

# CONCEPÇÃO DE UM COLETIVO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

**CARLA JANETE CASTRO BIEGER (Orientanda)**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

E-mail: [carla-bieger@uergs.edu.br](mailto:carla-bieger@uergs.edu.br), <http://lattes.cnpq.br/4263059660428063>

**VIVIANE MACIEL MACHADO MAURENTE (Orientadora)**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

E-mail: [viviane-maurenente@uergs.edu.br](mailto:viviane-maurenente@uergs.edu.br), <http://lattes.cnpq.br/2186120392103431>

**JENIFFER SALDANHA DE MEDEIROS (Coorientadora)**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

E-mail: [jeniffer-medeiros@uergs.edu.br](mailto:jeniffer-medeiros@uergs.edu.br), <http://lattes.cnpq.br/6976278067300784>

## Resumo

Os objetos de estudo desta pesquisa foram as formações permanentes oferecidas no município de São Luiz Gonzaga/RS, tendo como objetivo geral compreender, a partir do olhar de professores alfabetizadores, as formações permanentes oferecidas neste município. Os objetivos específicos foram compreender como ocorre a formação permanente; entender a concepção de formação permanente de professores alfabetizadores; e, compreender se estas formações atendem as necessidades e demandas dos professores em suas práticas pedagógicas. A metodologia seguiu a pesquisa qualitativa, bibliográfica, descritiva, de tipo estudo de caso. Três professoras alfabetizadoras foram sujeitos da pesquisa. Para compor o referencial teórico foi realizada busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores 'formação continuada e Paulo Freire'; e 'formação permanente e referenciais freireanos'. Para a análise dos dados produzidos foi utilizada a análise descritiva. Os resultados apontaram para a importância da formação permanente, tendo, durante a pandemia da Covid-19, várias formações oferecidas, apresentando como escopo as tecnologias; concluiu-se, ainda, que as formações são organizadas pela Secretaria e as demandas de formação dos professores de alguma forma são atendidas. Acreditamos que o município está se esforçando na oferta de formações permanentes, mas ainda falta escutar os professores, pois somente a partir desta escuta as formações poderão ser realizadas e oferecidas de forma ainda mais satisfatória.

**Palavras Chaves: Formação Permanente, Professores Alfabetizadores, Coletivo.**

## Resumen

Los objetos de estudio de esta investigación fueron la formación permanente ofrecida en el municipio de São Luiz Gonzaga/RS, con el objetivo general de comprender, en la perspectiva de los alfabetizadores, la formación permanente ofrecida en este municipio. Los objetivos específicos fueron comprender cómo se lleva a cabo la formación permanente; comprender el concepto de formación permanente de alfabetizadores; y, comprender si estas capacitaciones atienden a las necesidades y demandas de los docentes en sus prácticas pedagógicas. La metodología siguió una investigación cualitativa, bibliográfica, descriptiva, tipo estudio de caso. Tres alfabetizadores fueron sujetos de investigación. Para componer el marco teórico, se realizó una búsqueda en la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), con los descriptores 'educación continua y Paulo Freire'; y 'formación permanente y referencias freireanas'. El análisis descriptivo se utilizó para analizar los datos producidos. Los resultados apuntaron para la importancia de la formación

permanente, teniendo, durante la pandemia de la Covid-19, diversas capacitaciones ofrecidas, con las tecnologías como alcance; también se concluyó que las capacitaciones son organizadas por la Secretaría y de alguna manera se satisfacen las demandas de formación docente. Creemos que el municipio está haciendo un esfuerzo por ofrecer una formación permanente, pero todavía hay una necesidad de escuchar a los docentes, porque sólo desde esa escucha se puede realizar y ofrecer formación de una forma aún más satisfactoria.

**Palabras Clave: Formacion Permanente, Profesores de alfabetización, Colectivo.**

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória como estudante do curso de Pedagogia - Licenciatura surgiu de modo tardio. A partir da vontade de fazer um curso que me inspirasse, enfim decidi, através da prova do Enem, concorrer a uma vaga no curso de Pedagogia Licenciatura da unidade UERGS de São Luiz Gonzaga/RS.

Momentos desafiadores exigiram um grande esforço de minha parte. Com o passar do tempo fui convidada a participar de um projeto de pesquisa oferecido pela Universidade, em que seria abordado o teatro em uma escola do município. Através da vivência com os alunos e professores surgiu a pesquisa para a defesa final de meu TCC. Com esse projeto, consegui elementos para aprofundar os estudos na formação dos professores tendo como escopo o teatro.

No momento atual, a Pós-Graduação em nível de especialização trouxe muitas expectativas, proporcionando um maior aprofundamento dos estudos na área de formação de professores que atuam na alfabetização, pautando o diálogo como uma perspectiva de aproximação ao campo da formação de professores.

Ao contextualizar a formação de professores optamos por utilizar os referenciais freireanos para justificar a formação permanente do professor, uma formação ao longo da vida. Para Freire, adotar o termo formação permanente foi uma estratégia para dar continuidade e desenvolver uma educação de qualidade, priorizando a formação permanente dos professores (FREIRE, 1991).

A fim de contribuir com a área de formação de professores, a pesquisa tem como objetivo geral compreender, a partir do olhar de professores alfabetizadores, as formações permanentes oferecidas no município de São Luiz Gonzaga/RS. Nesta direção tecemos como objetivos específicos: compreender como ocorre a formação permanente; entender a concepção de formação permanente de professores

alfabetizadores; e, compreender se as formações permanentes atendem as necessidades e demandas dos professores em suas práticas pedagógicas.

Para tal, subdividimos os capítulos do seguinte modo: o capítulo sobre a formação de professores se propõe a discutir brevemente esta formação, por entendermos que a sua história marca o início da formação permanente dos profissionais que atuam na educação. O capítulo sobre a formação permanente se propõe a dialogar com autores e pesquisas acadêmico-científicas que discutem a formação permanente de professores. O capítulo do percurso metodológico situará o leitor sobre os caminhos adotados para se responder aos objetivos. O capítulo dedicado ao estado do conhecimento é o local onde analisamos as produções científicas e acadêmicas sobre o tema pesquisado; e o capítulo dedicado à análise e discussão contempla nossas apreciações.

Esperamos que a pesquisa contribua de modo a potencializar as propostas de formações de professores no município de São Luiz Gonzaga diante de tantos cenários que o professor vem enfrentando no seu cotidiano escolar.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: algumas impressões**

A história da humanidade modifica-se com o tempo, e através das gerações sua herança cultural se transforma e influencia as relações sociais entre os indivíduos. Desse modo:

A história é a interpretação da ação transformadora do homem no tempo. A pedagogia é a teoria crítica da educação, isto é, da ação do homem quando transmite ou modifica a herança cultural. O trabalho que é a ação transformadora do homem sobre a natureza, modifica também a maneira de pensar, agir e sentir, de modo que nunca permanecemos os mesmos ao fim de uma atividade qualquer (ARANHA, 1996, p.15).

Conforme o autor, “sabemos que estes resultam das relações humanas em que é imposta a divisão, a hierarquia, a dominação de uns sobre os outros”, havendo aí uma divisão social entre pobres e ricos. Observando tais pensamentos, a educação pode ser determinada pelos problemas econômicos, políticos e sociais de seu tempo (ARANHA, 1996, p.16).

Assim, Aranha (1996) e Freire (1983) observam as relações do homem, no seu tempo:

[...] um ser de relações “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que estão com ela [...] o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983, p. 62).

Nas histórias tribais, Aranha (1996, p. 17) relata a memória desse povo que vem permeado de “tempos sagrados”, onde a cultura e a educação privilegiam os acontecimentos em comunidade, e onde, para eles, lembrar e fazer história é recontar mitos, valorizando deuses sagrados através do tempo.

Na antiga Grécia, segundo a autora, os homens confiavam na intervenção divina, acreditando na proteção dos deuses. Portanto, a história da educação vem recheada de acontecimentos que nos fazem refletir sobre a cultura dos povos até os dias de hoje.

Nesse contexto, observando as crises do sistema social com as questões da educação, estudos indicam que estas são causadas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Nesse sentido, “a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política”. (ARANHA, 1996, p.19). De tal modo, apenas no século XIX foi que houve um interesse dos historiadores na área da educação.

No entanto, conforme a autora, o estudo relacionado à história da educação, nos mostra que os cursos específicos de educação eram recentes, as escolas “ditas normais” criadas no século passado, continham baixas de frequência e o ensino de história da educação não existia no currículo, elas apenas ofereciam História Geral e História do Brasil (ARANHA, 1996).

Os cursos eram centrados nas matérias da cultura geral, negligenciando a formação profissional. Foi a partir das reformas de 1930, que surgiu a disciplina de História da Educação nos cursos normais e sua implantação nas universidades, sendo criadas as faculdades de educação, dando relevância ao campo das pesquisas e à elaboração de monografias e teses. Com as reformas trazidas pela **Lei 5692/71**, o conceito tecnicista modifica o curso da formação de professores por não preparar uma ação pedagógica consistente.

Nesse panorama de mudanças, surgiram modificações que abalaram o conceito de aprendizado do professor até então conhecido e posto em prática por

eles. A reforma deu um fim à antiga metodologia conhecida, modificando o atual curso de formação para que a disciplina de Fundamentos da Educação tratasse dos “aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação”, conforme nos mostra Aranha (1996, p.20).

Com as modificações, a lei somente distorceu o tema, causando prejuízos ao curso e, por consequência, nenhum professor estaria capacitado para ministrar tal curso e suas diversidades. Portanto:

Definir os fins educativos é definir, ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura e o homem que se quer promover. Educar é realmente cultivar a criança para dela fazer um homem (...) Toda imagem do homem é uma imagem social. Fixar fins para a educação é escolher um tipo de homem, portanto de homem, social, portanto de sociedade. Elaborando fins educativos, opta-se por um modelo, ao mesmo tempo, do homem e da sociedade. Essa escolha não é abstrata e intemporal. Há tantas escolhas possíveis quanto classes e grupos em conflito, pois a determinação dos fins pedagógicos exprime esses conflitos. (CHARLOT apud ARANHA, 1996, p. 21).

As mudanças refletiram de forma profunda na educação, na cultura e na sociedade. As reformas feitas mudaram de maneira definitiva o que se tinha aprendido com o modelo criado pelo governo. Nesse contexto, os professores não estavam capacitados para administrar tais mudanças, o que trouxe muitas dificuldades em construir conhecimento, pois não tinham formação adequada para tal fim.

A partir do século XX, deu-se ênfase aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (1997). Esse documento trouxe a necessidade do bem comum, o crescimento e o bem-estar da criança como cidadã plenamente reconhecida e consciente de seu papel na sociedade. No século XXI surge a resolução 02 de 2015 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (DCNs), revogada antes de sua aplicação pela Resolução 02 de 2019. Sendo que esta última nasce a partir da homologação das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores (BNC - Formação). Nesse contexto:

Apreendemos que a formação continuada, enquanto política pública, é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo às suas necessidades. Contudo, a diminuição de recursos compromete a oferta de programas, impedindo que as reais necessidades sejam atendidas, e compromete as potencialidades do trabalho pedagógico dos professores (NOGUEIRA E BORGES, 2021 P. 189)

Soares (2017, p.34) entende que formar professores no mundo atual, “é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento”. Assim, olhando pela ótica de Silveira (2021), “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 Apud SILVEIRA, 2021 p.64).

## **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES**

A formação permanente de professores precisa ser constante, necessitando de um pensamento crítico sobre a prática pedagógica; desse modo esta formação não pode ser confundida com a prática inicial. Portanto, esse tipo de formação proposta por Freire (1996) nos convida a uma reflexão crítica das relações compostas entre a teoria e a prática.

Ao discutir brevemente a formação de professores, há uma necessidade da reflexão da história inicial da formação destes profissionais, buscando a criticidade dos sujeitos que atuam na educação. Nóvoa (2009, p.36) apud Silveira (2021, p.66), instiga-nos à reflexão ao afirmar a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores”. Silveira (2021) também aponta que “os professores estão esquecidos no processo de formação”. Nesse viés acreditamos que as formações permanentes de professores podem transformar e ressignificar as práticas de ensino.

É fundamental que o professor seja estimulado na busca de cursos de formação permanente em um diálogo com e entre seus pares. As formações permanentes podem servir de canal entre o educador e os teóricos que buscam em suas pesquisas novos métodos e práticas de ensino.

A pesquisa de Silveira (2021), pautada na formação permanente de professores, abordou a necessidade das formações serem realizadas a partir das demandas e realidades dos professores. Apoiou-se em Imbérnon, (2010 p.11) para explicar os caminhos percorridos na formação permanente, a partir do olhar sobre a legislação brasileira em vários momentos da história da educação, visando direcionar caminhos melhores para a formação continuada destes profissionais.

Silveira (2021, p.11) também se apoia em Freire (1991) ao apresentar o conceito de formação permanente a partir dos referenciais freireanos, direcionando os estudos para a formação de professores:

No entanto, este estudo pode 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 (SILVEIRA, 2021, P. 11).

Ao dialogar sobre a formação permanente, Tardif (2014, p. 235) a entende como um processo no qual os “professores são sujeitos do conhecimento”. Sujeito que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes refletidos de sua própria ação. Ao tecer um olhar acerca de um coletivo de professores, tomamos como referencial teórico a epistemologia de Fleck, tendo em vista que o autor cunhou em seus estudos o termo: coletivo de pensamento. Entendemos que as formações permanentes de professores se pautam de acordo com um coletivo de professores que imprimem um estilo de pensamento, que ao problematizarem, dialogarem e ressignificarem suas práticas poderão se tornar um coletivo de pensamento.

O médico e microbiologista Ludwik Fleck (2010), nasceu no ano de 1896, na cidade de Lwów, na Galícia polonesa, filho de judeus-poloneses, o autor cresceu envolvido na cultura da época. Em meados de 1914, se formou no ginásio polonês, sendo esta sua língua materna, além disso, falava alemão fluentemente. No mesmo ano iniciou sua carreira em medicina, concluindo com doutorado em clínica geral. Fleck se interessava em estudar microbiologia, e já em 1920 deu ênfase a esse estudo trabalhando como assistente no laboratório de pesquisa sobre doenças infecciosas do especialista em tifo Rudolf Weigl (1896-1961).

Sua carreira deslanchou em 1925. Nessa área se sobressaiu, logo depois assumiu o laboratório do departamento de dermatologia e doenças venéreas e a direção geral do hospital geral de Lvov. Em 1931 publicou seu primeiro artigo sobre leucócitos. A partir de 1935, passou a trabalhar no seu próprio laboratório que fundou em 1923. Entre os anos de 1922 e 1939 publicou 37 trabalhos científicos. (FLECK, 2010, p. 3 - 5). Após a guerra, mudou-se com sua família para Israel, onde faleceu em 1961. Através dos seus estudos, Fleck (2010) destaca os conceitos “estilo de pensamento” e “coletivo de pensamento”:

Se definirmos “coletivo de pensamento” como a comunidade das pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos, 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. Assim o coletivo de pensamento representa o elo que faltava na relação que procuramos. (FLECK 2010, p. 82).

A pesquisa de Silveira (2021, p.28), aborda o “segundo conceito” denominado “coletivo de pensamento”. Este conceito remete ao grupo que pensa, produz e analisa o conhecimento. O autor destaca que “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” (FLECK, 2010 APUD SILVEIRA, 2021).

Silveira (2021, p.29), através dos estudos sobre Fleck (2010), buscou distinguir **os círculos esotérico e exotérico de um coletivo**. Desse modo:

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. (SILVEIRA, 2021, p.29).

Importante salientar que para Fleck (2010) o conhecimento será ampliado a partir da circulação de ideias dentro e fora dos círculos esotéricos e exotéricos. Quando a circulação de ideias está estabelecida dentro do círculo esotérico, chamamos de circulação intracoletiva. Agora, quando as ideias de um círculo esotérico rompem as “barreiras” do círculo e começam a interagir com ideias de círculos exotéricos, temos aí a circulação intercoletiva. Dessa forma:

Fecha-se o círculo da dependência intracoletiva do saber; a partir do saber especializado (esotérico), surge o saber popular (exotérico). Este se apresenta, graças a simplificação, ao seu caráter ilustrativo e apolítico, de uma forma segura, mas bem acabada e sólida. (FLECK, 2010, p 166)

A Educação idealizada por Paulo Freire rompeu com todos os paradigmas tradicionais, exigindo que professores e alunos também buscassem o conhecimento, deixando de lado velhos conceitos educacionais que permeavam o sistema antigo.



Segundo o autor, uma pedagogia da liberdade, “tem suas exigências, e a primeira delas é exatamente o reconhecimento dos privilégios da prática.” (FREIRE, 2020, p.8). Nesse sentido, o autor nos leva a analisar o sistema social marcado pelas desigualdades. Assim sendo:

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do **círculo de cultura**, unidade de ensino que substitui a “escola” autoritária por estrutura e tradição. (FREIRE, 2020, p.9,10)

O círculo de cultura, segundo o autor, condiz com a construção do conhecimento de uma prática democrática inserida no meio educacional, onde o objetivo é ensinar e aprender e onde todos os participantes trabalham para um bem comum, com diálogo e ajuda mútua.

Assim como Fleck (2010), Freire (2020, p.13) também ressalta que a constante troca de ideias por meio do diálogo irá desenvolver a aprendizagem e ampliar o conhecimento dos sujeitos, “o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura, está em assumir a liberdade e a crítica como modo de ser do homem”.

Ao estudar a formação permanente de professores, acreditamos que seus coletivos demandam um estilo de pensamento, que será construído através da escuta, do diálogo e da problematização, que emergirá em coletivos de pensamento. Esses coletivos de pensamento promoverão em suas práticas pedagógicas a disseminação dos estilos de pensamento elaborados pelos seus coletivos.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

O caminho metodológico desta pesquisa se ampara na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, descritivo, do tipo pesquisa de campo. A pesquisa qualitativa tem como objetivo trabalhar o ambiente de ação, buscando os elementos no lugar pesquisado. Portanto, é descritivo e seu processo é a abordagem que o pesquisador realizará com base nos referenciais teóricos estudados (GODOY, 1995 p.57 63). A metodologia qualitativa “atravessa disciplinas, campos e temas” e envolve o uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos (DENSYN; LINCOLN 2006, p. 16). Na pesquisa qualitativa o pesquisador vai a campo buscar subsídios para suas análises através de pessoas nelas envolvidas.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002 p.44), também “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído em livros e artigos científicos”. O autor ainda ressalta que ela é entendida como “um estudo exploratório, sua finalidade é a de proporcionar ao aluno familiaridade na área escolhida para o estudo” (GIL, 2002, p.61). Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador busca materiais como livros, artigos científicos e demais materiais que comprovem a fonte dos dados para veracidade da pesquisa.

As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então o estabelecimento de relações entre variáveis. Fundamenta-se em estudos que buscam técnicas de coleta de dados tais como o questionário e a observação sistemática (GIL 2002, p. 42). As pesquisas descritivas têm o propósito de estudar as características de um grupo, através da coleta de dados, utilizando para isso procedimentos como entrevistas, questionários, cabendo ao pesquisador chegar a uma definição acerca da escolha que melhor convém para a realização da pesquisa.

A produção das informações desse estudo ocorreu em uma escola do município de São Luiz Gonzaga com a participação de três docentes alfabetizadores. Como instrumento, foi utilizado um questionário com perguntas abertas. A opção pelo questionário se deu por considerarmos ser uma ferramenta acessível às indagações da pesquisa e para levantamento das informações pertinentes aos seus objetivos. Segundo Gil (2002, p. 114), “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Portanto:

A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. (GIL, 2002, p.116).

Pela dificuldade da pandemia a diretora da escola direcionou os questionários aos professores que aceitaram participar da pesquisa. Ambos assinaram o termo de consentimento livre esclarecido. Cada sujeito da pesquisa respondeu ao questionário de forma individual. A análise de dados realizada foi descritiva, com triangulação de informações remetidas aos referenciais pesquisados, às produções dos dados e às impressões da pesquisadora.

## **PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: estado de conhecimento**

A busca por produções acadêmico-científicas teve como objetivo dialogar com pesquisas que abordassem a formação permanente de professores. A pesquisa ocorreu através da busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse tipo de pesquisa, chamada estado de conhecimento, de acordo com Morosini (2014, p. 102), “é identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica”, sendo assim, aprofunda os estudos acerca de produções científicas a partir de um olhar diferenciado sem mudar o contexto da originalidade. Também busca novos caminhos para transformar o que foi criado e recriá-lo com outras observações e conhecimentos, agregando assim mais qualidade e profundidade à pesquisa.

Lovitts (2007, p.34) observa que a principal característica do estado de conhecimento é a “natureza de uma contribuição original marcada pela identificação do novo, seja ele teórico, metodológico e/ou empírico”. Portanto:

Acresce as qualidades da produção: “ir do não trivial para um avanço muito importante no nível empírico, conceitual, teórico ou político; ser útil e ter impacto; ser publicável nas mais reputadas revistas da área; ser do interesse do público interno e possivelmente do externo a comunidade em que foi produzida, provocando uma forma diferente de ver as coisas; ter influência na conversação e nas pessoas, na pesquisa e no ensino; ter implicações no desenvolvimento do campo, da disciplina, em outra disciplina e/ou na sociedade” (LOVITTS, 2007, p.34).

Estudos do tipo estado de conhecimento proporcionam novos olhares sobre determinado tema, oferecendo ao pesquisador subsídios teóricos, metodológicos e de dados produzidos. Nesse contexto, Freire (2020), nos ajuda a encaminhar o estado de conhecimento com fins de materializar o conhecimento já produzido em novas possibilidades epistemológicas.

Para a realização da busca nos bancos de dados, foram utilizados os seguintes descritores: “Formação Permanente e Educação Libertadora”, “Formação continuada de Professores e Paulo Freire”.

Abaixo segue a apresentação das pesquisas encontradas para cada descritor.

Quadro 1: Total de pesquisas encontradas para cada descritor

Descritor	Tese/Dissertação	Ano	Quantidade
Formação continuada e educação libertadora	Tese	2017	02
		2018	
Formação continuada de professores e Paulo Freire	Dissertação	2015	06
		2016	
		2018	
	Tese	2015	04
		2016	

Fonte: Autora (2022)

No descritor ‘Formação Continuada e Educação Libertadora’, as duas pesquisas selecionadas se propuseram a discutir a formação permanente de professores sob o olhar da educação crítico-libertadora (PONTES, 2017). A educação crítico-libertadora em Freire (2002) conduz à reflexão da prática docente:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2002, p.43).

Pontes (2017, p.43) reafirma que “a reflexão crítica, a práxis docente, deve permear o processo de formação profissional de professores, desde o momento da opção pela carreira docente, sob a coordenação dos professores formadores, estendendo-se por todo o percurso profissional.”

Neto (2018, p.34) problematiza a formação permanente na perspectiva da curiosidade e criatividade, em um processo de criação e reinvenção. Ambas as pesquisas se apoiam em Freire (2015), Tardif (2012) e Nóvoa (1992, 2002) a fim de fundamentar a formação permanente de professores.

Buscando dialogar com as pesquisas acima descritas sobre a formação permanente de professores, para Tardif (2012, p. 12-14) citado por Pontes (2017 p. 18), o saber dos professores é um saber social, porque é partilhado por um grupo de professores que, apesar das variáveis, possuem uma formação comum. Nóvoa

(1992, p. 25), também referenciado por Pontes (2017 p. 221), contextualiza a formação continuada como um processo de construção no espaço escolar, como momentos de aprimoramento permanente com vistas a “[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite de auto formação participada”.

O descritor ‘Formação continuada de professores e Paulo Freire’ contemplou 10 pesquisas, sendo 6 dissertações de Mestrado e 4 teses de Doutorado. As dissertações e teses trazem em seus objetivos a discussão da formação permanente de professores a partir dos referenciais freireanos, buscando conhecer a realidade dos professores, e entender como as formações permanentes podem contribuir nas práticas docentes em algumas áreas específicas (FREIRE, 2015, p.23). Ressaltam o surgimento de inéditos-viáveis e situações-limite na formação permanente dos professores e como os conceitos freireanos contribuíram para a solução destas (ALVES, 2016 p. 18). Para Alves (2016), ainda, esses conceitos são usados para romper obstáculos que permeiam a formação permanente de professores, e, também, como impulsionadores na realização de sonhos do sujeito. Portanto, propicia ao professor a construção de conhecimentos, a superação de limites e a edificação de suas metodologias (ALVES, 2016 p.18).

As pesquisas também estudaram as políticas de formação de professores e os projetos político-pedagógicos dos Cursos de Licenciatura com o objetivo de encontrar nestes documentos os referenciais freireanos e analisar como estes se fazem presentes na prática docente (SILVA, 2018).

Mostraram que os conceitos freireanos fortalecem as formações permanentes de professores com relação direta entre a docência e a realidade da educação. Demonstraram, ainda, que as equipes diretivas devem observar a rotina dos professores e da escola para a oferta de formações permanentes de acordo com as necessidades e realidades dos seus professores (SOARES, 2016).

Dentre os autores utilizados, os que mais se repetiram nas seis dissertações foram: Freire (1982, 1996, 1997, 2015), Tardif (2010, 2012) e Nóvoa (2002), para a discussão acerca da formação permanente de professores.

[...] na formação permanente dos professores o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensado criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário a reflexão crítica tem que ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela aproxima-lo ao máximo.

[...] quanto mais me assume como estou sendo e percebo a ou as razões de ser do por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me mais, do estado de curiosidade epistemológico. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. (FREIRE, 2015, p.40 Apud NETO 2018 p. 64)

O segundo descritor 'Formação continuada de professores e Paulo Freire', de acordo com as quatro Teses de Doutorado que mais se aproximavam das intenções de nossa pesquisa, apontou para o diálogo da equipe gestora com vistas às mudanças nas rotinas escolares. As proposições de mudanças se ancoraram em Freire e em sua compreensão de educação (PEREIRA, 2016).

A pesquisa de Mazukawa (2016) traz como proposta compreender como o diálogo produzido através da observação realizada pelo formador da prática do formando se constitui estratégia de formação continuada para formadores em serviço. Lima (2015), em seu estudo, analisa a formação permanente de professores oferecida a partir da perspectiva freireana, sinalizando que os conceitos de escuta, diálogo e problematização são essenciais para a e na formação permanente de professores. Desse modo:

Essa perspectiva de educação e formação de professores/as se diferencia de outras a partir de algumas exigências que ela faz face o projeto que reivindica e se propõe. Essas exigências encontram em Paulo Freire resposta como aportes para a reflexão como para as vivências, as quais consideramos como princípios úteis aos processos formadores. São eles: 1) A formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização a realidade; 2) a escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo indispensável no processo de formação; 3) o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; 4) a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011 p.9 apud LIMA, 2015 p. 55).

A pesquisa de Maurense (2015), a partir da formação permanente de professores, buscou dialogar com os conceitos freireanos relacionando-os à prática docente e à epistemologia de Gaston Bachelard. Tensionou o diálogo entre Freire e Bachelard na formação permanente de professores.

O estado de conhecimento proporcionou um olhar sobre a formação permanente de professores, bem como os seus contextos de produção e análises, as práticas realizadas e a realidade dos docentes.

Desse modo, Pereira (2016 p. 21) demonstra que é necessário considerar a prática dos professores como papel fundante da formação continuada e

permanente. Uma ação e reflexão sobre a prática problematizando valores e crenças. Mazukawa corrobora com tal ideia ao afirmar que:

“[...] torna-se de suma importância que o formador tenha consciência da constituição de sua própria multidimensionalidade quanto contribua para que o formando também tenha a consciência [...] de modo a garantir a aprendizagem no processo de formação continuada” (2016, p.54).

A formação, segundo Lima (2015, p.48), segue a linha da “inconclusão e inacabamento dos seres humanos, se caracterizando como princípio básico fundamental da formação permanente de educadores e educadoras”. Conforme Maurente (2015, p.47): “a formação é construída no momento em que o educando, hoje educador, percebe que, para se conhecer, é necessário buscar”. Percebe-se que todas as falas sobre a formação permanente levam o sujeito a transformar sua relação com a educação com criticidade para novas aprendizagens.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

A análise ocorreu a partir do olhar de um coletivo de professores alfabetizadores acerca da formação permanente de professores.

Com a pandemia da Covid-19 surgiram dificuldades de contato com os professores, sendo o questionário com perguntas abertas o instrumento para produção dos dados que melhor se encaixou diante desta nova realidade. Fizeram parte do coletivo três professores alfabetizadores (P1, P2 e P3).

Silveira (2021), em sua dissertação, busca em Fleck (2010) elementos para explicar que a produção de conhecimento se constrói no social dentro de um coletivo de pensamento. Ao abordar a pesquisa sobre formação permanente, surgem discussões e aprendizagens nesse coletivo.

Os professores da pesquisa relataram que seu tempo de experiência como docentes varia entre: a P1 com 25 anos, a P2, 20 anos e a P3 com 26 anos. Tardiff (2012) aborda os saberes norteadores das práticas docentes em sala de aula, demonstrando que estes decorrem de saberes produzidos, materializados e refletidos no percurso profissional dos professores. Nesse sentido o autor afirma:

Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transforma-lo com seu trabalho [...] [...]

se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se à palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1987, p.70)

Os educadores também relataram suas práticas como alfabetizadores e o tempo em que atuam na docência. P1 relatou que atua “a mais ou menos uns 15 anos de profissão na frente da alfabetização”, o “P2 20 anos” e P3 “2 anos”. Pontes (2017 p.43), ancorada em Freire (2002), afirma que:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea “desarmada” indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito [...] mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser aprendido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE 2002 p.43).

A experiência de um professor está no tempo que se constitui, mas também pode estar no pouco tempo de experiência como o P3, que tem 2 anos de experiência como alfabetizador.

A questão a seguir se confrontou com as respostas dos professores, para desvelar as formações oferecidas pelo município de São Luiz Gonzaga. Segundo os professores:

O P1(professor), “Em função da pandemia foram oferecidas formações para o conhecimento das ferramentas de como usar as redes sociais em prol dos alunos como: aulas on-line, aulas via whatsapp”. O P2(professor) respondeu que, “São efetuadas formações continuadas todo o ano. Durante a pandemia recebemos formação nas áreas digital. Também tivemos formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. E o P3 (professor), “Nos últimos anos, como alfabetizar mediante a pandemia. Através da tecnologia digital”.

Os dois últimos anos foram atípicos, a pandemia trouxe novos olhares e também novos jeitos de professorar, todas as questões acima caminharam para o mesmo assunto: a pandemia e as novas aprendizagens que desacomodaram muitos dos professores. Foi um momento desafiador, mas também obrigou muitos dos profissionais de educação a se adequarem para a nova era, a da “tecnologia digital”.

Gonçalves Neto (2018, p. 63), em sua tese, faz uma interação com o mundo dos professores, afirmando que “compreendemos a educação problematizadora nesse caso necessariamente como um esforço permanente na busca humana por sua humanização”. Este conversa com Freire e destaca que é



preciso “um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo criticamente, como estão sendo no mundo, com que e em que se acham” (FREIRE, 2015 p.72 apud GONÇALVES NETO, 2018,63).

Nessa visão, concordamos com os autores no entendimento de que os educadores tiveram que se transformar para um novo desafio de ensinar, usando ferramentas muitas vezes deixadas de lado para não sair do tradicional; acabaram, por necessidade, aprendendo uma nova forma de ensinar usando as tecnologias. O homem sujeito a se transformar em momentos cruciais que exigem coragem para seguir.

Na sequência, as perguntas do questionário se detiveram sobre as formações permanentes, em como contribuem e qualificam os docentes:

O P1(professor) relata: Ocorre com profissionais indicados pela Secretaria de Educação, sendo feita pela divisão de turmas.

O P2(professor): Pode partir da SEMEDE como também da minha vontade/desejo de me qualificar.

O P3 (professor) ocorre com formações semanais. (PROFESSORES).

Todos os professores pesquisados fizeram referência parecida às formações permanentes. Destacamos o relato do entrevistado P2, que afirma que além da formação que a Secretaria de Educação disponibiliza, depende de o profissional querer também se qualificar.

As questões 6 e 7 do questionário buscaram perceber a existência de diálogo com os referenciais freireanos nas formações permanentes. Trazemos então a resposta do P2(professor) que traz a seguinte colocação:

Eles são adotados de forma independente, individual, sem engessamento ou obrigatoriedade em sua aplicabilidade, pois se busca uma formação com autonomia. E é de suma importância considerar a bagagem de cada criança. (PROFESSOR 2)

Nota-se a necessidade de flexibilização diante de tantos teóricos que dão base e qualidade ao ensino do educando e do educador. Com relação a isso, Silveira e Maurense (2021), em seus escritos, afirmam que “o conhecimento é um produto social por excelência”, e Freire (1983, p.45) relata que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”.

Assim, a fala do entrevistado P2 mostra os anseios que muitas vezes os educadores e educandos têm, de não quererem o 'engessamento', de terem mais autonomia para fazerem-se sujeitos na busca de uma formação com autonomia.

A questão de número 8 discorre acerca de "O que você pensa sobre a formação permanente?". O P1 relata que "as formações devem acontecer sempre". O P2 "Deve ocorrer sempre. A educação está sempre em renovação devemos buscar nos aperfeiçoar também. Uma educação de qualidade depende de uma formação contínua e de bons profissionais da área". Na fala do P3, "A formação deve ser permanente e continuada". Todos os relatos dos professores demonstram que as formações são muito importantes, elas norteiam uma educação de qualidade, precisam sempre ser renovadas buscando a qualidade para os profissionais da educação. Nesse sentido:

Reconhecer entre os professores, tanto em sua formação quanto sua qualificação e em seu trabalho, diferenças de qualidade e de desempenho no que se refere ao conhecimento e a habilidade. Esse objetivo resulta na institucionalização de uma verdadeira carreira [...], ao seu nível de formação. (TARDIF, 2014 p.279).

A pergunta 9 questionava se as práticas pedagógicas decorrentes das formações atendem suas expectativas? A P1 respondeu que "sempre se aproveita alguma coisa", contudo a P2 expõe os seus anseios mais profundos, "talvez se fossem mais voltadas à realidade do que se passa na escola fosse mais assertiva. Mas temos que procurar também e não só ficar esperando". E o P3 também sinalizou positivamente quanto às suas expectativas: "sim, faz toda a diferença na hora de elaborarmos o planejamento para a turma".

Nessa dimensão de indagações, os profissionais, alguns na conformidade, outros pensando em buscar novas opções para a sua carreira, sugerem que as formações são muito importantes para orientá-los em suas metodologias. Concordamos com Maurente (2015 p.14,15) quando a autora relata que depende do professor procurar se especializar trazendo mudanças e traçando estratégias para as aprendizagens e para que essa construção possa se tornar humana, contribuindo positivamente para mudanças no cotidiano da vida global.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dessa pesquisa, podemos nos aproximar do contexto da formação permanente de três professores alfabetizadores, entendendo a sua importância e como esta formação ocorre no município de São Luiz Gonzaga-RS.

A valorização dos cursos de formação ficou evidente nas falas dos sujeitos da pesquisa, dando a entender o quanto as formações, sejam elas a continuada ou a permanente, contribuem para a qualidade dos professores e alunos, e também agregam positivamente na vida profissional dos educadores. Foram notórias as preocupações, os anseios e as dúvidas dos professores em relação à formação permanente, tendo em vista que algumas formações poderiam ser direcionadas para suprir demandas voltadas à realidade do cotidiano escolar. Freire (1987) destaca a importância de seu movimento de consciência crítica, se redescobrimo sujeito do mundo e de sua experiência.

Apesar da dificuldade voltada à realidade escolar, fica evidente que as formações são muito importantes, além de trazerem orientações para suas metodologias, reforçam as aprendizagens de todos no ambiente escolar. Enfim, devido à pandemia, muitos desafios surgiram pelo caminho. Nesse sentido, a pesquisa se aproximou do contexto desejado alinhado à formação permanente de professores ligados aos conceitos freireanos. Acreditamos que em outro momento a pesquisa será norteadada mais profundamente.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **As 'situações-limite' como mediações pedagógicas para chegar a 'inéditos viáveis'**: o trabalho associado na Associação dos Recicladores de Dois Irmãos.

ALVES, Luiz. **A Dialogicidade na Formação Continuada de professores da escola técnica profissional de Becora em Timor-Leste**. Orientador Dr. Demétrio Delizoicov, Florianópolis, SC, 2016.

ALVES, Rejane de Oliveira. **Os inéditos viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação de jovens e adultos/** Rejane de Oliveira Alves; orientador Cristiano Alberto Muniz. Brasília, 2016. 305p.

\_\_\_\_\_, **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum. 2010.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2.ed.rev.atual.; São Paulo, Moderna 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental-series iniciais: Artes** (livro 6). Brasília: Ministério da Educação, 1997.

DENSYN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed, 2006.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Lucileia Lima. **Implicações de um curso de formação continuada nas percepções das professoras dos anos iniciais de uma escola estadual acerca da utilização dos recursos tecnológicos**. Dissertação de Mestrado, Univates, Lageado, junho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a pratica docente**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 c, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a pratica docente**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p.57-63; abril 1995.

GONCALVES, NETO, Francisco Pelonha. **A contribuição do pensamento de Paulo Freire na formação e na prática de agentes de pastoral da saúde na Diocese de Santos**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. 175f.

GOVERNO FEDERAL, **Lei de Diretrizes e Bases**, 1996, 1971.

LIMA, Taissa Santos de. **Formação de professores/as**: Uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores /as em Paulo Freire. Joao Pessoa, 2015. 143f.

LUCILÉIA, Silva Freire. **Implicações de um curso de formação continuada nas percepções dos professores dos anos iniciais de uma escola estadual acerca da utilização dos recursos tecnológicos**. Lajeado, Junho 2015.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. **Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital**: desafios e perspectivas. Cuiabá: Polifonia EDUFMT 2009, Nº 17, p. 165-174. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/312.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

LOVITTS, B.E. **Making the implicit**: creating performance expectations for the dissertation. Virginia: Stylus, 2007.248 p.

MASUKAWA, Saiyuri. **O Dialogo como estratégia de Formação Continuada de formadores em serviço**. 2016. 266 f. Dissertação: (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) PUCSP, São Paulo, 2016.

MAURENTE, Viviane Maciel Machado, **Contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e sua relação com a pratica pedagógica**, Tese de (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR, RS 2015.

MOROSINI, M.C. **Qualidade e Pesquisa em Educação Superior**: algumas tendências.

In: BULIN, E.M.M.P.; BERBEL, N.A.N.(Orgs.). **Pesquisa em Educação**: Inquietações e desafios. Londrina: UEL, 2012.487-412.

NOGUEIRA, Adrynell Lemes/BORGES, Maria Celia, **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, vol. 25, n. 1, p.188-204, jan/abril. 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **O passado e o presente dos professores**. In: \_\_\_\_\_. Profissão Professor. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p.15-34.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NOVOA, Antonio. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Nova Enciclopédia 1992.

PEREIRA, Sandra aparecida do Prado. **Planejamento e rotina na creche**: atuação da equipe gestora e de professoras para mudança nas práticas educacionais. UNINOVE, São Paulo, 2016. 162 f.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Disponível em <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis. **O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem professores e professoras** / Tatiana Pinheiro de Assis Pontes. - Presidente Prudente: [s.n], 2017. 251 f.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores**. Inter-Ação, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SANTIAGO; Maria Eliete; BATISTA NETO, Jose. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia com jeito de ser-estar de fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, p. 1-19, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculu/view/7598/5598>>. Acesso em: 22 de fev.2015.

SILVA, Daíze Franciele Nunes da. **Indícios da pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as)**: Análise da formação a partir dos documentos oficiais. Joao Pessoa, 2018. 101 fl.

SILVEIRA, Pablo. **A valorização do coletivo de pensamento na formação permanente de professores**. Osório, 2021.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Bezerra. **Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais: Contribuições para construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire**, São Paulo, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire, Ano 2, n. 2, p.1-11, ago.2006.

Revista OLHARES v.x.n.x- Guarulhos, xxxxx2021- ISSN 2317-7853.