

## **A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM ESTUDO NA EMEF PAULO FREIRE/CANOAS-RS**

Juliana Aquino Machado, Gilberto Ferreira da Silva (orient)  
UNILASALLE - CANOAS

### **Resumo**

Analisa a construção da proposta pedagógica da EMEF Paulo Freire/Canoas sob a ótica da Formação Continuada em Serviço, através da descrição inicial do percurso dos docentes no primeiro semestre letivo de 2015, com espaços de discussão, estudo e aprofundamento sobre o cotidiano da escola.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Proposta Pedagógica, Educação Básica, Pesquisa-ação

**Área Temática:** Ciências Humanas

### **1. Introdução**

O mundo contemporâneo nos aponta para uma necessária ressignificação da escola, considerando que o modelo que ora se apresenta encontra-se ultrapassado e descolado das necessidades e contextos em que vivemos. Prova disto são os recorrentes relatos sobre o desinteresse dos alunos pelas “aulas”, as dificuldades enfrentadas diariamente na relação com os alunos e dos alunos com o conhecimento, bem como os índices gerados a partir das avaliações externas, que revelam resultados baixíssimos em termos de aprendizagem.

Na perspectiva de superação destas questões, em diversas localidades, surgem iniciativas no sentido da criação de “escolas inovadoras”, ou seja, tentativas de pensar o espaço da Escola de uma forma diferente, com novas configurações de tempos e espaços, onde a aprendizagem ocorra, efetivamente.

É neste contexto que surge a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, localizada no bairro Guajuviras, em Canoas. A EMEF Paulo Freire, inaugurada em 18/12/14, nasce com a proposta de pensar uma educação inovadora, tendo como motes principais a educação em tempo integral, o uso das tecnologias, a sustentabilidade e a alfabetização científica como princípios estabelecidos e acerca dos quais se pensa e constrói, cotidianamente, o Projeto Político Pedagógico da escola.

Para que tais premissas possam ser constituídas e colocadas em ação, dentro deste contexto, aponta-se a compreensão do processo de formação continuada em serviço como elemento indispensável para tal. Considerando a necessidade de um profundo e permanente processo de reflexão sobre a prática, a ação docente precisa lançar mão de uma formação continuada que ajude a dar conta desta diversidade de questões que hoje se evidenciam na escola, como reflexo daquilo que ocorre na sociedade. E é neste sentido que o espaço dessa formação passa a ganhar um importante significado, uma vez que a formação inicial, neste cenário contemporâneo, não dá mais conta das demandas enfrentadas na escola diariamente, já que as mesmas se modificam permanentemente em função da fluidez das relações que hoje se estabelecem.

A EMEF Paulo Freire nasce com a possibilidade, em termos espaço-temporais, de pensar e propor uma formação continuada em serviço sistemática, com a inserção de reuniões pedagógicas semanais, além do período para planejamento diário, dentro do espaço da escola.

Nesta perspectiva, anuncia-se uma potente possibilidade de estabelecer uma dinâmica diferenciada de trabalho, com relação à formação continuada em serviço, com a superação de algumas das dificuldades enfrentadas pelas escolas, como o escasso tempo destinado para reuniões pedagógicas e de planejamento, entendidas, muitas vezes como impeditivos do estabelecimento de uma dinâmica sistemática de trabalho formativo pedagógico na escola. Dentro da proposta de organização da EMEF Paulo Freire, tais aspectos têm uma maior flexibilidade, haja visto a permanência dos alunos e professores para além das quatro horas diárias nas escolas regulares, possibilitando que este espaço seja proposto de forma sistemática e dentro do horário de trabalho semanal do docente, a partir da composição prioritária do quadro com profissionais que atuem as 40 (quarenta) horas na escola, favorecendo tal proposta.

O processo formativo continuado que se desenvolve objetiva promover a formação continuada dos docentes, através da participação ativa e coletiva, proporcionando espaços de construção, debate, trocas e discussão sobre os aspectos cotidianos da escola, relacionando-os com o suporte teórico trabalhado e refletindo sobre a prática docente a partir das peculiaridades da escola e dos alunos, aprimorando os processos de ensino e de aprendizagem. Neste estudo será contemplado apenas um recorte da trajetória percorrida até então, no 1º semestre letivo de 2015, na EMEF Paulo Freire, descrevendo e analisando as possibilidades formativas que, como grupo, foi possível vislumbrar a partir de tal processo. Isso implica pensar que o trajeto percorrido até então representa apenas um recorte de um processo que é amplo e contínuo, mas que já oferece, desde já, indícios sobre metodologias e dinâmicas que favoreçam uma formação continuada em serviço a partir dos pressupostos descritos.

Sendo assim, pretende-se, através do relato destas propostas formativas já desenvolvidas vislumbrar alguns princípios que possibilitem mudanças de ação e desenho de novas práticas construídas na reflexão coletiva com o grupo docente. Este processo de construção coletiva dá subsídios para o encaminhamento do próprio trabalho, interligando propostas e constituindo-se num processo que tenha continuidade, o que compõe parte dos próximos desafios a serem enfrentados no contexto aqui descrito.

## **2. Referencial Teórico e Trabalhos Relacionados**

As mudanças que ocorrem na sociedade, como consequência dos avanços da ciência e da tecnologia demandam que o conhecimento que se domina seja constantemente redimensionado e re-elaborado. Frente a este contexto, faz-se necessário trabalhar com a realidade local e com as transformações que estão ocorrendo no mundo, em todas as áreas do conhecimento, de forma que o envolvimento do professor e a sua responsabilidade com o processo de formação constituem condição fundamental.

Para Torres e Barrios (2002), um projeto de formação continuada tem o propósito de desenvolver estratégias para a melhoria do ensino, dentro de um marco social e cultural de mudança permanente e de busca da qualidade, orientando-se para o desenvolvimento profissional dos docentes. Estas estratégias, pensadas e discutidas no coletivo possibilitarão um maior suporte na prática pedagógica dos docentes, fazendo com que teoria e prática dialoguem, tornando a aprendizagem significativa para os alunos e, contemplando assim, as reais necessidades e peculiaridades da escola. A formação, neste sentido, não se esgota na aquisição dos conhecimentos, mas precisa gerar atitudes e valores coerentes com as novas demandas, bem como desenvolver novas habilidades.

Nesta perspectiva, as discussões realizadas na formação continuada devem contemplar o contexto e cotidiano escolar, ajudando os professores a superarem suas dificuldades, elaborando ações em conjunto com os colegas, ajudando a transpor essas dificuldades e rompendo com o individualismo. Para Perrenoud (1997) pensar a prática é também pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de organizações escolares, com foco não somente na ação pedagógica na sala de aula, mas na construção da autonomia e da responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente.

Assim, pensar a formação docente deve necessariamente propor a reflexão sobre a profissão e os contextos em que está inserida. As práticas pedagógicas não podem ser pensadas somente levando-se em conta a dinâmica de sala de aula. A escola, enquanto espaço de constituição de subjetividades e espaço de aprendizagens, precisa viabilizar a construção coletiva de alternativas, capacitando os docentes para a reflexão sobre sua prática, através da constituição das capacidades de “auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação” (Perrenoud, 1997).

Paulo Freire (1999) utiliza o termo “Formação Permanente” de forma abrangente, ao considerá-lo um processo formativo, crítico, que se desenvolve desde a formação inicial, passando pela formação continuada e considerando também as experiências de vida. Sobre tal questão, Santiago e Batista Neto (2011), afirmam que o pensamento de Paulo Freire aponta a humanização como finalidade da educação e da prática educativa como uma prática social que, circunscrita em contextos escolares e não escolares, está permeada por contradições, tensões e conflitos. Também, que a prática pedagógica deve estar imbuída de um caráter transformador, desvelando a natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida.

Esse conjunto de ideias pedagógicas sobre o processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores, de modo que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora do existente, contextualizada, porque historicamente datada e localizada, é transformadora. Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente. (Santiago e Batista Neto, 2011, p. 22)

Desta forma, a reflexão passa a ser entendida como um movimento que se situa entre o fazer/pensar, pensar/fazer, pensando para o fazer e sobre o fazer. Esta reflexão surge de uma curiosidade sobre a prática, curiosidade ingênua, em um primeiro momento e que, com o exercício reflexivo, transforma-se em uma curiosidade crítica permanente, uma vez que, para Freitas (2004, p. 149) a consciência crítica, para além da apreensão da realidade, somente, “assume uma posição epistemológica de quem procura desvelar os fatos, sendo, portanto, a posição de quem procura conhecimento ao assumir-se epistemologicamente curioso em função de uma determinada causa”.

Para Nóvoa (2009) um sistema para a formação de professores precisa prever o estudo aprofundado dos casos, sobretudo os de insucesso escolar, a análise coletiva das práticas pedagógicas, a obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos e o compromisso social e a vontade de mudança. A escola, assim, precisa contemplar estes aspectos na formação continuada de professores que irá realizar, na busca de uma construção ativa e coletiva de alternativas viáveis e práticas pedagógicas que venham a qualificar o processo de aprendizagem e representem avanços significativos nos índices de aprendizagem da escola.

Canário (2006) reforça esta ideia ao afirmar que a pertinência da leitura do funcionamento da escola como um processo de aprendizagem coletiva se dá na medida em que as práticas profissionais e os modos de interação sejam emergentes dos contextos de ação coletiva, sendo, nesta perspectiva, possível e adequado considerar que é na escola que os professores aprendem o essencial de sua profissão. Assim, a formação profissional dos professores adquire um duplo viés: por um lado formativa e, por outro, de construção identitária, podendo emergir e se desenvolver na ação, conduzindo a uma formação continuada dos professores “centrada na escola” e não em uma relação de exterioridade com o contexto de trabalho.

Nóvoa (2004) aponta seu entendimento do professor enquanto sujeito pensante na/da formação continuada, quando afirma que no momento em que os próprios professores não realizam o trabalho de pensar o seu trabalho, esta tarefa é executada por outros e neste caso

estes passam a ser meros executores de coisas concebidas e pensadas por outros. A articulação coletiva dos saberes produzidos na esfera da escola é que poderão impulsionar as mudanças necessárias e para isso, é necessário a preparação do professor para uma prática reflexiva, para a inovação e cooperação, pois não é possível proteger-se das contradições do mundo em que se vive (Perrenoud, 1999). A prática reflexiva precisa constituir-se no fio condutor da formação docente, nos vários níveis em que a mesma se efetiva, rejeitando-se a ideia de que esta prática se apresente apenas como enxertos ao trabalho desenvolvido.

Freire (1999) reforça também esta ideia ao assumir que o momento fundamental, na formação permanente dos professores, é o da reflexão crítica sobre a prática, espaço este que se constitui especialmente de forma coletiva. A prática reflexiva deve estar inserida no tempo do trabalho como uma rotina, um estado de alerta permanente, com a necessidade de disciplinas e métodos capazes de promover a observação, a memorização, a escrita, a análise e compreensão, a escolha de opções novas, de forma que uma prática reflexiva não possa ser concebida de forma totalmente solitária. Isso se justifica na medida em que tal prática passa pelo trabalho coletivo, dos grupos, pelo apelo a especialistas, da inserção em redes, apoiando sobre as formações e oferecendo instrumentos ou bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e a si mesmo (PERRENOUD, 1999).

A formação precisa dar conta de propor dinâmicas que auxiliem o professor a constituir uma competência que o ajude a reinventar soluções e alternativas na medida em que surgirem situações inéditas à sua experiência. A prática reflexiva, enquanto linha de ação da formação continuada na escola, possibilita a articulação da teoria e da prática, instrumentalizando os professores a constituírem-se de forma mais autônoma e consciente.

É preciso pensar o cotidiano da escola a partir de um olhar ampliado, considerando o contexto espaço-temporal em que se insere, bem como os elementos externos que influenciam ou determinam as relações que dentro dela são estabelecidas. O espaço da intervenção do coordenador pedagógico com o professor, numa relação bilateral, onde ambos são “formadores” e “formados” no cotidiano de seus trabalhos, constitui um lugar rico de possibilidades formativas. É necessário que as intervenções e discussões sejam pontuais, fundamentadas, debatidas, estudadas, para que possam ser potencializadas e promovam avanços significativos do ponto de vista das práticas pedagógicas, pois

[...] não basta oferecer aqui e acolá oportunidades formativas para ampliar as condições de aprendizagem, é necessário haver uma alteração profunda na estrutura do trabalho na escola com um questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, a relação com os saberes e com sua utilização [...]. (WARSCHAUER, 2001, p. 148, grifo do autor)

A formação permanente, mais do que uma ação isolada, precisa ser um pressuposto que permeie todas as ações da escola, levando em conta os sujeitos que dela fazem parte. O planejamento do processo formativo deve considerar, especialmente, as necessidades e demandas advindas do próprio cotidiano, através da observação realizada por todos os atores envolvidos, num olhar atento, que busca indícios que possam auxiliar na resolução de questões imprescindíveis.

O cotidiano da escola precisa ser entendido como ponto de partida, de chegada e também como caminho, pois é neste último que se efetivam as mudanças mais significativas do ponto de vista formativo. Assim como no planejamento que o docente realiza de sua aula, na formação continuada a análise diagnóstica das necessidades coletivas e individuais fornece indícios sobre o caminho a percorrer e incita os profissionais a pensarem estratégias de trabalho para atingir estas demandas. Da mesma forma, uma avaliação preliminar da caminhada percorrida possibilita uma reorientação, caso necessário, de forma a potencializar os momentos e oportunidades de formação continuada, estes entendidos como imersos no cotidiano.

Ao considerar o cotidiano da escola e das relações que se estabelecem, como um terreno fértil de possibilidades formativas, a escola passa a assumir um compromisso que caminha desde a observação/escuta sensível e cuidadosa das situações que permeiam o dia-a-dia da instituição, até à ação que se efetiva a partir desta. Esta observação/escuta sensível pode fornecer subsídios para implementar este trabalho, nutrindo o planejamento das reuniões pedagógicas e constituindo-se num processo que não se esgota em momentos pontuais, mas permeia todo o trabalho desenvolvido.

### **3. Metodologia**

Pensar sobre mudança, em educação, perpassa de forma muito pontual a dimensão da pesquisa e da investigação. A pesquisa no campo das ciências sociais é permeada pelas relações que o pesquisador estabelece com o objeto de pesquisa e por suas experiências pessoais, por isso o caráter subjetivo deste campo de estudos, que não consegue estabelecer verdades objetivas, mas que relativiza os resultados, levando em conta aspectos e dimensões plurais.

Através da utilização de uma metodologia qualitativa e com o entendimento de que estas proporcionam a análise dos microprocessos, é possível estudar as ações sociais individuais e grupais, com a preocupação de realizar uma estreita aproximação dos dados, fazendo os mesmos “falarem” da forma mais completa possível e “abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.” (MARTINS, 2004, p. 292).

A partir de tal abordagem, tal pesquisa vincula-se de forma mais específica à estratégia da pesquisa-ação, na qual, segundo Thiollent (1985, p.16) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, tendo como pressuposto o envolvimento dos sujeitos que nela se envolvem, com objetivos e metas comuns e interessados em um problema que emerge num dado contexto em que atuam. Assim, um dos papéis do pesquisador seria o de ajudar a problematizar e situar as discussões em um contexto teórico mais amplo, possibilitando o planejamento de formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas.

A construção de uma consciência profissional, através da reflexão sobre a própria prática e a prática do coletivo, bem como das condições, limites e possibilidades do trabalho desenvolvido oportuniza a produção crítica do conhecimento vinculada ao contexto no qual estas práticas são produzidas. Neste cenário, estratégias configuradas com viés investigativo e formativo, como leitura, estudo, análise de casos, registro, sistematização, socialização, entre outros, possibilitarão um trabalho que se constituirá com o coletivo, na perspectiva de uma pesquisa COM e não SOBRE os professores.

Por intencionar uma pesquisa de enfoque colaborativo, a compreensão sobre a possibilidade e necessidade de (re)planejamento dos passos da caminhada, apoiados no princípio da coletividade, mostra-se como condição fundamental para que a pesquisa se configure de forma participativa. Dentro deste enfoque é possível criar na escola a cultura de análise das práticas que são realizadas cotidianamente, possibilitando que os professores, em relação direta com a universidade, transformem suas ações e práticas institucionais, constituindo-se em pesquisadores, a partir da problematização de seus contextos. (Zeichner, 1993).

Para Thiollent (1985) a pesquisa-ação tem objetivos práticos (contribuição para equacionar o problema central da pesquisa, lançando mão de soluções e propostas que permitam transformar a situação que se coloca), objetivos de conhecimento (relacionados à tomada de consciência e à ampliação dos conhecimentos sobre a situação) e objetivos de produção e socialização do conhecimento (permitindo que a produção ultrapasse o universo envolvido, sendo aplicável em outros contextos). Neste sentido, pretende-se que a contribuição da pesquisa-ação dentro do contexto da rede municipal de ensino ultrapasse as fronteiras do universo pesquisado e revele importantes contribuições no sentido de problematizar outros contextos, a partir dos resultados e achados que forem sendo desvelados no decorrer da pesquisa e do trabalho desenvolvido.

#### **4. Resultados e Discussões**

A EMEF Paulo Freire, dentro da proposta de Educação Integral, em tempo integral, propõe uma organização espaço-temporal que possibilita a inserção da Formação Continuada no seu cotidiano, sistematicamente. Semanalmente, há um período destinado à reunião pedagógica, às sextas-feiras, das 15h às 17h, constituindo o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Além disso, diariamente, há um horário destinado ao planejamento na escola, de segunda à quinta-feira, das 16h às 17h, onde os professores podem organizarem-se a partir de diferentes agrupamentos: em classes paralelas, por áreas do conhecimento, individualmente, em duplas, por foco de interesse, com a equipe pedagógica, entre outras.

Considerando a premissa da Formação Continuada inserida como uma lógica no trabalho da escola, não pode ser desconsiderado o espaço das intervenções pontuais realizadas pela Equipe Diretiva, bem como o incentivo à formação específica, através de cursos, congressos, encontros, oficinas, externos ao espaço da escola, entre outros. Numa escola recém inaugurada, são muitas as demandas formativas, pois estas estão diretamente relacionadas à trajetória do grupo e dos sujeitos que o constituem.

Tendo em vista que o processo descrito está, ainda, em andamento e considerando o contexto de criação da escola, foi possível constatar alguns aspectos que já sinalizavam para construções que se efetivaram no decorrer do trabalho realizado. Outros, ainda se revelam como possibilidades que serão aprimoradas, qualificadas e potencializadas. Dentro da proposta e organização espaço-temporal da EMEF Paulo Freire, a formação continuada é um dos aspectos que ganha destaque, haja visto a dinâmica sistemática e continua em que está organizada.

Considerando as necessidades próprias de uma escola que iniciava seus trabalhos, foi possível elencar alguns eixos de trabalho, sob os quais seriam organizados os espaços e momentos formativos da escola. Tal leitura e construção destes eixos foi possível a partir das vivências prévias dos membros da equipe diretiva, em relação à análise do trabalho que seria desenvolvido e em diálogo com as orientações da mantenedora:

- **Eixo 1 - Projeto Político Pedagógico:** Construção do PPP da Escola, de forma articulada e coletiva, considerando o contexto em que está inserida.
- **Eixo 2 - Currículo e Planos de Estudo:** Aprofundamento da discussão sobre Currículo Escolar e construção dos Planos de Estudo da Escola, a partir da concepção de Direitos de Aprendizagem.
- **Eixo 3 - Avaliação da Aprendizagem:** Aprofundamento da discussão sobre Avaliação da Aprendizagem, definição da forma de expressão dos resultados e construção coletiva/participativa da expressão dos resultados.
- **Eixo 4 - Tempos e Espaços da Escola de Educação Integral:** Análise, reflexão e construção de alternativas de trabalho pedagógico considerando os diferentes tempos e espaços da Escola de Educação Integral.
- **Eixo 5 - Práticas Pedagógicas, (in)disciplina e cultura da paz:** Aprofundamento da discussão e construção de alternativas de trabalho pedagógico, com foco na cultura da paz e na resolução de conflitos através do diálogo; discussão sobre as práticas pedagógicas em relação às situações de conflito e (in)disciplina observadas cotidianamente na escola.
- **Eixo 6 - Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos:** Discussões sobre as dificuldades encontradas no cotidiano, apontando alternativas de trabalho coletivo, promovendo o compromisso, envolvimento, confiança, respeito e espírito de cooperação dos docentes com a escola; problematização sobre questões cotidianas, apontando alternativas de trabalho.

Além dos eixos propostos, a partir de um instrumento preenchido pelos professores no início do ano letivo, foi possível constatar necessidades e interesses plurais, próprios de um grupo que ainda não tinha uma identidade coletiva definida. Temáticas como “Educação Ambiental”,

“Educação Integral” e “Teorias de aprendizagem/Inteligências múltiplas” destacaram-se com um maior número de recorrências. Temáticas que tratavam sobre o “contexto da escola”, a “pesquisa/iniciação científica” e os “processos de humanização/vínculo/afetividade”, também foram citadas por um número significativo de professores. Ainda com algumas recorrências, temas como “Paulo Freire”, “indisciplina/violência e tecnologias/mídias”, também apareceram como interesse dos professores. Além disso, ainda outros trinta e dois temas foram citados, o que demonstra a pluralidade de interesses e necessidades do grupo docente que ora estava se constituindo e o desafio da escola em contemplá-los, de alguma forma, em seu cotidiano de trabalho e na formação continuada.

Algumas demandas formativas foram surgindo no decorrer da trajetória que, embora “curta”, revelou-se intensa, uma vez que o contexto idealizado diferia bastante do contexto encontrado, trazendo consigo desafios que só poderiam ser enfrentados a partir do estudo cuidadoso, da reflexão aprofundada e de um profundo comprometimento com o projeto pedagógico e com a comunidade, sempre apontando para o caráter da coletividade, que com o decorrer do tempo foi constituindo-se como uma possibilidade e como uma necessidade ao desenvolvimento do trabalho.

Nos primeiros meses de 2015, o HTPC direcionou-se, basicamente, para a (re)organização dos espaços e tempos da escola e para a resolução de conflitos e de situações do cotidiano, sempre na perspectiva de que essas discussões e definições deveriam passar pelo conhecimento e participação ativa do coletivo de professores. Durante várias semanas, o espaço da reunião pedagógica abriu espaço às “discussões sobre o cotidiano”, o que não a descaracterizava, mas conferia à mesma uma identidade própria, que perpassava desde uma maior valorização deste espaço pelo grupo, quanto à uma possibilidade de auto-gestão deste espaço, uma vez que as “pautas” emergiam da análise diária de todos sobre o cotidiano que se vivenciava. Estas reuniões iniciais foram pautadas por um processo de construção da autonomia individual e coletiva do grupo de professores, uma vez que a dinâmica atribuída a este espaço foi, pouco a pouco, autorizando-os e mobilizando-os a colocarem-se de forma ativa no processo, configurando um protagonismo quase inédito à vivência da maioria dos profissionais que lá estavam.

Uma importante demanda que emergiu do cotidiano foi o aprofundamento e discussão sobre as questões de violência, agressividade e indisciplina na escola. Tal aspecto mostrou-se tão relevante no dia-a-dia do trabalho, que chegou a inviabilizar uma série de propostas de trabalho, que acabaram colocadas em espera, para que pudéssemos retomá-las em outros momentos subsequentes.

Na metade do primeiro semestre de 2015, após uma maior acomodação e adaptação de todos ao novo contexto de escola, foi possível iniciar um planejamento mais intencional e contínuo no HTPC, o que se revelou como uma das facetas deste espaço e não como única possibilidade. A percepção sobre as prioridades para aquele momento, apesar das inúmeras demandas, só foi possível a partir da leitura do grupo sobre as questões que precisariam ser definidas, aprofundadas, discutidas e que passavam, obrigatoriamente, pelo amadurecimento do grupo. Iniciou-se então os processos de definição sobre a avaliação da aprendizagem e sua expressão e da elaboração dos planos de estudos da escola. Tais definições passaram pela discussão e aprofundamento de questões conceituais, metodológicas e teórico-práticas, uma vez que deveriam estar profundamente relacionadas ao contexto em que estamos inseridos. É importante ressaltar a compreensão do coletivo sobre a noção de “definitivo” ou de que, uma vez definido não possa ser modificado. Os processos vividos mostraram-nos que as definições estão vinculadas ao espaço e tempo em que foram construídas e que, ao modificarem-se os contextos, estas precisam ser revistas e, caso necessário, alteradas, sempre amparadas e respaldadas por uma dinâmica pautada pelo diálogo.

Passado um semestre de trabalho, considerando o amadurecimento visível do grupo e do trabalho, foi possível pensar e construir com o grupo um cronograma “prévio” do HTPC, onde todos puderam “olhar” para os registros produzidos, entre eles, as temáticas sugeridas pelo grupo no início do ano, as novas/outras demandas que surgiram no decorrer da caminhada e as

questões já definidas como prioritárias em outros momentos, que agora ressurgem com uma maior possibilidade de efetivação. Através desta proposta, visualiza-se uma possibilidade de maior engajamento e comprometimento de cada sujeito com as decisões do grupo, contribuindo sobremaneira na qualidade do trabalho desenvolvido individual ou coletivamente.

A dinâmica que se desenha mostra-se relevante no sentido de minimizar as dificuldades apontadas pelos professores, com relação à formação continuada em serviço, conforme dados levantados por Machado (2013), onde aponta sobre as razões da falta de interesse de alguns professores na formação continuada, como a falta de continuidade dos casos estudados, o não atendimento às necessidades específicas, a falta de acompanhamento sistemático ao trabalho do professor e a obrigatoriedade de pautas, contribuindo para uma falta de autonomia da escola (pedagógica e administrativa). O engajamento dos professores está profundamente vinculado ao entendimento que têm do lugar que ocupam nos processos formativos, que permeia todo o cotidiano do trabalho, iniciando-se pela garantia de espaços-tempos para que ocorram. Esse entendimento é fruto de construções individuais e coletivas, constituídas a partir da superação do individualismo, da inserção nos projetos coletivos e da valorização recíproca dos saberes docentes dos colegas.

Desta forma, para Filipouski et al. (2005), a formação continuada é uma ação de intervenção qualificada sobre uma prática e que possui a finalidade de aproximar a capacidade reflexiva, própria da atividade acadêmica e da experimentação na escola. E nesta perspectiva, torna-se necessário proporcionar a reflexão sobre o fazer em bases teórico/prático/metodológicas que anunciem um saber fazer melhor instrumentalizado para os desafios que a vida real impõe aos professores cotidianamente.

## **5. Considerações Finais**

A constituição de um espaço de pesquisa que permeie o trabalho pedagógico desenvolvido na escola constitui uma das ações possíveis e necessárias na relação entre professores e equipe diretiva. A possibilidade da criação deste espaço torna-se possível a partir da inserção de ações cotidianas, intencionais, planejadas e com possibilidades de reflexão contínua.

A relação teoria e prática, exaustivamente abordada no espaço acadêmico, ganha lugar no trabalho desenvolvido na escola uma vez que as novas demandas enfrentadas requerem, por um lado, o respaldo e o enriquecimento teórico para auxiliar a pensar a prática que se desenvolve, e por outro, que o saber próprio da prática seja considerado enquanto campo de conhecimentos, constituído a partir de vivências.

As discussões realizadas na formação continuada devem estar relacionadas ao contexto e cotidiano escolar, auxiliando os professores a superarem suas dificuldades, elaborando ações em conjunto com os colegas, ajudando a transpor essas dificuldades e rompendo com o individualismo. Nesta perspectiva, pensar a formação docente deve necessariamente contemplar a reflexão sobre a profissão e os contextos em que está inserida. A escola, enquanto espaço de constituição de subjetividades e espaço de aprendizagens, precisa viabilizar a construção coletiva de alternativas, capacitando os docentes para a reflexão sobre sua prática e as práticas coletivas.

O cotidiano do trabalho desenvolvido na escola constitui um importante elemento a ser considerado na análise dos processos formativos, especialmente dos desenvolvidos no espaço da atuação profissional. Este é um conceito/aspecto que gradativamente vem sendo levado em consideração, quando da realização de análises que levam em conta as relações estabelecidas entre os sujeitos e dos mesmos com os objetos do conhecimento. Considerar a complexidade das relações que se estabelecem no espaço do cotidiano permite entender a formação continuada na escola como ação que se desenvolve não apenas em momentos formais, geralmente denominados de “reunião pedagógica”, mas também através da troca, construção, diálogo e intervenções pontuais realizadas individual ou coletivamente, a partir das linhas de ação teórico/prático/metodológicas que sustentam o trabalho da escola, expressos através de

documentos como Proposta Político Pedagógica, Planos de Estudos, Planos de Trabalho e Regimento Escolar.

Da mesma forma, a centralidade do papel e do lugar que ocupa o professor na formação continuada na escola constitui-se a partir da ação de diferentes sujeitos na escola, uma vez que seu trabalho está permeado pelo(s) fazer(es) de outros atores. A construção deste espaço-lugar está, então, vinculada às propostas formativas alicerçadas no entendimento da realidade, do contexto e das necessidades, verificadas por professores, pela equipe pedagógica, pela mantenedora e pela comunidade escolar. Nesta medida, as identidades individuais e coletivas, constituídas continuamente, durante todo o percurso de vida dos sujeitos, vão sendo forjadas a partir das discussões e construções realizadas também no espaço de trabalho, seja ele com os alunos, em sala de aula, ou com os colegas professores. A compreensão das demandas contemporâneas que se apresentam cotidianamente ao trabalho da escola, em contraponto às funções atribuídas social e profissionalmente aos docentes, revelam a necessidade de uma ampla e profunda reflexão e adequação das práticas pedagógicas, uma vez que as mesmas não correspondem, muitas vezes, nem às necessidades dos alunos e da sociedade e nem encontram respostas viáveis em termos de aprendizagem e retorno dos alunos.

O processo de formação continuada realizado na escola deve, então, preconizar a necessidade da participação ativa e comprometida de todos os envolvidos, de forma a constituir-se como espaço do coletivo e campo de discussão.

As propostas formativas precisam dar conta de inúmeras questões advindas de diferentes demandas, e para isso, a leitura dos problemas, a escuta ativa e sensível, em busca de indícios, bem como o movimento de planejamento e intervenção apresentam-se como indispensáveis, uma vez que a formação continuada, entendida de forma ampla, precisa ser pensada tanto a partir das sugestões dos professores quanto a partir de um levantamento que leve em conta as problemáticas e questões essenciais não verbalizadas.

A pesquisa no/do espaço de trabalho da escola revela uma fértil possibilidade de intervenção qualificada no trabalho pedagógico desenvolvido, uma vez que, a partir de dados que superem as impressões pessoais do professor, alicerçadas em registros que ajudem a constituir um processo investigativo comprometido com as aprendizagens, possam direcionar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Ensino e pesquisa devem ser entendidos como atividades complementares de forma interrelacionada, através de um processo de observação direcionada, que possibilite a constituição de um espaço de pesquisa que permeie o trabalho pedagógico e um espaço-tempo que favoreça uma intervenção mais qualificada.

## **Referências**

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um Legado de Paulo Freire à Formação de Professores**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas – RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNILASALLE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, 2013.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, mai/ago. 2004.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: Uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dezembro de 2011.

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TORRE, Saturnino de La e BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa: Lisboa, 1993.