica de grupo baseada em um jogo cooperativo, em que para solucionar o desafio era preciso estratégia de grupo, diálogo, toque entre as pessoas e ações de cuidado com o próximo. Esta atividade fez o grupo aproximar-se, criou uma sensação de cumplicidade entre o formador e o grupo de professores e ainda proporcionou um ambiente descontraído para os próximos momentos. Esta aproximação é importante para que o formador se aproxime do coletivo de pensamento formado pelos professores da escola. Nesta formação continuada, o conhecimento do coletivo de pensamento será valorizado e, portanto, faz-se necessário

compreender quais são os aspectos que embasam este coletivo, neste sentido, aproximar-se do grupo é imprescindível. Nesta perspectiva, Fleck (2010) coloca:

“Se definirmos coletivo de pensamento como uma comunidade das pessoas que estão em intercâmbio ou interação de pensamento, então temos nela o portador do desenvolvimento histórico de uma área do pensamento, de um determinado estado do conhecimento e estado da cultura, ou seja, um estilo de pensamento em particular (FLECK, 2010, p. 82).”

SEGUNDO MOMENTO – PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

O segundo momento objetivou a problematização e coleta de informações iniciais. Uma ferramenta para problematizar uma situação é vivê-la, sendo assim, foram organizadas seis estações de brinquedos no ambiente onde estavam reunidos os professores.

As ilhas de brinquedos permitiriam aos professores a liberdade de escolha. Eles poderiam interagir como e onde queriam, resgatando suas experiências e vivências. Esta relação poderia trazer ao pesquisador subsídios para identificar estilos de pensamentos presentes nos indivíduos deste coletivo. Muenchen (2010) coloca que estilo de pensamento “é o direcionador do modo de pensar e de agir de um grupo de pesquisadores de uma determinada área do conhecimento”. Neste caso, os pesquisadores são os professores participantes, assumindo um papel de investigador sobre os brinquedos dispostos na sala.

Estas “ilhas de brinquedos” tinham uma divisão lógica e importante para aguçar as dúvidas sobre a temática que viria a ser discutida. A partir das interações do grupo com estas ilhas, a partir das suas escolhas, explorações e vivências, o formador poderia dialogar, problematizando este momento e relacionando-o com as práticas realizadas com as crianças. Freire (1996) traz a problematização como a possibilidade da negação de uma educação tecnicista e impositiva, ou seja, a problematizar os brinquedos e sua utilização traria ao grupo a condição de construir seu conhecimento de forma coletiva, mediado pelo formador e não em uma perspectiva de “educador bancário” (FREIRE, 1996, p. 18).

As “ilhas” foram divididas de acordo com a seguinte organização: 1) Brinquedos com características de desenvolvimento motor (cordas, bolas, bambolês etc.); 2) Materiais não estruturados; 3) Elementos da natureza; 4) Jogos de tabuleiro; 5)

Brinquedos que *tradicionalmente meninos*⁸ brincavam (carrinhos, soldados etc.); 6) Brinquedos que *tradicionalmente meninas*⁹ brincavam (bonecas, roupas de bonecas, utensílios de cozinha etc.).

Os participantes foram convidados a interagirem com estes brinquedos durante 20 minutos, brincar da forma que quisessem, com quais quisessem e com quem quisessem. Enquanto isso, o formador ficou observando as escolhas, as reações, as formas de organizar a utilização dos brinquedos e as interações. Após a utilização, todos guardaram os objetos conforme a organização inicial e se sentaram em seus lugares novamente.

TERCEIRO MOMENTO – ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A partir da exploração dos materiais, as professoras já traziam algumas situações problemas em relação ao brincar. Perceberam algumas características em suas ações frente aos brinquedos que se assemelhavam a situações vividas nas salas de referências pelas crianças. Para aproveitar este estado de dúvida trazido pelo grupo docente, foi planejado o terceiro momento. Este estado de dúvida, vinha acompanhado de explicações dos próprios professores sobre o que estavam vivendo. Este processo, indica o estilo de pensamento do coletivo de pensamento, como eles lidam com aquela experiência e o que eles constroem a partir dela.

Era preciso ainda fazer com que estes saberes circulassem pelo coletivo de professores que participavam da formação. Esta circulação intracoletiva faz com que o indivíduo aprenda a compartilhar seus conhecimentos e práticas e, em seguida, estenda seu estilo de pensamento ao passo que novos saberes de outras pessoas também são compartilhados dentro do coletivo (MUENCHEN, 2010).

Neste momento, portanto, o formador projetou imagens que continham relação com o que havia sido experimentado na atividade recém realizada pelo grupo e em todas as

⁸ Ler nota 9.

⁹ Brinquedos tradicionalmente de meninos e meninas: foi usada esta expressão para definir objetos que na sociedade brasileira foram, tradicionalmente, indicados como objetos que meninos devem brincar e objetos que meninas devem brincar. Vale ressaltar que esta crença não é assumida pelo autor deste texto, porém, infelizmente, há um conceito permeando a sociedade, em pleno século XXI, de que existem brinquedos que meninos não deveriam brincar pois são de meninas e vice-versa. A ideia de proporcionar esta discussão no ensaio é justamente para pensar possibilidades de romper com esta cultura.

imagens existiam perguntas que instigavam a temática a partir do que as professoras já traziam previamente de dúvidas e do que as “ilhas” de brinquedos despertaram e o formador mediador foi identificando ao observar as interações do grupo durante o 2º momento.

Ao todo, o formador apresentou oito perguntas problemas. Estas, foram exibidas aos participantes e - a partir do seu conhecimento prévio, das suas experiências e do que haviam vivido - puderam discuti-las e respondê-las em conjunto. As perguntas indagadas ao grupo foram as seguintes: 1) Como vocês se sentiram brincando?; 2) O brincar pode ser um indicador de desejos?; 3) O brincar ressalta características sociais?; 4) O brincar ressalta características culturais e históricas?; 4) O brincar é uma ação de comunicação da criança?; 5) Como utilizar os brinquedos estruturados e não estruturados?; 6) Os brinquedos podem se complementar?; 7) Existem brinquedos de meninos e brinquedos de meninas?; 8) Qual é o papel do educador no brincar?

Este processo dialógico fez com que os saberes fossem forjados a partir do coletivo de pensamento. As questões problematizadoras foram o ponto de partida para as conversas que viriam a seguir. Freire (1996) traz a seguinte perspectiva sobre esta experiência:

“A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 57)”

Cada uma das perguntas promoveu uma troca de conhecimentos, mediada pelo formador, que também trouxe sua perspectiva de conhecimento sobre cada um dos subtemas dentro da temática do brincar. O grupo de professoras teve uma participação ativa no terceiro momento, pois, estavam motivadas a falar sobre o que viveram e sobre o que observam dentro das salas de referências com as crianças.

Ao mesmo tempo que algumas professoras demonstraram conhecimento sobre o que estava sendo discutido, o grupo também percebeu a necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática. Ou seja, a circulação intracoletiva de ideias, associada à circulação intercoletiva, mobilizada pela participação do formador potencializou a formação. De acordo com Muenchen (2010), a mudança de estilo de pensamento se dará

neste conflito de ideias, nesta imperfeição da adaptação dos fenômenos dentro do coletivo de pensamento.

QUARTO MOMENTO – APLICAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Por fim, coube ao facilitador realizar o fechamento do encontro de Formação Permanente. Como a ideia, desde o planejamento do evento até sua execução, foi a dialogicidade acreditando que o conhecimento emerge de um “coletivo de pensamento” (FLECK, 2010), o formador selecionou um vídeo que firmava no grupo a necessidade da participação ativa nos momentos pedagógicos. A participação nos momentos de formação, nos momentos com as crianças, na crença de que todos desenvolvem-se a partir das trocas que fazem. O encerramento foi feito com algumas combinações entre o grupo sobre as mudanças que poderiam ser colocadas em prática na escola para a promoção da brincadeira como eixo norteador das práticas pedagógicas.

POR FIM

Este encontro de Formação Permanente propôs a aplicação da teoria Freireana da dialogicidade, comunicação e da problematização para trabalhar com um grupo de professoras de Educação Infantil a partir da temática “brincar”, uma temática imprescindível para suas práticas com a crianças. Também assumiu a teoria de Fleck sobre o coletivo e estilo de pensamento para aquisição do conhecimento. A proposta foi criar uma lógica que rompesse com a ideia de uma palestra, ou seja, a rotineira formação em que um palestrante “despeja” seu conhecimento em um grupo que possui uma prática docente e, são teoricamente desprovidos de informações, merecendo ser compartilhadas em seus coletivos.

O objetivo foi criar um ambiente problematizador, que motivasse os docentes a falarem e trazerem suas percepções sobre a temática do brincar, fazendo-os colocar suas experiências e leituras na roda de conversa e que o formador pudesse mediar esta discussão, sem que ele fosse desincumbido da responsabilidade de planejar, organizar, executar e trazer conhecimentos para o encontro de formação.

Freire (1996) reforça a responsabilidade do educador na educação dialógica:

“(…) não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 57-58).

No transcorrer do ensaio, observando o desenvolvimento dos 4 momentos planejados, ficou nítida a participação ativa do grupo. Desde a participação corporal nas duas atividades em que o corpo foi exigido para execução das ações, assim como a participação através do diálogo. Destacando o aspecto da comunicação, pode-se perceber um conhecimento impregnado no discurso dos professores, um tanto pelas suas experiências e vivências diárias, outro tanto, pela pesquisa e leituras que são práticas corriqueiras no cenário do magistério. O próprio grupo identificou sua potência a partir da qualidade dos discursos e dos diálogos.

O diálogo produziu nas professoras uma experiência de protagonismo no encontro de Formação Permanente e fez com que o conhecimento produzido durante a reunião pedagógica fosse resultado de uma construção coletiva entre o formador-mediador e o grupo docente. Reforçando a ideia de Ludwik Fleck, que ressalta que “a ciência é um esforço coletivo dos seres humanos” (LÖWY, 2012, p. 20).

Esta experiência de Formação Permanente trouxe um maior significado para os docentes, já que serviu para sanar dúvidas trazidas por eles mesmos. O momento teve seu mérito por ter servido para responder ou discutir as necessidades criadas pelos próprios professores a partir da sua prática diária, através de suas problematizações, o que mobilizou o grupo a uma participação efetiva durante todo o encontro de Formação. Por fim, esta proposta como aproximação ao campo, tornou-se válida, trazendo ao pesquisador subsídios para a pesquisa de campo que pautará as discussões e análises da dissertação.

2.5 LÓCUS DA PESQUISA DE CAMPO

Agora que você conheceu os sujeitos e a cidade onde foi feito o ensaio que aproximou o pesquisador ao campo de pesquisa e pode compreender como ele foi realizado, é preciso descrever o campo onde a pesquisa propriamente dita aconteceu: Linha Nova/RS.

Cabe ressaltar que esta alternância, entre sujeitos da cidade que ocorreu a aproximação e os sujeitos que efetivamente participaram da pesquisa, aconteceu por uma conjuntura de fatos¹⁰. Pode ser destacado a oportunidade que se apresentou em 2019 em Picada Café para o ensaio, aspecto que não houve em outra cidade; também o fato de que em 2020 o mundo foi impactado por uma pandemia causada pelo vírus COVID-19, o que restringiu o campo de pesquisa pelo distanciamento social determinado em muitos países, inclusive no Brasil; a relação de assessoria pedagógica estabelecida em Linha Nova entre o pesquisador e a rede municipal de ensino, o que oportunizou a aproximação mesmo em tempos de pandemia. Por esta abertura proporcionada pela rede municipal de ensino, esta pesquisa foi realizada nas duas escolas municipais de cidade, uma de educação infantil e a outra de anos iniciais do ensino fundamental.

Linha Nova também é um município da região da Encosta da Serra do Rio Grande do Sul e faz divisa com a cidade de Picada Café. É um dos menores municípios gaúchos e, segundo o IBGE, a estimativa de habitantes em 2020 é de 1.719¹¹ pessoas. Linha Nova tem sua economia baseada no setor agrícola, principalmente, caracterizado pela pequena e média propriedade rural. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino fundamental (4ª série/5º ano) de 2019, a cidade figura como a segunda melhor de sua região, apenas atrás de Picada Café, com a nota de 7,5.¹²

A cidade possui três escolas na sua rede de educação, sendo as duas municipais citadas anteriormente e uma da rede estadual. Em 2020, as municipais se dividem em uma

¹⁰ No capítulo 4 desta dissertação será abordado com mais detalhamento os aspectos que oportunizaram a pesquisa ser realizada em Linha Nova e como a pandemia do vírus COVID-19 influenciou no campo de pesquisa e, conseqüentemente, na coleta de informações e no planejamento da formação permanente realizada.

¹¹ Dados obtidos junto ao site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) baseadas no censo de 2010 e estimados em 2020. Os dados estão disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/linha-nova/panorama>

¹² Dados obtidos junto ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os dados estão disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

escola de Educação Infantil, que atende 65 crianças a partir dos quatro meses de idade e uma de ensino fundamental que atende 66 crianças do 1º ao 5º ano. Ao todo oito turmas na escola de EI e cinco turmas na escola de EF. A partir do 6º ano todas as crianças migram para a escola que pertence à rede estadual e lá podem ficar até o final do ensino médio.

As escolas municipais¹³ oferecem jornada de tempo integral para todos os estudantes, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino fundamental. Os estudantes do município contam com oficinas de dança, música e esportes na composição do turno integral. O E.F. é constituído pelos componentes curriculares que compõe a BNCC, em que, além dos professores regentes, há também professores de Educação Física, Música e Língua Alemã que atuam com as turmas a partir da educação infantil. Ao todo, as crianças de Educação Infantil permanecem na escola 57 horas semanais, enquanto as crianças do Ensino Fundamental frequentam a escola por 37 horas e 30 minutos semanais. Vale ressaltar que 100% das crianças da cidade em idade escolar, do berçário ao 5º ano do fundamental, estão matriculadas e são atendidas pela rede municipal, não havendo lista de espera por vagas. Ao todo, a rede municipal possui 131 alunos e 28 professores e atendentes de escola, sendo que alguns destes atuam nas duas escolas.

2.5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores e atendentes de escola¹⁴ da rede municipal de ensino de Linha Nova. Ao todo, 30 pessoas participaram da pesquisa. Destas, 24 são professores, quatro são atendentes e duas atuam na secretaria de educação.

¹³ Os dados referentes às Escolas Municipais foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

¹⁴ O cargo de atendente de escola em Linha Nova, de acordo com o Edital nº018/2019 que abriu o concurso público 01/2019 é descrito por: Executar atividades diárias de recreação, de artes, entretenimento e rítmicas sob a orientação de profissional da educação; acompanhar as crianças em passeios, visitas e festividades sociais em auxílio ao professor; executar, orientar e auxiliar as crianças no que refere a higiene pessoal; auxiliar na alimentação; servir as refeições e auxiliar as crianças menores a se alimentar, auxiliar as crianças a desenvolverem a coordenação motora, mediante exercícios, brinquedos e outras atividades, conforme orientação do professor responsável; observar a saúde e o bem estar das crianças comunicando ao professor qualquer alteração ajudando, quando necessário, a levá-las ao atendimento médico e ambulatorial; ajudar a ministrar os medicamentos, conforme prescrição médica sob orientação; orientar os pais quanto à higiene infantil; comunicar ao professor e à direção da escola qualquer incidente ou dificuldade ocorrida; ajudar o professor na apuração da frequência diária e mensal da crianças; executar outras tarefas afins.. Disponível em: <http://www.linhanova.rs.gov.br/web/imgs/arquivos/edital-n-0182019-abertura.pdf>

Por conta da pandemia do Covid-19, o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1-TCLE) foi enviada a todos os participantes por e-mail e na ferramenta sala de aula do google, onde todos responderam, também por e-mail, o aceite em participar desta pesquisa. Ao longo desta pesquisa, transcrevo as citação de falas dos profissionais que trabalham na escola, sendo assim, para haver respeito ao anonimato dos participantes, eles foram nomeados como “Professora A1”, “professora A2”, “professora A3”, etc. O gênero adotado para a palavra professor foi o feminino, já que a imensa maioria dos participantes era mulher. Desse modo, homens também foram nomeados como professora.

Na escola de Educação Infantil, atuam 17 professores e quatro atendentes. Dos professores, 13 são formados em pedagogia, um em educação física, um em música, um em licenciatura em dança, um em letras português/alemão e um em letras português/português. Das pessoas que ocupam o cargo de atendente, duas cursam a graduação em pedagogia e as outras duas não cursam qualquer graduação.

Na escola de ensino fundamental, atuam 14 professores. Destes, nove são formados em pedagogia, um em educação física, um em música, um em licenciatura em dança, um em letras português/alemão e um em letras português/português.

2.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a coleta de dados e posterior análise na busca em responder o problema de pesquisa, alguns instrumentos foram utilizados: os questionários e as cartas. Além disso, o ambiente virtual onde a pesquisa de campo foi feita permite a escrita de comentários pelos participantes da pesquisa, portanto, estes comentários também serão utilizados para análise.

Os questionários foram utilizados como procedimento para o planejamento do método de formação permanente aplicado na pesquisa. Este instrumento foi utilizado por viabilizar o reconhecimento do contexto, da realidade dos participantes. Imbernón (2010) ressalta que uma formação permanente para promover as mudanças esperadas deve focar-se nas problematizações locais, para tanto, é preciso identificar o que necessitam os professores do grupo.

Este questionário também dialoga com a teoria fleckiana, que reforça a ideia de que o conhecimento está sendo construído dentro do coletivo de pensamento. Como o pesquisador não pertence ao círculo esotérico dos professores e sim ao círculo exotérico, era preciso fazer com a circulação intracoletiva de conhecimento, rompendo o círculo esotérico e assumindo uma circulação intercoletiva. O questionário fomenta esta circulação intercoletiva e permite que o pesquisador compreenda o coletivo de pensamento.

Como instrumento de escuta dos professores, foi utilizado nesta pesquisa as cartas pedagógicas. “A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio do escrito” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI – orgs. -,2010, p.71). Portanto, mais que um instrumento de escuta, as cartas têm um papel nesta pesquisa de mobilizar o diálogo entre os professores participantes e o pesquisador. Os mesmos autores ainda colocam que as cartas pedagógicas assumem uma rigorosidade em relação ao diálogo, pois são construídas com reflexão e ordenamento. As cartas possuem uma capacidade de exercitar a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos toca, nos afeta. Para Gadotti (2011), “uma carta convida a uma aproximação entre quem escreve e quem lê; ela possibilita a cumplicidade entre eles. Quem escreve cartas convida ao diálogo, à resposta, à continuidade, ao estabelecimento de uma relação pessoal.”

Sendo assim, optar pelas cartas pedagógicas como instrumento de pesquisa, traz para este momento a mesma concepção que vem pautando a dissertação e a proposta de metodologia de formação permanente: a dialogicidade e o coletivo de pensamento. A carta, quando escrita e enviada, espera uma resposta e assim, configura-se o diálogo. Durante a pesquisa, os professores foram mobilizados a escreverem três cartas pedagógicas, todas elas respondidas pelo pesquisador.

A pesquisa de campo foi dividida em dois blocos, como será detalhada no capítulo quatro desta dissertação. No primeiro bloco de formação, intitulado “JORNADA EM TEMPO DE PANDEMIA”, os participantes escreveram uma carta no início e outra no final da ação de formação permanente. No segundo bloco, intitulado “FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA”, os participantes escreveram cartas pedagógicas ao final da formação.

A partir destas escritas, foram extraídas as percepções dos professores em relação ao tema pesquisado nesta dissertação, as percepções em relação a formação permanente realizada, e suas percepções em relação ao momento vivido.

Vale ressaltar que as cartas pedagógicas, além de conceitualmente terem uma relação muito próxima com a temática desta pesquisa, foram utilizadas por estarem adequadas com o momento vivido mundialmente ao longo desta pesquisa: a pandemia do Covid-19. Durante o período da investigação, a Organização Mundial de Saúde, assim como os governos brasileiros, solicitou que as pessoas permanecessem em casa e tivessem o menor contato possível com outras pessoas. As escolas foram fechadas, a aula migrou para o *status* de aula remota e os encontros de professores eram apenas virtuais. Por isso, utilizar as cartas pedagógicas traz consigo um aspecto de saudosismo, de um tempo em que as distâncias eram “maiores” e a comunicação era feita por cartas. Optar por este instrumento era quase como trazer a possibilidade de um desabafo e de uma conversa em tempos de isolamento social.

Tendo em vista este contexto de distanciamento, a formação permanente que embasa esta pesquisa não poderia ser realizada presencialmente. O diálogo, algo tão “caro” para este tema, não poderia ser realizado da forma usual. Para tanto, além das cartas pedagógicas, outra ferramenta foi utilizada para os encontros virtuais e para as trocas de conhecimento: a sala virtual da empresa Google. Por meio desta sala, os materiais foram disponibilizados para leitura, as cartas foram enviadas e recebidas e os comentários sobre todo o processo foram postados, lidos e respondidos. Esta ferramenta proporcionou intensos espaços para diálogo, para troca de informações, o que vai servindo para que a circulação intracoletiva seja potencializada, fortalecendo o coletivo de pensamento (FLECK, 2010). Por meio desta ferramenta, ainda foram organizados vídeo conferências e o questionário para ser respondido.

3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: SABERES DE UMA PRÁTICA

Você já deve ter se deparado com as expressões: jornada pedagógica de início de ano ou seminário de professores ou ainda, palestra para professores da rede. Na educação, nos acostumamos com estes eventos. Momentos em que todos os professores de uma mesma rede, seja pública ou privada, se reúnem para ampliar seus conhecimentos acerca das demandas que a profissão docente os impõe. No mesmo sentido, você também já deve ter ouvido a seguinte frase: “- Semana que vem teremos um formador na nossa reunião.”

Ou seja, momentos de formação permanente são situações constantes nos ambientes laborais da educação. E estes momentos seguem um padrão que não os diferencia muito de município para município, ao ponto de que algumas redes de educação (geralmente menores) se unem para organizar eventos a fim de diminuir o valor investido por cada mantenedora. Isto leva a crer que existe uma certa similaridade entre as formações permanentes planejadas pelas mantenedoras, seja no aspecto temporal (mesma época do ano), seja no aspecto temático (conteúdos genéricos, que podem ser assimilados de modo geral em qualquer contexto). Imbernón (2010) frisa a característica histórica dos processos de formação continuada serem pautados pela generalização, buscando soluções para situações problemas uniformes e padronizadas. Ele vai chamar este sistema de “formação *standard*, baseado em um modelo de treinamento” (IMBERNÓN, 2010, p.53).

Este cenário descrito até aqui parece muito familiar a muitos educadores, no entanto, algumas questões parecem pairar na cabeça de muitos profissionais que lidam com a organização de formações permanentes, assim como educadores que participam como “aprendizes” destes momentos. As formações realmente atingem os objetivos propostos por seus organizadores? As justificativas para o investimento em formações permanentes, tanto no aspecto legal, como nas demandas pedagógicas dos professores, são condizentes com o resultado ao final de um processo de formação mobilizado pelas redes?

No contexto de alguma formação permanente, caso você seja professor ou trabalhe em educação, você já deve ter ouvido expressões como:

“- Não consegui prestar atenção em nada do que ele falou, fico muito disperso nestes momentos.”

“- Já ouvimos esta pessoa em outro ano, não é mesmo? Não consigo me lembrar.”

“- De novo este assunto? Todos os anos a mesma coisa e nada muda.”

“-Não sei por que gastam tanto dinheiro para trazer pessoas de fora, que nunca entraram em uma sala de aula, para nos ensinar como fazemos aquilo que fazemos todos os dias?”

Estas são apenas algumas questões que ecoam em ambientes escolares. Obviamente, não se pode fazer generalizações, mas ao longo deste capítulo você irá se deparar com alguns aspectos das formações que explicarão a existência de algumas destas falas em espaços que deveriam promover aprendizagens significativas aos professores com vistas ao aprimoramento de seus saberes docentes.

É notória a constatação de que o mundo vem modificando-se a passos largos. Vários autores, como Bauman (1999), Arroyo (2013), entre outros, alertam para esta mudança e colocam em xeque o que vem sendo realizado na escola do século XXI. Arroyo (2013) grifa que as escolas são carregadas de certezas, estabelecidas informalmente pelos professores a partir do cotidiano escolar ano após ano, segundo o autor, são os “deuses que protegem a escola e nos protegem”. No entanto, estas certezas contrapõe um mundo cercado de incertezas sociais, em constante mudança e que ampara crianças e jovens em cenários de violência, exclusões e intranquilidades.

Esta necessidade de rever métodos, estratégias, concepções e culturas escolares vem sendo umas das justificativas para a inserção de programas que visem a formação permanente de professores em redes de ensino. Novoa (2009) vai dizer que a educação está vivendo um período de “grandes incertezas e de muitas complexidades”. E este cenário impõe aos professores a necessidade de mudança na forma de ensinar. O desafio têm sido em encontrar maneiras de realizar estas mudanças, como romper crenças, práticas pedagógicas automatizadas ao longo de séculos? Como transformar a escola, inovar as ações de ensino? Descobrir o rumo certo não tem sido tarefa fácil nos espaços escolares.

Gatti (2008) coloca que não é à toa o surgimento de tantos programas de formação permanente de professores, legislações que versem sobre este tema e instituições que

busquem dar conta desta demanda. Há uma base histórica para esta necessidade, amparada na reformulação de currículos, na diversidade de crianças e jovens que frequentam a escola e nos desafios sociais impostos à mesma. Este cenário corrobora com a ideia de que a formação permanente de professores é objeto indispensável, referendados pelo “discurso da atualização” e pelo “discurso da renovação” (GATTI, 2008, p. 58).

No entanto, a grande demanda pela formação permanente de professores também revela uma outra faceta, apontada por Gatti (2008), a limitação de alguns cursos de formação inicial de professores, tanto das licenciaturas como dos cursos de pedagogia. Foi entregue à formação permanente de professores, segunda a autora, papéis que deveriam ser assumidos pela formação inicial, ao passo que se normalizou o pensamento de que a verdadeira preparação docente será efetivada a partir da participação de cursos, seminários, treinamentos e palestras ao longo de sua trajetória profissional. A formação permanente de professores deixa de ter um carácter de aprimoramento e passa a dar conta de aspectos que deveriam ser adquiridos pelos docentes ao longo de sua graduação.

Independente do papel que a formação permanente vem assumindo nos contextos em que ela é planejada e executada, é preciso compreender que ela só fará sentido se “forem capazes de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas (...)” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA; 2011, p.18). Sejam estas mudanças necessárias por existirem lacunas na formação inicial, sejam elas justificadas pelas mudanças da sociedade contemporânea – informatização, desigualdades sociais, democratização do acesso à escola, globalização e diversidade das infâncias e juventudes.

A escola vem buscando alternativas para acompanhar estas mudanças sociais que trazem novas demandas curriculares, que fazem as escolas repensarem práticas de ensino diversificadas, metodologias e ferramentas conectadas com as gerações que frequentam as escolas atualmente. Gatti (2008) nos chama a atenção para esta sociedade em constante mudança e que este cenário reforça nos professores a necessidade de aprimorar métodos de ensino para suprir lacunas de aprendizagem, o que se constitui papel da formação permanente. Cabe ressaltar que estas necessidades e mesmo as características geracionais são moldadas por cada contexto, cada espaço educacional carrega suas próprias características e desafios, reforçando a ideia de que é preciso olhar para as especificidades na busca de uma formação que atenda estas demandas.

Algumas estratégias utilizadas pelas escolas e redes de ensino têm sido incorporadas pelo grande “guarda-chuva” da educação permanente de professores. Os seminários, os congressos, os cursos de extensão universitária, as pesquisas, as reuniões pedagógicas, reuniões de grupos docentes, as palestras em escolas, os cursos de extensão *on line*, são alguns dos exemplos de situações que são incorporadas como formação permanente. Em certos momentos oferecidos pelas próprias redes de ensino, em outros buscados por iniciativa própria do educador. No entanto, todos têm em comum a oferta para professores já graduados, ou seja, complementam a formação inicial e buscam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem escolares.

No entanto, Genske, Cerutti, Rausch (2019) reforçam que todas as iniciativas deveriam servir para um desenvolvimento contínuo da carreira docente e não para suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial. Segundo as autoras, a prática docente apresenta uma série de desafios e o professor precisa estar pronto para enfrentá-los. Assim a formação permanente deveria envolvê-lo em um processo de “reflexão-ação-reflexão, em uma ação dialógica entre teoria e prática” (GENSKE; CERUTTI; RAUSCH, 2019, p. 601).

Até este ponto, você, leitor, pode perceber alguns aspectos que foram trazidos para reflexão neste capítulo. Vários destes, podem explicar a ascensão e consolidação dos Programas de Formação Permanente, esta ação traz consigo a crença de que haverá – ou deveria haver - um desenvolvimento das práticas dos professores por meio da educação permanente. Ainda foi apontado que esta ação se configura a partir da execução de situações diversas no contexto escolar (não existe apenas um espaço que se constitui como momento de formação permanente) e, por fim, que esta deve proporcionar um espaço de reflexão entre teoria e prática.

Sendo assim, as formações permanentes têm contribuído para esta mudança? Os modelos que vem sendo usados nas redes educacionais tem sido a melhor solução para o desenvolvimento esperado dos professores? Alguns autores como Imbernón (2001, 2010), Nóvoa (1992, 2009) Paulo Freire (1983, 1987, 1992, 1996) entre outros, trazem concepções que auxiliam a compreensão de que os modelos atuais não ajudam na busca por uma melhora na educação e ainda trazem indicativos de como planejar momentos de formações que poderão efetivamente contribuir para o desenvolvimento do grupo docente.

Imbernón (2010) coloca que as formações permanentes têm sido, historicamente, modeladas a partir de uma lógica de treinamento. Ou seja, organiza-se um evento, chamado de seminário, congresso, curso, etc, os professores são convidados ou convocados para este momento e neste cenário surge o palestrante. Esta pessoa, geralmente especialista de alguma temática, seleciona fórmulas, estratégias e conteúdo para apresentar aos professores na ideia de que isto fará com que o grupo possa alterar suas práticas ou sua cultura profissional.

Segundo o autor, os temas são escolhidos por meio de generalizações, buscando problemas que, teoricamente, são desafios para todo o grupo. O formador busca, por meio de estratégias expositivas, ajudar os professores a superarem suas dificuldades. Assim, a partir das atividades selecionadas pelo palestrante, imagina-se que os professores compreenderão uma forma de solucionarem seus problemas.

Este formato, segundo Imbernón (2010), traz consigo a concepção de verticalização e transmissão de conhecimento. Ou seja, uma pessoa que tem um conhecimento prévio deverá transmitir seus conhecimentos para quem ainda não os domina, neste caso, os professores. Estes, por sua vez, a partir das atividades propostas, passam a dominar este conhecimento e poderão replicá-los em sua prática docente. Esse fluxo, pautado em formações onde são apresentados “bons exemplos” vividos por outros, “sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão, tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema comum” (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Ou seja, acreditava-se que a mudança das práticas pedagógicas dos professores se daria por passe de mágica, a partir da ação do formador-treinador nos cursos e palestras. O professor formador transmitiria o seu conhecimento sem levar em conta a reação do professor frente ao que estava sendo apresentado, nem o contexto de onde o professor vinha, muito menos quais eram as particularidades, desafios e problemas enfrentados na especificidade de cada escola.

Outro autor defende, assim como Imbernón, a ideia de que é uma ilusão acreditar que a aprendizagem poderá acontecer por meio de uma transmissão verticalizada. Paulo Freire (1983) afirma que “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta.” (FREIRE, 1983, p.15).

Para Freire (1996, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Nesta perspectiva, não é possível conceber uma formação permanente pautada na descrição anterior, caracterizada por seminários e palestras, onde a transmissão de conhecimento, mobilizada por um formador, é o formato em que espera-se que haja um desenvolvimento dos professores, neste caso, no papel de educandos.

Compreendendo que a transmissão não é a maneira o qual haverá êxito na aprendizagem, Freire (1987) apresenta um conceito que traz uma nova perspectiva para o desenvolvimento do conhecimento: a dialogicidade. Uma educação pautada pela dialogicidade tem no diálogo o caminho para a aprendizagem. O autor afirma que

“o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 1987, p. 51).

O diálogo é um elemento fundamental para a aprendizagem, segundo o autor. Ele coloca que não há aprendizagem significativa sem diálogo, sem comunicação. A ação de escutar e falar, e o conhecimento ser gerado a partir de uma dinâmica dialógica é anterior à Paulo Freire. John Dewey, por exemplo, já no início do século XX afirmava a importância do poder coletivo na escola, onde a experiência, escuta e observação dos interesses dos estudantes construiria uma aprendizagem contextualizada. “Nenhum pensamento ou ideia pode ser transferido como ideia de uma pessoa para outra” (DEWEY, 1979, p. 175). Tanto Dewey como Freire irão criticar a educação tradicional, visto que é possível identificar nas obras Freireanas o eco das críticas deweyana, principalmente no conceito de educação bancária, em que concepções como extensão de saberes, transmissão de conhecimento, contrapõe uma educação progressista (MURARO, 2013).

A dialogicidade supera a ideia de que uma despreziosa conversa em sala de aula será capaz de dar conta de todos os objetivos pedagógicos que se referem à aprendizagem. Freire (1983) coloca uma série de características e cuidados para que esta ação, pautada pela conversa, seja realmente uma ação dialógica e, por meio dela, mobilize a aquisição

de conhecimento. Neste sentido, a contextualização é colocada como um elemento fundamental, sem ela, a tarefa de ensinar torna-se um desafio quase intransponível. O diálogo deve estar amparado ao contexto em que o educando vive, sob pena de não gerar transformação quando não houver relação:

“A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta “educação”, que deixa de ser porque não está sendo em relação dialética com a seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade” (FREIRE, 1983, p.58).

Outra característica interessante sobre a educação dialógica é o uso diversificado de linguagens para a efetivação do diálogo. Freire (1983) destaca a importância da linguagem para a aprendizagem, a ponto de ressaltar a dificuldade na construção do conhecimento quando a linguagem do educador não é compreendida pelo educando. E isto, não por uma falta de conhecimento do educando, mas sim pela diferença cultural estabelecida pelos dois personagens em questão. O autor coloca que quanto mais próxima a linguagem de ambos, mais assertivo tende a ser o processo de aprendizagem e mais aderência há do estudante ao contexto educacional. Trazendo a concepção de contexto para esta discussão, observa-se a necessidade do educador, cujo papel é de “forasteiro” na realidade do educando, buscar adequação à sua linguagem para estabelecer conexão com os educandos.

Quando compreendemos que o diálogo é importante para o processo de educação e compreendemos que a formação permanente é um processo educacional que busca desenvolver o professor em sua carreira docente, torna-se latente a concepção de que os eventos de formação de professores devem ser pautados pelo diálogo, sendo assim, contextualizado, com aproximação de linguagens e valorizando o conhecimento dos próprios professores (neste caso, educandos).

Nóvoa (2009, p 36) diz que é preciso “devolver a formação de professores aos professores”. Ou seja, ele traz uma teoria de que os professores estão esquecidos no processo de formação, não são ouvidos, não ajudam a planejar estes momentos, não são chamados para estabelecer prioridades, temáticas e apontar lacunas profissionais. Para

Nóvoa (2009), é preciso colocar o professor como protagonista na formação permanente, fazer com que eles se apropriem deste espaço.

De acordo com o autor, a partir do movimento de aproximação entre professor e formação permanente, será gerado um sentimento de pertença a este espaço pelo professor. Esta sensação de pertencimento, vinculada ao sentimento de identidade profissional farão com que os professores consigam se apoderar dos processos de mudanças, os transformando em ações práticas no contexto escolar. “É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2009, p 21).

É importante ressaltar a importância do coletivo e da cooperação para o desenvolvimento profissional dos professores. Este coletivo será capaz de regular o trabalho, discutir temas importantes e contextualizados, especificar e não generalizar situações problemáticas. A complexidade do trabalho docente ressalta a necessidade de um grupo que consiga trabalhar coletivamente. No qual os mais experientes podem aconselhar professores novatos, em que as trocas serão fundamentais para as transformações *in loco*. Não há como encontrar respostas prontas, genéricas, para desafios e dilemas específicos, próprios de cada realidade. É preciso que o coletivo de professores possa, a partir do diálogo, construir suas respostas (NÓVOA, 2009).

Esta perspectiva não nega a necessidade de um formador, um palestrante ou alguém, dotado de conhecimentos e habilidade específicas possa contribuir com este grupo, trazer novos olhares, compartilhar experiências. Mas como ressalta Imbernón (2010, p. 26), na formação permanente deve-se “trabalhar com os professores e não sobre eles”.

Fleck (2010) contribui para a percepção de como estes espaços coletivos irão construir conhecimento. Como já visto nesta dissertação, Fleck descreve o conhecimento como uma construção social, permeada pela cultura, pelas experiências e vivências das pessoas que formam estes grupos e pela interação entre estes grupos. Fleck irá nomear estes grupos de coletivos de pensamento (CP), pois para ele um CP “existe logo que duas ou mais pessoas trocam ideias” (FLECK, 2010, p.87). Sendo assim, estas pessoas que compartilham pensamentos, influenciam-se reciprocamente, dialogam a respeito dos objetos, formarão suas verdades, chamadas por Fleck (2010), de fatos científicos.

Os CP carregam um estilo de pensamento (EP), ou seja, sua construção de fatos científicos se dá baseada na forma de pensar dos membros de um CP, em que estes,

carregam consigo histórias, culturas e experiências que irão constituir o estilo de pensamento. O EP é a disposição de conseguir perceber algo e encontrar respostas a partir de suas percepções e apropriações. Para Fleck (2010), não há forma de perceber algo de maneira neutra ou genérica.

Mas como podemos aproximar estas ideias com a formação permanente de professores? Pois bem, cada espaço educativo é constituído de um coletivo de pessoas, formado por professores e funcionários que conversam e discutem temas que são pertinentes à sua escola. Este grupo, dependendo da circunstância, pode se constituir como um coletivo de pensamento, que traz um estilo de pensamento, baseado pelas diferentes experiências que compõe cada indivíduo deste grupo. Vale lembrar que muitos espaços educacionais mantêm um quadro de professores de certa forma estável, pessoas que compartilham os espaços laborais entre si há anos. Ou seja, este coletivo de pensamento tem a tendência de ter um estilo de pensamento enraizado na história, cultura, vivências e experiências desta escola, “costurado” pelo diálogo estabelecido por estes indivíduos ao longo dos anos nos diversos momentos em que isso foi possível. Quando este arranjo é compreendido à luz de Fleck, fica evidente a constatação de que o grupo de professores vem formulando suas verdades, seus fatos científicos a partir de estilo de pensamento próprio e que a mudança somente acontecerá (quando necessária) por meio de uma alteração no estilo de pensamento deste coletivo.

Sendo assim, Fleck (2010) apresenta outros quatro conceitos que ajudarão a compreender as alterações em relação à definição das verdades. Levando em consideração que a verdade é uma construção social e sofre mudanças a partir das relações sociais, um coletivo de pensamento, que traz consigo um estilo de pensamento, poderá alterar seu EP quando for influenciado por outro CP. Para compreender este arranjo, Fleck nos apresenta os conceitos de círculos esotéricos, círculos exotéricos, circulação intracoletiva e circulação intercoletiva.

O círculo esotérico é formado pelos especialistas, pessoas que, por meio de suas convicções, forjam as verdades e as defendem. Este círculo pode ser caracterizado em uma escola pelo coletivo de pensamento formado pelos professores, quando estes, além de lecionar, dialogam, refletem sobre suas práticas, estudam em conjunto e buscam soluções para os desafios de forma coletiva. Estes são especialistas naquela realidade, por meio de suas formações iniciais e continuadas, associam a teoria à prática que vivem e por meio da circulação intracoletiva de ideias vão construindo os fatos científicos deste

coletivo. No entanto, existem círculos exotéricos, ou seja, outros coletivos de pensamento que poderão interferir nas verdades estabelecidas dentro do círculo esotérico. Fleck (2010) chamou este coletivo de pensamento externo de círculo exotérico, que pode ser formado por leigos (pensando no ambiente escolar, talvez sejam os pais) ou por especialistas de outros coletivos de pensamento (professores especialistas, palestrantes etc.). O círculo exotérico, seja de leigos ou de especialistas em outras áreas, poderá interferir no círculo esotérico e vice-versa, em uma estrada de duas mãos. À esta circulação de ideias, Fleck nomeou de circulação intercoletiva.

Portanto, trazendo as concepções de Nóvoa, Freire, Imbernón, entre outros citados até aqui, é fundamental uma educação baseada no diálogo, uma formação permanente que promova a cooperação entre os professores da escola. Que seja contextualizada e que estes possam assumir papel de protagonistas, já que estes conhecem o contexto em que trabalham. Estas concepções ganham respaldo na epistemologia fleckiana que ressalta a construção social como a desencadeadora do conhecimento, pautada na circulação intra e intercoletiva nos diferentes círculos (eso e exo). Sendo assim, a formação permanente deve assegurar uma metodologia dialógica, valorizando os conhecimentos dos professores-educandos e dos professores-educadores, contextualizando e personalizando as temáticas, associando saberes e promovendo as mudanças esperadas.

3.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação permanente, como atividade planejada, estruturada e aplicada, é relativamente nova frente à formação inicial e principalmente nova quando comparada com o ato de ensinar. Imbernón (2010) diz que a formação inicial, desenvolvida por meio de diversas ações, é observada desde a Antiguidade. Iniciada quando a sociedade percebeu que suas crianças deveriam ser ensinadas e que não mais a família teria esta função e sim outras pessoas, incumbidas de educar os filhos dos outros. No entanto, a reflexão de como se faz esta ação e de como as pessoas aprendem é bem mais recente. E quando comparada com o contexto da formação permanente, percebe-se que esta é ainda mais jovem, desenvolvendo-se a partir dos anos 70 (IMBERNÓN, 2010).

Alferes e Mainardes (2011) colocam que na década de 60 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) já realizava pesquisas junto aos professores

para verificar sua visão frente aos cursos de aperfeiçoamento que eram realizados. Mas que foi a partir da década de 70, com a consolidação do regime militar, as mudanças sociais e uma busca em formar trabalhadores a partir da escola, que a formação continuada se expandiu para qualificar os professores frente as novas demandas.

Já Imbernón (2010) ressalta que éna década de 70 a formação permanente começa a se desenvolver, mas ainda caracterizada por uma procura individualizada dos professores por cursos de qualificação. O autor diz que nesta década a ideia que pautava a formação permanente era “forme-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16). Ele ainda destaca que este crescimento na procura para formação não pode remeter há uma concepção de que as décadas anteriores foram piores no que diz respeito ao tema, visto que havia procura esporádicas e limitada a alguns grupos ou instituições, mas que trouxeram mudanças importantes para a educação da época. Autores da Escola Novistas mobilizavam práticas pedagógicas em algumas escolas brasileiras onde havia seus “seguidores”. E esta corrente teórica fomentava cursos, seminários, publicações de revistas que subsidiavam e desenvolviam profissionais que já atuavam em escolas (IMBERNÓN, 2010).

Na década de 80, as políticas de formação permanente implementadas pelos órgãos públicos são descontínuas e pouco se relacionam com as necessidades dos professores. Nota-se uma tendência de formações voltadas ao contexto sócio-histórico dos professores. Com a abertura política do Brasil, os professores começaram a participar mais das questões da educação, o que mobilizou as formações permanentes a atenderem estes anseios (ALFERES E MAINARDES, 2011).

A década de 90 aparece como uma época fértil para a formação permanente. Percebe-se uma maior participação das universidades neste campo, uma crescente produção acadêmica e um grande questionamento aos modelos tradicionais de formação continuada. Imbernón (2001) explica que nos anos 90 começa a ser introduzido concepções que rompem com a ideia do modelo de treinamento, a dependências de pessoas externas que lhes ensinem a ensinar e a ausência de professores no planejamento das formações.

Para Alferes e Mainardes (2011), os anos 90 trouxe temáticas que buscavam a mudança de práticas pedagógicas, a partir da globalização da cultura e da economia e da

introdução da tecnologia no contexto social e escolar. As formações começam a centrar-se mais nos professores, com intuito de inovar as estratégias de ensino.

A partir dos anos 2000, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – 9394/96) no final dos anos 90, uma série de ações governamentais mobilizadas por regulamentações, pareceres e decretos definirão as características da Formação Permanente no Brasil. Algumas universidades organizavam a formação de professores que tinham apenas a habilitação para docência em escolas de ensino médio (cursos normais ou magistério), graduando-os para a docência a partir de um curso superior. Foram lançados programas que buscavam a qualificação das práticas docentes, principalmente visando a alfabetização. Ou seja, nota-se uma organização sistêmica de iniciativas que visavam a formação permanente de professores, notadamente os que lecionam nas redes de ensino públicas brasileiras.

Com a ascensão dos cursos à distância, por meio da expansão da internet e dos computadores pessoais, a formação permanente é disseminada. Caracterizando-se, novamente, pela busca individualizada de cursos pelos professores, oportunizada pela vasta e diversificada oferta de possibilidades de formação *on line*. As redes de ensino também se organizam para oferecer formações permanentes generalistas para dar conta da legislação que impõe ações que promovam a formação continuada dos profissionais da educação.

3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE

A formação permanente de professores da rede pública de ensino é uma ação amplamente incentivada pela legislação brasileira, sendo dever dos órgãos públicos de todas as instâncias promovê-la. Isto fica evidente quando observamos a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e que garante, na meta 16, “a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação”. O PNE ainda ressalta na estratégia 16.1:

“Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (PNE, Lei nº 13.005/2014).

Na prática, observa-se uma organização dos órgãos públicos para promover cursos, palestras e encontros coletivos de professores onde busca-se uma adequação à esta legislação vigente, mas que também traga aos professores subsídios para um desenvolvimento de suas ações pedagógicas. As prefeituras, por exemplo, organizam um plano de formação para ser aplicado durante um ano letivo, identificando carências, necessidades ou aperfeiçoamento do grupo de professores e os convoca para a participação destes momentos, certificando as horas cursadas para a oficialização da Formação Continuada. Por sua vez, os professores têm direito e, ao mesmo tempo dever, de participar e qualificar-se por meio destes encontros.

As Formações permanentes complementam a graduação, já que esta tem sua estrutura curricular pautada pela generalização do contexto escolar (GATTI, 2008, p.2). Um curso de graduação em Pedagogia, por exemplo, não se propõe a aprofundar a temática da avaliação, nem tão pouco, consegue dialogar com as diversas realidades a qual os discentes estão inseridos quando cursam a graduação. Mas na formação permanente, a tendência é o aprofundamento de questões que angustiam aquele contexto específico, podendo aprofundar dúvidas e desafios daquele grupo docente, o que tende a qualificar as práticas pedagógicas dos professores.

Gatti (2008, p.1) define a Educação Continuada como uma “vastidão de possibilidades”, frisando que ela se caracteriza por “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. Para efetivar os momentos de Formação Permanente, as instituições vêm recorrendo a diferentes estratégias. Algumas escolas ou Secretarias de Educação firmam convênios com instituições de ensino superior ou do 3º setor para que estas realizem, a partir de seus conhecimentos, os encontros de formações das Escolas ou da Rede de Ensino. Um dos formatos visto se caracteriza por algum indivíduo com formação, experiência em pesquisa, experiência prática ou outra atividade que lhe outorgue o direito de repassar um conhecimento que possui a outras pessoas, vem ao encontro do grupo de professores e lhes apresenta de forma verbal e diretiva o que sabe sobre o tema em questão.

Nos marcos legais mais recentes vemos que a Lei 5692/71 já fazia referência à formação continuada. Seu artigo 38 previa o aperfeiçoamento e atualização constante dos professores. O artigo seguinte associava a formação permanente e a percepção de vantagens na profissão, inclusive financeiras. Provavelmente, indiretamente, se referindo

a professores leigos. O artigo 80 tratava da necessária recuperação de professores a partir de uma formação exigida naquela lei, até que atinjam o nível nela exigida. No caso do período em que esta Lei esteve em vigor, não se pode considerar um vazio legal no que se refere à formação permanente de professores. Mas as ações, quando existiram, não passaram de experiências localizadas ou de pouca valorização do saber docente. (DIEGO JORGE FERREIRA, tese de mestrado de 2013, p. 166)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a existência da formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação permanente e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim (LDB, 1996).

Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40). (GATTI, 2009, p. 64)

O Plano Nacional de Educação (PNE) define em uma de suas metas, garantir aos profissionais de Educação Básica formação continuada em sua área de atuação e visa a consolidar, como estratégia, uma política nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais (BRASIL, 2014). Romanowski (2007, p. 8) ressalta que “entre os desafios para uma política de formação de professores, insere-se [...] a formação continuada desenvolvida durante o exercício profissional”.

E com essas características a formação permanente destina-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades e

[...] 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. (BRASIL, 2015b, p. 14).

Segundo o mesmo documento, a promoção da formação continuada deve se dar por meio de diferentes atividades formativas como: cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Cabe lembrar que as licenças remuneradas e a formação em serviço também necessitam ser instituídas nos planos de carreira (GENSKE, CERUTTI E RAUSCH, 2019, p.603).

No município pesquisado nesta dissertação, o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Municipal, Lei Municipal nº758, de 25 de agosto de 2015, traz referência à formação permanente dos professores em alguns pontos. Já no capítulo II cita como princípio básico da carreira do magistério, entre outros aspectos, a “Valorização Profissional: condições de trabalho compatíveis com a dignidade da profissão e com o aperfeiçoamento profissional continuado.”

No capítulo IV, nas organizações de classes e progressão, o artigo 12 traz pré-requisitos para a progressão de classes e um dos itens é a necessidade de no mínimo 300 horas de “cursos de atualização e aperfeiçoamento, relacionados com a Educação” para a mudança de classe do profissional do magistério.

O capítulo V da Lei Municipal busca definir o que seria o “aperfeiçoamento” profissional. Ali fica caracterizado que “o conjunto de procedimentos que visam proporcionar a atualização, capacitação e valorização dos profissionais da educação para a melhoria do ensino” é o aperfeiçoamento. Que este, será “desenvolvido e oportunizado” ao professor por meio de cursos, palestras, seminários, conforme estabelecido pela administração municipal ou/e demais instituições.

Um ponto importante aparece no capítulo VII, que aborda o Regime de Trabalho. Neste item fica garantido ao professor que 1/3 do seu período de trabalho será reservado para “horas de atividades”. De acordo com o documento municipal, lei nº 758, de 25 de agosto de 2015, as “horas de atividades” são

“reservadas para preparação de aulas, planejamento, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade, formação continuada e colaboração com a Administração da Escola e outras atividades a serem realizadas, na forma definida pelo respectivo Projeto Político-Pedagógico e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Linha Nova (RS), 2015.).

É importante ressaltar que a legislação municipal busca atribuir importância à formação permanente como princípio básico do magistério. Para isso, reserva 1/3 da carga horária do profissional para atividades sem contato com estudante, dentre elas a formação permanente, o aperfeiçoamento é condição para progressão de classe e cita que será desenvolvida a partir de um programa estabelecido pela Administração Municipal. Mas em nenhum momento especifica a quantidade de horas que esta deverá ser oferecida pela administração municipal. Observando que o pré-requisito para progressão de classe são 300 horas de cursos de aperfeiçoamento em um intervalo de 5 anos, existe uma necessidade média de 60 horas anuais para que o professor consiga progredir de nível dentro do prazo correto. O documento deixa subentendido que é responsabilidade do servidor efetivar estas horas.

A lei também cita que o afastamento do profissional da educação para aperfeiçoamento no horário de trabalho dependerá de autorização prévia e por escrito da Administração Municipal. É importante observar que a meta 18 do Plano Nacional de Educação que aborda os Planos de Carreira do Magistério, coloca na estratégia 18.4 que os documentos devem prever licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu. O que não é observado no município pesquisado.

Quando o PNE é analisado mais profundamente, pode-se perceber que a meta 20, que versa sobre a gestão democráticas nas escolas, também traz estratégias que podem ser compreendidas como ações de formação permanente. O documento nacional frisa na estratégia 19.8 que para acontecer a gestão democrática é preciso que o ente público desenvolva “programas de formação de diretores e gestores escolares”. Já na estratégia 19.5, sugere a constituição de programas de formação de conselheiros escolares e municipais de educação, sendo que a estratégia 19.6, cita o estimula à participação dos professores na elaboração de projetos-políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. O que pressupõe uma abertura ao diálogo com

os professores e uma ênfase ao estudo prévio para as devidas tomadas de decisões sobre a gestão escolar.

4 PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE A PARTIR DOS REFERENCIAIS FREIREANOS E DA EPISTEMOLOGIA DE FLECK

Você deve estar curioso para saber como exatamente foi feita a formação permanente que busca, nesta dissertação, demonstrar uma nova possibilidade de conceber este momento, citando Nóvoa (2009), quando se acredita que os professores devem ser os protagonistas da formação. E você também deve estar se perguntando como isto foi feito em um ano em que o mundo foi acometido por uma pandemia, quando por meses, ficamos isolados dentro de nossas casas e as escolas em todo o mundo ficaram fechadas.

Neste capítulo você compreenderá como isto foi realizado e ainda tomará conhecimento das discussões e análises baseadas nas informações coletadas e nos conceitos até aqui apresentados.

4.1 O COVID-19 COMO CONTEXTO DA PESQUISA

Em 2020, o mundo foi paralisado por conta da pandemia da COVID-19. Esta paralização buscava frear o contágio do vírus, sendo assim, o funcionamento de empresas, comércios, serviços e até mesmo, a circulação de pessoas foram proibidos por períodos, dependendo da linha do contágio, do número de casos e da estatística de mortes de cada região. A educação também foi afetada com as medidas sanitárias para conter a propagação do vírus. De acordo com a UNESCO (2020), 186 países ou regiões tiveram as escolas fechadas totalmente ou parcialmente, em maio de 2020.

Esta situação trouxe uma grande dúvida para o setor educacional. Qual seria o papel da escola diante deste cenário? Era possível manter as aulas na educação básica de forma não presencial? Com as escolas fechadas e os estudantes e professores em casa, era possível realizar quais tipos de atividades? E a aprendizagem, de que forma ela poderia acontecer? Os órgãos que regulamentam a educação precisavam definir caminhos para direcionar o que deveria ser feito, de que forma estas perguntas poderiam ser respondidas e como adaptar a educação para o cenário que vivíamos em 2020.

No estado do Rio Grande do Sul, onde está pesquisa ocorreu, as aulas foram suspensas a partir da segunda quinzena de março. No dia 16 de março de 2020, o governador Eduardo Leite anunciava a paralização das escolas no estado a partir do dia 19 de março de 2020. O Sindicato do Ensino Privado (Sinepe) já havia recomendado a paralização das instituições privadas desde o dia 16 de março. E assim, várias cidades foram decretando a paralização das atividades escolares presenciais. A perspectiva era um retorno à presencialidade na primeira semana de abril, contudo, com o aumento da gravidade da COVID-19, ao fim de março, o governo gaúcho emite um decreto que suspende as aulas presenciais até 30 de abril de 2020 (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Este cenário foi se repetindo ao longo de todo o ano de 2020. Havia sempre uma perspectiva por parte da sociedade de uma retomada das aulas presenciais ao final da vigência de cada decreto que era divulgado pelas autoridades, no entanto, com a permanência do estado de calamidade¹⁵, foi preciso uma adaptação das redes de ensino de todas as esferas para a manutenção do ano letivo de 2020 no formato não presencial.

Algumas normatizações foram apontando possibilidades para que as escolas pudessem se reorganizar e manter suas atividades, estabelecendo novas estratégias de ensino. A Medida Provisória nº 934, editada pelo Governo Federal, em 1º de abril de 2020, desobrigava o cumprimento de 200 dias letivos na educação básica, mas mantinha a necessidade de cumprimento das 800 horas aula no ano. Sendo assim, instituições de ensino foram criando possibilidades de manutenção das atividades escolares, validando estas ações como carga horária letiva, mantendo professores e estudantes atuando a partir de seus lares. Novas instruções foram sendo estabelecidas para oficializar estas ações para que elas tivessem validade. Assim, “as atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual”, mediante parecer do CNE/CP nº5, de 28 de abril de 2020, são compreendidas como possibilidades, não só para a efetivação da carga horária, mas também para manutenção das aprendizagens e vínculos com os estudantes.

¹⁵ No dia 20 de março de 2020, o Congresso Nacional Brasileiro editou o Decreto Legislativo nº 6, “reconhecendo o estado de calamidade pública”, até o dia 31 de dezembro de 2020.

O Conselho Nacional de Educação foi emitindo outros documentos¹⁶ ao longo de 2020 que versavam sobre as ações educativas em meio à pandemia do COVID-19, buscando auxiliar a organização das redes de ensino. No entanto, em meio às normativas e orientações, professores e estudantes buscaram se adaptar e aprender novas formas de estabelecer interações e desenvolvimento de aprendizagens.

Estas ações foram executadas de acordo com as possibilidades que o contexto escolar permitia. Conforme Neri e Osório (2020), houve escolas em que as aulas presenciais migraram para encontros virtuais síncronos, ou seja, estudantes e professores, em tempo real, tendo aula por alguma ferramenta digital que utilizasse a internet. Outras enviavam materiais impressos para os estudantes fazerem suas atividades em casa, devolvendo-as em seguida para as escolas a fim de que os professores avaliassem as aprendizagens. Ferramentas digitais como “Whatsapp”, “Facebook”, “Youtube”, “Google Classroom”, entre outras, foram usadas para estabelecer contato com os estudantes, enviando materiais, vídeos, exercícios etc.

Como ninguém estava preparado para, subitamente, implementar o ensino remoto na educação básica, professores tiveram que aprender a utilizar certas ferramentas digitais, descobrir como mediar aprendizagens à distância e a estabelecer vínculos com estudantes sem o contato físico e sem a proximidade que são observados nas aulas presenciais. Somando-se a isto, os encontros de professores nas escolas, as reuniões pedagógicas, as formações permanentes também tiveram que ser suspensas ou migrarem para encontros virtuais, mediados por ferramentas digitais de reuniões de pessoas.

Dentro deste cenário, com tantos desafios e incertezas, esta pesquisa desenrolou-se. Por se tratar de um estudo que mobilizaria encontros entre professores, estudos coletivos, diálogos, as estratégias desta pesquisa também tiveram que se adaptar e compreender ainda mais os contextos que seriam estudados. Ao mesmo tempo, buscando estratégias de promover aprendizagens com os professores em meio à pesquisa, vislumbrava-se a

¹⁶ Alguns documentos emitidos pelo CNE que embasaram as decisões educacionais em meio a pandemia do covid-19: Parecer CNE/CP nº 9/2020, referente ao reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; Parecer CNE/CP nº 11/2020, que aprovou as Orientações Educacionais Nacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia; Parecer CNE/CP nº 19/2020, relativo ao reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020

possibilidade de o estudo de campo desta pesquisa ser ação inspiradora para os professores participantes no que diz respeito às suas ações com seus alunos.

Toda a pesquisa de campo foi realizada por intermédio das ferramentas digitais. Os encontros com o grupo pesquisado e participante da formação permanente foram virtuais, as interações foram feitas por ferramentas digitais disponíveis gratuitamente na internet. Os diálogos, as trocas de conhecimento, o suporte com materiais, a observação das necessidades, a escuta dos participantes, ou seja, tudo foi realizado a partir de aplicativos. Estas ferramentas foram escolhidas pois tinham na sua estrutura elementos que permitiam atingir os objetivos traçados para aquela ação, adaptando as atividades que antes haviam sido planejadas para ocorrerem de maneira presencial, agora para ocorrerem no ambiente virtual.

4.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE DIALÓGICA NA PRÁTICA

Mas como aconteceu esta formação com participação ativa dos professores em meio ao cenário pandêmico?

Foram dois blocos de encontros de formação permanente. Cada bloco teve suas próprias características, estrutura, especificidade de participantes, assunto e carga horária.

O primeiro bloco de formação ocorreu entre abril e maio de 2020, contou com 20 horas de formação permanente com ações síncronas e assíncronas e tinha a participação de toda a rede municipal em um mesmo grupo (educação infantil e anos iniciais). Este bloco foi tematizado, o qual os nomes dos quatro módulos, o nome de todo o bloco e cada atividade remetiam a uma caminhada ao alto de um morro.

O segundo bloco ocorreu entre julho e agosto de 2020. Este bloco, por necessidade e indicação dos professores, já que a pandemia se estendia, foi com o grupo repartido. Educadores da educação infantil tiveram encontros com seus pares, enquanto professores dos anos iniciais dialogaram com seus próprios colegas de ensino fundamental. Ele teve uma carga horária de 11 horas, distribuídas em três módulos, dois síncronos e um assíncrono.

4.2.1 Primeiro Bloco – Jornada em Tempo de Pandemia

O primeiro bloco foi realizado no intervalo de quatro semanas e possibilitou compreender o contexto ao qual os professores do município pesquisado estavam inseridos naquele momento de pandemia. Para Freire (1983),

“A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta “educação”, que deixa de ser porque não está sendo em relação dialética com a seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade”. (FREIRE, 1983, p. 58).

Por isso, esta formação teve como objetivo inicial coletar informações sobre suas práticas de trabalho em tempos de pandemia, como estavam se sentindo, quais eram seus desafios etc. Para se conectar com os professores, tendo em vista que todos estavam em casa por conta do distanciamento social, a formação permanente foi tematizada, ou seja, houve uma história de fundo. Como todos estavam privados, sem poder sair, a ideia foi propor uma formação que fosse baseada em uma caminhada até o alto de um morro.

O grupo de professores constituiu um único coletivo de pensamento, sem divisão de escolas. Para Fleck (2010), o coletivo de pensamento é gerado por pessoas que convivem, trocam ideia, influenciam-se umas às outras. E era isto que vinha acontecendo no município. Com o início da pandemia, ações das escolas de educação infantil e ensino fundamental estavam sendo executadas de forma conjunta, os professores viviam a mesma situação, mesmo que incidindo sobre públicos diferentes. O contexto inicial da pandemia, produzia ações (ainda que inseguras) muito parecidas entre os dois grupos.

Esta ação de percepção do contexto e ao mesmo tempo, de aprofundamento de estudos, foi dividida em quatro módulos, cada um deles composto por atividades. A participação integral, rendeu ao professor um certificado de 20 horas emitido pela Secretaria de Educação Municipal.

Com a ideia de aproximar-se dos professores, tematizar o bloco 1 com algo que fosse familiar aos educandos era uma forma de conectar, despertar interesse e colocar um

pouco de leveza frente aos desafios que toda sociedade vivia com a pandemia. Portanto, o bloco se chamou “Jornada em tempo de Pandemia” e os módulos foram nominados por: mochila, escalada, caminhada e vista. Cada um destes nomes tinha uma relação com o objetivo pretendido naquele momento.

Módulo Mochila

Era preciso identificar, mesmo que ainda de forma superficial, o estilo de pensamento dos participantes. Para Fleck (2010), este estilo fará com que o coletivo de pensamento explique os fenômenos e os fatos a partir de suas concepções. Portanto, tendo em vista a trajetória que estava por vir, era importante compreender a história dos participantes, sua formação, atuação e como vinha percebendo o que estava sendo vivido na educação e no mundo. Este estilo de pensamento que estava compondo a circulação intracoletiva (FLECK, 2010), ou seja, por ser um grupo que já vinha numa rotina de estudar e refletir sobre suas práticas e concepções, havia uma característica de reflexões sobre os fatos que pautava o coletivo, quais características eram essas? Quem eram estes educadores? Para descobrir esta constituição, este módulo foi construído com a seguinte preparação para a jornada: os professores oficializaram sua inscrição na “google classroom” (Google sala de aula), assistiram o vídeo que explicava a aventura (formação permanente), escreveram uma apresentação e fizeram a primeira carta relatando como estava sua realidade docente em tempos de Covid-19.

Módulo Escalada

O segundo módulo buscava uma perspectiva de Comunicação e não de Extensão, conforme Freire (1983) defende, assim era preciso organizá-lo a partir do que vinha sendo trazido como problematização dos próprios professores, por isso, a etapa anterior da formação pode subsidiar a construção da temática deste módulo. O papel do formador foi trazer ao círculo esotérico (FLECK, 2010), estilos de pensamento do círculo exotérico, numa circulação intercoletiva. O formador constituiu-se como ponte para que estes diferentes estilos de pensamento pudessem dialogar. Portanto, a temática foi a “educação em tempos de pandemia”. O papel da Escola, os desafios, o papel do professor, características da Escola durante e pós distanciamento social. O tema foi abordado a partir de um texto, um vídeo e um encontro virtual na plataforma “Zoom”.

Módulo Caminhada

A problematização era a busca para a preparação de cada encontro. Freire (1983) traz que a aprendizagem se dará pela curiosidade, pela dúvida, sendo assim, era preciso mobilizar a dúvida nos participantes. Neste módulo, foi escolhido um texto e um vídeo que se interligavam com o módulo anterior, mas que problematizariam a educação para que pudéssemos dialogar no encontro virtual. Nesta busca em trazer outros autores para dialogar com o grupo, o intuito era de confrontar outros estilos de pensamento aos estilos do grupo de professores, na ideia de romper com a adaptação perfeita de conceito e destoar com o previsível, gerando novos conceitos (MUENCHEN, 2010). O tema deste terceiro módulo foi “a metodologia de projetos, sua relação com a BNCC e o que isso nos ajuda neste contexto que estamos passando em 2020”.

Módulo Vista

No último módulo era preciso dialogar sobre as problematizações trazidas até então e buscar transformações. Imbernón (2010) ressalta que a formação permanente capaz de promover mudanças é a que problematiza situações específicas do grupo e não problemas genéricos. Da mesma forma, era preciso que o conhecimento produzido dentro deste coletivo de pensamento pudesse, por meio da circulação intercoletiva (FLECK, 2010), subsidiar conversas em outros coletivos de pensamento. Para tanto, além de dialogar sobre ações que promoveriam mudanças dentro deste coletivo, todos os participantes escreveram cartas aos educadores, relatando o que estavam vivendo. Assim, no 4º e último módulo a estrutura foi a seguinte: a temática foi “metodologia de projetos e como ela pode auxiliar no retorno a presencialidade”, principalmente, utilizando a ação da escuta nas decisões pedagógicas; e todos compartilharam uma carta relatando como foi a jornada, aprendizagens, dicas, conhecimentos, para que a formação possa guiar outros “professores aventureiros” a fazerem suas jornadas. Algumas destas cartas irão compor o “E-book” que será escrito como produto a partir desta dissertação.

Toda Jornada do bloco 1 foi cumprida em quatro semanas, conforme cronograma abaixo:

Quadro 1: Cronograma do Bloco 1 – A Jornada em Tempo de Pandemia

SEMANA	DIA		MÓDULO	ATIVIDADE	FORMATO
1	Terça	28/04	MOCHILA	INSCRIÇÃO	Escrita
1	Terça	28/04	MOCHILA	MAPA	Vídeo
1	Terça	28/04	MOCHILA	PERFIL	Escrita

1	Terça	28/04	MOCHILA	RECONHECIMENTO	Escrita
1	Quinta	30/04	ESCALADA	BÚSSOLA	Leitura
1	Quinta	30/04	ESCALADA	CORDA	Vídeo
2	Terça	05/05 (8:00 às 9:00)	ESCALADA	MÃO	Encontro Virtual
2	Terça	05/05	CAMINHADA	ÁGUA	Leitura
2	Terça	05/05	CAMINHADA	FRUTA	Vídeo
3	Terça	12/05 (8:00 às 9:00)	CAMINHADA	CONVERSA	Encontro Virtual
3	Terça	12/05	VISTA	ADMIRAR	Leitura
4	Terça	19/05 (8:00 às 9:00)	VISTA	BINÓCULO	Encontro Virtual
4	Terça	19/05	VISTA	FOTOS	Escrita/outro

Fonte: Autor (2021)

4.2.2 Segundo Bloco – Formação Contextualizada

Com o primeiro bloco da formação concluído, um segundo bloco começa a ser planejado. Tendo em vista a continuidade da pandemia e a consolidação das práticas de educação remota dos professores nos diferentes públicos que frequentam as escolas de Linha Nova, identificou-se a divisão dos educandos em dois coletivos de pensamento. Segundo Fleck (2010), os indivíduos compõem diferentes coletivos de pensamento e isto estava sendo observado na rede municipal. Estes professores continuavam a fazer parte do coletivo de pensamento dos professores municipais, que dialogavam em um contexto muito parecido, mas cada uma das escolas começou a definir seu próprio coletivo de pensamento. Este processo começou a acontecer, pois os contextos que forjavam o estilo de pensamento de cada coletivo de ambas as escolas começaram a sobressair-se. As discussões não eram mais as mesmas, as possibilidades depois de tanto tempo de pandemia também não. Além disso, concepções pedagógicas que fundamentavam estratégias e percepções eram diferentes no coletivo de pensamento da escola de ensino fundamental e no coletivo da escola de educação infantil. As reuniões começaram a ser em momentos diferentes, portanto, a formação também deveria levar em consideração as demandas destes coletivos.

Sendo assim, este segundo bloco de formação permanente, separou os professores por escola, no intuito de personalizar as problematizações de acordo com os contextos de faixas etárias em que os profissionais atuam. Recorrendo à Freire (1983), que reforça a necessidade de ouvir os conhecimentos específicos de cada contexto, identificar necessidade locais, para comunicar-se de forma exitosa, dividiu-se em um grupo de professores da escola municipal de ensino fundamental e outro grupo de professores da escola municipal de educação infantil.

Com o primeiro bloco realizado, já se tinha uma boa percepção da realidade dos professores, o que é imprescindível para o diálogo, a comunicação e a problematização, segundo Freire (1983, 1996, 1992). No entanto, com o intervalo de dois meses entre os dois blocos de formação, foi preciso enviar um formulário virtual (APÊNDICE A) para os professores para que eles respondessem perguntas que ajudaram a definir o percurso de formação a partir dos desejos, dúvidas e curiosidades do grupo.

Com as respostas do grupo, a formação foi realizada em três módulos, durante três semanas consecutivas, seguindo a seguinte organização nos dois grupos. É importante ressaltar que as características de ambos os grupos não impactaram na estrutura do Bloco de formação, os dois grupos tiveram a mesma estrutura. No entanto, as discussões, problematizações e diálogos respeitaram as especificidades de cada coletivo.

Módulo 1

A partir da escuta promovida pelo formulário respondido pelos professores, o primeiro módulo abordaria o que havia sido problematizado. Por conta da pandemia, este módulo foi feito de forma virtual pela ferramenta “Meet” do Google. Apoiado em Fleck (2010), era importante que o coletivo de pensamento pudesse construir suas próprias respostas, em uma circulação intracoletiva. Desta maneira, este encontro foi mobilizado por um jogo que mobilizava a fala dos participantes sobre cada pergunta problematizadora trazida pelo formador, inspirada nas dúvidas dos próprios professores. Ou seja, o educador (no caso o formador), assumindo uma ação de “desafiar” (FREIRE, 1996, p.26) o educando para que este construa sua aprendizagem. O jogo promoveu o diálogo e a problematização.

Módulo 2

Com o término do primeiro módulo, cada coletivo de pensamento demonstrou interesse por temas diferentes ao longo de suas conversas. Por isso, o segundo módulo foi constituído por uma atividade assíncrona que consistia em assistir um filme e realizar uma leitura, no entanto, diferente para cada coletivo. Para Fleck (2010), o estilo de pensamento é modificado, também, pela relação entre diferentes círculos esotéricos e exotéricos. Neste sentido, o estilo de pensamento, por meio da circulação intercoletiva em cada coletivo de pensamento, estaria sendo confrontada com outros estilos de pensamento por meio do material de apoio que deveria ser consumido como atividade assíncrona. Neste módulo também foi utilizada a ferramenta de sala de aula do Google para a disponibilização dos materiais.

Módulo 3

Neste módulo, era preciso abrir espaço para o diálogo a partir das problematizações geradas pelos materiais disponibilizados no módulo anterior. Novamente, buscando a desacomodação dos fenômenos (MUENCHEN, 2010), era preciso fazer com que os estilos de pensamento pudessem interagir com estes novos estilos que foram apresentados e que o coletivo pudesse incorporar ou não estes novos estilos. Como a circulação intracoletiva (FLECK, 2010) seria necessária para esta ação, foi introduzido um novo jogo no encontro virtual para que os professores fossem mobilizados a falar. Portanto, este terceiro módulo trouxe mais uma vez a valorização do conhecimento construído de forma social, através das trocas entre os indivíduos do mesmo círculo, mas também com subsídios advindos de círculos exotéricos (FLECK, 2010).

Por fim, os professores foram convidados a escrever uma carta contando como foi para eles todo o processo de formação permanente. A escrita foi mobilizada por uma carta enviada pelo mediador. Assim como afirma Gadotti (2011), o gênero carta “como uma poderosa ferramenta pedagógica de diálogo”.

Cronograma das ações do Bloco 2 de Formação Permanente

Quadro 2: Cronograma do Bloco 2 – Formação Contextualizada Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Módulo 1	21/07	I Encontro Virtual (17:30 às 18:30 no google meet)
Módulo 2	28/07	Atividade Assíncrona (Google Sala de Aula)

Módulo 3	04/08	II Encontro Virtual (17:30 às 18:30 no google meet)
----------	-------	---

Fonte: Autor (2021)

Quadro 3: Cronograma do Bloco 2 – Formação Contextualizada Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL		
Módulo 1	21/07	I Encontro Virtual (19:00 as 20:00 no google meet)
Módulo 2	28/07	Atividade Assíncrona (Google Sala de Aula)
Módulo 3	04/08	II Encontro Virtual (19:00 às 20:00 no google meet)

Fonte: Autor (2021)

4.3 A FORMAÇÃO PERMANENTE PAUTADA PELOS CONCEITOS FREIREANOS

Talvez, neste ponto, você esteja se perguntando, mas como exatamente os conceitos freireanos se fizeram presentes nesta formação? Principalmente, em um contexto em que a proximidade física não era uma possibilidade?

Em que momentos foi possível exercer o conceito da comunicação como preceito para o processo de estudo? E a problematização? Foi possível identificar e provocar situações e acontecimentos problematizadores? Mas quem sabe a maior dúvida de você, leitor, é o conceito do diálogo. Como viabilizar o diálogo por meio de ferramentas digitais?

Neste ponto da pesquisa você perceberá que mesmo na adversidade em que vivíamos ao longo deste trabalho, estes conceitos se fizeram presentes na formação permanente desenvolvida. Foram criadas estratégias para que a teoria de Paulo Freire, a crítica de Imbernón às formações *standard* e a provocação de Nóvoa para o protagonismo dos professores em suas próprias formações, pudessem acontecer, mesmo neste cenário.

- E os professores, como perceberam esta formação permanente?

Daqui para frente poderemos dialogar a partir do que os educadores relataram sobre suas experiências nesta formação. Será feita uma análise dos conceitos a partir da visão dos professores sobre o que eles estavam vivendo.

4.3.1 A Comunicação como Princípio da Prática

A comunicação (Freire, 1983) é dos elementos fundamentais para serem observados em um processo de ensino-aprendizagem. Como já visto anteriormente, este era um dos preceitos para desenvolver esta formação permanente. Quando a comunicação fundamenta um processo de formação, assume-se uma postura de aproximação com os educandos. Ou seja, de acordo com Freire (1983), para haver comunicação deverá haver uma compressão de quem são os educandos, suas experiências, suas formas de expressão, seu conhecimento prévio.

Além do mais, a comunicação contribui para uma circulação de ideia entre os educandos e o educador. Apoiando-se em Fleck (2010), a comunicação gera uma circulação intra e intercoletiva de ideias. Ou seja, o coletivo de pensamento dos professores é mobilizado a expor seus conhecimentos, suas reflexões e este movimento de ideias faz com que o próprio coletivo repense suas verdades, assim como expõe seus conhecimentos ao representante do círculo exotérico, neste caso, representado pelo formador externo.

No início da formação permanente, três estratégias foram utilizadas para conhecer o grupo que faria parte do processo, como estavam vivendo a pandemia até ali, quais eram suas experiências etc. A primeira estratégia foi tematizar a formação. Conhecendo o contexto da cidade (uma pequena cidade da serra gaúcha, como muita vegetação, altitude média elevada, muitos morros e natureza) e analisando a impossibilidade que a pandemia imprimia de sair de casa, a formação teve como tema a subida ao alto de um morro. Quando os professores começaram a realizar suas apresentações na plataforma sala de aula do Google, ficou evidente suas relações com a temática empreendida.

Esta ação também contribuiu para que o formador pudesse perceber qual era o estilo de pensamento que caracterizava o coletivo de pensamento dos professores. Fleck (2010) nos alerta que cada coletivo de pensamento, como grupo de indivíduos que estudam, questionam e constroem conhecimentos, carrega consigo um estilo de pensamento que caracteriza as construções reflexivas do grupo.

A professora A10 comentou que “As coisas simples me encantam...ficar rodeada de amigos e familiares, caminhadas ao ar livre e estar em contato com a natureza”, já a

professora A6 frisou que “no meu tempo livre, gosto de fazer caminhadas pelo município e arredores, apreciar a natureza e tirar muitas fotos”. Estas mesmas falas que aqui estão representadas por duas profissionais foram se repetindo nas apresentações do grupo, o que fortaleceu a ideia de que trazer uma formação tematizada por uma caminhada em meio a natureza poderia fortalecer uma aproximação com o grupo docente.

A segunda estratégia foi a atividade intitulada “Perfil”, ela era a primeira ação da formação permanente. Nesta atividade as professoras deveriam se apresentar, comentando sua experiência docente, sua formação, em que turmas estavam trabalhando, entre outros aspectos. Ainda, a atividade “Perfil” convidava os participantes a contarem seus hobbies, o que faziam nas horas vagas e como estavam vivendo a pandemia em suas casas. Foi interessante perceber que o estudo, a leitura e o hábito de assistir filmes era algo bem presente em vários participantes. A fala da professora A11 resume o que muitos trouxeram em suas apresentações no que diz respeito aos hábitos “O que eu gosto de fazer diariamente é ler e me exercitar. Também adoro ver filmes e séries.”

Nesta atividade também foi possível perceber a formação de cada profissional, identificar quem possuía algum tipo de pós-graduação e em quais áreas estavam se especializando. Esta amostragem também contribuiu para identificar possíveis características do estilo de pensamento do coletivo dos docentes (Fleck, 2010), pois, como eles já tinham o hábito de dialogar e construir conhecimentos nas suas reuniões pedagógicas, foi possível ter uma mínima compreensão sobre qual era o nível de reflexão e quais eram os alicerces por meio da trajetória acadêmica do grupo.

Por fim, a terceira estratégia inicial para traçar possibilidades de aproximação com o grupo foi a atividade “Reconhecimento”. Nela, os participantes tiveram que relatar como estavam as suas práticas pedagógicas em meio à pandemia. Esta ação foi importante, pois pode mostrar ao formador o que os professores estavam realizando com seus alunos naquele momento e mais, como estavam analisando o que vinham fazendo. Este grupo de pessoas, com o hábito que já tinham de refletir e construir possibilidades por meio das trocas entre si, constituía-se como um coletivo reflexivo¹⁷, no entanto, é

¹⁷ Coletivo reflexivo foi um conceito criado pelo autor desta pesquisa para caracterizar o grupo de professores que participou desta formação permanente. Este conceito refere-se a qualquer grupo de pessoas que se reúne com um objetivo de refletir sobre um tema, compartilha conhecimentos, está imerso em uma mesma experiência problematizadora, mas não oficializa e não comunica a sua produção de conhecimento. Em muitas situações, estes coletivos não se reconhecem como produtores de conhecimento, apesar de reunir-se periodicamente, tendo uma pauta de estudos e mobilizar muitas reflexões sobre diversos

interessante perceber que muitas vezes o próprio grupo não valoriza os seus saberes e suas construções coletivas frente aos desafios que a pandemia apresentava, não validando-se como um coletivo de pensamento (FLECK, 2010). Alguns aspectos chamaram a atenção neste relato. A ansiedade que vinham vivendo, a incerteza do tempo que demoraria para voltar ao normal a escola, a inquietação se o que estavam fazendo estava desenvolvendo a aprendizagem dos discentes. Além disso, foi possível identificar a dificuldade de lidar com as tecnologias, ao mesmo tempo que relatavam que este tempo de pandemia tinha lhes aproximado das ferramentas digitais. Por fim, ressaltaram a dúvida que tinham sobre se o que estava sendo feito estava sendo útil para o desenvolvimento dos alunos.

Algumas frases de professores amparam as percepções do parágrafo anterior. A professora A1 diz que “Me sinto um tanto quanto perdida, agoniada, ansiosa...Uma mistura de sentimentos, um turbilhão de emoções que nem consigo explicar.”. Já a professora A6 coloca que “Com as aulas à distância, a impressão que se tem é que estamos trabalhando 24 horas por dia, sem ‘desligarmos’ após o período estipulado e aos finais de semana.” A preocupação com a aprendizagem das crianças fica evidente na escrita da professora A10 “Vejo uma dedicação enorme por parte das colegas em realizar propostas que sejam atrativas às crianças, porém, tenho percebido, que são sempre as mesmas famílias que retornam e que realizam as atividades”.

Com esta aproximação foi possível definir algumas características para a formação que viria a acontecer. Era preciso ser algo leve, com a carga que os professores vinham carregando, não poderia ser uma formação que trouxesse mais uma responsabilidade e demanda. Também era preciso planejar atividades assíncronas que indicasse leituras e documentários, visto que boa parte dos participantes relatou que gostava de consumir este tipo de materiais. Por fim, iniciar a formação com a temática do papel da escola em meio à pandemia, já que todos trouxeram a preocupação sobre a aprendizagem, sobre se o que estavam fazendo estava correto e assim por diante.

No entanto, a comunicação como conceito do processo de formação permanente não ficou restrita às estratégias iniciais da jornada. De acordo com Freire (1983), o ensino não se dá ao estender o conhecimento a uma pessoa que o aguarda passivamente, mas

conceitos. Este termo busca identificar coletivos que ainda não estão enquadrados como coletivos de pensamento na perspectiva Fleckiana, justamente por não circular suas produções fora de seu círculo.

sim, permitir que esta pessoa apresente o seu conhecimento, a sua leitura sobre aqueles fatos e que juntos, educador e educandos, possam desenvolver-se mutuamente.

Nesta mesma linha, Fleck (2010) reforça que o conhecimento é construído socialmente, por meio dos coletivos de pensamento. Desta maneira, era preciso valorizar os saberes do grupo de professores, que na prática já se constituía como um coletivo reflexivo, mas que não transformava suas reflexões em um conhecimento concreto, publicável, consumível por demais coletivos. A formação buscava a valorização destes conhecimentos e mais, que os professores conseguissem perceber o quanto suas reflexões pautadas no diálogo e no estudo eram elementos fundamentais para a construção de saberes.

Para tanto, ao longo da formação foram abertos canais de constante troca. A cada texto ou vídeo enviado, os participantes eram convidados a comentar e apresentar suas percepções sobre o que era abordado nos respectivos materiais. As contribuições foram intensas durante toda a jornada dos blocos 1 e 2 da formação permanente. Ao todo foram 104 comentários dos educadores no link específico para esta ação em cada atividade disponibilizada na sala de aula do google: leitura, vídeo ou encontro virtual. Neste número não está contido as intervenções dos professores em meio aos encontros síncronos. Apenas os comentários realizados em momentos assíncronos.

Se relacionarmos com as formações *standard* caracterizadas por Imbernón (2010), seriam 88 participações importantes, que permitiram aos professores comunicarem seus pensamentos e que não seriam escutadas, já que estas formações priorizam a fala dos palestrantes, sem conexão e participação dos professores. No comentário da professora A6, fica explícita a liberdade que esta formação permanente deu para que os professores pudessem colocar sua opinião, mostrar seu conhecimento e, assim, ajudar na formação dos colegas professores durante a formação:

“(...) conforme consta na carta encaminhado ao CNE, não devem predominar aprendizagens "escolares", mas as relações ternas e solidárias. Também compartilho dessa opinião e, por isso, encaminho atividades mais práticas e dinâmicas aos alunos, onde, nas entrelinhas, sempre tem um objetivo afetivo e reflexivo.” (PROFESSORA A6, 2020).

De acordo com Freire (1983), a extensão como processo de ensino remete a ideia de estender um conhecimento a alguém, ou seja, alcançar as informações àqueles que, passivamente, recebem o conhecimento. Nesta formação, os professores traziam consigo um importante conhecimento experiencial sobre como agir em meio a pandemia. Não se consistia, portanto, em um grupo sem saberes, mas sim um conjunto de professores que contribuiria no processo de formação a partir do diálogo.

Em meio ao desenvolvimento do Bloco 1, percebeu-se que os professores estavam muito participativos, haviam se conectado com a formação e suas contribuições iam além de comentar os materiais indicados para leituras e visualização. Os professores estavam comentando sobre autores que tinham lido, algumas referências, entre outras indicações. Foi então que, percebendo o que estava acontecendo, o formador inseriu um módulo livre dentro da formação chamado “Bergamoteira”. Este módulo era um item dentro da sala de aula do Google onde os participantes poderiam inserir sugestões de livros, filmes, documentários, autores, artigos etc. Tendo como regra que estes, poderiam ou não ter relação com a formação. O nome bergamoteira veio da ideia de que em meio a uma caminhada ao alto do morro, deparar-se com uma bergamoteira carregada de frutos gostosos requer uma boa parada para degustar. Neste caso, a analogia dos frutos com os materiais disponibilizados fomentava a tematização da jornada do Bloco 1.

Mais uma vez este módulo, que surgiu em meio à formação que já estava em desenvolvimento, priorizava a circulação intracoletiva de ideias (FLECK, 2010). O módulo dava liberdade ao coletivo de pensamento expor suas ideias, suas sugestões de estudos. Novamente, tirava do representante do círculo exotérico, a responsabilidade de conduzir e selecionar materiais de apoio, mas sim, esta responsabilidade estava vinculada aos membros do círculo esotérico (FLECK, 2010).

A ideia foi acolhida com êxito pelos participantes. O módulo foi amplamente abastecido pelos professores com uma série de sugestões e alguns comentários comprovaram como a formação estava dando liberdade para que eles participassem e fossem protagonistas e isso vinha fazendo a diferença. Uma professora escreveu

“Essa formação online está nos proporcionando muitas aprendizagens. Parabéns pela criatividade (...)! Nesse momento de incertezas, nos trazer de forma leve e prazerosa, algo tão delicado. E com toda certeza eu iria agradecer a mãe natureza em me

proporcionar uma bergamoteira e jamais faria a desfeita de não degustar ao menos uma bergamota”. (Professora A2, 2020)

Uma importante estratégia para fomentar a comunicação e colocar os participantes como sujeitos ativos no processo foi a elaboração por eles de uma carta que compartilhava com os educadores o que haviam vivido durante a formação. Alguns professores comentaram sobre suas aprendizagens, outros falaram sobre o que conseguiram modificar em suas práticas. Muitos acabaram reconhecendo o quanto a metodologia implementada foi importante para seu processo de desenvolvimento. Ou seja, a possibilidade de comunicar ao final da formação formalizou que a comunicação ao longo de todo o processo foi fundamental. A professora A7 destacou em sua carta

“Com uma metodologia de trocas, oportunizou que mestre e aprendizes pudessem ensinar aprendendo ou aprender ensinando, com a melhor didática que já se fez: as trocas. Segundo o mestre Freire, “todos trazem uma carga de conhecimentos”. (Professora A7, 2020).

Fleck (2010, p.85) nos coloca que “o conhecimento é um produto social por excelência”, da mesma forma, Freire (1983, p. 45) diz que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”. Levando em consideração estes dois teóricos, pode-se perceber que ambos estiveram presentes ao longo da formação permanente. Durante todo o processo, o coletivo de pensamento estava dialogando, participando, reforçando e ao mesmo tempo confrontando suas verdades. A formação não foi uma imposição de saber, mas sim, um compartilhamento de ideias, reflexões, conhecimentos e teorias. Todos foram protagonistas, não foi uma formação caracterizada pela extensão do saber, ela foi pautada pela comunicação, pela valorização do saber coletivo do grupo, pela troca de experiências e conhecimento.

O grupo reconheceu a formação permanente realizada como um processo a ser seguido, inclusive nos planejamentos de aula. A professora A6 frisou na sua carta que “Um ponto muito positivo dos encontros síncronos, para mim, foi o estímulo à participação do grupo nas conversas a partir de jogos. Adotei esta ideia para as minhas aulas online com o Ensino Fundamental e os resultados foram muito gratificantes.” Sendo assim, vivenciar uma formação permanente pautada pela comunicação, não apenas

desenvolveu o grupo, como serviu de inspiração para que este método fosse utilizado por eles em suas aulas.

4.3.2 A Problematização como Ação Mobilizadora

Freire (1987) frisa que o contrário da “educação bancária” é a educação libertadora, problematizadora. O autor completa que a educação problematizadora não é compreendida como ato de “depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos” (FREIRE, 1987, p. 68). Portanto, uma formação permanente problematizadora deve romper com a lógica da transferência e da passividade dos professores. É preciso mediar o conhecimento a partir da problematização do contexto, estranhar o dia a dia, questionar o comum e, por meio da dúvida, compartilhar saberes.

Quando uma formação permanente de professores é planejada, o conceito da problematização deveria estar presente durante o processo. Segundo Freire:

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE, 1996, pg. 32)

Para tanto, esta jornada de formação permanente, tanto o Bloco 1, como o Bloco 2, buscou trazer o conceito da educação problematizadora para dentro de todo o processo. Quando a secretaria de educação abriu o espaço para a formação, não havia uma temática específica para ser trabalhada, mas sim, uma pretensão de que fosse abordado o cenário que a educação vinha passando em meio ao distanciamento social provocado pela pandemia. Esta abertura permitiu que a formação pudesse ser construída pelos próprios professores, já que este tema inicial era amplo. Quando a situação pandêmica é trazida para a discussão, as abordagens poderiam ser diversas: como trabalhar de forma remota; ferramentas digitais; aprendizagens essenciais; metodologias de ensino; saúde emocional dos professores; avaliação; relação com a família; etc. Todos estes temas são pertinentes, mas sendo o formador o responsável pela escolha, será que seria o assunto de maior

necessidade dos educadores daquele contexto? Será que criaria o engajamento necessário do grupo?

Cabe ressaltar que esta formação permanente buscava a valorização do coletivo de pensamento (FLECK, 2010). No entanto, não há como valorizar as ideias de um coletivo de pensamento se este grupo não expor seus pensamentos. Ou seja, como valorizar os conhecimentos construídos pelo grupo sem que haja uma circulação intra e intercoletiva de ideias? Por isso era importante encontrar maneira de engajar a participação ativa dos professores na formação.

Imbernón (2010) resalta que uma formação continuada para promover as mudanças esperadas deve focar-se nas problematizações locais, assim sendo, era preciso identificar o que necessitavam os professores do grupo. Já que grandes desafios genéricos talvez não sejam as maiores necessidades de grupos específicos que participam de uma formação permanente.

Várias foram as estratégias utilizadas para identificar quais eram os desafios e dúvidas do grupo de professores. No primeiro módulo, chamado Mochila, umas das primeiras estratégias lançadas foi a atividade “Reconhecimento” inserida na sala de aula do Google e que consistia em contar, por meio de uma carta endereçada ao formador, como eles vinham lidando com o trabalho na pandemia, de que forma estavam trabalhando, como estavam se sentindo, quais eram os desafios etc.

A partir das respostas dadas pelos professores, seria possível perceber qual ponto estava sendo mais desafiador e necessitava de uma abordagem mais cuidadosa, pelo menos inicial na formação permanente. E também, como poderia ser problematizada o momento inicial para que o grupo se engajasse em tentar buscar respostas e ser participativo na formação.

As cartas escritas pelos professores chegaram repletas de indagações e situações complexas para serem discutidas. Em cada frase escrita, era possível identificar a aflição que estava sendo trabalhar desta forma remota, onde estudantes permaneciam em casa e os professores também. A professora A5 coloca a seguinte situação em sua carta que descreve de que forma o trabalho vinha sendo realizado naquele momento no município:

“Nesta nova realidade para todos de incertezas estamos tentando nos adaptar e com a necessidade de não perdermos o vínculo com as nossas

crianças e famílias, iniciamos uma estratégia de trabalho, onde criamos um grupo no whats App em que as famílias estão recebendo sugestões de vivências diariamente.” (Professora A5, 2020)

A partir do conhecimento pelo formador de como estavam sendo os processos da relação família-escola, era preciso identificar o que as cartas demonstravam ser dúvidas e inquietações dos professores. Notou-se que boa parte dos textos trazia dúvidas em relação ao papel da escola neste momento, principalmente, se a função que estava sendo exercida por meio dos grupos de “whatsapp” era, realmente a função da escola. A professora A12 apresenta sua angústia neste trecho “(...) como profissional da educação, digo professora, estou muito preocupada, mesmo mandando as aulas via whatsapp para os alunos, fazendo vídeos, áudios e prestando todo o suporte necessário aos alunos e pais, creio que falta o contato presencial (...)”. Já a professora A16, deixa muito transparente sua aflição sobre qual deveria ser a função da escola: “diante de acontecimentos recentes que vêm abalando nossas estruturas como seres, vieram reflexões sobre a importância da educação no mundo de hoje e nosso olhar perante as crianças, pais e professores.”

Já com vários elementos que relacionavam as dúvidas iniciais dos professores com dois grandes temas: papel da educação/escola e função dela durante a pandemia. Para a organização do segundo módulo, chamado Escalada, era preciso encontrar algum material que provocasse ainda mais este tema, que deixasse os professores curiosos e ao mesmo tempo já trouxesse alguns elementos teóricos importantes para incrementar o diálogo que viria. A estratégia foi escolher um documentário, algo leve para ser consumido, mas que tivesse profundidade suficiente para acrescentar conhecimento. A solução foi uma entrevista realizada pelo Instituto Porvir com o professor Paulo Blikstein e que estava disponível no canal do grupo no “YouTube”. O vídeo foi lançado na atividade chamada “Corda” na sala de aula do Google e convidava os participantes a assistirem e comentarem, caso tivessem interesse, suas percepções no espaço de comentários da ferramenta, já que o vídeo seria usado para alicerçar as discussões do encontro virtual.

De acordo com Fleck (2010), é importante o coletivo de pensamento ser impactado com ideias de outros coletivos. O círculo esotérico precisa ser confrontado com as ideias do círculo exotérico. Este confronto pode fortalecer conceitos já construídos dentro do coletivo de pensamento, mas também pode contribuir para uma mudança de conceitos. Por isso a circulação intercultural torna-se importante, segundo Fleck (2010).

Os educandos ficaram muito impressionados com o documentário, o que fomentou 16 comentários na ferramenta. Neste espaço eles já se mostravam intrigados, ativos, querendo expor suas ideias e reflexões, dando sinais positivos de que o encontro virtual traria boas reflexões e intensa participação. A professora A13 fez o seguinte comentário após assistir o documentário:

Ótimo vídeo! Grande reflexão para todos nós! A Educação sempre será importante em nossas vidas!!! Durante esses últimos dias, li uma frase numa notícia, que chamou muito a minha atenção e que não consigo esquecer: "as pessoas voltarão para o mundo achando que tudo estará normal, mas o mundo não será mais o mesmo". Essa frase me fez pensar muito de como vai ser daqui para frente. (Professora A13, 2020).

Junto à atividade do vídeo, havia dois textos para serem lidos. A recomendação era assistir o vídeo primeiro e depois fazer as leituras, pois havia a suposição de que o vídeo fomentaria a vontade de saber mais e por consequência, os mobilizasse a lerem o material. Da mesma forma como no documentário, os participantes eram convidados a comentarem na atividade “bússola” o que havia lhes chamado a atenção nos dois materiais. Para a surpresa do formador, esta atividade teve mais comentários do que a atividade do vídeo, foram 17 ao todo. O que mostrava o engajamento dos professores no tema, na formação, na vontade de querer falar sobre aquilo. A professora A13 descreveu no seu comentário que “incertezas, desafios, reflexões, mudanças, mistura de sentimentos. Tudo isso está fazendo parte dos nossos dias diante da pandemia. O lado positivo? Novas aprendizagens, refletir sobre o meu "EU", minhas atitudes (...)”. Com a escrita dela, é possível observar que os professores estavam vendo, na formação que iniciava, uma contribuição para sua reinvenção como profissionais, a partir do estudo, diálogo, trocas. A formação não estava transparecendo ser um “fardo”, mas sim, uma possibilidade real de aprender.

Nesta atividade, mais elementos surgiram para planejar o 1º encontro virtual que seria realizado na semana seguinte, sob o nome de atividade “Mão”. A professora A15 apontou as seguintes indagações enquanto tecia seu comentário sobre as leituras: “Será que estamos suprindo todas as necessidades de nossos alunos? Será que eles estão compreendendo o que estamos disponibilizando virtualmente? Até que ponto isso tudo é válido?”.

O que estava acontecendo na formação permanente ia ao encontro do que Muenchen (2010) coloca como papel do professor problematizador:

“O papel do professor problematizador não é descrever os conceitos/conteúdos e sim desvelá-los para que os educandos queiram conhecer. Entende-se que a problematização é uma forma de desvelamento, é ela que provoca a curiosidade, o querer conhecer.” (MUENCHEN, 2010, p. 158).

Tanto as leituras, quanto o vídeo foram escolhidos pela coleta de informações trazidas pelos professores em suas cartas iniciais e estes materiais, ao mesmo tempo que desvelavam a realidade abordada por eles, trazia mais elementos que inquietavam e provocavam curiosidade. O tema não estava sendo trazido pelo formador, mas sim, ele era o organizador e fazia a curadoria de materiais que potencializavam a dúvida e a vontade de aprender.

Sendo assim, o papel do formador estava em fomentar a circulação intracoletiva de ideias e, ao mesmo tempo, apresentar diferentes círculos exotéricos para que a circulação intercoletiva pudesse contribuir para uma maior reflexão do grupo frente aos seus desafios (FLECK, 2010).

Com todas estas ações preliminares, o encontro virtual já era encarado de outra maneira pelos professores, pois eles esperavam este momento para, enfim, poder conversar mais e aprender mais sobre aquilo que há uma semana vinha lhes provocando. Freire (1996) reforça a ideia de que problematizar o futuro é imprescindível. Quando não há problematização, a história já estará escrita, o futuro já é sabido e não precisa haver sonho. Os professores nesta formação encontravam-se questionando este presente/futuro que o cenário lhes apresentava, queriam problematizar o que vinha ocorrendo, não queriam ser levados por uma história mecanicista.

Para o encontro virtual de 1 hora, na atividade Mão, o formador planejou quatro perguntas retiradas dos comentários dos professores. Estas perguntas foram inseridas no “chat” da ferramenta digital utilizada no encontro. A cada 10 minutos, uma pergunta mobilizava o diálogo que seguiria, sendo que um professor deveria ter a responsabilidade de iniciar a conversa a partir daquela pergunta mobilizadora. A estratégia foi efetiva, a participação do grupo foi ativa, vários saberes relevantes foram disseminados pelos próprios professores do grupo. Este fato corrobora com Fleck (2010), que alerta sobre o conhecimento gerado pelo coletivo de pensamento, quando este tem espaço para

conversar, refletir, estudar a partir do seu próprio contexto social. O primeiro encontro reforçou esta concepção, mostrando que o grupo tinha um grande potencial de reflexão e conhecimento. Freire (1983) também alerta para a valorização dos saberes locais e isto foi fomentado pela característica problematizadora do encontro virtual.

De acordo com Freire:

“Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que êstes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.” (FREIRE, 1983, pg. 21)

A formação permanente, quando é concebida como problematizadora, dá autonomia aos interesses do educando. Prioriza-se a necessidade real de quem está participando da formação. Imbernón (2001) reforça esta ideia quando assegura que o “modelo indagativo” de formação do professor pode ser uma estratégia eficaz para trazer mudanças efetivas na prática docente. O autor coloca que neste modelo, quando realizado em grupos de professores, eles desenvolverão novas formas de compreensão “quando eles mesmos contribuem para formular suas próprias perguntas e recolhem seus próprios dados para responder a elas” (IMBERNÓN, 2010, p. 74). Esta afirmação, além de amparar a ideia da problematização como característica da formação, fez com que uma nova estratégia fosse inserida no Bloco 1: a etapa “Bergamoteira”.

Mas antes de falar de “bergamotas”, você deve estar pensando. Como foi o retorno dos professores sobre o 1º encontro. Acharam positivo?

Pois bem, a professora A9 fez a seguinte afirmação na caixa de comentários após o encontro virtual:

“Que show!!!! Adorei!! esse curso está muito além do que eu esperava. Possibilitar as trocas, ouvir os colegas, compartilhar situações e as próprias identificações nas diferentes emoções que todos estamos sentindo com tantas incertezas e ao mesmo tempo, com tantas renovações de didáticas, nos trazem um conforto para esses dias tão diferentes, vivenciados por todos no quadro atual.” (Professora A9, 2020).

A escrita da professora condensa de certa forma o sentimento de boa parte dos professores que estavam participando, pois, outros comentários também foram escritos na atividade. Nota-se que um dos aspectos que a professora ressalta como positivo na

formação permanente é o fato de dialogar com os colegas. Ou seja, evidencia-se como é importante valorizar o coletivo de pensamento (FLECK, 2010) na formação permanente de professores. A professora não se refere ao formador como figura importante para a aprendizagem, mas sim, as constantes trocas com os colegas.

Além dos comentários positivos ao final do encontro, que poderiam estar sendo colocados pela intenção de ser gentil com o formador, outro elemento pode ser compreendido como referência sobre a adesão e engajamento dos professores em todo o Bloco 1 da formação permanente: a grande quantidade de inserções de comentários em cada atividade proposta ao longo de toda a jornada. Ao todo, foram 11 atividades ao longo do bloco 1, entre leituras, vídeos, encontros virtuais e produções para entregar. Excluindo os naturais comentários dentro do encontro virtual, foram contabilizados 104 comentários na plataforma sala de aula do google, sendo que não era obrigatório comentar, o diálogo só seria imprescindível nos momentos de encontros virtuais.

Identifica-se que uma das justificativas para tamanho engajamento dos professores, indo além do esperado, que era consumir os materiais disponibilizados e participar dos encontros virtuais, foi a característica problematizadora de todo o Bloco 1. Todos os demais módulos seguiram a sistemática do módulo “Escalada”, detalhado acima. Resumindo, o plano sempre era utilizar o encontro virtual anterior para mostrar possíveis dúvidas, o formador selecionava materiais problematizadores para inserir nas atividades e fomentarem curiosidade, coletava informações nos comentários e estas, conduziam as perguntas para serem dialogadas no próximo encontro virtual. Assim ocorreu no módulo “Caminhada” e “Vista”.

O módulo “Bergamoteira”, como frisado anteriormente quando a comunicação era o conceito em reflexão, serviu como canal livre para que os participantes pudessem sugerir materiais para apoiar as discussões. Assim, ele foi ao encontro do que Imbernón (2001) coloca ao afirmar que o engajamento dos professores se dará, também, pela oportunidade de eles procurarem suas próprias respostas. O módulo serviu para isso, um espaço para que eles trouxessem suas indicações de leituras, de vídeos, de filmes e que estes materiais pudessem auxiliar os demais na busca por respostas às suas perguntas. Ao todo, foram indicados sete filmes, cinco livros e uma série de comentários entre os professores sobre os materiais ali inseridos. Nesta contagem, as indicações do formador neste módulo foram excluídas.

O Bloco 2 da formação continuada iniciou cerca de dois meses depois do final do primeiro bloco. Havia, ao final do Bloco 1, uma ideia de que a pandemia acabaria em poucas semanas, o que não aconteceu. Portanto, há quatro meses os estudantes estavam sem ir para a escola de forma presencial, os professores trabalhando de casa e as atividades sendo enviadas pelo “whatsapp” da escola. A ideia inicial, que permeou a discussão do Bloco 1, em que o papel da escola era de se fazer presente e criar vínculos com as famílias já começava a ser questionada depois de tanto tempo de relações virtuais. E as aprendizagens? Como faremos de maneira remota uma aprendizagem efetiva já que não há previsão de retorno? O que é essencial ser trabalhado? Estas eram indagações genéricas que a educação como um todo se fazia em meados de julho de 2020. Mas quais seriam as indagações dos professores da cidade pesquisada? Quais são as dúvidas de quem trabalha com educação infantil e quais são as dúvidas de quem trabalha com o ensino fundamental?

Para descobrir o que intrigava os professores, uma nova estratégia foi utilizada. O formador buscou uma ferramenta do google chamada de formulários (APÊNDICE A). Nela, é possível inserir perguntas e coletar informações dos pesquisados. O objetivo da ação era identificar como os professores estavam lidando com a pandemia neste momento, quais eram suas aprendizagens, como percebiam as aprendizagens dos estudantes, quais os desafios e o que precisava ser estudado visando este possível retorno à presencialidade.

Todos os 30 profissionais responderam os questionários e algumas reflexões puderam ser feitas. O que ficou mais evidente é que, diferente do formato do bloco 1, este bloco deveria ser dividido por níveis de ensino em que os educadores atuavam, o que já era uma percepção inicial do formador. As dúvidas e, principalmente, as possíveis discussões deveriam ser centralizadas nas especificidades de cada nível de ensino.

De acordo com Fleck (2010), uma mesma pessoa pode participar de diferentes coletivos de pensamento. Portanto, por mais que todos os professores da rede municipal dialogassem juntos, tivessem encontros coletivos, havia outros dois coletivos de pensamento: professores do ensino fundamental e professores da educação infantil. As respostas do questionaram evidenciaram o que já poderia ser visto na prática, cada coletivo vinha dialogando e buscando possibilidades para seus contextos específicos. Cada um dos coletivos de pensamento possuía estilos de pensamento diferentes, cada um

atrelado ao nível de ensino que trabalhavam e, portanto, no Bloco 2 seria preciso respeitar esta divisão e trabalhar com os dois coletivos de pensamento de forma separada.

No bloco 2, a problematização trazida pelos professores também fomentou a escolha dos materiais que seriam disponibilizados para estudo prévio aos encontros virtuais. O que chama atenção neste bloco é a intensa participação dos professores nos comentários de cada atividade na sala de aula do google. Com apenas quatro materiais inseridos na ferramenta: dois textos, um filme que era a atividade assíncrona e um filme indicado como sugestão. Houve 31 comentários dos professores do ensino fundamental e 17 comentários dos educadores da educação infantil. Novamente uma importante representação do engajamento dos participantes depois de trazer para a formação permanente materiais que abordavam temas indicados pelos próprios professores.

Por fim, promover a aprendizagem por meio da problematização é dar autonomia aos interesses do educando. Em um processo de formação permanente, é importante priorizar a verdadeira necessidade daquele professor, o que ele quer saber sobre o tema. Não é tratar o educando como agente passivo, que somente recebe o saber, mas sim, valorizar o saber que eles carregam. Como Freire coloca:

“Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (FREIRE, 1983, pg. 22).

4.3.3 A Dialogicidade ao Longo da Jornada

Quando nos deparamos com este conceito, talvez você esteja pensando: “no meu contexto a maioria das formações não tem diálogo.” Ou ainda se perguntando: “mas os professores falavam alguma coisa? Lá na minha escola, quando perguntam se temos dúvidas, ninguém fala nada.”

O diálogo valoriza o que é construído dentro do coletivo de pensamento (FLECK, 2010). Nas formações *standard*, o coletivo de pensamento não é convidado a contribuir, não circulação de ideias e, quando eventualmente, o palestrante tenta fomentar a participação, o educando não se sente seguro em apresentar o seu saber.

Obviamente, como já visto ao longo da pesquisa, o diálogo não era uma característica acidental, muito menos, uma característica da personalidade do grupo de

professores participantes. Professores são falantes, gostam de conversar em sua grande maioria, mas há uma tendência de pouca participação em encontros de formação *standard* (IMBERNÓN, 2010). Portanto, acreditando que o diálogo é um elemento imprescindível para efetivar aprendizagem (FREIRE, 1983, 1987, 1993), o formador utilizou estratégias para potencializar o diálogo em todo o processo de formação permanente, seja no bloco 1, assim como no Bloco 2.

O primeiro ponto para que o diálogo acontecesse foi vincular-se ao contexto que os professores vinham vivendo. Nas duas primeiras atividades, chamadas de “Perfil” e “Reconhecimento”, os professores relataram como vinham vivendo a pandemia, foram convidados a relatarem seus hábitos durante o distanciamento, seus hobbies e como estavam se sentindo. Com a entrega das duas atividades, o formador preocupou-se em responder, uma a uma, todos os professores que preencheram a atividade “perfil”, quando relataram um pouco sobre sua personalidade e na atividade “reconhecimento”, em que falaram mais dos aspectos da docência em uma carta.

Para que a circulação intercoletiva acontecesse, era preciso uma aproximação entre educador e educandos. Esta circulação faria com que os saberes dos professores acabassem sendo apresentados ao formador. A circulação intercoletiva é fundamental para o fortalecimento ou redirecionamento de saberes (FLECK, 2010), no entanto, percebe-se um certo desconforto nos professores, muito acostumados com a passividade em ambientes de formação, apresentar seus conhecimentos a um formador externo. Com esta insegurança, acaba não tendo circulação intercoletiva, pois o conhecimento passa a ser uma imposição de saber e não uma relação de reciprocidade de saberes. Da mesma forma, professores acabam não se sentindo seguros em dialogar com seus pares, pois aquele momento é de escutar o palestrante. Nesta formação permanente, a aproximação com os educandos, utilizando a estratégia de responder individualmente as cartas era de valorizar o que os professores tinham a dizer, ou seja, de valorizar a circulação de ideias.

Na atividade “Perfil”, surgiram escritas como da professora A14 “(...) Meus Hobbies são leitura, assistir séries e praticar caminhada. Gosto de me reunir com os meus amigos e estar com minha família.” Para esta professora, o formador respondeu o seguinte:

Oi, (...). Para quem gosta de estar com os amigos, este período está sendo complicado, né? Também sou destes que gosta disso. Uma das

ideias deste curso é poder nos aproximar, nem que seja um pouco. Bom poder contar contigo. Abração.” (FORMADOR, 2020)

Desta forma, todas as escritas das professoras foram sendo respondidas, estabelecendo um vínculo, encontrando conexão nos hábitos de lazer e introduzindo ao processo de formação uma informalidade que ajudaria no diálogo. Imbernón (2001) traz uma característica para o assessor de formação permanente que seria a de “amigo crítico” (IMBERNÓN, 2001, p.90), ou seja, este assessor externo tem que estar próximo do professor, precisa compreender o contexto, as especificidades, apoiar os professores de maneira horizontal. Nesta perspectiva, responder os professores aproximaria educador e educandos.

Na atividade “Reconhecimento” a estratégia utilizada foi a mesma. Cada carta enviada por um professor, era respondida pelo formador. Em alguns momentos, a resposta do formador gerava um novo comentário do professor, o que já mostrava que a aproximação estava atingindo o objetivo esperado.

Neste trecho de conversa entre o formador e a professora A5 é possível perceber o diálogo:

“(…) tenho muito orgulho da minha profissão e amo o que faço. Nos momentos de lazer adoro estar com minha família, passear e conhecer novos lugares. Aprecio também assistir filmes, séries e realizar uma boa leitura.” (PROFESSORA A5, 2020).

“Também tenho orgulho em ser professor. Sempre quando me perguntam minha profissão, adoro dizer: professor. Faremos boas conexões neste Curso de Formação. Que legal poder contar contigo. Abração.” (FORMADOR, 2020)

“Muito obrigada! Abraços” (PROFESSORA A5, 2020).

Esta relação dialógica foi se estendendo ao longo de toda a formação permanente. O grupo teve uma efetiva participação, enquanto o formador participava do diálogo como mais um componente do grupo e não numa postura hierarquizada e verticalizada de professor, comumente identificada na “educação bancária” (FREIRE, 2013). O autor já dizia que o “diálogo e a problematização não adormecem ninguém” (FREIRE, 1983, p. 36).

Outra estratégia que foi planejada para que o diálogo acontecesse foi a utilização da plataforma sala de aula do google para disponibilizar os materiais. Quando analisado

pelo viés da praticidade, seria mais prático enviar cada atividade ou cada material para ser consumido para a coordenadora pedagógica do município. Esta, por sua vez, poderia distribuir os materiais aos professores pelo grupo de “whatsapp”, o que já era uma prática utilizada pela secretaria de educação. No entanto, o formador não poderia, caso este fosse o modelo de contato, conversar com os participantes sobre o material consumido, o diálogo ficaria restrito aos encontros virtuais. Novamente, buscava-se em Fleck (2010), o conceito de circulação inter e intracoletiva para ampliar, reforçar ou revogar saberes dos círculos eso e exotéricos.

Percebendo isso, o formador foi em busca de uma ferramenta que pudesse cumprir a tarefa de disponibilizar as atividades, mas que ao mesmo tempo fosse fácil para iniciar diálogos e receber comentários dos professores. Obviamente, quando um comentário fosse inserido, o formador deveria estar atento para que houvesse diálogo, ou com resposta do próprio formador ou com algum comentário de outro participante da formação permanente. Como já frisado anteriormente, a sala de aula do google, tendo esta funcionalidade, foi importantíssima para assegurar o diálogo durante todo o processo.

As trocas também possibilitaram a construção do roteiro do que seria trazido em cada módulo. Em cada encontro virtual, eram abordadas temáticas a partir de perguntas que haviam sido coletadas dos materiais oferecidos previamente. Portanto, no encontro, o formador identificava temas relevantes para, depois, encontrar e disponibilizar materiais a serem consumidos pelos participantes e assim coletar mais inquietações para o encontro seguinte. Nesta mescla de problematização e diálogo, a formação permanente foi se desenvolvendo. Freire (1983) nos apresenta a seguinte reflexão sobre esta relação:

“O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experimental”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (FREIRE, 1983, p. 34).

No bloco 1, o módulo “Bergamoteira”, além de outros objetivos já mencionados anteriormente, tinha como meta a de potencializar o diálogo livre, obviamente com o

intuito de apoiar-se no propósito inicial do módulo, que era sugerir materiais para estudo. Mas como não tinha muita regra, esta etapa deixava com que os participantes conversassem entre si sobre qualquer aspecto que achassem relevante. Muitos comentários apareceram no “Bergamoteira”. Ele tinha ao lado de seu nome na plataforma sala de aula do Google a palavra “opcional”, ou seja, apenas clicava e interagiu com aquele conteúdo quem quisesse. Ao todo, além das indicações frisadas no item anterior desta pesquisa, foram feitos 19 comentários pelos professores participantes.

Um destes comentários chamou a atenção. A professora A2 escreveu no módulo “Bergamoteira” que estava proporcionando muitas aprendizagens, de uma forma leve e prazerosa. Ainda fazendo alusão à bergamoteira, frisando que não deixaria de provar pelo menos uma bergamota. Fica aqui, de forma implícita, uma valorização dos próprios professores aos saberes do coletivo de pensamento. Não era o formador abastecendo de materiais este módulo, mas sim, os próprios membros do coletivo de pensamento oferecendo seus saberes e suas inspirações para serem dialogados e consumidos pelos demais membros do grupo (FLECK, 2010).

Nesta escrita da professora é possível identificar o entusiasmo com a formação, como ela se apropriou da metáfora da bergamoteira e logo em seguida se sentiu à vontade para sugerir um filme. A abertura ao diálogo permite com que os saberes dos educandos também possam fazer parte do processo de ensino. O saber não está só com o educador. Freire (1987) já chamava a atenção para os saberes existentes em todos e que todos aprendem ao ensinar, pois todos carregam saberes em si.

Ao final do bloco 1, na carta redigida pelos educadores na atividade “Vista”, a importância do diálogo foi apontada por alguns educadores.

A professora A17 escreveu o seguinte:

“A metodologia utilizada foi baseada em estudos antecipados e diálogos com encontros virtuais. Gostei muito da metodologia utilizada. Com a leitura dos conteúdos prévios e vídeos era possível tirar dúvidas no encontro virtual. Esse estudo nos conduzia ao assunto debatido nos encontros online”. (PROFESSORA A17, 2020)

Algo muito parecido foi dito pela professora A6, que trouxe a seguinte escrita em seu texto:

“Algo que me chamou muito a atenção e que procurei pesquisar mais foi sobre a metodologia da sala de aula invertida e ensino híbrido.

Acredito que esta prática fez todos os participantes serem muito mais ativos na formação, ao invés de apenas ouvintes, como geralmente acontece nos encontros e formações presenciais.” (PROFESSORA A6, 2020).

Estas duas colocações chamam a atenção para um aspecto que foi planejado nesta formação permanente, o envio de materiais prévios para potencializarem a participação e o diálogo durante os encontros com os professores. Há um conceito na educação chamado de ensino híbrido que se apoia na mescla de estratégias para fomentar o protagonismo dos estudantes (BACICH; MORAN, 2018). Uma das estratégias que os autores trazem para mobilizar diálogo e participação ativa é uma metodologia chamada sala de aula invertida. Esta, consiste em enviar materiais prévios para os estudantes para que eles possam ler ou assistir, assim, de certa forma se apropriar de um conhecimento, ao mesmo tempo, provocando-o a querer conhecer mais e tendo o encontro de aula servindo para dialogar sobre o que foi estudado.

Na formação permanente, esta foi uma das estratégias que caracterizaram toda a trilha de aprendizagem. Em todos os módulos, nos 2 blocos, todos os encontros eram precedidos de um material para estudo e sempre, este material era escolhido levando em conta a contribuição dos próprios professores. Assim, a problematização lhes mobilizava a ler e assistir e ao mesmo tempo, lhes desafiava a participar ativamente dos encontros para encontrar e construir respostas por meio do diálogo.

Este protagonismo dos educadores durante a formação permanente fez com que o grupo percebesse como eles eram capazes de se apoiar. De certa forma, começava a ficar evidente ao próprio grupo que eles faziam parte de um coletivo de pensamento, que este grupo construía saberes de forma coletiva e que uma formação deveria valorizar, também, este saber desenvolvido pelas suas discussões (FLECK, 2010). O grupo começou a perceber que era potente e que podiam contar uns com os outros. A professora A18 escreveu este trecho em sua carta

“A metodologia do curso foi extremamente criativa e a cada nova leitura ou vídeo, me daria segurança que buscava para continuar trilhando meu caminho. As conferências me mostraram que temos pessoas à nossa volta que não nos deixarão desistir de fazer e querer sempre o melhor para nossa vida.” (PROFESSORA A18, 2020).

Nóvoa (2009) nos aponta o quanto é importante fortalecer a cultura da formação dentro da própria escola, fazendo com que o grupo consiga perceber que os mais experientes podem aprender com os novatos e vice-versa. No trecho trazido pela professora acima, percebe-se que a formação abriu a visão de quem ainda não havia percebido a quantidade de saberes que o próprio grupo possuía.

O coletivo de professores caracterizava-se como um coletivo reflexivo, pois antes da formação, já eram um grupo em constante construção de conhecimento, no entanto, não validavam entre eles o quanto produziam de conhecimento. Entendiam que para produzir conhecimento a respeito de suas práticas era preciso que um formador externo viesse apresentar saberes. O diálogo mostrou ao grupo o quanto o coletivo ao qual eles faziam parte era, efetivamente, um produtor de saberes e que precisariam externar o conhecimento, caracterizando como um coletivo de pensamento (FLECK, 2010). Além disso, apoiando-se em Fleck (2010), o diálogo fez com houvesse a circulação intracoletiva de conhecimento, já que o grupo ia confrontando seus saberes a partir das trocas, afirmando saberes e também os questionando. Mas também houve a circulação intercoletiva, quando o formador, integrante de círculos exotéricos de conhecimento foi impactado com as informações advindas do círculo esotérico e ao mesmo tempo pode trazer saberes que confrontavam ou alimentavam os conhecimentos internos. Cabe ressaltar que os materiais de apoio serviram para dialogar com círculos exotéricos por meio das entrevistas assistidas, artigos lidos e trechos de livros.

Freire (1983) faz uma relação entre o educador-educando com a relação invasor-invasido, quando esta não é pautada pelo diálogo. Se ação de ensinar estiver concebida na lógica da extensão do saber, na passividade do educando, no distanciamento entre o professor e o aluno, percebe-se uma invasão cultural do educador. O diálogo é fundamental para uma aprendizagem significativa, pois valoriza o saber local e aproxima os dois personagens deste processo.

Nesta lógica, o diálogo deveria ser mantido no bloco 2. No entanto, era preciso trazer algo novo para mobilizar ainda mais a participação dos professores na formação. Com o formulário já apresentado no trecho anterior da pesquisa, evidenciou-se um certo cansaço dos educadores. Uma sobrecarga de trabalho que poderia atrapalhar o engajamento no bloco 2, caso este fosse planejado com atividades extensas. Como traz Freire (1983), para acontecer o diálogo é preciso aproximação, é preciso compreender o

contexto do educando. O formulário acabou trazendo à tona especificidades importantes para dar pistas às estratégias que poderiam ser planejadas.

O primeiro ponto foi pensar em uma atividade assíncrona que fosse possível de realizar com a família e que pudesse dar subsídios para o segundo encontro virtual. Isto era importante, porque os participantes traziam relatos de que estavam com muito trabalho, que a relação com os estudantes não tinha mais horário. Isso fazia com que o horário em que poderiam estar com a família, estavam dando aulas virtuais ou respondendo pais pelo “whatsapp”. Sendo assim, a formação não poderia demandar mais uma atividade que tirasse a possibilidade de convívio entre professores participantes e seus familiares.

Com a realização do primeiro encontro virtual, percebendo o diálogo muito pautado pela rigidez ou não da escola, tanto no contexto da educação infantil, quanto no contexto do ensino fundamental, o filme indicado para a atividade assíncrona foi “O Pequeno Nicolau”. Este filme é leve, de faixa etária livre e traz, despretensiosamente (ou não) em seu enredo uma crítica à escola tradicional e uma valorização do conhecimento do cotidiano. Esta indicação de atividade rendeu uma participação massiva dos professores e alguns comentários interessantes. Ao todo, foram 16 comentários nesta atividade.

A professora A13 colocou

“Ótimo filme! Adorei! O filme retrata o mundo da criança, como ela vê o mundo, com seu jeito inocente e encantador. Mais um filme que nos faz refletir sobre a maneira de ensinar, e no que podemos melhorar.” (PROFESSORA A13, 2020)

Já a professora A2 disse

“Um filme ótimo para assistir em família. Traz a oportunidade de olhar o mundo da criança, de uma maneira leve e encantadora.” (PROFESSORA A2, 2020)

Uma segunda estratégia importante que caracterizou o Bloco 2 de formação permanente foi a aproximação com a metodologia ativa chamada de “gamificação”. Para Huizinga (2014), os jogos detêm o potencial de prender a atenção e envolver o participante de forma ativa na busca de um resultado. Com o jogo, o processo de

aprendizagem tem a tendência de ser mais leve e atrativo, promovendo a participação de forma natural (RIBEIRO; CARVALHO, 2016).

Esta metodologia, portanto, trazia a leveza necessária para os encontros, tendo em vista o cansaço dos professores, ao mesmo tempo que incentivaria a participação deles nos encontros de maneira prazerosa. O grande desafio era planejar uma forma de trazer os jogos para dentro do encontro onde não se abrisse mão da temática que deveria ser trabalhada, nem do conceito da dialogicidade.

Assim, para o primeiro encontro virtual, o formador criou no “power point” do Microsoft Office um jogo semelhante à Batalha Naval. Neste jogo os participantes deveriam escolher quadrantes que estavam dentro de um *slide* do programa. Ao dizer o quadrante, por exemplo, C3, o formador virava a carta virtual. Atrás de cada carta sempre havia duas possibilidades. Uma delas era caracterizada como água, e trazia escritos que faziam com que a pessoa que tivesse dito este quadrante devesse chamar outra pessoa para jogar de acordo com o que o jogo determinava. Por exemplo, chame a pessoa que trabalhe há mais tempo na escola. Caso o quadrante dito não fosse água, o escrito atrás da carta seria uma pergunta em que este participante teria que responder, por exemplo: de onde você está tirando inspirações para suas aulas remotas?

Desta maneira o jogo seguia até que todos os quadrantes fossem virados e todas as perguntas respondidas. A cada pergunta, um diálogo sobre aquela inquietação era mediado pelo formador, assim esgotava-se naquele momento os diálogos sobre aquele aspecto. É importante ressaltar que estas perguntas foram definidas de acordo com o que foi trazido no google formulário respondido previamente pelo grupo. Isto fez com que o grupo se sentisse efetivamente participante da formação. A professora A3 escreveu na sua carta

“(…) me senti mais participante com o formato diferencial das formações deste ano. Onde éramos instigados a pensar sobre a realidade do momento, procurando em grupo amenizar as dificuldades e juntos aprender a superar os desafios desta caminhada.” (PROFESSORA A3, 2020).

Neste trecho, pode ser notado como a professora começa a perceber que as respostas aos desafios podem estar no próprio grupo de professores, ou seja, no coletivo de pensamento (FLECK, 2010). O grupo começou a perceber que o formador traz conceitos e saberes externos importantes, mas que eles também têm condições de,

coletivamente, construir suas próprias verdades. O diálogo foi mostrando ao grupo que era preciso valorizar o coletivo de pensamento que eles compunham.

No segundo e último encontro virtual do Bloco 2, o formador investiu novamente na gameficação como proposta para fomentar o diálogo. Tendo em vista o elemento surpresa como item para mobilização do grupo, era preciso planejar um novo jogo capaz de abarcar as mesmas questões do jogo anterior: ser divertido, trazer o conteúdo e ainda promover diálogo.

O formador utilizou mais uma vez o “power point” para criar um jogo de “encontrar a imagem certa”. Este jogo consistia em apresentar um *slide* com 6 imagens e uma pergunta central. Apenas uma imagem respondia à pergunta. Por exemplo: havia seis imagens numeradas de praias e a pergunta era qual destas praias é gaúcha. Deste modo, os participantes deveriam escrever no *chat* o número da imagem que respondia à pergunta na opinião deles. O primeiro a acertar a imagem correta, seria convidado a chamar alguém para comentar a próxima pergunta. A forma de chamar sempre era inusitada, por exemplo: chame a pessoa que na sua opinião cozinhe melhor. Assim, descontraía a formação e quem era chamado já abria o microfone de forma leve. Esta pessoa então comentava uma questão colocada no próximo *slide* a respeito do tema que estava em discussão e assim o diálogo sobre o assunto iniciava.

O interessante em utilizar a metodologia *gameficada* foi mobilizar a participação dos educadores sem que eles tivessem o medo de “errar”, de responder o que “não deveria”. Estavam todos tão à vontade que falavam sem o receio do julgamento. A professora A19 trouxe em seu comentário que “com delicadeza e sensibilidade, você nos ouviu!”

Bacich e Moran (2018, p. 67) vão nos dizer que os jogos são “estratégias de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida”. E este encantamento não pode ser identificado apenas na participação e nos diálogos, mas também da apropriação desta metodologia para ser utilizada com os alunos de um dos professores que participava da formação permanente. Em sua carta final a professora A6 relatou que

“Um ponto muito positivo dos encontros síncronos, para mim, foi o estímulo à participação do grupo nas conversas a partir de jogos. Adotei esta ideia para as minhas aulas online com o Ensino Fundamental e os resultados foram muito gratificantes.” (PROFESSORA A6, 2020).

Fica evidente nos comentários pelos professores e nas relações com os autores citados nesta pesquisa o quanto o diálogo promoveu aprendizagens e fortaleceu o grupo. Aos poucos os professores foram se dando conta de que as rodas de conversas existentes em cada encontro seriam as situações em que as aprendizagens seriam construídas coletivamente. Imbernón (2010) apresenta o conceito de “comunidades de prática”, frisando a importância de valorizar o conhecimento estabelecido no grupo que vive sua própria realidade escolar. Já que por meio das vivências, experiências, interações e pesquisa, educandos trazem saberes que devem ser levados em conta no processo de aprendizagem. Da mesma forma, Freire (1987) apresenta o que ele chama de “círculos de cultura”, caracterizado por uma roda de pessoas, mediada e organizada por uma pessoa. Segundo o autor, no círculo de cultura “não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências”.

A formação permanente dialógica promoveu reflexões e conhecimentos pautados pelo contexto dos educandos participantes. A partir da partilha de exemplos, desafios, relatos de prática, as aprendizagens foram mais efetivas e conseguiram suprir dúvidas reais, trazidas pelos próprios educandos, confrontando suas próprias experiências, o que nunca seria possível sem a efetivação do diálogo. Por melhor que seja o formador, é praticamente impossível contextualizar a teoria sem que se viva o contexto local.

5 O PRODUTO

Uma das etapas mais significativas da dissertação de um mestrado profissional é a materialização da pesquisa em produto. O resultado da pesquisa, concretizado em algo que poderá ser referência para outras pessoas, devolve para os pesquisados e para a sociedade o conhecimento construído a partir deles. Faz com que a academia se aproxime do “cotidiano da escola”, pois transforma a teoria em aplicação. Ao mesmo tempo que aproxima a escola da universidade, pois desperta no sujeito que usufrui do produto uma necessidade de aprofundamento teórico, uma sensação de que a academia pode ajudá-lo na busca por desenvolvimento profissional.

A partir desta dissertação, o produto que sintetiza esta pesquisa e aproxima o conhecimento aqui produzido do leitor interessado em saber mais sobre a formação permanente de professores será um E-book. Este e-book é um livro virtual que traz em seu conteúdo duas partes de grande relevância.

Na primeira parte, este e-book apresentará a resposta para o problema desta dissertação: **Como conceber um processo de formação permanente que valorize o conhecimento do coletivo de pensamento dos docentes?** Ou seja, ali está descrita uma forma de desenvolver uma formação permanente que respeite conceitos freireanos e fleckianos e que se relacione com as concepções teóricas de Nóvoa e Imbernón. Esta forma foi inspirada a partir dos resultados desta pesquisa e da análise da formação permanente utilizada neste trabalho em um município da serra gaúcha.

O livro não é uma “cartilha”, um “manual” ou um “programa” de formação permanente, mas sim um apanhado de dicas e cuidados que poderão inspirar práticas de desenvolvimento profissional em outros espaços e que respeite os mesmos princípios defendidos nesta dissertação.

Este documento não poderia ser uma “receita”, algo que fosse aplicado sem contextualização, já que fugiria do que vem sendo defendido neste trabalho. No entanto, é uma descrição do modelo utilizado aqui, com dicas, sugestões e cuidados para que este modelo possa ser inspirador de práticas dialógicas em outros espaços de formação permanente. Este produto é atrativo ao público, pois é simples, breve, mas com inserções que poderão instigar o leitor a procurar aportes teóricos nesta dissertação.

A segunda parte do e-book reúne algumas cartas escritas pelos educadores que participaram da pesquisa. Estas cartas foram uma das formas em que o diálogo educador-educando se efetivou durante o processo de formação permanente. Ao longo da pesquisa muitas cartas foram redigidas, algumas que abordam o momento que estamos vivendo, sobre ser professor durante a pandemia, sobre formação permanente, sobre os sentimentos de ser educador em meio ao isolamento social imposto pelo vírus. São cartas muito fortes, que retratam uma realidade até então não vivida no mundo: o isolamento social, escolas fechadas, aulas virtuais etc.

Realizar uma publicação que traga estas cartas na íntegra, dando voz a estes professores, retratando este momento, é uma oportunidade de eternizar o que estamos vivendo pelo olhar dos professores. Dando ao leitor a possibilidade de sentir-se próximo dos educadores e até quem sabe, nem que seja em pensamento, dialogar com estes, que, por um grande período abdicaram do seu tempo pessoal para fazer com que crianças e jovens tivessem aula durante a pandemia do Corona Vírus no Brasil.

Convido você, que vem acompanhando a leitura desta dissertação até aqui, a ler o e-book, divulgá-lo para seus amigos e, principalmente, fazê-lo chegar às mãos de quem planeja e executa ações de formação permanente nas diversas redes de ensino Brasil a fora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se você, leitor, chegou até aqui em sua leitura, deve ter percebido que esta pesquisa conseguiu responder as indagações iniciais.

Mas talvez você esteja confuso com tanta informação, referência e detalhes sobre as formações permanentes que ajudaram a construir as respostas.

Você lembra quais eram as indagações iniciais? Neste estudo o problema de pesquisa era: **Como conceber um processo de formação permanente que valorize o conhecimento do coletivo de pensamento dos docentes?** Vislumbrando formas de encontrar esta resposta, alguns pontos foram elencados como objetivos secundários, no entanto, eram de suma importância, já que ao passo em que as respostas para estes objetivos fossem encontradas, mais próximo se estaria de solucionar o problema de pesquisa.

Assim, esta pesquisa também buscou analisar como tem se constituído os momentos de formações permanentes nos espaços escolares e os principais formatos utilizados. Compreender de que forma a dialogicidade pode contribuir para a formação de professores. Identificar a percepção dos professores de uma cidade sobre as formações permanentes que são planejadas pela rede de ensino e, por fim, estabelecer uma metodologia eficaz para ser utilizada nos momentos de reunião pedagógica na busca de um espaço que promova a ampliação do conhecimento do professor e uma melhora no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que os momentos de formação permanente utilizados ainda estão muito enraizados no que Imbernón (2010) nos apresentou com formações *standard*. Ou seja, formações permanentes de professores com grande quantidade de docentes, com temas definidos por outros e não pelos educadores, guiadas por um formador externo que na maioria das vezes não conhece as especificidades e necessidades locais.

Estes momentos têm muitas características com o que Freire (1987) chamou de educação bancária. Nesta, um educador impõe seu conhecimento aos educados que, passivamente, recebem este conhecimento na expectativa de que aprendam algo. Tanto Imbernón quanto Freire, são taxativos ao afirmar que este modelo de educação não trará

o desenvolvimento almejado, principalmente por não levar em consideração os conhecimentos prévios e as necessidades reais dos educandos.

Sendo assim, esta pesquisa debruçou-se em encontrar quais os elementos que poderiam caracterizar uma ruptura com este modelo arcaico e sem efetividade apresentado pelos dois autores. E a dialogicidade aparecia como um conceito que traria respostas, assim como dois outros conceitos freirianos: a problematização e a comunicação.

Fleck (2010) nos ajudou a compreender que o conhecimento é uma construção social, forjado, transformado, fortalecido e enfraquecido, pelo coletivo de pensamento que discute, pesquisa e dialoga constantemente sobre os fatos, pautados por um estilo de pensamento. Se o conhecimento é uma construção coletiva, o grupo de professores, quando incentivados a refletirem sobre suas práticas e sobre seus conhecimentos prévios de forma coletiva, forem confrontados por outros coletivos e aprofundarem suas pesquisas, conseguirão produzir fatos científicos.

Portanto, uma formação permanente deveria incentivar esta produção local de conhecimento. Freire (1983) nos ajudou a olhar para esta possibilidade por meio de um conceito cunhado por ele: a comunicação. Ela, como característica de um processo de formação permanente, nos dirá que a aprendizagem se dará por uma relação de troca de saberes, pois não há quem não saiba nada. Sendo assim, educandos e educador deverão dialogar, construindo as aprendizagens de forma coletiva.

O autor ainda coloca que a comunicação, como processo de ensino, caracteriza uma educação problematizadora e dialógica, sendo esta, por sua vez, o oposto da educação bancária (FREIRE, 1987). A problematização faz com que o educando estranhe sua realidade, não se conforme com o que está posto e assim, busque subsídios para encontrar respostas. A curiosidade move a aprendizagem, logo, uma formação permanente deverá ser pautada pela indagação dos próprios participantes.

E a busca por estas respostas deverá se dar por um processo de diálogo. É na troca de saberes que novos conhecimentos são encontrados, por isso, uma formação permanente não deve ser um monólogo de um palestrante, mas sim um momento de trocas, podendo ser mediado por este formador externo.

Esta lógica encontra respaldo no que defende Nóvoa (2009), quando diz que a formação permanente deve ser entregue aos professores e que estes deverão planejar estes

momentos pautados pelas suas necessidades reais e encontrando as respostas dentro do próprio grupo. Podendo, sim, ter ajuda externa, mas quando o grupo de professores sentir a necessidade de buscar este apoio.

Nesta perspectiva, foi escolhido um município da serra gaúcha para introduzir uma formação permanente pautada por estes conceitos e identificar com os participantes elementos que pudessem indicar se o modelo realmente trazia as mudanças esperadas. O grupo de professores nesta cidade estava acostumado com formações *standard*, o que ficou evidente na escrita da professora A6 trazendo que a formação “na maioria das vezes, seria em forma de palestra, em que o formador apenas abordaria o assunto, sem muito espaço para intervenções e sugestões dos participantes.”

A formação permanente concebida trouxe em seu roteiro a comunicação como característica, a educação problematizadora e dialógica. Este modelo usado na pesquisa ajudou a definir algumas conclusões a respeito de como conceber uma formação permanente que, efetivamente, promova aprendizagens e traga mudanças.

Não há, necessariamente, um modelo a ser seguido, mas talvez existam alguns pontos que podem auxiliar para perceber se o roteiro ao qual o formador ou gestor está idealizando, encontra relação com os conceitos trazidos aqui.

O primeiro ponto que, após a escrita desta dissertação, fica evidente é que a grande palestra tem grandes chances de não atingir o objetivo desejado, quando este for o de desenvolver as aprendizagens dos professores. Vários motivos justificam esta afirmação e esta pesquisa os trouxeram à tona. Podemos citar a falta de participação ativa dos educandos nas formações *standard* (Imbernón, 2010), desconexão com a realidade local, inexistência de diálogo etc. Já as formações em pequenos grupos valorizam os saberes dos professores locais, mas há de se ter o cuidado para que seja caracterizada pela dialogicidade e o papel de formador externo for de mediação do conhecimento.

Não quer dizer que tenhamos que excluir as grandes palestras, mas elas devem cumprir um papel de ampliar as discussões e os conhecimentos já construídos nos pequenos grupos de diálogos. Ou seja, como Nóvoa (2009) nos traz de que a formação de professores deve ser realizada pelos próprios professores. Evidentemente o autor não exclui aqui a importância do conhecimento acadêmico na formação de professores, mas sim, a necessidade de unir as duas realidades e potencializar a formação realizada dentro da escola, no diálogo entre os professores.

A professora A20 nos apresentou a seguinte percepção

“Acredito que precisamos pensar mais em novas formas de formação de Professores. Formações que constroem com o outro e que fazem criar uma espécie de rede. Coisa que, muitas vezes, em nossa realidade, é difícil de enxergar.” (PROFESSORA A20, 2020)

Com esta colocação fica nítida a tradição que há nas redes de ensino de promover formações *standard* e, por outro lado, como os professores valorizam a possibilidade de construir conhecimento a partir das trocas com seus colegas. A professora A6 vai na mesma linha de raciocínio e reforça a necessidade de romper com a lógica de que as formações permanentes de rede devem ser palestras *standard*

“Nas formações no modelo presencial não haveria tanto tempo para a análise dos materiais e, na maioria das vezes, seria em forma de palestra, onde o formador apenas abordaria o assunto, sem muito espaço para intervenções e sugestões dos participantes” (PROFESSORA A6, 2020).

Portanto, é possível perceber que a grande palestra, por essência, não valoriza o diálogo, não se conecta com as necessidades reais dos educadores e acaba renunciando aos saberes dos próprios educadores. E eles reconhecem este modelo com estas características.

Uma formação permanente dialógica deve ser o foco de qualquer gestor educacional que queira desenvolver seu grupo docente. Um dos pontos observados nesta pesquisa é que abrindo espaço para o protagonismo dos participantes, as respostas às questões problematizadas pelo grupo geralmente são trazidas por eles próprios. Ou seja, o saber está entre os participantes.

A professora A9 nos ajuda nesta afirmação nos trazendo a seguinte consideração

“vimos também a importância da troca de ideias com os nossos colegas, a necessidade de dialogarmos sobre as experiências que estávamos tendo, e também, a superação e o enfrentamento das dificuldades que vinham aparecendo”. (PROFESSORA A9, 2020)

Ter uma formação permanente dialógica não exclui a possibilidade de existir um formador externo. Ele é importante na definição das metodologias dos encontros, na mediação dos saberes do grupo, ele apresentará ao grupo seu repertório de conhecimento e trará uma visão de fora do contexto que pode auxiliar o grupo. Fleck (2010) nos traz a importância de valorizar o coletivo de pensamento, a circulação intracoletiva de ideias, mas também de haver uma circulação intercoletiva, trazendo outros coletivos de pensamento para dialogar e assim confrontar ou cancelar saberes. Por isso, a importância de contar com um formador externo.

Porém, não devemos ter a ideia de que só haverá formação permanente a partir da participação de um formador externo. Na grande maioria dos espaços, senão em todos, há muito saber circulando entre os professores. Muitos deles são pesquisadores, possuem cursos de pós-graduação, têm grande repertório prático e, como ninguém, conhecem os desafios e as possibilidades do contexto em que trabalham. Não há como realizar uma formação permanente deixando de lado todas estas questões.

O modelo ideal, portanto, seria a mescla de potencializar as formações permanentes planejadas e executadas pelos próprios professores, mas que houvesse um formador externo capaz de conhecer a escola, dialogar com os professores, planejar junto com eles e mediar os encontros de formação.

Um ponto importante e que não pode ser deixado de lado na construção deste modelo de formação permanente é a definição das temáticas que serão estudadas e dialogadas. Muitas gestões de educação têm por hábito construir as temáticas a partir de suas observações sobre as necessidades, desafios, lacunas e oportunidades do grupo docente. Em muitos casos, este grupo não é ouvido. Obviamente, esta característica não é uma desvalorização das ideias do grupo docente, muitas vezes esta não escuta se dá pela urgência das definições de formadores, pela grande demanda de trabalho, pela distância entre gestão e professores etc.

Mas ouvi-los e trazê-los para planejar e definir as temáticas é fundamental. Freire (1987) nos ajuda a entender esta importância quando defende a educação problematizadora. Trazendo para este contexto ao qual estamos pesquisando, um professor será mais participativo e verá sentido na formação permanente quando o que estiver ali sendo abordado for algo em que ele esteja curioso, inquieto. Ele encontrará na formação permanente a fórmula para responder a sua pergunta, a sua problematização sobre a sua prática docente ou contexto educacional.

Quando o professor está dentro deste processo, a formação permanente fará muito mais sentido e ele se sentirá engajado e a vontade em contribuir e participar. A professora A20 traz a seguinte observação sobre a formação que participou na pesquisa

“A participação e efetividade das atividades propostas, foi surpreendente, além de toda a construção de conhecimento que enriqueceram muito a nossa formação profissional. Me senti à vontade e muito bem podendo colocar uma opinião própria sem me preocupar com pré-julgamentos.” (PROFESSORA A20, 2020).

Quando o professor se sente à vontade e sem receios, ele não enxerga mais a formação como sendo uma imposição da gestão educacional, mas sim um momento criado para ele e por ele. E este pertencer faz toda a diferença no processo. Como você viu ao longo desta pesquisa, a formação apresentada teve esta característica, foi o tempo todo problematizada, dialogada e “ensinada” pelos próprios professores participantes e é interessante conhecer o pensamento da professora A3 sobre o que viveu durante este processo na pesquisa

“(…) me senti mais participante com o formato diferencial das formações deste ano. Onde éramos instigados a pensar sobre a realidade do momento, procurando em grupo amenizar as dificuldades e juntos aprender a superar os desafios desta caminhada. Dando sugestões diversas de filmes, livros, vídeos, comentários escritos e falados que nos davam a certeza de que também tínhamos potencial de colaborar com o desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem.” (PROFESSORA A3, 2020).

E talvez você ainda esteja se perguntando:

- Mas existe fórmula para fazer com que eles participem? Chega na hora, ninguém quer falar, se comprometer etc.

Nesta pesquisa, vimos algumas estratégias que podem mobilizar participação dos professores. E aqui algumas serão lembradas.

Provavelmente, o grande ponto desta questão é trazer o diálogo como rotina nos momentos coletivos na escola. Na maioria das redes já existe o encontro semanal ou quinzenal de reunião pedagógico. Este momento deve ser de estudo e dialógico. Por mais que haja um coordenador pedagógico na escola, este deverá ser o mediador dos estudos

e reflexões coletivas do grupo e estes deverão já ter o hábito de pesquisar, estudar, compartilhar e dialogar sobre as problematizações do seu espaço pedagógico.

A mantenedora e a gestão educacional devem ser o mais presente possível, estar nos momentos de estudos nas escolas, compartilhar saberes com o grupo e estar próximo dos educandos para que, juntos, possam planejar ações coletivas de formação permanente.

Caso estas estratégias ainda não estejam implementadas a todo o vapor, outras possibilidades podem ser planejadas para escuta docente e potencializar o diálogo nos espaços de formação. Nesta pesquisa, foram usados os formulários do google para levantar possíveis problematizações, cartas pedagógicas para compreender o contexto dos educandos, espaços para comentários durante os encontros para direcionar caminhos, entre outras estratégias.

Além disso, já durante os encontros, perguntas eram lançadas para que os professores se reconhecessem nas problematizações e dialogassem sobre o que vinham vivendo. A tematização da formação permanente também aproximou e conectou os professores à jornada que estava iniciando.

A professora A9 reconhece que a formação foi planejada de um jeito diferente e é taxativa em dizer que ela fortaleceu o seu trabalho “foi justamente com a metodologia da formação nada convencional que nos foi apresentada, onde tivemos a possibilidade que fortalecermos o nosso trabalho” (PROFESSORA A9, 2020).

Se a participação do grupo, independentemente, ainda estiver pequena para um diálogo natural apenas mobilizado pelas problematizações, uma outra estratégia foi apresentada nesta pesquisa: a gameificação. Ela entra como mais uma metodologia ativa utilizada, além da sala de aula invertida (BACICH; MORAN, 2018) e contribuiu para uma maior participação do grupo dentro dos encontros virtuais. De forma leve, prazerosa e abordando as temáticas que deveríamos discutir, os encontros virtuais do Bloco 2 estavam com participação intensa dos educadores.

O professor A6 nos traz que “um ponto muito positivo dos encontros síncronos, para mim, foi o estímulo à participação do grupo nas conversas a partir de jogos” (PROFESSOR A6, 2020), dizendo ainda que levou esta inspiração para incrementar suas aulas e os estudantes adoraram.

Contudo, foi possível perceber que há como realizar uma formação permanente que valorize os conhecimentos do coletivo de pensamento. A primeira ação parte do entendimento de que os professores de um determinado contexto têm muito a contribuir, principalmente em espaços que há um coletivo de pensamento formado. Professores que se reúnem periodicamente, discutem suas práticas, apoiam-se em leituras e estudos para encontrar caminhos para seus desafios diários e compartilham suas produções com outros coletivos. Uma formação permanente não pode deixar de contemplar estes conhecimentos locais. Para tanto, o encontro de formação deve instigar a circulação intracoletiva de ideias, ou seja, segundo Fleck (2010), os fatos vão sendo construídos quando o coletivo dialoga, quando os componentes trocam ideia e realizam a circulação dentro do próprio coletivo. A formação permanente deve fazer isso e uma das formas identificadas nesta pesquisa foi abrir espaço para a fala dos professores, trazer materiais que os provoquem a colocarem suas ideias e desenvolver estratégias didáticas na formação que mobilizem o diálogo.

Ainda assim, o papel do formador, como figura externa, auxilia no processo de formação. Por um lado, pela ação de mediar os diálogos, mobilizar participação, mas também pela questão de o formador pertencer a um outro coletivo de pensamento. Formadores de eventos de formação permanente geralmente, tem uma proximidade com coletivos de pensamento de universidades. São professores de ensino superior, compõem grupos de estudos com estudantes em graduação ou pós-graduação, etc. Estes profissionais, trazem para os momentos de formação permanente as verdades construídas dentro de seus coletivos e acabam alimentando ou servindo de fonte para o coletivo de pensamento local. Esta circulação intercoletiva de ideias, em que o círculo esotérico entra em contato com as ideias do círculo exotérico vai desenvolvendo as ideias do coletivo de pensamento, seja no fortalecimento das verdades já constituídas, seja no confronto de ideias e na construção de novas verdades.

Neste contexto, utilizando os referenciais Fleckianos, uma formação permanente ideal seria aquela que compreende os professores como um coletivo de pensamento, permite com que a circulação intracoletiva fomente os saberes do círculo esotérico e, por meio de um formador externo, estabeleça uma circulação intercoletiva de ideias, entre círculo esotérico e exotérico.

Além da perspectiva de Fleck (2010), quando a formação permanente é compreendida e planejada por meio de uma educação problematizadora e dialógica, é

possível fazer com que os professores sintam prazer em participar de uma formação, sejam protagonistas deste momento e ainda desenvolvam saberes.

A professora A5 nos coloca a seguinte observação em sua carta

“Posso dizer que o modelo de formação continuada, implantada esse ano também atendeu as expectativas e nos proporcionou amenizar através do diálogo, da leitura, das reflexões uma nova visão sobre as práticas pedagógicas, principalmente, pensando no contexto que estamos vivendo.” (PROFESSORA A5, 2020).

Com esta frase, pode-se concluir que a pesquisa teve êxito na proposta inicial de conceber uma formação permanente que valorizasse o conhecimento do próprio grupo de professores. Espera-se que ela sirva de inspiração para que outras redes de ensino possam planejar momentos como estes, que tragam os professores para serem protagonistas dos eventos de formação permanente. Não se espera que esta pesquisa indique fórmulas ou receita para implantar eventos exatamente como este aqui apresentado. Mas que a partir dele, possam multiplicar possibilidades de formações permanentes dialógicas.

Ao longo da pesquisa, por ela estar caracterizada pelo diálogo e pela ação dos professores ~~ao longo do processo~~, ficou nítida a aproximação dos sujeitos participantes com o cotidiano da pesquisa. Eles sentiram-se parte importante (e obviamente são) e produtores de conhecimento. Uma frase marcou este trabalho, quando a professora escreve em sua carta que a formação mostrou que ela “também pode contribuir”, que ela “também tem o que dizer”.

Isto é impactante. Professores com anos de carreira no magistério, formados em boas universidades, frequentadores assíduos de cursos de formação e experientes sobre o cotidiano escolar, não se autorizam e não são autorizados a participar ativamente de uma formação permanente. Há anos, nos acostumamos que o saber está com quem vem de fora, nós, “meros mortais do dia a dia escolar”, não podemos nos dar o direito de dizer o que sabemos, pois, por várias circunstâncias, fomos convencidos de que pouco sabemos.

Com o modelo de formação permanente vivenciado nesta pesquisa, os professores se deram conta que sabem, que podem e devem expor suas ideias, refletir de forma coletiva e, principalmente, que têm capacidade de produzir conhecimento.

Penso que o e-book produzido nesta dissertação teve um valor simbólico muito grande para os professores de Linha Nova/RS. Ele materializou alguns dos saberes destes

profissionais em forma de um livro, colocando-os como autores, como protagonistas do conhecimento. Até o fechamento desta pesquisa e o momento da banca de defesa da dissertação, o e-book não havia sido lançado oficialmente, e os professores estavam aflitos, querendo conhecer sua produção e mostrar para seus círculos de amizade a conquista de serem coautores de um livro.

A pesquisa nos mostra que o conhecimento não tem dono, não pertence à uma pessoa. Escancarou aos professores sua enorme capacidade de produzir conhecimento de forma coletiva e, ainda, de maneira taxativa, que as mantenedoras precisam valorizar os conhecimentos dos educadores de suas redes nas formações permanentes realizadas periodicamente.

Esta pesquisa abre espaço para outros caminhos que poderão ser explorados em futuros trabalhos a partir do que foi apresentado aqui. Analisar modelos dialógicos presenciais, aprofundar a reflexão sobre metodologias ativas na formação permanente, identificar se houve mudança nos processos de formação permanente do município pesquisado, entre tantos outros aspectos.

Por fim, me despeço de você, leitor, que ao longo de toda esta dissertação dialogou comigo. Espero que esta pesquisa o tenha ajudado, que tenha sido prazerosa e que, de certa forma, tenha feito sentido para você. Leia também o e-book e depois, sentindo-se à vontade, me diga seu ponto de vista para continuarmos nosso diálogo. Abraço.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em:
http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017
- BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.
- CONDÉ, Mauro L. L. (Org.). **Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- DAVIS, C.L.F.; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.
- FEHR, Johannes. **Ludwik Fleck – Sua Vida e Obra**. In. CONDÉ, Mauro L. L. (Org.). **Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Cap. 2. p. 35 -50.
- FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 245 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 5.Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. “Diálogo e intimidade”. In: COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros.** Brasília: Liber Livro, 2011.
- GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan/abr 2008, p. 57-70.
- GENSKE, Simone; CERUTTI, Ana Paula; RAUSCH, Rita Buzzi. **Formação continuada de professores: aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó.** Perspectiva, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 599-618, jun. 2019. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e48670>>. Acesso em: 01 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e48670>.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 5. ed. São Paulo, Editora: Atlas, 2010.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Perspectiva: São Paulo, 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010
- LEI PLANO DE CARREIRA DE LINHA NOVA **Lei Municipal nº758, de 25 de agosto de 2015**
- LORENZETTI, L.; MUENCHEN, C.; SLONGO, I. I. P. **A recepção da epistemologia de fleck pela pesquisa em educação em ciências.** Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 181-197, 2013.
- LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLONGO, I.I.P. **A crescente presença da epistemologia de Ludwik Fleck na pesquisa em educação em ciências no Brasil.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 373-404, jan./abr. 2018.
- LÖWY, Ilana. **Fleck em seu tempo, Fleck em nosso tempo: Gênese e desenvolvimento de um pensamento.** In. CONDÉ, Mauro L. L. (Org.). **Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Cap. 1. p. 11 -33.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. **Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”**. *Ciência & Educação*, Bauru, v.20, n. 3, p. 617-638, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0617.pdf>

MUENCHEN, Cristiane. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MURARO, Darcísio Natal. **Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 5 de outubro de 2020 <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000300007>.

NERI, Marcelo C.; OSORIO, Manuel C. **Tempo para a Escola na Pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2020. Disponível em <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV-Social-Neri-e-Osorio-Tempo-para-Escola-Pandemia.pdf>

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. org. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.15, e2016289, p.1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>

SHÄFER, Lothar; SCHNELLE, Thomas. **Introdução: Fundamentação da perspectiva sociológica de Ludwik Fleck na teoria da ciência**. In: FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira – Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; CARVALHO, Rodrigo Clementino de. **Jogos digitais, aprendizagem e desempenho escolar: o que pensam os garotos que jogam**. In: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (org). *Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 209-226.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf> Acesso em 27/05/2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNESCO. **Impacto da COVID-19 na Educação**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 14 de julho 2021.

RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

BOARO, Djonathan André. **Uma investigação sobre o uso de aspectos epistemológicos nas estratégias didáticas de futuros professores de física no estágio supervisionado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

BRICK, Elizandro Maurício. **Realidade e ensino de ciências**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

CECCO, Bruna Larissa. **Formação de professores que ensinam matemática: a circulação intra e intercoletiva de ideias nas redes configuradas no BOLEMA (1985 – 2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016.

DUTRA, Ana Paula. **Relações entre coletivos de pensamento na educação em saúde escolar e ensino de ciências em eventos da área**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2017.

FERNANDES, Carolina dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre universidade e escola: as potencialidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2016. Tese (doutora em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

FREITAS, Mayara Reinert Gelamo de. **A Epistemologia de Ludwik Fleck em pesquisas sobre formação de professores de ciências no Brasil**. 2018. Dissertação

(Mestrado em Educação em Ciências e matemática). Universidade Federal do Paraná, 2018.

GROTO, Sílvia Regina. **O debate evolução versus design inteligente e o ensino da evolução biológica: contribuições da epistemologia de Ludwik Fleck.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

HOFFMANN, Marilisa Bialvo. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade.** 2016. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

LANÇA, Luã Augusto da Silva. **Livros de Psicologia recomendados para a formação de professores na reforma educacional Francisco Campos - Mário Casassanta (1927).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

PARREIRAS, Márcia Maria Martins. **Contribuições da epistemologia de Ludwik Fleck para a formação de professores em Educação do Campo: um estudo dos estilos de pensamento sobre o conceito de natureza.** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas, 2018.

SAITO, Marcia Tiemi. **A gênese e o desenvolvimento da relação entre Física Quântica e misticismo e suas contribuições para o Ensino de Ciências.** 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – USP, 2019.

SOUSA, Felipe Conrado Fiani Felipe de. **Coletivo de pensamento e linguagem na construção da Química do século XVIII.** 2019. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista, 2019.

TAKAHASHI, Bruno Tadashi. **A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck.** 2018. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, 2018.

APÊNDICE A

O que vem pela frente?

É difícil prever como será nosso futuro na educação frente ao que estamos vivendo. Muitas dúvidas pairam no ar. Quando será o retorno? Será que nossos alunos estão aprendendo? O que devem aprender? Como estaremos quando voltarmos? O que faremos quando a aula presencial voltar? E se não voltar tão cedo?

Enfim, não temos resposta fácil para nenhuma destas perguntas. Mas podemos, juntos, pensar alternativas, estratégias, necessidades. Podemos, juntos, nos prepararmos para estarmos mais seguros nas práticas que educacionais que estão por vir.

A ideia deste formulário é criarmos um instrumento que identifique os desafios que vocês estão enfrentando e assim, poderemos fazer deste momento conturbado uma oportunidade de crescermos como educadores.

*Obrigatório

Nome (opcional)

Sua resposta

Faixa etária em que atua em Linha Nova (termos da BNCC) *

- Creche (4 meses à 3 anos e 11 meses)
- Pré- escola (4 e 5 anos)
- Anos Iniciais do Fundamental

O que está sendo mais desafiador na Educação Remota? *

- Ser criativo nas atividades que planejo.
- Receber pouco retorno dos alunos sobre as atividades realizadas.
- Ter tempo para dar conta de todo o trabalho que estou tendo.
- Saber se os estudantes estão aprendendo.
- Outro: _____

Qual deve ser o papel da família neste período? *

- Ajudar na resolução das atividades propostas.
- Ensinar as crianças dentro das suas possibilidades a partir do que é enviado para casa.
- Estar presente e compartilhar a experiência proposta pelos professores junto aos seus filhos.
- Outro: _____

Quando você pensa no retorno às aulas presenciais, o que mais lhe preocupa? *

Sua resposta

Como você imagina que as crianças e estudantes estarão no retorno? *

Sua resposta

O que precisa ser discutido para formular estratégias para o retorno? *

- Avaliação e diagnóstico da aprendizagem.
- Aprendizagem significativa.
- Competências socioemocionais.
- Metodologias de Ensino.
- BNCC e documentos norteadores
- Outro: _____

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado intitulada “A VALORIZAÇÃO DO COLETIVO DE PENSAMENTO EM FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES”. O pesquisador responsável por essa pesquisa é Pablo Silveira, que pode ser contatado no telefone (51) 99701-0797 ou no endereço Rua Gramado, 339, apto 202, Centro, Dois Irmãos e e-mail pablito.silveira@gmail.com

Será realizada a análise a partir dos discursos escritos nas cartas produzidas ao longo da pesquisa, tendo como **objetivos**: analisar como tem se constituído os momentos de formações continuadas nos espaços escolares e os principais formatos utilizados; compreender de que forma a dialogicidade pode contribuir para a formação de professores; identificar a percepção dos professores de uma cidade sobre as formações continuadas que são planejadas pela rede de ensino; e, por fim, estabelecer uma metodologia eficaz para ser utilizada nos momentos de reunião pedagógica na busca de um espaço que promova a ampliação do conhecimento do professor e uma melhora no processo de ensino-aprendizagem.

A **justificativa** dessa pesquisa é a necessidade de investigar a formação continuada de professores. Algo que tem se consolidado no Brasil por meio das legislações que versam sobre a educação, buscando alternativas para que as formações tragam as mudanças almejadas por quem às planeja. Poderão ser previamente agendados a data e horário para diálogos, utilizando meios digitais, tendo em vista o cenário de distanciamento social ao qual nos encontramos por causa da pandemia do COVID-19. Tendo em vista os protocolos de saúde, esses **procedimentos** ocorrerão por meio de plataformas virtuais: sala de aula virtual, plataforma de vídeo chamada e e-mail. Também será desenvolvida uma formação continuada a fim de inserção de conceitos da epistemologia de Fleck como uma proposta que valorize o coletivo de pensamento e a dialogicidade. Não é obrigatório a participação de todas as etapas desta pesquisa, você pode optar por realizar apenas algumas etapas.

Os **riscos** destes procedimentos serão mínimos, por envolver uma ação que será realizada de sua casa, utilizando dispositivos que tenham acesso à internet.

Os **benefícios** e vantagens em participar deste estudo serão a contribuição com conhecimento para o desenvolvimento da pesquisa, experienciar situações de aprendizagem por meio da formação continuada que será analisada e ajudar a desenvolver um trabalho que auxiliará na reflexão acerca da formação continuada de professores.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será o pesquisador Pablo Silveira.

Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Normalmente, este termo de consentimento livre e esclarecido possui 2 (duas) páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa. No entanto, ciente da necessidade de mantermos o isolamento social, nesta pesquisa o termo de consentimento livre e esclarecido será enviado por e-mail para cada participante, e este, deverá responder à este e-mail com a seguinte colocação: “Eu, (**nome do participante**), aceito (**ou não aceito**) o termo de consentimento livre e esclarecido e (**não**) participei da pesquisa.”

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa

da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP:
91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.edu.br.

Nome do participante: _____

Assinatura participante da pesquisa/responsável legal
Assinatura pesquisador(a)