

**Formação permanente dos(as) educadores(as): reflexões acerca das concepções
expressadas por docentes municipais de Soledade/RS¹**

**Educators continuing education: reflections on the conceptions expressed by
municipal teachers from Soledade, RS**

Vitor Malaggi

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

E-mail: malaggi@gmail.com

Débora dos Santos Berté

Universidade de Passo Fundo, Brasil

E-mail: deboraberte8@hotmail.com

Sofia Bins Agosti

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade/RS, Brasil

E-mail: sofiacostabins@yahoo.com.br

Ádria Brum de Azambuja

Prefeitura Municipal de Soledade/RS, Brasil

E-mail: adriaazambuja@yahoo.com.br

Juliano Tonezer da Silva

Universidade de Passo Fundo, Brasil

E-mail: tonezer@oi.com.br

Recebido: 28/06/2017 – Aceito: 02/09/2017

Resumo

Este artigo possui como objetivo nuclear analisar as concepções dos(as) docentes municipais de Soledade-RS acerca da formação permanente. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) realizou uma pesquisa de caráter exploratório no ano de 2013. Constituída como estudo de caso, visava subsidiar a gestão municipal na construção de políticas públicas para a formação permanente. Foram coletados dados de cunho qualitativo junto aos docentes municipais, por intermédio de questionário padronizado e avaliações descritivas, no contexto de realização dos encontros de formação da rede e etapa municipal da II Conferência Nacional de Educação (II CONAE). A análise de conteúdo realizada nos dados coletados, subsidiada em autores como Paulo Freire e Elli Benincá,

¹ Os autores agradecem o apoio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD), do município de Soledade-RS, para a realização da pesquisa de que o presente trabalho resulta.

permitiu compreender que, no entendimento majoritário dos(as) docentes municipais, formação permanente é sinônimo de ações processuais que devem ser efetivadas nas escolas e dentro da carga horária semanal de trabalho. Ainda, os(as) docentes explicitam uma preferência de formação por oficinas pedagógicas, visando atender as problemáticas ligadas à dimensão didático-metodológica. Neste sentido, outro ponto que surge com força nas falas refere-se à centralidade da prática, em detrimento da teoria pedagógica: o “saber-fazer” é o principal objetivo que deve guiar as atividades de formação permanente. Em conclusão, a construção da formação permanente enquanto reflexão crítica sobre a prática, para problematizar o fenômeno educativo em suas múltiplas determinações, coloca-se como um desafio central à Rede Municipal de Ensino em Soledade/RS.

Palavras-chave: formação permanente; práxis pedagógica; políticas públicas em educação.

Abstract

This article has as main goal to analyze the municipal teachers' conceptions from Soledade, RS regarding the continuing education. To this purpose, Municipal Department of Education, Culture and Sport performed an exploratory research type in the year 2013. Constituted as a case study, the research aforementioned aimed at subsidizing the construction of public policies for the continuing education. Qualitative data were gathered from the municipal teachers, by means of a standardized questionnaire and descriptive assessments, in the context of the system continuing education meetings and municipal step of the 2nd National Conference on Education. The content analysis performed on the data gathered, subsidized in authors such as Paulo Freire and Elli Benincá, allowed to understand that, according to the municipal teachers' general understanding, continuing education is synonymous of procedural actions that must be effected in schools and within the weekly work shift. Moreover, the teachers made explicit a preference for continuing education by means of pedagogical workshops, in order to fulfill the issues regarding the methodological-didactic dimension. In this sense, another point that arises with strength in the speeches regards to the centrality of practice, to the detriment of the pedagogical theory: the "know-how-to-do" is the main goal that must guide the continuing education activities. In conclusion, the construction of continuing education as a critical reflection on practice, in order to problematize the educational phenomenon in its multiple determinations, poses itself as a central challenge to the Municipal System of Education in Soledade, RS.

Keywords: continuing education; pedagogical praxis; public policies in education.

1. Introdução

Os processos de formação inicial e permanente dos(as) educadores(as) e, de forma mais específica, daqueles que se envolvem nas práticas docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, têm se constituído objeto de discussões por diversos pesquisadores preocupados em refletir sobre a constituição profissional destes sujeitos (SCHÖN, 1997; TARDIF, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2002; CONTRERAS, 2002; ALARCÃO, 2003). Esta preocupação também se faz presente no município de Soledade, localizado ao norte do Estado do Rio Grande do Sul, com população estimada pelo IBGE de 31.150 habitantes (ano-base 2013²). O Sistema Municipal de Ensino (SME) conta com aproximadamente 280 educadores(as), nomeados para 18 escolas que atendem a 2.232 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)³.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade (SMECD) entende que seu papel deve ser de fomentadora de políticas públicas, que possibilitem aos(as) educadores(as) repensarem e reconstruírem suas práticas educativas constantemente (SOLEDADE, 2013). Políticas de valorização da classe, que vão desde o pagamento do piso do magistério e a existência de um Plano de Carreira condizente com a importância destes trabalhadores, até a disponibilização de processos de formação permanente dentro e fora dos espaços-tempos de serviço. Além disso, entende que cabe aos(as) educadores(as) a responsabilidade de assumirem-se enquanto sujeitos investigadores e recriadores da comunidade escolar e dos processos educativos que a compõem, articulando saberes pedagógicos, motivação ética e compromisso político com uma educação pública, popular, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Dessa forma, e compreendendo a importância da formação permanente no âmbito da ação pedagógica, a SMECD, durante os anos de 2013-2014, estabeleceu como uma de suas metas prioritárias a construção de um Programa Municipal de Formação Permanente (Proforma). Tal Programa possui como objetivo principal garantir as condições necessárias à investigação e reflexão coletiva das práticas educativas pelos(as) educadores(as) municipais, com vistas a ressignificação e transformação destas por meio de uma apropriação crítica e criativa das teorias pedagógicas. Pretende-se, assim, fortalecer e legitimar a escola como *lócus* privilegiado de formação permanente e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida nos educandários municipais.

² De acordo com: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2013/estimativa_dou.shtm.

³ Conforme o Censo Escolar 2013, que teve como data base a última quarta-feira do mês de maio de 2013.

Para configurar um Programa desta relevância, foi imprescindível realizar um estudo da legislação vigente relacionada ao tema em questão, bem como um diagnóstico das formações permanentes que vinham sendo realizadas no SME, no quadriênio 2009 a 2012. Ainda, se fez necessário verificar a compreensão dos(as) educadores(as) acerca da temática "formação permanente", objeto principal deste artigo. A apreensão do que os(as) educadores(as) municipais compreendiam sobre esta temática, que teve por base dados coletados em 2013, seria de suma importância para que as formações se consolidassem como práxis pedagógica, pautada na sólida apropriação dos referenciais teórico-práticos necessários à docência crítica, criativa e protagonista nas escolas.

Em 2013, a SMECD ofertou aos educadores(as) municipais atividades de formação permanente dentro dos marcos legais situados no Plano de Carreira do Magistério de Soledade (Lei nº 2.841/2003). Focalizando na perspectiva de momentos semestrais, foram realizados dois encontros (fevereiro/2013 e julho/2013), por intermédio de palestras e oficinas pedagógicas ligadas aos diferentes assuntos do campo educacional. Ainda neste ano (junho/2013), foi realizada a Etapa Municipal da II Conferência Nacional de Educação (CONAE), com participação da SMECD via Fórum Municipal de Educação (FME). A realização da II CONAE propiciou, igualmente, um ambiente profícuo para a realização de debates atrelados a formação permanente de educadores(as).

Neste sentido, nos encontros de formação permanente dos(as) educadores(as) municipais foram coletados dados por intermédio de questionários padronizados, com questões fechadas/objetivas e abertas/dissertativas passíveis de serem aplicadas simultaneamente ao grande grupo de educadores(as). Os questionários foram distribuídos pela Equipe Pedagógica da SMECD, que contextualizou os motivos de sua aplicação. Tais instrumentos foram respondidos pelos(as) educadores(as) e entregues à Equipe Pedagógica ao final dos encontros de formação. O questionário trazia questões que intencionavam fazer emergir os entendimentos dos(as) educadores(as) acerca do que é a formação permanente, bem como propunha uma avaliação do que fora realizado até então pela SMECD neste terreno (ou seja, até 2013). Por fim, objetivava coletar informações acerca das percepções dos educadores sobre como tais processos formativos deveriam ocorrer (em que contexto, com que frequência, de que forma).

Ao final do 1º encontro, e também na II CONAE, foram realizadas avaliações descritivas, em que os(as) educadores(as) puderam expressar livremente seus julgamentos no tocante as questões organizativas destes eventos e, sobretudo, sobre a sua relevância para a formação permanente. Em síntese, foram obtidos no 1º encontro de formação permanente da

SMECD 98 questionários parcial ou completamente respondidos e 89 avaliações descritivas; no 2º encontro, 83 questionários parcial ou completamente respondidos; por fim, na II CONAE, um total de 75 avaliações descritivas preenchidas.

De posse dos dados coletados procedeu-se com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), destacando que as diferenciadas subdivisões ou subcategorias de análise emergiram do próprio contato com as falas e concepções dos(as) educadores(as) sobre os processos de formação permanente em 2013. Nesse sentido, pode-se dizer que a criação das categorias de análise obedeceu a duas lógicas distintas, porém, complementares: a) de cunho dedutivo, pois tomava como base quesitos pré-determinados a partir de reflexões teóricas sobre formação permanente; b) de cunho indutivo, emergida do seio das categorias pré-determinadas e com o objetivo de detalhá-las, torná-las mais suscetíveis à aproximação com as reflexões e percepções dos(as) educadores(as) sobre a temática em questão.

Embasada em Gil (1994), Marconi e Lakatos (1996) e Minayo (2004), esta pesquisa foi classificada enquanto um estudo de caso de cunho exploratório, de abordagem qualitativa, ao passo em que seu propósito foi conhecer melhor a realidade concreta da formação permanente no município de Soledade/RS pelas falas dos seus educadores(as). Por fim, destaca-se que participaram deste processo investigatório cerca de duzentos educadores(as) municipais, pertencentes tanto ao quadro permanente do Magistério Municipal quanto professores de contrato temporário. Estes sujeitos atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, englobando educandários situados na zona rural e urbana da Rede Municipal de Educação.

Desta forma, o presente artigo, que tem por objetivo apresentar a análise das concepções dos(as) educadores(as) municipais da educação de Soledade-RS acerca da formação permanente, está organizado como segue. No próximo subitem apresenta-se uma breve discussão teórica acerca do conceito de formação permanente, amparada nos estudos de Paulo Freire e Elli Benincá. Na seção 3, apresenta-se as concepções de formação permanente dos(as) educadores(as) municipais, por intermédio dos relatos e avaliações efetivadas no ano de 2013. Tais concepções foram organizadas a partir da definição de 4 categorias de análise, as quais traduzem na forma interrogativa as questões sobre os motivos, conceitos, metodologias e espaços-tempos da formação permanente. Ao final, são apresentadas considerações provisórias acerca da temática de estudo.

2. Formação permanente dos(as) educadores(as): definindo algumas reflexões nucleares

A formação permanente em espaço-tempo de serviço configura-se como um conjunto de atividades educativas processuais, ininterruptas e coletivas, em que os(as) educadores(as) assumem-se como sujeitos construtores do contexto escolar, buscando problematizar, investigar e transformar criticamente as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de ensino da qual fazem parte.

Com base na apreensão crítica dos contextos educativos em que transitam, torna-se possível aos(as) educadores(as) intencionarem processos de intervenção prática nesta realidade, coerentemente orientados com as diretrizes e princípios presentes no Projeto Político-Pedagógico, visando superar os empecilhos que se colocam entre o que a comunidade escolar almeja para si e a sua atual situação concreta. Para esta conceituação, nos embasamos em um conjunto de autores que, guardadas as diferenças internas de suas propostas teórico-práticas, se vinculam à perspectiva pedagógica progressista, conforme estudos propostos por Libâneo (1986). Ou seja, uma perspectiva que parte "[...] de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação" (p. 32). Dentre os autores podemos citar, principalmente, Paulo Freire e Elli Benincá.

Essa compreensão de formação permanente possui como fundamento teórico-metodológico o conceito de práxis pedagógica, movimento dialético de ação-reflexão-ação que torna possível a efetivação de uma prática educativa escolar com intencionalidade, sistematicidade, criticidade e rigorosidade metódica (FREIRE, 1996; VÁSQUEZ, 1977). Tal compreensão é condição *sine qua non* na construção de uma escola pública, popular, democrática e com qualidade socialmente referenciada. Uma escola capaz de possibilitar aos(às) seus(as) educandos(as) a apropriação e (re)criação crítica e criativa dos conhecimentos técnicos/científicos, filosóficos, estéticos e ético-políticos historicamente produzidos pela humanidade, tornando-os subsídios nucleares para uma atuação política destes sujeitos nas dinâmicas sociais. Neste sentido, potencializa-se a criação da conjuntura necessária à superação das concepções de senso comum que possam estar orientando o trabalho educativo desenvolvido nas comunidades escolares, que poderão influir, por sua vez, na transformação dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados com os(as) educandos(as).

Em complemento, a expressão "em espaço-tempo de serviço" significa que a formação permanente deve ser coletiva e ocorrer no período de tempo compreendido no conceito de "jornada de trabalho", bem como no ambiente de trabalho por excelência onde os(as) educadores(as) realizam as práticas pedagógicas, ou seja, na própria escola. Em síntese, no espaço-tempo onde o trabalho educativo é realizado reside as maiores potencialidades dos(as)

educadores(as) vivenciarem uma práxis pedagógica de transformação crítica e intencional de suas comunidades escolares.

Destaca-se, ainda, que as atividades em espaço-tempo de serviço possuem centralidade por serem potenciais articuladoras das formações que acontecem, também, fora do espaço-tempo de serviço *com* o contexto escolar⁴. Caso ocorram tais rupturas entre os processos formativos, podem acabar residindo tão somente em um possibilitar aos(às) educadores(as) que iniciem uma tomada de consciência das incongruências entre a sua consciência teórica - composta de uma justaposição acrítica de recortes de conhecimentos pedagógicos -, e sua consciência prática - composta pelos sentidos ou intencionalidades das ações na consciência. Nestes termos, contudo, dificilmente conseguirão uma superação de tais dicotomias entre teoria e prática pedagógica. Conforme Benincá (2010, p. 83),

Leituras, estudos, discussões ou a participação em encontros, seminários, jornadas e congressos podem contribuir para que os professores tomem consciência das contradições de suas práticas e percebam quais são os caminhos metodológicos para a superação da dicotomia teoria e prática. Ao retornar, porém, ao seu cotidiano escolar, os professores não conseguem transformar sua consciência prática, que, ao contrário, se impõe como única prática disponível. A angústia, então, instala-se na consciência desses professores, por perceberem necessidade e a possibilidade de mudança, mas não conseguirem instaurar o processo de transformação. Em consequência da percepção da dicotomia teoria e consciência prática, os professores se convencem de que os encontros e seminários são apenas teóricos, não práticos, constituindo um discurso que resiste a se transformar numa reflexão sobre a prática.

A participação em congressos, seminários e pós-graduações ainda continua de suma importância, como bem atesta Benincá (2010). Podem ser fomentadores de "pontos de contato" entre universidade e escolas, enquanto *lócus* para o aprofundamento da discussão acerca das problematizações das práticas pedagógicas que os(as) educadores(as) vêm desenvolvendo em suas comunidades. Ainda, possuem o potencial de constituir-se enquanto espaço de socialização científica das descobertas, dúvidas e criações coletivamente realizadas nos grupos de estudo e investigação, no âmbito da formação em espaço-tempo de serviço.

O conceito de formação permanente foi utilizado por Paulo Freire para caracterizar as atividades de reflexão crítica sobre a prática, levada a cabo pelos(as) educadores(as) com vistas a transformação desta mesma prática da qual fazem parte, enquanto produtores-

⁴ Tais como cursos de média e longa duração, participação em seminários/congressos, realização de pós-graduação, entre outros.

produtos da realidade educacional e social (FREIRE, 1991, 1993, 1996). Na extensão da vasta obra de Freire, é possível verificar nas décadas de 70 e 80 citações esporádicas ao conceito de formação permanente, porém sem discussões adicionais ou mais sistemáticas. Um exemplo desse contexto pode ser verificado no livro *Medo e Ousadia*, onde Freire pontua que

[...] os professores precisam conquistar o direito de prosseguir sua formação. Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um **processo permanente de formação**, e não esperar do *establishment* a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula, dentro do contexto do seminário, momento de prática social. (1986, p. 62, grifos nosso).

Contudo, as reflexões de Freire sobre a formação permanente passam a ser conduzidas de forma mais sistemática a partir do livro *A educação na cidade* (1991), no qual o autor registra suas experiências e reflexões do contexto histórico onde assumiu, em 1989, o cargo de Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Após isso, livros como *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar* (1993) e *a Pedagogia da Autonomia* (1996) passariam a discutir diversos aspectos da problemática da formação permanente, sempre direcionados pela concepção de práxis pedagógica: reflexão crítica sobre a prática educacional intencionando transformá-la permanentemente, levada a cabo pelos sujeitos educadores(as) em comunhão. Neste sentido, a noção freireana de formação destaca, sobretudo, a importância em superar os significados de viés passivo e adaptativo que tal palavra pode nos remeter, como bem explicita Severino:

Podemos nos dar melhor conta do sentido da formação, lembrando que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, contrapõe-se às denotações de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar, e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar... Minha ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um dever, modo de ser que se caracteriza por uma qualidade existencial marcada por uma máxima possível de emancipação, pela condição de plena autonomia do sujeito (2011, p. 132).

Por fim, pontua-se o porquê da adoção do conceito de *formação permanente*, ao invés de *formação continuada* ou *formação contínua*. Primeiramente, devido ao fato de as atividades formativas pretendidas estarem vinculadas aos objetivos educativos derivados da tendência pedagógica libertadora de Paulo Freire, com base nos fundamentos antropológicos, epistemológicos, sociopolíticos e éticos construídos ao longo de sua trajetória político-pedagógica. Freire sempre teorizou as atividades formativo-educativas, que ocorrem após a formação inicial, por intermédio do conceito "formação permanente". Porém, e mais importante do que a "filiação" a um dado conceito, autor ou tendência pedagógica, o conceito de permanência, tal como tratado por Freire em íntima ligação com seu oposto dialético, a mudança, fornece a chave de compreensão da formação enquanto fenômeno educativo que ocorre na realidade histórico-social, em constante devir e fruto da práxis humana.

Dentro dos marcos do pensamento freireano acerca das atividades formativas, nas quais os(as) educadores(as) engajam-se coletivamente para refletirem e transformarem suas práticas pedagógicas, o significado de *permanente* deve ser compreendido tal como exposto no excerto abaixo transcrito:

[...] a educação não é própria e exclusivamente a permanência ou a mudança de algo. A educação, porque se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, é 'duração'. A educação 'dura' na contradição permanência-mudança. Esta é a razão pela qual somente no sentido de 'duração' é possível dizer que a educação é permanente. Por isto mesmo, permanente, neste caso, não significa a permanência de valores, mas a permanência *do* processo *educativo*, que é o jogo entre permanência e mudança culturais. A dialetização referida - permanência-mudança - que torna o processo educativo 'durável' é a que explica a educação como um quefazer que *está sendo* e não que *é*. Daí seu condicionamento histórico-sociológico. A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não duraria, porque não *estaria sendo* (FREIRE, 1977, p. 84).

Nesse sentido, e parafraseando Freire, as atividades formativas pretendidas no Proforma somente permanecerão na medida em que se dispuserem a *estar sendo*, mudando ao passo em que se relacionam criticamente com os diversos contextos educativos em que estão situados os seus sujeitos agentes - os(as) educadores(as). Assim, tais atividades formativas poderão potencializar processos de transformação destes contextos, ao passo em que os(as) educadores(as) iniciem a compreensão da historicidade das práticas educativas de que tomam parte, em sua vinculação e condicionamento com a sociedade onde estão inseridas.

Em segundo lugar, a adoção da expressão *formação permanente* deu-se enquanto

estratégia de "desconstrução cultural" do significado que tais atividades possuem nas falas e práticas da grande maioria dos(as) educadores(as) municipais e da SMECD até então. Em análise, a concepção de formação continuada está "poluída semanticamente", a ponto de remeter majoritariamente os(as) educadores(as), em termos de igualdade de significados, às noções de reciclagem/atualização, treinamento/capacitação e aperfeiçoamento. Por fim, tal opção está ancorada na tarefa central da formação permanente, que é a da problematização da visão dicotomizadora da relação teoria e prática pedagógica, atrelada sobremaneira a todas estas noções/percepções de formação, como abordado no próximo subitem.

3. As concepções dos educadores municipais sobre a formação permanente

A leitura e análise dos dados coletados em 2013 permitiu a organização das respostas dos(as) educadores(as) em um conjunto de quatro categorias-base, que são descritas e discutidas a seguir à luz dos referenciais teóricos que possibilitam melhor compreendê-las.

3.1 Conceitos/entendimentos acerca da formação permanente: o que é?

Acerca do entendimento dos(as) educadores(as) sobre o que é formação permanente, foi possível verificar um fato destacado por diversos autores, tais como Marin (1995), Fusari e Rios (1995), Hypolitto (2000) e Silva (2002): as respostas para esta categoria remetiam majoritariamente aos termos reciclagem/atualização e treinamento/capacitação, bem como à interpretação de formação como aperfeiçoamento profissional. É importante considerar, como afiança Silva (2002, p. 14), que o surgimento e manutenção destes conceitos deve ser interpretado como fenômeno histórico-cultural. Demonstra como o atual discurso educativo constitui-se largamente influenciado a partir de reminiscências de um passado pedagógico, que "insiste em se demorar".

O primeiro entendimento é o de formação enquanto *reciclagem*, o qual possui uma sintonia significativa com a visão de *atualização*, presente em diversos discursos. De fato, e dentre todas as subcategorias presentes nesse ponto em específico, a visão de formação como reciclagem/atualização é aquela que mais é citada ou reproduzida.

Silva (2002, p. 15) pontua que a concepção de reciclagem surge e passa a ser adotada no contexto educativo brasileiro na década de 70, em que o modelo pedagógico tecnicista era hegemônico dentro da política oficial de Estado e, igualmente, nas diversas escolas. Nessa concepção pedagógica, tinha-se a crença de "[...] que para desempenhar um trabalho

pedagógico competente o segredo estava no domínio de novas técnicas e novas teorias" (p. 15), sendo o objetivo da reciclagem o de "[...] instrumentalizar tecnicamente os(as) professores(as) dentro das suas especificidades" (p. 17). Não é sem fundamentação que, portanto, a ideia de reciclagem traz à tona a compreensão de "adaptar-se aos progressos", uma visão claramente passiva e demarcada pela cisão entre teoria e prática pedagógica. Prima pelo acomodar-se e ajustar-se acrítico do(a) educador(a), que passa a ser visto como um mero técnico, um executor de tarefas "cientificamente" elaboradas por outrem para se atingir a "eficiência/produzibilidade" almejada no processo educativo

Franco (2008), ao remontar historicamente a construção a Pedagogia como campo científico, nos permite perceber que tal postura é deveras anterior aos anos 70 do século XX. Encontra-se já no século XIX, por meio do trabalho de alguns discípulos de Johann Herbart - reconhecido por ser o escritor do primeiro tratado de pedagogia científica -, tais como Tuiskon Ziller e Wilhelm Rein. Embasado na epistemologia positivista reinante na época, Ziller propõe considerar a Pedagogia enquanto *tecnologia*, "[...] racionalizando ações pedagógicas e distanciando-se de reflexões sobre valores voltados à boa convivência, à compreensão de processos ético-sociais, à interpretação e à fundamentação de novos sentidos de solidariedade e justiça entre os homens" (FRANCO, 2008, p. 38). Já Rein traz a Pedagogia como *ciência da instrução*, reduzindo o campo pedagógico ao domínio do saber-fazer técnico, que deve ser construído a partir de leis derivadas do exercício científico de viés positivista. A função da reciclagem é, pois, preparar o(a) professor(a) para saber-fazer ações programadas de ensino, não se preocupando com outras dimensões da ação pedagógica, como para que tipo de sociedade um dado modelo de educação está voltado. Como bem afirma Marin,

[...] a adoção desse termo e a sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (1995, p. 14).

Já no que se refere ao termo atualização, se destaca a perspectiva passiva e acrítica de "adequação" ao que é "atual" ou "moderno", bem como é relevante a noção de que aquele que está "em atualização", na verdade, é mais "tornado atual" pela ação de outrem do que pela sua própria reflexão crítica. Contudo, e como destaca Hypolitto (2000, p. 102), a perspectiva de formação permanente enquanto atualização pode estar vinculada a um processo em que o(a) próprio(a) educador(a) atue de forma protagonista.

Tais considerações se fazem necessárias, justamente, para que não seja inserida nas ações educativas uma lógica consumista, de acriticamente aderir à esta ou àquela tendência ou "moda" pedagógica. Ou seja, consumir tão somente porque tal ou qual "tendência" é ditada pela política governamental oficial, por revistas/periódicos educacionais ou, ainda, consubstanciada em atividades de formação permanente, nas quais se performam cursos que "[...] se referem a conteúdos, métodos ou técnicas, mas não contribuem para a atualização do professor [no sentido que] [...] esteja preparado para questionar em que medida os novos conhecimentos que adquire podem ajudá-lo a melhorar a sua prática" (HYPOLITTO, 2000, p. 102). Tais formações resultam em uma perspectiva praticista e utilitarista do conhecimento educativo, a qual considera como objeto de discussão apenas a rotina do dia-a-dia daquilo que acontece em cada sala de aula, durante a atividade docente.

As concepções de reciclagem e atualização são abordadas diretamente nos discursos dos(as) educadores(as): "[...] formação continuada por mim é compreendida como um tempo em que é proporcionado ao professor para que ele possa reciclar suas ideias, conceitos e tentar aprimorar seus conhecimentos" (E01)⁵; ou, ainda, ao citarem que "[...] os cursos, formações, palestras e outros..., sempre são de suma importância, pois é através deles que também poderá acrescentar conhecimento. Também é nos cursos que eu me reciclo" (grifos do sujeito entrevistado) (E02). Em outras falas, foi constatada a compreensão do conceito de formação enquanto atualização, que visa o "[...] atendimento às mudanças buscando suporte p/ uma educação melhor e moderna" (E03). Nota-se aqui uma relação diretamente proporcional entre "melhor" e "moderna", entendido este último termo como aquilo que ganha valoração positiva por ser "atual" e, portanto, "relevante". Por fim, a união das perspectivas de reciclagem e atualização fica igualmente evidente em falas que pontuam a formação permanente como elemento central de uma educação de qualidade, devendo tal formação visar "[...] aperfeiçoamentos, atualizações, troca de ideias para qualificar o trabalho com o aluno" (E04).

Uma segunda subcategoria que surgiu refere-se às concepções de *treinamento/capacitação*. Conforme Silva (2002), a concepção de formação enquanto treinamento surge no contexto educativo brasileiro, similarmente ao de reciclagem/atualização, tendo como foco principal a "modelagem de comportamentos". Por exemplo, os programas de treinamento do magistério buscavam repassar aos professores "[...] modelos a serem seguidos fielmente, e que dependiam da automatização e da obediência às

⁵ Utilizou-se o seguinte procedimento de identificação dos sujeitos participantes desta pesquisa, com vistas a salvaguardar a privacidade de suas identidades: E refere-se ao(à) educador(a), sendo a numeração progressiva.

orientações previamente dadas", com vistas a acentuar "[...] habilidades e de instrumentalizar tecnicamente" (SILVA, 2002, p. 18). Fica clara novamente a ligação da formação permanente ao saber-fazer de cunho operacional e instrumental, em uma concepção praticista e acrítica, ao passo em que desconsidera as múltiplas determinações do fenômeno educacional.

Assim, a ideia de treinamento é a de propiciar aos(as) educadores(as) modelos, conjunto previamente ordenado de atividades práticas a serem repetidas, o que se torna um desafio quando tais processos ocorrem sem problematização, de maneira apassivada, de mera repetição de fórmulas prontas, em uma perspectiva de educador-objeto condicionado a agir educacionalmente seguindo uma série de passos pré-formatados.

Por outro lado, o conceito de capacitação denota processos de formação permanente pautados na passividade e no absorver acrítico de informações repassadas por outrem, geralmente durante cursos em que "propostas inovadoras" sobre o saber-fazer são "vendidas" em verdadeiros pacotes educativos. Característica igualmente marcante das práticas formativas desenvolvidas por intermédio da concepção de capacitação tem sido, conforme Silva (2002, p. 22), a filiação em modismos educacionais sem a devida apropriação crítica dos seus pressupostos político-pedagógicos.

Como cita Benincá (2010, p. 26), em tais contextos a formação dá-se "[...] com base em fragmentos de teorias, justapostos sem crítica e sem parâmetro por meio dos quais possam ser avaliados, compondo uma 'colcha de retalhos', que revela seus pré-conceitos, suas lacunas e incoerências quando desafiada à análise dos registros realizados" de uma dada prática pedagógica concreta. Sendo assim, há um ambiente propício à emergência e cristalização do senso comum pedagógico, conhecimento empírico construído no fazer educativo diário, que acaba por tornar-se norteador de processos de ensino-aprendizagem pautados na dicotomização entre a teoria e a prática pedagógica.

Nas falas dos(as) professores(as) foram encontrados diversos exemplos de tais concepções: "troca de práticas" (E05), "atividades práticas onde possamos levá-las e adaptá-las na realidade onde estamos trabalhando" (E06), "[...] formação continuada dos professores é buscar conhecimento, atividades diferentes que sirva para sua vida profissional [...]" (E07). A noção de "troca de práticas", em um primeiro instante, representa a necessidade de que os processos formativos se deem em contextos coletivos. Mas, também, algo mais em termos de um viés ainda praticista da formação permanente, calcada em representações deste processo enquanto treinamento/capacitação para melhor saber-fazer o ensino.

Uma terceira subcategoria refere-se à atividade de *aperfeiçoamento profissional*. Além da possível crítica a este conceito, o qual traz subjacente a concepção de que os(as)

educadores(as) são passivamente "tornados perfeitos", o principal problema radica-se na negação da ação formativo-educativo enquanto processo permanentemente inacabado. Assim, este termo torna explícita uma concepção a-histórica do ser humano e neutra da educação/escola. Marin (1995, p. 16), em um processo de recuperação da noção antropológica freireana do homem/mulher como seres inacabados/inconclusos e cientes de tal condição, afirma que "[...] não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia de educabilidade do ser humano".

Ao ser insuficiente para promover uma verdadeira compreensão do processo de formação histórico-social do indivíduo, a concepção de aperfeiçoamento profissional acaba igualmente por recair em práticas pautadas nas perspectivas praticistas e utilitaristas, as quais negam a relação dialética entre teoria e prática. As seguintes falas trazem tais perspectivas à baila: "[...] para que um profissional tenha qualidade no desenvolvimento do seu trabalho o mesmo deve estar sempre em busca de aperfeiçoamento, estudando e trocando ideias com os colegas" (E08). Ainda nessa lógica, um educador pontuou que formação "[...] é estar em constante aperfeiçoamento, é muito importante para a educação de qualidade [...]" (E09).

Por fim, deve-se mencionar falas relacionadas a uma subcategoria com *aproximações* à compreensão de formação permanente enquanto práxis pedagógica. Isto é, momentos coletivos de investigação teórico-crítica das práticas educativas escolares em suas múltiplas determinações constituintes, com o objetivo principal de transformar concreta de tais práticas em todos aqueles aspectos que se constituam como "situações-limites" a um projeto de humanização dos(as) educandos(as) e educadores(as). Como bem pontua um(a) educador(a):

O profissional que tem consciência do seu inacabamento valoriza as oportunidades de crescimento, por isso participa da FC [formação continuada], busca leituras de livros e do mundo p/ planejar a sua ação. [...] A FC é um meio para que o professor confronte a sua prática c/ as teorias e com as práticas dos colegas, serve p/ avaliar-se e planejar o seu trabalho levando em consideração sempre o aluno (E10).

Em síntese, as representações dos educadores em torno da questão "o que é formação permanente?" remetem majoritariamente para categorias em que já desponta a dicotomia entre teoria e prática pedagógica, com peso acentuado no segundo polo enquanto aquele que deve guiar ações de reciclagem/atualização, capacitação/treinamento e aperfeiçoamento profissional. A preocupação central foca, portanto, na necessidade de dominar certas técnicas

de ensino, visando tornar sua atuação docente condizente com aquilo que é repassado nas formações. Educação é reduzida somente ao ato de ensino, sendo que as categorias aqui analisadas, confrontadas com alguns discursos dos sujeitos educadores, revelam um certo desprezo pela teoria enquanto possível guia para a atuação docente. Aspecto que, nas demais categorias analisadas neste artigo, far-se-ão ainda mais presentes.

3.2 Espaços-tempos da formação permanente: onde, quando e quanto deve ser?

Nesta categoria, variadas foram as respostas desveladas nos discursos dos(as) educadores(as) municipais. Em síntese, o que propuseram acerca do espaço de formação centrou-se na importância de que toda ou parte destas atividades sejam realizadas na própria escola. Já no que tange ao tempo, colocam a necessidade de que tais ações formativas sejam performadas na jornada de trabalho, havendo, contudo, uma confusão acerca dos conceitos de "hora de aula/letiva" e "hora-atividade". Também, divergências a respeito de quando, com que frequência e durante quanto tempo deveriam ser realizadas as formações permanentes.

Em relação ao espaço da formação foram encontradas, basicamente, quatro tipos de respostas (subcategorias): formação *fora da escola, dentro da escola, compartilhada dentro e fora da escola e utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)*. A concepção de formação fora da escola pode ser exemplificada nas falas a seguir: "[...] determinado tempo que você está fora da Escola buscando, se atualizando para inovar em sala de aula fazendo com isso que o aluno desperte e se interesse ainda mais pelas aulas" (E11). Ainda, foi citada a possibilidade de as atividades formativas serem realizadas fora do ambiente de trabalho em viagens: "[...] para conhecer outras realidades para que aconteça uma troca de experiências" (E12).

A subcategoria mais expressada foi a de que a formação seja realizada no próprio contexto escolar, consubstanciando-se enquanto processo de conhecimento de cada realidade educativa, dentro de suas especificidades. Assim, reportam-se alguns(as) dos(as) educadores(as): "A form. continuada, precisa acontecer em 1º âmbito dentro da própria escola, pois o professor precisa desvelar as especificidades de sua realidade" (E13) ou, ainda, "[...] se possível nas escolas, mediante as dificuldades de aprendizagem de cada realidade" (E14).

Dentro deste contexto, alguns(as) educadores(as) colocam a premência de que nas formações dentro do espaço de serviço existam momentos em que profissionais externos e demais membros da comunidade escolar estejam imbuídos nos diálogos acerca dos problemas

derivados da realidade vivenciada. Alguns lembraram que tais ações não devem ser conduzidas pelo viés isolacionista, tendo em vista que as escolas compartilham características em comum por advirem de um mesmo contexto social.

Julgamos ser tais afirmações extremamente salutares para a construção de uma formação permanente enquanto ressignificação da práxis pedagógica. Além de situar o caráter coletivo da formação, os educadores(as) estão aqui ressaltando a necessidade de que tais processos vinculem-se de forma orgânica com a realidade da comunidade escolar. Ao problematizar tais aspectos, poderíamos inclusive encontrar um ponto de fuga para as visões restritas que associam a formação permanente ao treinamento, capacitação, reciclagem. Enfim, ações de cunho praticista e que desconsideram a complexidade do fenômeno educacional (escolar), sua intrínseca vinculação com a realidade local e, em última instância, com a sociedade em que está inserido. Coloca-se aqui, contudo, desafios também a gestão dos sistemas de ensino: não é possível uma formação permanente enquanto práxis transformadora sem sujeitos coletivos. Assim, eliminar a rotatividade dos(as) educadores(as) pelas diversas escolas do sistema, a cada ano que se inicia, bem como buscar aproximar ao máximo os educadores de um contexto escolar, de tal forma que este possa ser organicamente vivenciado para além da sua atuação profissional (também enquanto cidadão), tornam-se premissas auxiliares para pensar a formação permanente nos espaços de serviço.

A terceira subcategoria, dentro da dimensão *espaço*, pontua a necessidade de que tais atividades ocorram dentro da escola enquanto *locus* por excelência da formação permanente; porém, não descarta a importância de que tais processos sejam efetivados igualmente fora da escola, de tal forma que possa se articular os âmbitos de estudo e reflexão sobre as realidades escolares. A tônica principal ressaltada foi a de que deve haver formações nas escolas com mais frequência e de que a SMECD propicie, igualmente, palestras, oficinas, seminários, trocas de experiências, viagens para conhecimento de outras realidades educacionais. Algumas das principais falas nesse sentido foram: "[...] p/ mim as formações devem ocorrer no início do ano letivo com bons palestrantes como hoje obtivemos, e no decorrer do ano letivo nas escolas junto com o corpo docente e equipe da SMECD trabalhando a realidade de cada instituição" (E15); "[...] sugiro no próprio ambiente escolar e/ou programado pela Secretaria em dias letivos sem comprometer ou exceder a carga horária dos professores [...]" (E16); "[...] no espaço de trabalho diário. Isso é, nas escolas. E num segundo momento todos juntos" (E10). Destacou-se, assim, a possibilidade de ambos os espaços de formação ser conjugados e, em específico, a necessidade que isso coloca para que se ocupe efetivamente parte da carga horária de trabalho em processos de formação permanente.

Por fim, um(a) educador(a) pontuou a possibilidade de que a formação ocorra por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem onde os(as) educadores(as) possam interagir a partir de um espaço digital compartilhado. Tal educador(a) sugere "[...] que seja criada uma plataforma online onde os professores possam interagir [...] onde tenham artigos e locais para o debate" (E17).

No que diz respeito à dimensão temporal das formações permanentes, a principal problematização acerca da questão "em que tempos deve ser a formação permanente" envolve a discussão sobre o conceito de *hora-atividade*. Isto é, aquele período de tempo destinado aos processos de estudo, planejamento e avaliação dentro da jornada de trabalho semanal do educador, conforme Plano de Carreira do Magistério Municipal (Art. 25, § 1º)⁶. Nesse sentido, quando os(as) educadores(as) referem-se sobre tal questão, apontam unanimemente que as formações permanentes sejam efetivadas dentro da jornada de trabalho semanal. Contudo, variam em suas respostas ao passo em que um grupo cita que tal período de tempo deve estar contido no horário/carga de trabalho/serviço escolar. "A formação continuada deve acontecer dentro do horário de trabalho, pois o aluno só tem a ganhar com um professor instrumentalizado" (E18). Alguns entendem que as formações devem ser efetivadas no horário/período/turno de aula/letivo. "Sugiro que os encontros de formação continuada sejam em horários normais de aula, pois fora deste horário torna-se cansativo" (E19).

É importante considerar que o horário/horas de aula/letivo não deve ser confundido com horário/horas-atividade, uma vez que a quantidade de horas de aula que os(as) educandos(as) possuem direito a assistirem anualmente é de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, seja na Educação Infantil (Art. 31, inciso II) ou Ensino Fundamental e Médio (Art. 24, inciso I), conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Nesse sentido, horário/horas de aula/letivo é aquele período de tempo da jornada de trabalho do(a) educador(a) no qual estará em efetivo contato de ensino-aprendizagem com educandos(as). Já as horas-atividade são aqueles períodos de tempo reservados dentro da jornada de trabalho semanal, isto é, dentro do horário de trabalho, em que o educador(a) não se encontra em efetivo contato com educandos(as), mas, sim, em ações de estudos, planejamento e avaliações.

Apesar desta confusão conceitual, os(as) educadores(as) expõem a preocupação de que

⁶ No seu Art. 25, § 1º, tal Plano de Carreira dispõe que "A jornada de trabalho do professor em função docente inclui uma parte de horas de aula e uma parte de horas atividades, destinadas, de acordo com a proposta pedagógica, a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, à reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade, ao aperfeiçoamento e planejamento individual" (SOLEDADE, 2003).

as formações permanentes possam ocorrer em horários que não sobrecarreguem ou inviabilizem a sua participação. Uma possível origem desta confusão pode ser em virtude do regime de trabalho de 25 horas semanais dos professores municipais de Soledade, sendo 5 horas destinadas às horas-atividade, conforme referencia o já citado Art. 25 do Plano de Carreira do Magistério Municipal em seus incisos II e III. O problema, porém, é que a maioria dos(as) professores(as) que compõem o quadro do magistério municipal possui outra nomeação ou outra atividade profissional, restando apenas o turno da noite e/ou os sábados para a realização das horas-atividade. Tanto a possibilidade da noite quanto a dos sábados é plausível para alguns, enquanto para outros não: "Ao decorrer do ano letivo, aos sábados no turno da manhã [...]" (E20) *versus* "Encontros mensais, durante a semana no horário escolar, menos aos sábados e a noite" (E21).

Ainda, as questões "*com que frequência deve ser?*" e "*quanto tempo deve ser?*" podem ser analisadas conjuntamente, sendo que referente à primeira encontra-se uma diversidade de respostas; já no caso da segunda, tão somente situam-se nos questionários e avaliações duas citações. Sobre a frequência foi possível constatar basicamente cinco subcategorias nas respostas dadas: *semanal, quinzenal/mensal, bimestral, trimestral e semestral*, sendo a mais sugerida a de caráter quinzenal/mensal, seguida pela bimestral e trimestral. Porém, no Plano de Carreira do Magistério Municipal, verifica-se que, sendo o regime ou jornada de trabalho contabilizado de forma semanal na quantidade de 25 horas, por consequência a parte das 5 horas-atividade deveriam ser efetivadas semanalmente. Um dos(as) educadores(as) participantes da pesquisa destaca, nestes termos, a necessidade de se "[...] ter 1 hora por semana na escola, para que professores, diretora se reúnam para ver o q/ está dando certo, os projetos do mês/ano, enfim trocar ideias e juntos alcançar os objetivos propostos" (E22).

Por fim, alguns(as) educadores(as) acreditam que a estratégia de encontros semestrais, historicamente desenvolvida pela SMECD, é a mais adequada para a formação permanente. Ainda, outros professores citam a estratégia semestral, porém pontuam igualmente a necessidade de que sejam realizados encontros mensais nas escolas, mais próximos das realidades de cada comunidade.

Em síntese, e sobre o quesito *quanto tempo deve ser a formação permanente*, um(a) educador(a) consciente dos direitos outorgados pela Lei do Piso Nacional do Magistério Público da Educação Básica (nº 11.738/2008), lembra a necessidade de se garantir 1/3 da jornada de trabalho semanal para as atividades de estudo, planejamento e avaliação. Esta se mostra como uma solução plausível para a resolução da problemática "horas-atividade *versus* 25 horas de jornada de trabalho". Isto é, pode constituir-se realidade no SME propiciar aos

educadores aproximadamente 4 horas-atividade individuais, efetivadas na escola, em um Centro de Formação Permanente e/ou em casa, e mais 4 horas-atividade coletivas para reuniões de estudos, debates, reflexões, análises e propostas de transformações da práxis pedagógica de cada comunidade escolar.

3.3 Metodologia da formação permanente: como deve ser?

Em relação à metodologia da formação permanente encontramos quatro subcategorias: *caráter processual da formação, caráter coletivo da formação, modus operandi e relação entre teoria e prática pedagógica nos processos formativos.*

O *caráter processual* explicita que as ações de formação não podem ser esporádicas, fragmentadas, sem articulação interna e sem objetivos em comum que guiem as atividades propostas. Assim pronunciam-se alguns(as) educadores(as) participante da pesquisa: "[...] deve ser um processo contínuo, sem fragmentos" (E16); "Seria importante um levantamento de interesses entre os profissionais para se organizar uma continuidade do processo" (E12).

Em relação ao *caráter coletivo da formação*, segundo os(as) educadores(as) municipais estas devem envolver cada participante do grupo docente e, em alguns momentos, a comunidade escolar. Sendo assim, tal perspectiva alinha-se com a noção de formação em espaço-tempo de serviço, sublinhando o caráter coletivo de tais atividades no espaço escolar. Alguns(as) educadores(as) citam a questão coletiva da formação, mencionando que uma educação de qualidade é conquistada quando realizam "[...] estudo, leituras, diálogo, trabalho em grupos" (E23), ou, ainda, quando citam "[...] reuniões, encontros coletivos, nas próprias escolas" (E24). A noção de partilha também está presente: "Partilha de experiências e vivências (como um todo)" (E25) e, ainda,

Para alcançar uma educação de qualidade, é preciso diálogo, encontros educacionais, formação pedagógica, ética, leituras, pois acredito que o prof. sozinho não consegue atingir a qualidade e nem mesmo sair da mesmice. Precisamos nos unir, dialogar, debater (E15).

O *modus operandi*, isto é, a forma metodológica de proceder os processos formativos permanentes, conjuga nas falas dos(as) educadores(as) dois elementos principais: formações específicas para cada "área" e/ou "nível" e atividades no formato de oficinas. Acerca disso, um(a) educador(a) pontua: "[...] gostaria de sugerir formações mais práticas com sugestões de atividades a serem trabalhadas em sala de aula, tipo oficinas por área do conhecimento"

(E26). Acerca da questão área/disciplina um(a) educador(a) menciona que "[...] esses processos formativos devem ser separados por áreas, ou seja, específico para cada disciplina" (E27). Assim, "área" é sinônimo de disciplina, não envolvendo perspectivas interdisciplinares, ou ainda, articulações inter-etapas da Educação Básica, tratando-se de uma perspectiva fragmentadora e individualizada, pois o foco das atividades é o(a) educador(a) ou grupos de educadores(as): "[...] formações (cursos) em áreas específicas de interesse em grupos menores. Conhecimento de experiências práticas em outras realidades e profissionais" (E12).

Além disso, tem-se em tais proposições uma perspectiva centrada no saber-fazer, a qual pontua como dimensão mais relevante da formação permanente a apreensão de modelos/padrões de técnicas de como e com que recursos ensinar: "[...] desenvolver oficinas por áreas (disciplinas) ” (E21). No entanto, seria o saber disciplinar-metodológico algo sem importância, a ponto de ser ignorado na formação permanente?

Obviamente, tal posição recorreria no erro de negar uma das dimensões fundamentais da ação pedagógica, a praxiológica. Porém, o fato é que o campo pedagógico vai além da questão do saber-fazer. Pedagogia não é sinônimo de Didática: a primeira é uma ciência *da e para* a Educação; a segunda, uma teoria e prática do ensino-aprendizagem. Sendo assim, são campos do conhecimento científico sobre a Educação, inter-relacionados por essência, mas que possuem especificidades que as distinguem, iniciando-se com o fato de que a Didática está “contida” na Pedagogia, e não o contrário. Logo, nenhuma perspectiva didática é levada à cabo sem estar vinculada às outras dimensões constitutivas da práxis pedagógica: a sua teorização (na qual se relaciona com as demais ciências da educação, como a Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, etc.) e perspectivas relacionadas aos seus fins e meios sociopolíticos. (LIBÂNEO, 2001, 1994).

Tais questões formativas devem estar de tal forma interligadas com as demais dimensões da práxis pedagógica, a ponto de agregar ao saber-fazer uma criticidade e unicidade que se traduz em ponto de superação dialética do senso comum pedagógico (BENINCÁ, 2010). Logo, processos formativos verdadeiramente críticos e potencializadores de transformações das práticas educativas somente ocorrerão quando o "saber-fazer" for “coerentemente cortejado” por um "saber-porque-fazer". Nesse sentido, alguns(as) educadores(as) pontuam a necessidade de que as formações permanentes não residam somente nas "oficinas por áreas e/ou nível", destacando outras estratégias adequadas para alcançar objetivos mais globais ligados às demais dimensões da ação pedagógica:

[...] troca de experiência, oficinas, leitura da realidade

c/fundamentação teórica [...] 'é necessário uma reflexão sobre a prática pedagógica...' em encontros, leitura, relato de experiências, mensalmente parar o trabalho escolar para a formação geral e por áreas a fim. (E28).

No que diz respeito à *relação entre teoria e prática pedagógica nos processos de formação*, foi possível encontrar basicamente duas posições divergentes, sendo uma delas hegemônica, relacionada a uma dicotomização fundante expressada na seguinte fala: "[...] menos teoria, mais prática" (E29). Tal compreensão se conecta sobremaneira às concepções sobre formação permanente presentes nos conceitos de reciclagem/atualização, treinamento/capacitação e aperfeiçoamento profissional. Sua antagonista é aquela que relaciona a teoria e a prática em propostas denominadas, neste trabalho, como *aproximações para com uma metodologia da práxis (ação-reflexão-ação)*.

Assim, para um número expressivo dos(as) participantes da pesquisa, mostra-se como elemento prioritário nas formações permanentes o polo da prática, aquele conjunto de saberes-fazer que possuem "capital educacional" no momento em que sua utilidade pode ser verificada diretamente no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a formação justifica-se quando reverte na aquisição de técnicas diferenciadas, "modernas", "atuais" de ensinar, não sendo relevante questionamentos como: "porque estou ensinando isso?", "com que objetivos formativos para com meus educandos?", "para que eles se tornem sujeitos capazes de adaptarem-se ou inserirem-se criticamente na sociedade, visando mantê-la ou transformá-la?".

Como característica desta dicotomização teoria e prática, há a vinculação quase que exclusiva da formação permanente para com as necessidades imediatas do contexto escolar, uma "invasão" do plano da cotidianidade que acaba por direcionar as práticas educativas pelo senso comum pedagógico. (MARTINS, 2010; DUARTE, 2010; BENINCÁ, 2010). Assim, algumas falas dos(as) educadores(as) exemplificam tais noções: "Esse processo seria importante se fosse usado mais a prática e menos teoria. Precisamos de soluções para resolver os problemas de aprendizagem... Conhecê-los já conhecemos" (E30). Ou, ainda:

Todas as formações devem trazer assuntos do cotidiano, da realidade de nosso município, na maioria das vezes tudo é muito bonito na teoria, mas na prática o professor deixa a desejar. Adoro oficinas pedagógicas que nos favorecem entrar mais na prática, aprender a fazer jogos, exercícios, atividades, que geram prazer e estimulem os alunos (E31).

Percebe-se por tal fala que, se alguns educadores situam a necessidade de vincular a

formação permanente com a realidade vivenciada (por isso, no espaço de serviço), o viés e o objetivo deste processo mira diretamente a prática, pouco ressaltando o papel de mediação da teoria pedagógica. Em síntese, a teoria não é compreendida em sua duplicidade constituinte – deriva da prática e a ela deve retornar, enquanto práxis. O que estas falas nos permitem refletir? Como bem pontua Martins:

[...] outra coisa não é senão expressão da alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais de produção próprias à sociedade burguesa. Assim, sua real superação não ocorrerá à margem da crítica radical a essa forma de organização social [...] (2010, p. 26).

A questão que se coloca é ter uma consciência crítica e unitária sobre o fenômeno educativo, inclusive sobre as implicações e inter-relações das dimensões didático-metodológica, organizativa-curricular, epistemológica e ético-política, exigindo um exercício constante na docência de superação da sua condição de mero "aplicador de certas metodologias de ensino". A dimensão didático-metodológica, livre de compreensões dicotomizantes que as colocam como polo oposto da "teoria", deve buscar justamente sua articulação com os fundamentos político-pedagógicos que derivam da reflexão teórico-crítica, enquanto elemento que possibilita inserir-se de forma consciente e coletiva em processos de transformação da realidade concreta das escolas.

Esta dicotomia acaba por inviabilizar a emergência da práxis pedagógica enquanto relação dialética da teoria-prática ou ação-reflexão (FREIRE, 1996). Como bem afirma Martins (2010, p. 26), a lógica dialética nesse contexto exige a afirmação da "[...] unidade indissolúvel entre os postos, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática". Sendo assim, não existe um momento na atividade humana produtiva, sua práxis, incluída aqui a educação intencionalmente realizada, em que o sujeito esteja agindo na realidade guiado "puramente" ora pelo polo da "prática", ora por meio do polo da "teoria".

Tal fato acontece nestes termos porque, dentro da compreensão antropológica do homem/mulher como ser da práxis, toda atividade humana produtiva é intencionalmente direcionada a um conjunto de fins pretendidos, advindos de suas necessidades físico-biológicas e sociais. Logo, toda prática possui um conjunto mínimo de representações, visões de mundo, conceitos, ideologias, valores e objetivos que direcionam, conscientemente ou não, o agir humano. Da mesma forma, toda e qualquer teoria (seja ela de senso comum ou

científica) advém da prática social dos seres humanos sobre a realidade concreta, buscando conferir a esta um significado e melhor sistematicidade na sua compreensão.

A confusão conceitual, derivada da ausência de uma compreensão crítico-dialética da relação teoria-prática na formação permanente, foi expressada em diversos discursos dos(as) educadores(as). Isso pode ser verificado no caso de um sujeito participante da pesquisa, que, inicialmente, assevera a necessidade de "[...] ser trabalhado mais oficinas, troca de experiências, unir mais a teoria com a prática" (E32), para, logo em seguida, sentenciar: "ofertar mais práticas e menos teorias". Outro exemplo desta visão é: "[...] entendo que algumas formações devam ser teóricas e outras práticas, voltadas para a área de formação dos professores" (E33). Em síntese, vemos legitimada nestas falas dos(as) educadores(as) municipais o que Moraes indica como a "celebração do fim da teoria",

[...] movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de prática reflexiva - se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia praticista, basta o 'saber fazer' e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (2001, p. 10).

Contudo, deve-se mencionar que alguns(as) poucos(as) educadores(as) pontuam a necessidade de que teoria e prática caminhem juntas no campo pedagógico: "São momentos oportunizados de atualização, discussão e relação entre teoria e prática pedagógica, indispensáveis para o trabalho entre prof. e aluno" (E34). Nesse sentido, a temática da "reflexão" nos processos formativos aparece em alguns relatos, tal como descrito abaixo:

[...] uma prática pedagógica significativa tanto para educadores quanto pra educandos deve visar a reflexão constante das ações [...]. [A formação continuada é] de suma importância, tendo em vista que a sociedade, os indivíduos estão em constante processo de aperfeiçoamento, as realidades transformam-se e as práticas consequentemente também devem ser modificadas, para tanto é fundamental embasamento teórico. A formação continuada deve ocorrer cotidianamente individualmente durante o processo de ação-reflexão-ação da prática. Em grupo de estudos para a discussão e embasamentos teórico (E34).

Porém, na fala deste(a) educador(a) pode-se evidenciar algumas questões importantes dentro deste contexto de análise. Mesmo afirmando a importância do "embasamento teórico"

realizado em grupos de estudo e motivado pela constante modificação da realidade social e dos indivíduos, é possível perceber influências da “epistemologia da prática profissional” e dos “professores reflexivos”, tal como fora elaborada por Tardif (2002), Schön (1997) e outros autores. Tal fato pode ser verificado quando o sujeito em questão cita que tais processos formativos devem acontecer “[...] cotidianamente individualmente durante o processo de ação-reflexão-ação da prática” (E35). Em outras palavras, uma “reflexão-nação” levada à cabo pelo(a) professor(a) no *lócus* da sala de aula, pautada pelos acontecimentos heterogêneos que vão sendo vivenciados no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem com os(as) educandos(as).

Na perspectiva formativa atrelada ao desenvolvimento de “professores reflexivos”, tais acontecimentos cotidianos demandam respostas pontuais e eficientes atreladas à capacidade de o(a) educador(a) ativar competências e habilidades pedagógicas que, partindo de uma leitura “reflexiva” circunscrita ao espaço-tempo educacional da sala de aula, tornariam possível a modificação do seu fazer educativo junto aos(as) educandos(as). Ou seja, refletir na ação (durante a ação) é tornar-se capaz de mobilizar tais competências e habilidades pedagógicas para efetivar uma rápida resposta a uma demanda educativa de cunho prático, surgida na sala de aula e da relação de ensino-aprendizagem com os(as) educandos(as).

A questão a ser destacada aqui, evidenciada por estudos de autores como Pimenta e Ghedin (2002), Contreras (2002) e Duarte (2003), é a dos limites e efeitos negativos que esta concepção, sintetizada no conceito de “professores reflexivos”, trouxe para a formação dos profissionais da educação. Talvez a melhor forma de situar como tal perspectiva é referenciada com um olhar crítico seria citar os argumentos de Kenneth Zeichner, autor internacionalmente reconhecido por investigar a formação de educadores(as) e o papel das práticas reflexivas neste processo. Para Zeichner (2008, p. 541),

[...] a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor.

Ainda segundo Zeichner (2008, p. 542-543), os reflexos de tais práticas formativas levaram à predominância de uma racionalidade técnica que considera o ensino somente enquanto domínio de estratégias e habilidades metodológicas (“meios para” ou “saber-fazer”), apartado de qualquer discussão acerca dos fins da educação (“saber-porque-fazer”). A escola

e, mais especificamente, a sala de aula, é interpretada como um universo à parte da sociedade em que está inserida, pois a “reflexão-na-ação” enseja o olhar individual do professor reflexivo com foco nos aspectos cotidianos emergidos deste espaço-tempo rigidamente (e, diríamos, a-historicamente) circunscrito. Por fim, tal autor resume laconicamente:

Infelizmente, na minha visão, a maior parte do discurso sobre a 'reflexão' na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores (ZEICHNER, 2008, p. 548).

Em síntese, no discurso hegemônico dos(as) educadores(as) participantes da pesquisa, o conceito de prática é pautado por uma compreensão limitante na qual as dimensões técnicas/instrumentais/operacionais do ensino são mais relevantes, em relação aos fundamentos teóricos de ordem ético-política, epistemológica e, até mesmo, didático-curriculares. Quando a importância da teoria é citada para a formação permanente, configura-se no imaginário dos educadores(as) uma ideia de “reflexão-na-prática” em seus aspectos imediatistas, de manejo das situações concretas do dia a dia escolar, em que o refletir durante a prática rotineira objetiva ajustar os aspectos instrumentais/técnicos do saber-fazer.

Logo, tem-se criado um campo fértil para uma invasão e reprodução do senso comum pedagógico, "emoldurado" pela visão particular/fragmentada do fenômeno educativo, que ignora a necessidade de uma compreensão crítico-dialética das relações totalidade-partes presentes na realidade escolar e social. Em síntese: é necessário refletir sobre a prática pedagógica; porém considerando-a em suas múltiplas dimensões constitutivas, que englobam a dimensão didático-metodológica de ensino, mas que não se resumem a ela, sob o risco desta mesma prática ser mais reflexo/reprodução de interesses sociais dominantes, que "invadem" a esfera educativa escolar, do que ações pautadas em reflexões críticas que geram, pelas mãos e mentes dos(as) educadores(as), transformações igualmente críticas na escola.

3.4 Finalidade/objetivos da formação permanente: por que deve ser?

A última categoria de análise remete às finalidades da formação permanente, isto é, por que, na percepção dos(as) educadores(as), tais atividades devem ou não ser realizadas ou, ainda, por que são importantes e que finalidades devem alcançar.

Uma das primeiras subcategorias encontrada em praticamente todos os discursos foi a

de que a finalidade maior da formação permanente é *propiciar/garantir os meios para uma educação de qualidade*. Ao serem perguntados sobre o que entendiam pelo conceito de “educação de qualidade”, qual o seu papel enquanto docente para alcançá-la e, ainda, quais processos intervêm para obtê-la, houve unanimidade em destacar a formação permanente como uma das estratégias de maior relevância pedagógica. A seguir, está transcrita uma das respostas, que chama a atenção por envolver percepções das relações do contexto educacional com a realidade social mais ampla onde está inserida a escola:

[...] educação de qualidade é aquela que forma um sujeito crítico, posicionado, apto a tomar decisões importantes relativas a sua vida e à vida da sociedade como um todo. Para implementação deste cenário, é necessário conhecer a realidade da escola, da comunidade formada a seu redor, identificar as individualidades (inclusive as dificuldades e interesses), incentivar o ser humano (estudante), incentivar o professor a bem desenvolver seu trabalho e a fazê-lo com entusiasmo e seriedade, possuir material e estrutura adequados à prática docente, transporte, profissionais capacitados e em constante atualização (E35).

Assim, e partindo do vínculo entre educação de qualidade e formação permanente que emergem dos discursos, encontramos outras subcategorias como, por exemplo, a noção de que a finalidade das atividades formativas é a de estabelecer momentos de estudo para que o(a) professor(a) atue enquanto produtor de conhecimentos. Como pontua um destes(as) educadores(as), a qualificação dos processos educativos envolve “[...] leitura, diálogo, pesquisa, pois creio que sem estes 3 fatores associados a prática, o professor corre o risco de ser um mero transmissor de saberes e não 1 produtor de conhecimentos” (E36). Por outro lado, para alguns(as) educadores(as) a finalidade maior de tais atividades é a de repassar novas formas para que os professores realizem a sua prática educativa na sala de aula, reafirmando noções tal como vimos nas demais categorias de análise deste trabalho.

Ainda nesse contexto, alguns pontuam a finalidade das formações como sendo a de propiciar tempo coletivo/individual para estudos/planejamentos de aulas, com metodologias de ensino diferenciadas que visam alcançar processos de ensino-aprendizagem significativos. Tais propostas concorrem para uma finalidade da formação em que os(as) educadores(as) teriam espaço-tempo para uma prática de estudos e pesquisa em torno de questões metodológicas, com a conseqüente formulação de novas propostas adequadas aos problemas de ensino-aprendizagem emergidos da sala de aula:

[...] um momento de estudo, de troca, de discussão, de

problematização, de busca de soluções em grupo. Mas é também o momento que o professor necessita para organizar seu trabalho específico, avaliar sua ação em sala de aula, buscar novas técnicas e métodos de ensino, planejar e replanejar suas aulas" (E37).

Outra subcategoria encontrada refere-se à finalidade da formação permanente enquanto compreensão do contexto pedagógico ou realidade escolar, isto é, espaços-tempos onde os(as) educadores(as) possam reunir-se para refletir sobre as práticas educativas que são diariamente performadas nas comunidades escolares. A necessidade de refletir e modificar a realidade educativa das escolas foi citada, mas dificilmente ultrapassou a percepção de que tal realidade está em permanente relação com os condicionantes sociopolíticos mais amplos. Uma fala alinhada a esta percepção pode ser abaixo verificada:

Palestras, oficinas e seminários de estudos e cursos de formação continuada ajudam na qualificação do profissional da educação, porque faz refletir sobre suas práticas pedagógicas, pois o profissional docente que é criativo, reflexivo e pesquisador consegue melhorar a qualidade da educação (E38).

De fato, são quase inexistentes citações à finalidade da formação permanente que a conectem com questões político-pedagógicas como, por exemplo, a (re)construção dos PPPs das comunidades escolares. Na verdade, tais ações podem constituir um todo integrado de objetivos a serem postos como convergentes entre si, pois as atividades de formação permanente são um dos principais *locus* para a realização de leituras críticas e globais da realidade educacional de cada comunidade escolar, em conexão com os contextos sociopolíticos, culturais e econômicos mais amplos.

Para finalizar, é explicitado um relato do caráter político-pedagógico e planificador que pode assumir tais atividades formativas, no contexto de cada comunidade escolar:

No meu ponto de vista a formação permanente é uma ferramenta imprescindível para aperfeiçoamento profissional, principalmente a formação na escola onde serão discutidos e enfrentados problemas específicos, situações da realidade da escola. A formação com todo o grupo de professores é importante para que se definam os objetivos do Sistema, a linha de ação, que realmente será desenvolvida nas escolas (E39).

Assim, tal posicionamento traz alguns elementos que vêm ao encontro da concepção de que os conhecimentos e práticas oriundas dos momentos de formação permanente devem,

sobretudo, propiciar as condições para que os(as) professores(as) (re)criem coletivamente os meios necessários para ressignificar o processo educativo, inclusive no nível da realidade “local” da escola, mas, também, articulado com o contexto social mais amplo. Essa é uma premissa necessária para que, articulando saberes pedagógicos, compromisso político e motivação ética, os(as) educadores(as) consigam ancorar suas práticas pedagógicas em uma leitura crítica das inter-relações entre a sociedade, educação e o homem/mulher que se almeja transformar/alcançar/formar.

4. Conclusões provisórias

Este artigo apresentou a construção de uma teia de sentidos e significações sobre a formação permanente por meio das falas dos(as) educadores(as) municipais de Soledade-RS, a partir da análise de alguns dos seus elementos constitutivos que identificam uma visão sistêmica de como tais sujeitos compreendem esta temática, sem a pretensão de ser totalizadora e universal. Entendimento esse que permitiu à SMECD refletir sobre os processos formativos que vinham ocorrendo no âmbito municipal e, conseqüentemente, ressignificá-los.

Na visão majoritária dos(as) educadores(as), a formação permanente deveria pautar-se em ações processuais de atualização, reciclagem, treinamento, capacitação e/ou aperfeiçoamento, a serem efetivadas principalmente nas escolas com o grupo de educadores(as) e dentro da carga horária semanal de trabalho. Tais atividades formativas devem ser realizadas por meio de oficinas pedagógicas, divididas por “áreas” (leia-se disciplina), visando atender de forma particular e contextualizada as problemáticas ligadas à dimensão técnica (metodológica) do ensino. Dever-se-ia priorizar a prática em detrimento da teoria, isto é, o saber-fazer como principal objetivo a guiar as atividades de formação permanente. Para estes sujeitos, os motivos que tornavam a formação permanente necessária eram múltiplos, indo desde a necessidade de se propiciar uma educação de qualidade até a construção de espaços coletivos para debater as problemáticas vivenciadas nas escolas.

O que tal síntese nos revela? Primeiramente, uma grande heterogeneidade de concepção, interesses, desejos e entendimentos sobre a formação permanente, talvez fruto da ausência de uma visão sistêmica e coletivamente compartilhada acerca destes processos no SME de Soledade. Porém, e indo além desta constatação, foi possível perceber diversas incongruências nas falas dos(as) educadores(as) sobre a formação permanente, ao investigar-se, principalmente, as relações entre as categorias de análises delimitadas. Por exemplo, diversos(as) educadores(as) destacaram a finalidade da formação permanente enquanto ação

coletiva que pense a escola em sua totalidade (o que englobaria, portanto, uma compreensão das relações da escola com o contexto social em que está inserido). Contudo, logo em seguida, referenciaram que os processos formativos devem ocorrer pela divisão em “áreas” (disciplinas), com foco na apropriação de novas metodologias de ensino vinculadas às especificidades de cada uma destas áreas. Ou seja, uma perspectiva global, complexa e histórica do fenômeno educativo passa a ser “eclipsada” pelo viés individualista e praticista, “pintado” a partir de um espectro monocolor atrelado à perspectiva da racionalidade instrumental, que iguala o ensino a uma questão meramente técnica.

Logo, o dado mais preocupante observado foi que a noção do saber-porque-fazer (em favor de que sociedade?, de que ser humano a ser formado?, que tipo de escola?) dificilmente encontrou espaço na noção de formação permanente dos(as) educadores(as) municipais. Tal discurso coagula-se na dicotomização encontrada em diferentes falas, resumidas na máxima “menos teoria, mais prática”. Assim, o debate que articula as práticas educativas às questões teóricas (por exemplo, acerca dos fundamentos ético-político, antropológico e epistemológico do fenômeno educativo), com vistas a investigar criticamente as inter-relações das múltiplas dimensões do ato pedagógico e propor transformações das práticas educativas escolares, foi relegado a um segundo plano.

Cabe deixar claro que as análises efetivadas de forma alguma visaram imputar, unidirecionalmente e pela produção de culpabilidades, as mazelas da educação na atuação docente, bem como a sua resolução somente pela efetivação de outros modelos de formação permanente. Diversos são os fatores que contribuem para que a educação brasileira não esteja condizente com as necessidades formativas de cidadãos críticos, criativos e protagonistas, sujeitos das transformações sociais imprescindíveis à construção de um novo modelo civilizatório, menos opressor e mais justo, humano e solidário. Para tanto, incorrem como sujeitos deste processo, com deveres e atribuições igualmente compartilhadas, as Secretarias de Educação, gestores(as) escolares, educadores(as), funcionários(as) e comunidade escolar em geral, bem como as Instituições de Ensino Superior comprometidas com uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Nesse sentido, compreende-se que a necessidade e importância da formação permanente ancora-se, principalmente, na noção antropológica de que todos nós somos seres inconclusos e com potencialidades de sermos criticamente cientes disso, como bem referia Paulo Freire (FREIRE, 2011). Enquanto seres conscientes da historicidade das relações que desenvolvemos em comunhão *no* e *com* o mundo, podemos estar permanentemente inseridos neste processo de busca curiosa por entender a complexidade da realidade social que criamos.

Sendo assim, tem-se como exigência da atuação docente a permanente inserção em reflexões críticas que questionem e reconstruam os conhecimentos pedagógicos necessários à uma ação educativa que não seja pautada no senso comum ou em vieses meramente praticistas.

Dessa forma, ressalta-se a importância dos processos de reconhecimento mútuo dos(as) educadores(as) enquanto sujeitos da sua prática, sendo que a estes profissionais cumpre (re)criá-la por meio de movimentos contínuos de ação-reflexão-ação, que incidam sobre o contexto escolar concreto do qual fazem parte. Para tanto, o Poder Público, por meio das Secretarias de Educação, deve tornar-se o indutor de políticas públicas coletivamente gestadas/gerenciadas, que provejam todos os recursos humanos e materiais necessários aos(as) educadores(as), para que realmente se assumam como investigadores e recriadores dos processos educativos de que tomam parte. Tais políticas devem criar as condições institucionais para que o "ser pedagogo docente" ocorra em um (re) fazer-se constante, de forma coparticipada, pela compreensão crítica das práticas sociais globais e, de maneira específica, das relações pedagógicas no interior dos espaços educativos escolares.

O alcance da discussão acerca dos entendimentos dos(as) educadores(as) municipais, em torno do processo de formação permanente, possibilitou à SMECD estruturar um Programa Municipal de Formação Permanente (Proforma), que se constituiu em uma política pública com o objetivo de atender às necessidades dos(as) educadores(as) municipais, em relação às suas carências na formação inicial e às problemáticas enfrentadas cotidianamente. A implantação do Proforma, a partir de 2014, tem contribuído para a reestruturação da metodologia dos processos formativos dos(as) educadores(as), na medida em que estes passaram a se reunir nas escolas em grupos de estudo e de pesquisa, nos quais se debruçam sobre questões relevantes do seu contexto escolar. Com tais ações, visam compreender e transformar a realidade vivenciada na coletividade, mirando a melhoria na qualidade da educação municipal em uma perspectiva democrática, popular e socialmente referenciada.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação: práxis e resignificação**

pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

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

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azevedo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 36, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 1994.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação permanente: análise de termos. **Integração pesquisa, ensino e extensão**, v. 1, n. 21, p. 101-103, maio de 2000. Disponível em: <http://www.usjt.br/prppg/revista/integracao/integracao_21.php>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download/2074/1726>>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Permanente: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 36, 1995.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, Newton. MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Formação de professores:** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: **Ética e formação de professores: políticas, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Formação continuada: um olhar diferenciado**. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade de Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

SOLEDADE. **Lei municipal nº 2.841/2003** de 11 de dezembro de 2003. Reestrutura o Plano de Carreira Público Municipal. Soledade-RS: Câmara Municipal de Vereadores, 2003.

SOLEDADE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO - SMECD. **Relatório de atividades 2013: percepções, desafios e realizações**. Soledade, RS, v. 1. 2013. 83 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 21 de ago. 2017.