

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ANGELINA GOTTARDI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO POPULAR:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS**

**Bagé
2023**

ANGELINA GOTTARDI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO POPULAR:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues

**Bagé
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G685f Gottardi, Angelina

Formação continuada de professores e a educação popular:
diálogos possíveis a partir de cartas pedagógicas freireanas /
Angelina Gottardi.

178 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2023.

"Orientação: Ana Cristina da Silva Rodrigues".

1. Formação Continuada de professores de Anos Iniciais. 2.
Educação Popular. 3. Cartas Pedagógicas Freireanas. I. Título.

ANGELINA GOTTARDI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS
POSSÍVEIS A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 10 de janeiro de 2023.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina da Silva Rodrigues
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dr.^a Fernanda dos Santos Paulo
(UNOESC)



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/01/2023, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ALESSANDRO CARVALHO BICA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/01/2023, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Fernanda dos Santos Paulo, Usuário Externo**, em 17/01/2023, às 12:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1022475** e o código CRC **8F87BF4A**.

AGRADECIMENTOS

Eu não poderia estar mais feliz! Esta é uma conquista de plurais, ainda que meu singular tenha evoluído muito neste processo de auto(trans)formação.

Sendo assim, gostaria de agradecer:

Inicialmente a Deus e aos bons espíritos, que me sustentaram nesta caminhada.

Aos meus familiares, que me apoiaram neste percurso e foram compreensíveis as minhas ausências, em especial, a minha mãe Dinamar.

Aos amigos verdadeiros, que sempre torceram por mim e me deram palavras de motivação para seguir adiante.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, desde a Educação Infantil até aqui.

Aos meus colegas do “Grupo Maravilha” de orientação da Professora Ana Cristina, no qual nossa relação foi além da pesquisa, posso dizer que nos tornamos amigos ao compartilharmos nossas experiências, “empreitadas” e angústias durante todo o processo de pesquisa.

Aos laços de amizade que fui presenteada durante esta jornada e que levarei para a vida. Não irei nomeá-los para não correr o risco de esquecer alguém, mas saibam que tenho um carinho muito especial por cada um de vocês que tornaram esse processo mais leve e confiante.

A Universidade Federal do Pampa - Unipampa que promove uma educação transformadora através do ensino público e de qualidade na nossa cidade. Bem como aos professores do PPGMAE pelas contribuições significativas e (des)construtivas nesses dois anos intensos de aprendizagens.

As professoras participantes da pesquisa que aceitaram fazer parte deste estudo e (com)partilharam seus saberes e experiências para a construção de novas aprendizagens. Assim como a equipe diretiva da escola, por possibilitar e incentivar a formação continuada ao seu quadro docente.

Ao final gostaria de agradecer também, a banca examinadora de qualificação e defesa, que aceitou com alegria e compromisso o convite de participação, trazendo contribuições incisivas e pontuais que geraram potentes reflexões acerca dos temas estudados.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao meu filho Giovanni, por existir e ser a razão do meu viver. Tu és a força que me impulsiona para a conquista dos meus objetivos e na busca de um mundo melhor.

A minha irmã Angélica, minha companheira de tudo... minha melhor amiga! Tenho muito orgulho de tudo que nos tornamos, de onde chegamos, e do afeto construído uma pela outra. Teu incentivo e carinho foram essenciais nessa caminhada. Te amo!

Ao meu companheiro Rogério, pois quando o caminho é árduo, precisamos de alguém que nos motive a enfrentá-lo. Meu amor, tu não só me motivou, mas trilhou-o junto comigo.

Para encerrar, agradeço carinhosamente à professora Ana Cristina que partilhou todo seu conhecimento e experiência durante a orientação deste trabalho, desvelando os mistérios do dissertar, fundamentado na amorosidade e na rigorosidade científica. Pela nossa amizade constituída, antes mesmo de nos conhecermos presencialmente. Por oportunizar e possibilitar o meu desenvolvimento, como pesquisadora e profissional dentro e fora da universidade. Enfim, por tudo que vivenciamos e andárilhamos juntas até aqui...

Obrigada por tudo e por tanto!

Pra não dizer que não falei das flores

*Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

*Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

Há soldados armados

*Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

*Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não*

*Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

Compositor: Dias Geraldo Pedrosa De Araujo

Intérprete: Geraldo Vandré

Data de lançamento: 1979

RESUMO

A presente dissertação apresenta, a temática de Formação Continuada de Professores na perspectiva da Educação Popular, tendo como objetivo geral compreender e analisar de que forma as Cartas Pedagógicas Freireanas podem contribuir/influenciar os processos de formação continuada dos professores de anos iniciais em contexto da rede pública municipal de Bagé/RS, na perspectiva da Educação Popular. A metodologia proposta para esta pesquisa se deu através da pesquisa-ação, a partir de um curso de extensão promovido em dois contextos: na universidade, no qual participaram três professoras de anos iniciais da rede municipal e na escola, onde contamos com a participação de três docentes de anos iniciais, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto às outras três professoras constituintes da equipe diretiva (Diretora; Vice-Diretora; e Orientadora Educacional), no desenvolvimento do estudo empregamos como instrumentos de pesquisa para coleta de dados e aprendizagem docente, um plano de ação denominado “Diálogos Formativos” e Cartas Pedagógicas Freireanas, que posteriormente foram analisadas e discutidas a partir da Sistematização de Experiências. Como considerações finais, podemos constatar que a proposta de escrita das Cartas Pedagógicas durante os encontros de formação continuada, foi muito além de uma ferramenta metodológica utilizada para coleta de dados, mas uma construção de (re)conhecimento social, pessoal e profissional destas educadoras, a partir de si e de suas trajetórias, em um processo permanente de reflexão e (re)construção de sua identidade e responsabilidade profissional no sentido da Educação Popular, em um movimento de auto(trans)formação docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Popular Freireana. Cartas Pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation presents the theme of Continuing Teacher Education from the perspective of Popular Education, with the general objective of understanding and analyzing how the Freirean Pedagogical Letters can contribute/influence the processes of continuing education of teachers in the early years in the context of the network municipal public school in Bagé/RS, from the perspective of Popular Education. The methodology proposed for this research took place through action research, based on an extension course promoted in two contexts: at the university, in which three teachers from the early years of the municipal network participated, and at school, where we had the participation of three teachers from early years, a teacher of Specialized Educational Assistance (AEE), together with the other three teachers that make up the management team (Director; Deputy Director; and Educational Advisor), in the development of the study we used as research instruments for data collection and teacher learning, an action plan called “Formative Dialogues” and Freirean Pedagogical Letters, which were later analyzed and discussed based on the Systematization of Experiences. As final considerations, we can see that the proposal for writing the Pedagogical Letters during the continuing education meetings went far beyond a methodological tool used for data collection, but a construction of social, personal and professional (re)knowledge of these educators, from themselves and their trajectories, in a permanent process of reflection and (re)construction of their identity and professional responsibility in the sense of Popular Education, in a movement of teacher self(trans)formation.

Keywords: Continuing education. Freirean Popular Education. Pedagogical Letters.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Indicadores da Meta 16.....	33
Figura 2 - Círculos Dialógicos Investigativos.....	44
Figura 3 – Tetragrama.....	74
Figura 4 - Princípios da Pesquisa-Ação.....	79
Figura 5 - Universidade Federal do Pampa - Unipampa (campus Bagé/RS).....	81
Figura 6 - Fachada da escola Dr.º João Thiago do Patrocínio.....	82
Figura 7 - Espaços da escola.....	83
Figura 8 - <i>Card</i> para chamada do curso de extensão.....	90
Figura 9 - <i>Coffee break</i> preparado para os encontros de formação.....	93
Figura 10 - Registro da atividade Balão Surpresa.....	95
Figura 11 - Registro do primeiro momento da atividade Teia – Escrita e leitura das Cartas Pedagógicas.....	96
Figura 12 - Registro da atividade Teia.....	97
Figura 13 - Registro da atividade Confidências Pedagógicas.....	99
Figura 14 - Registro da apresentação do Conceito sobre a Educação Popular.....	100
Figura 15 - Registro da atividade sobre o que é Avaliação.....	101
Figura 16 - Registro da leitura do texto gerador.....	103
Figura 17 - Registro da atividade Árvore Pedagógica.....	105
Figura 18 - Registro da atividade Papel Amassado.....	106
Figura 19 - Encerramento das atividades.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gênero das publicações e ano de publicação.....	37
Tabela 2 - Docentes participantes da pesquisa: perfil das professoras.....	85
Tabela 3 - Diálogos Formativos.....	92

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC - Formação Continuada- Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP - Movimento de Cultura Popular
OPNE - Observatório do Plano Nacional de Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGMAE - Programa de Pós-graduação de Mestrado Acadêmico em Ensino
PPP - Proposta Político Pedagógica
ProUni - Programa Universidade para Todos
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....	16
2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA.....	25
2.1 Políticas educacionais para formação continuada de professores e as aproximações com a Educação Popular.....	26
2.2 Revisão de literatura: a formação continuada de professores dos anos iniciais à luz da pesquisa.....	34
2.2.1 Levantamento de teses e dissertações.....	36
2.2.2 Os entrelaçamentos entre a revisão de literatura e o contexto da pesquisa: universidade e escola pública.....	52
2.3 Conceitos de Educação Popular Freireana.....	60
2.3.1 A Educação Popular Freireana na escola pública.....	61
2.3.2 O professor na perspectiva da Educação Popular Freireana como um Educador Popular.....	64
2.4 Cartas Pedagógicas e a Educação Popular Freireana.....	68
2.4.1 Cartas Pedagógicas de Paulo Freire: uma forma de comunicação e aprendizado docente.....	68
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	76
3.1 Delineamento do estudo.....	76
3.2 Contexto de pesquisa.....	80
3.3 Participantes da Pesquisa.....	84
3.4 Pesquisa em ação: Diálogos Formativos e Cartas Pedagógicas.....	87
3.4.1 Contatos iniciais: movimentos que antecederam a pesquisa.....	88
3.4.2 Mobilização para a pesquisa.....	89
3.5 O processo e o desenvolvimento da pesquisa-ação como prática de auto(trans)formação dentro da universidade e da escola.....	91
3.5.1 Primeiro encontro.....	93
3.5.2 Segundo encontro.....	97
3.5.3 Terceiro encontro.....	99
3.5.4 Quarto e último encontro.....	105
3.6 Análise de dados: uma proposição a partir da Sistematização de Experiência.....	108
4 CARTAS PEDAGÓGICAS: O QUE NOS DIZEM AS ESCRITAS E AS EXPERIÊNCIAS?.....	112
4.1 Confidências Pedagógicas: um olhar sobre a realidade do cotidiano docente.....	113
4.2 Construindo sentidos: professoras a caminho de um (re)encontro com a sua identidade e responsabilidade profissional.....	120

4.3 Formação continuada de professores: uma educação bancária ou problematizadora?	126
4.4 “Pedagogia dos sonhos possíveis”: os desafios e as perspectivas do futuro	133
5 E PARA IR EMBORA	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	152

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A presente dissertação, abordou a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Popular Freireana através das “Cartas Pedagógicas”, por ser um campo produtivo a ser explorado, tendo como motivação para escrita desse estudo as minhas experiências como aluna, pedagoga e pesquisadora em processo permanente de aprendizagem e de auto(trans)formação. Nesse contexto, compartilho a minha trajetória acadêmica, em que fui me percebendo e constituindo educadora, sendo esse, o motivo principal de eu estar aqui hoje.

Tudo começou no ano de 1998, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo José Diel, no interior da cidade de Estrela/RS, na qual cursei até a antiga 6ª série do ensino fundamental. Desse primeiro momento escolar, coleciono ótimas lembranças principalmente de amigos e de algumas professoras que marcaram minha infância positivamente, trazendo aulas práticas e lúdicas, ensinando sempre, com muita amorosidade a mim e aos meus colegas, prendendo tanto a nossa atenção, que quando víamos, já era hora de ir para casa. Hoje como docente, entendo tudo aquilo que vivenciei, percebendo a importância e a dedicação ao magistério daquelas professoras. Por ser sempre muito estudiosa, eu gostava de ensinar a minha irmã e meus colegas da sala de aula, pois tinha a impressão que nesse processo eu aprendia e fixava mais as matérias estudadas. Recordo ainda, que nessa época ao chegar da escola eu e minha irmã fazíamos a porta do nosso quarto servir de lousa em nossa brincadeira preferida, a de ser “professora” (às vezes havia até uma “briguinha” na hora de decidir quem seria a “profe” primeiro), reproduzindo sempre a didática das professoras que mais gostávamos em aula, e de vez em quando, dependendo do dia, as que eram mais rígidas e tradicionais, ficando claramente evidente a construção das representações profissionais do magistério na vida de seus alunos.

Em 2006, venho para a Região da Campanha, para morar na cidade de Bagé/RS, finalizo as séries finais (antigas, 7ª e 8ª) da etapa do ensino fundamental, na Escola Municipal Ensino Fundamental Marquês de Tamandaré. Dessa época lembro que sentia muita saudade da antiga escola, dos professores e amigos, sendo muito difícil a minha adaptação como um todo, pois mesmo sendo cidades do mesmo estado a cultura era e é bem diferente do que eu estava habituada. No entanto, ao longo desses dois anos consegui me inserir ao novo grupo escolar e

construir novos laços de amizades, no qual alguns deles se fortaleceram e se mantêm até hoje.

Ao finalizar o ensino fundamental, o meu sonho era fazer o ensino médio na modalidade de Curso Normal (antes chamado de Magistério) para ser professora de fato, infelizmente por condições financeiras da época não foi possível realizar esse sonho, então fui matriculada na Escola Estadual de Ensino Médio Dr.º Carlos Kluwe, onde cursei o 1º e 2º ano do ensino médio, no 2º ano junto ao ensino regular, participei do programa “Menor Aprendiz” em 2007, dando outros rumos a minha formação, iniciando minha vida profissional na área administrativa em uma rede de lojas da cidade. Nesse período ainda, descobri que estava grávida, dei continuidade às minhas atividades normalmente, mas após o nascimento prematuro do meu filho passei por várias complicações no parto, precisando adiar alguns planos que fizera, cuidar da minha saúde e assumir novas responsabilidades que a vida me exigia naquele momento, podendo-se destacar aqui, o impacto da maternidade na vida acadêmica e profissional das mulheres, discussão esta, que nos proporciona olhares e reflexões para outras novas pesquisas acerca de políticas educacionais efetivas nesta perspectiva.

Após esse período de mudanças e adaptações, retomei meus estudos e concluí o ensino médio na Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Mércio Teixeira. Seguidamente, como já havia trabalhado na área administrativa, ingressei em um curso Técnico em Administração ofertado pela prefeitura na Escola Municipal Ensino Profissional Dr.º Antenor Gonçalves Pereira – Geteco Técnico, e voltei a trabalhar na área administrativa, no entanto, após terminá-lo, resolvi sair do emprego e priorizar meus estudos para realizar a prova do Exame Nacional do Ensino médio (Enem) e cursar o ensino superior já que o desejo de ser professora ainda me acompanhava fortemente.

Para a grande maioria dos alunos provenientes das classes populares, o acesso à universidade se dá através de programas e Políticas Públicas que facilitam o ingresso em instituições públicas e privadas e foi assim, que em 2015 eu e minha irmã Angélica (como sempre, minha companheira de vida) tivemos a oportunidade de ingressarmos ao ensino superior no curso de Pedagogia na Universidade da Região da Campanha – Urcamp/Bagé, com bolsa de 100%, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Para nossa felicidade, estávamos juntas

realizando nosso sonho de criança e, além disso, com um grande orgulho, por sermos as primeiras professoras da família.

Na graduação, meus primeiros contatos com a sala de aula foram no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual sou eternamente grata em ter experienciado, pois foi uma maneira enriquecedora de significar a teoria aprendida na universidade a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula na escola, antes dos estágios obrigatórios. A proposta do Programa era de que nossas ações fossem sempre reflexivas e coletivas, atuávamos nas escolas em grupos de colegas bolsistas, com atividades lúdicas voltadas para a área de Alfabetização e Letramento duas vezes por semana em escolas municipais de Bagé/RS, selecionadas pela coordenação do programa na universidade. Partíamos sempre da realização de um teste diagnóstico com uma determinada turma do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) e logo em seguida, desenvolvíamos um planejamento com atividades pedagógicas fundamentada na análise dos resultados dos testes. Vale ressaltar que todo material utilizado nas atividades do planejamento eram produzidos por nós bolsistas do programa. Além disso, estrategicamente reuníamos pequenos grupos com o mesmo tipo de dificuldade apontada nas testagens, fazendo as intervenções necessárias incentivando cada criança em sua individualidade.

Da mesma forma, no decorrer dos estágios obrigatórios em Educação Infantil, Anos Iniciais, Curso Normal (Magistério) e Supervisão Escolar, estive presente e atuante no âmbito educacional. Ao transcorrer do curso e dos estágios pude perceber que me identificava com outras áreas e assuntos dentro da pedagogia como a Gestão Democrática, por exemplo, tema que aprofundei meus estudos quando iniciei minha caminhada como pesquisadora, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao final do curso de licenciatura.

Posterior a conclusão da Licenciatura (2019), parti em busca da formação continuada, direcionando meus estudos para as áreas de meu interesse, realizando algumas especializações no âmbito de Alfabetização e Letramento; Orientação Educacional; Psicopedagogia; e Pedagogia Empresarial e Desenvolvimento do Conhecimento (em que pude aliar meus conhecimentos pedagógicos aos administrativos).

Foi então, que no final de 2020, ainda em meio a pandemia de *Covid-19*, que surgiu a oportunidade de inscrição para a seleção do Programa de Pós-graduação

de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS. Meus olhos brilharam! Tanto, que não pensei duas vezes, era momento de me dedicar e enfrentar esse novo desafio que eu estava disposta a me aventurar. Ao final da disputada seleção com 256 candidatos inscritos, estava realizada, pois consegui permanecer dentro das 34 vagas oferecidas no edital, além disso, estava radiante pois fui destinada a orientadora de minha escolha, a mais acertada escolha, pois foi ela quem me apresentou as Cartas Pedagógicas Freireanas que deram um outro sentido a minha formação. Logo ao ingressar no curso, recebi o convite da professora Ana Cristina para participar do curso de extensão: “Cartas Pedagógicas como instrumento de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão”, com a finalidade de conhecer mais sobre as Cartas Freireanas (que para mim como pedagoga era uma novidade) e foi neste momento em que me encantei pela proposta de escrita deixada por Paulo Freire. O curso integrou os diferentes conhecimentos em nosso grande grupo, que conta com a participação de uma Tetradocência e colegas de diferentes áreas do saber, enriquecendo ainda mais nossas reflexões, melhorando o nosso olhar a partir das provocações pedagógicas dos colegas.

Ao lembrar alguns acontecimentos da minha trajetória, fiquei extremamente emocionada e orgulhosa pelo que me tornei e venho me tornando como pessoa e profissional. Estar cursando um mestrado em uma universidade pública na minha cidade, significa muito para mim, pois mostra uma árdua caminhada, de uma estudante vinda da escola pública e de uma família com poucas condições financeiras que assim como a boa maioria dos antepassados da minha geração não tiveram acesso à educação, nem tão pouco, acesso a políticas públicas que os amparasse para poder estudar já que não tinham poder aquisitivo, sendo retirados-lhes até mesmo o direito de ser criança, pois desde muito cedo tiveram que trabalhar para ajudar a manter o sustento da família. Ser a primeira mulher Mestra de minha família materna e paterna mostra a grande importância das políticas públicas de acesso e permanência da educação básica ao superior, e a luta de tantos outros estudiosos e movimentos antes de mim para que tivesse hoje, a oportunidade de ocupar estes espaços e chegar onde muitas gerações da minha família não alcançaram. Meu avô materno especialmente, não sabia ler nem escrever, reproduzia apenas seu nome várias vezes em uma folha de papel, hoje, ele não está mais entre nós, mas, tenho certeza que estaria muito orgulhoso e feliz em saber que

suas duas netas se tornaram professoras e poderão transformar muitas vidas através da educação.

Todo esse percurso identitário me constituiu como professora, portanto, a pesquisa justificou-se, pela relevância em refletir a relação da Educação Popular e as Cartas Pedagógicas de Freire na formação continuada dos professores de anos iniciais da escola pública, “esperançando” práticas educativas libertadoras, transformadoras, emancipadoras e democráticas.

Para isso, devemos compreender que apesar dos progressos na criação de Políticas Públicas com o objetivo de assegurar o acesso e permanência à educação, o quadro de exclusão continua presente no ensino público brasileiro, principalmente nestes últimos quatro anos, em que sofremos e resistimos frente às perdas de direitos que levaram anos para serem conquistados, sobretudo, na área da educação, não bastando somente garantir esse direito, mas também discutir o tipo de escola que temos e a que queremos para nossa sociedade.

Nesse aspecto, torna-se fundamental que as instituições de ensino estejam voltadas aos interesses do público a quem se destina, incorporando às formações de professores as Cartas Pedagógicas Freireanas como ferramenta de autorreflexão sobre a sua identidade e responsabilidade profissional em um movimento de auto(trans)formação acerca das suas propostas pedagógicas e as relações que se estabelecem entre o sistema educacional e o sistema social. Sendo assim, fundaram-se alguns questionamentos acerca desse tipo de formação na instituição de ensino como: De que modo os docentes se enxergam nesses processos de formação? Qual o nível de envolvimento e desenvolvimento desses educadores diante desses processos? A escola é aberta para que os professores possam propor temas e desenvolvê-los nas formações? Os saberes docentes são levados em consideração no ato das formações? Como estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática durante e após essas formações?

A partir dessas indagações foi possível fazer uma análise crítica de sua prática na perspectiva da Educação Popular, visto que para Freire (2018):

No momento em que esgotamos a possibilidade de perguntar, estamos começando a nos imobilizar, e isto é um desastre. [...] uma boa pedagogia é a pedagogia que tanto de um lado se joga no sentido de encontrar respostas adequadas, nunca “a resposta”, tanto as perguntas, tanto uma pedagogia que se esforça no sentido de, aproveitando as respostas, descobrir a necessidade de novas perguntas. (FREIRE 2018, p. 97).

Além disso, ao revisitar minhas memórias escolares e formativas pude ter um momento reflexivo acerca da minha própria formação, identidade e responsabilidade profissional, por isso, com base na perspectiva da Educação Popular, devemos compreendê-la a partir de suas origens e características, articulando-a com as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire em um movimento dialético e de reflexão permanente na formação docente, despertando a procura e (re)construção da identidade pedagógica dos educadores de anos iniciais da instituição pública.

Dessa maneira, esta pesquisa buscou responder a seguinte problemática: De que forma as Cartas Pedagógicas Freireanas podem contribuir/influenciar na formação continuada dos professores de anos iniciais, na perspectiva da Educação Popular em contexto da rede pública municipal de Bagé/RS?

Para responder tal indagação, o objetivo geral proposto foi: Compreender e analisar de que forma as Cartas Pedagógicas Freireanas podem contribuir/influenciar os processos de formação continuada dos professores de anos iniciais em contexto da rede pública municipal de Bagé/RS, na perspectiva da Educação Popular.

Tendo como objetivos específicos:

- Identificar os pressupostos legais que regulamentam a formação continuada dos professores na rede municipal de ensino, em especial, no que se refere aos docentes de Anos Iniciais e sua relação com a Educação Popular.
- Reconhecer a compreensão dos docentes sobre a Educação Popular Freireana, identificando potencialidades e limites e a sua contribuição na auto(trans)formação crítica docente.
- Reconhecer e analisar a contribuição das Cartas Pedagógicas como instrumento de pesquisa e de auto(trans)formação crítica na formação continuada de professores.

No encadeamento dos objetivos apresentados, recorreremos a pesquisa-ação, onde há um envolvimento do pesquisador com o coletivo, movimentando o grupo para que sejam gestadas e construídas novas aprendizagens “com” e não apenas “sobre” as professoras participantes desta pesquisa. Para que efetivamente ocorresse uma interação entre todas as participantes do estudo, inclusive a pesquisadora, foi organizado um plano de ação como forma de trabalhar em quatro

dias temas referentes aos objetivos específicos que atendessem ao objetivo geral, em atividades relacionadas a pesquisa-ação nominado "Diálogos Formativos". Como instrumentos metodológicos para coleta de dados e de aprendizagem docente, foram utilizados, o Diálogos Formativos mencionado anteriormente e as Cartas Pedagógicas produzidas de diferentes formas pelas participantes. Vale ressaltar ainda, que empregamos a Sistematização de Experiências para a realização da análise dos dados coletados, pelo fato de ser a melhor forma de não perdermos o sentido, a essência e os temas das escritas contidas nas Cartas Pedagógicas, que foram exploradas ao longo das discussões dos resultados.

Este estudo foi realizado com o total de dez professoras da rede municipal de Bagé/RS, em dois momentos e contextos: universidade e escola. Explorados de forma detalhada no Capítulo 3 desta pesquisa, "Caminhos Metodológicos".

Quanto aos resultados encontrados podemos constatar que a proposta desta pesquisa, fortaleceu os processos de investigação acerca das temáticas aqui apresentadas e passaram a contribuir para o desenvolvimento das formações continuadas que acontecem no município como forma de melhor qualificar os seus professores de séries iniciais do ensino fundamental, bem como aproximar estas educadoras das discussões acadêmicas que estão presentes na universidade, no sentido de torná-las capazes de se auto(trans)formarem, através da escrita e da escuta das Cartas Pedagógicas umas das outras, sendo mais críticas, reflexivas e pesquisadoras de suas práticas educativas. Além disso, tivemos o retorno de professoras que levaram a escrita de Cartas para além do nosso curso de formação, no qual percebemos que as ações voltadas para a autoria docente foram um excelente estímulo para que as professoras seguissem mantendo o exercício desta escrita e de outras modalidades como registro reflexivo de suas práticas, assim como em seus momentos e encontros de formação.

O presente estudo organiza-se em cinco blocos apresentados do seguinte modo:

Em seu capítulo introdutório, discorremos acerca da contextualização, apresentando as temáticas e a justificativa do estudo, sendo expostos também o problema, os objetivos e a metodologia de pesquisa, bem como sua estruturação.

O segundo capítulo concentra, questões teórico-conceituais significativas sobre os temas abordados, que foram desdobrados em outras três subseções. A primeira estabeleceu uma narrativa sobre a formação continuada de professores de

anos iniciais segundo as políticas educacionais, trazendo para o diálogo uma revisão de literatura que abordou a formação continuada dentro do ambiente de trabalho desses profissionais, levando em consideração os saberes docentes nesse tipo de formação. Na sequência, a segunda subseção do trabalho abordou a Educação Popular Freireana, elucidando os conceitos e os princípios marcantes dessa perspectiva educacional. Em seguida, encerrando este segundo capítulo, a terceira subseção apresentou as Cartas Pedagógicas Freireanas, como forma de validar sua contribuição teórico-metodológica perante a comunidade acadêmica, enfatizando que essa modalidade de escrita produziu não só a aprendizagem, mas também reinventou as formas de pensar e fazer educação.

Prosseguindo, o terceiro capítulo referiu-se aos percursos metodológicos, que foram especificados em cinco subdivisões, inicialmente evidencia-se o delineamento do estudo, o contexto de pesquisa e as participantes envolvidas. Neste são esclarecidos também, os instrumentos e recursos metodológicos utilizados para a sua realização, bem como a descrição do processo de pesquisa-ação e o método de análise dos dados coletados.

Na continuidade, o quarto capítulo reuniu as colaborações das participantes da pesquisa obtidas por meio de suas escritas em forma de Carta Pedagógica, propiciadas a partir da questão inicial motivadora desta pesquisa, discutindo os resultados obtidos através de pressupostos teóricos-metodológicos Freireanos, na construção de reflexões e análises sobre a formação continuada de professores dos Anos Iniciais na perspectiva da Educação Popular utilizando as Cartas Freireanas como construtora do desenvolvimento e aprendizagem dessas educadoras. As discussões foram estruturadas em quatro temas a partir do eixo transversal de auto(trans)formação docente (definido na Sistematização da Experiência) que foram considerados fundamentais para a construção deste processo:

- Confidências Pedagógicas: um olhar sobre a realidade do cotidiano docente;
- Construindo sentidos: professoras a caminho de um (re)encontro com a sua identidade e responsabilidade profissional;
- Formação continuada de professores: uma educação bancária ou problematizadora?;
- “Pedagogia dos sonhos possíveis”: os desafios e as perspectivas do futuro.

Ao fim, como último capítulo, são registradas as considerações finais apresentando os resultados da pesquisa.

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

O presente referencial teórico-conceitual abordou em primeiro instante, os principais aspectos das políticas públicas educacionais que contemplam a formação continuada de professores em nosso país, conduzindo as discussões a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / 1996), o Plano Nacional de Educação 2014 - 2024, (PNE) aprovado em 14 de junho de 2014 (Lei nº 13.005/2014) e o PARECER Homologado CNE/CP Nº: 14/2020 no qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) em diálogo com autores como: Imbernón (2010), Freire (2021b), Freire (2021a), Libâneo (2010) e Tardif (2012). Ainda neste primeiro subcapítulo, discorreu-se sobre a relevância da escola como espaço de auto(trans)formação docente, conduzindo as discussões para o levantamento de revisão de literatura, realizado anterior a etapa de realização da pesquisa, que corroborou com trabalhos correlatos a essa temática para as reflexões acerca da escola como ambiente formativo de professores dos Anos Iniciais, a partir de: Alarcão (2011), Nóvoa (2003), Imbernón (2010), Romanowski; Ens (2006), Ribeiro (2017), Soares (2020), Arruda (2020), Machado; Abreu (2020), Andrade; Henz (2018), Henz; Signor (2018), Silva; Machado (2018), Nunes (2018), Junges; Ketzer; Oliveira (2018), Nacarato (2016) e Galindo; Inforsato (2016). Considerando como elemento indispensável para esse modelo de formação a valorização dos saberes docentes discutidas por: Freire (2021b), Tardif (2012), Pimenta (2012), Morin (2000; 2003), Libâneo (2010) e Nóvoa (2002), juntamente com os pressupostos legais do município que concernem aos professores dos anos iniciais.

Na continuidade, o segundo subcapítulo, fortaleceu os debates sobre os conceitos, princípios e a importância da Educação Popular a partir de uma pedagogia libertadora e transformadora para os dias atuais, na perspectiva Freireana, fundamentado nas obras: Freire; Nogueira (1993), Freire (2018), Vale (2001), Freire (2021c), Paulo (2018), Gadotti (2003) e Giroux (1997), acrescentadas ao Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas (BRASIL, 2014).

Por fim, no terceiro e último subcapítulo, foram apresentadas e conceituadas as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, descrevendo suas características, potencialidades e finalidades, a partir do suporte teórico dos seguidos autores: Camini (2012), Freire (2000), Freire (2020b), Freire (2021b), Freire (1978), Freitas (2020; 2021), Paulo; Dickmann (2020), Dickmann (2020) e Alarcão (2011).

2.1 Políticas educacionais para formação continuada de professores e as aproximações com a Educação Popular

Para entendermos as políticas públicas de formação de professores, precisamos antes, conhecer de que forma estão organizados os níveis de educação em nosso país, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/96 – LDB, o Art. 21 estabelece que “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.”. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a formação dos professores de qualquer nível ou modalidade deve considerar o Art. 22 desta mesma lei, no qual destaca que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), evidenciando que, para isso, a formação dos docentes que trabalham com a rede básica de ensino, requer que estes profissionais da educação atendam não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas a educação em sua totalidade, de maneira comprometida com a constituição de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel como cidadãos em uma sociedade. Dessa maneira, as propostas quanto à formação de professores têm gerado profundas preocupações durante os últimos anos, sendo foco de discussões e projetos em espaços acadêmicos e pedagógicos. Para Imbernón (2010):

Todas as reformas educacionais resultam sempre em um debate sobre a formação dos professores, seja inicial ou continuada, já que se parte do princípio elementar de que não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos de formação de professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 108).

A partir desse destaque, compreendemos que não se pode falar de qualidade da educação sem mencionar ou discutir primeiramente a formação docente que

acontece em dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. Sendo assim, a LDB (1996), ainda apresenta e esclarece quem são considerados os profissionais da educação escolar básica suscitando as habilitações necessárias para os seus exercícios:

Art.61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996).

Diante o exposto, destacamos que o referido artigo, viabiliza em seu inciso IV, que sejam também profissionais da educação escolar básica, aqueles profissionais com “notório saber”, para atuar de acordo com o inciso V do Art. 36 na “formação técnica e profissional”, essa flexibilização resulta da proposta de reforma do “Novo Ensino Médio”, promovendo uma grande desqualificação e desvalorização da carreira e exercício profissional docente, já que há também uma falta de participação nas discussões referentes às novas reformas do ensino médio, o que vai de encontro à concepção de Freire (2021b), onde “A valorização social da função de professor está fundada no reconhecimento de sua importância para a formação de indivíduos participantes da construção da sociedade e de seus bens e valores.” (FREIRE, 2021b, p.21), além disso, nessa reforma os alunos de escolas da rede privada terão a oportunidade de articular percursos formativos adicionais que contemplem as áreas do conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais, preparando-os para seguir os estudos no ensino superior, enquanto os alunos da escola pública ficarão a mercê e terão que se satisfazer com os processos formativos apenas para o ensino profissionalizante, ainda nas palavras de Freire (2021a), “É por isso que transformar a experiência

educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 2021a, p. 34), ou seja, no sentido pedagógico haverá um aumento maior ainda da desigualdade educacional e social em nosso país.

Nesse aspecto, embora as discussões demonstrem preocupação acerca da formação inicial e continuada de professores para a educação básica e superior, iremos abordar especialmente a formação continuada de professores dos anos iniciais, que é a base da educação para os outros níveis de ensino. A legislação vigente LDB estabelece até o momento que, para o exercício do magistério nos anos iniciais da educação básica é impreterível como formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia, ou admitindo ainda, formação mínima de Nível Médio na Modalidade Normal (antigo Magistério), acrescentando, além disso, a responsabilidade em regime de colaboração do Estado em oportunizar um constante processo de formação aos seus docentes.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996).

Com base nisso, cabe salientar a importância da formação em nível superior desses profissionais da educação de anos iniciais, visto que, o pedagogo é aquele que aprende com a sua prática docente refletindo constantemente o seu fazer pedagógico, por isso, a qualidade de sua formação constitui um dos fatores que pode interferir diretamente na qualidade do ensino oferecido, para Libâneo (2010):

Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p.30).

Seguindo nessa perspectiva, Tardif (2012), nos traz que:

A pedagogia é um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos.

Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2012, p. 117).

Nesse aspecto, destacamos a importância e o reconhecimento da formação adequada aos professores, onde a graduação irá possibilitar aos futuros professores embasamento teórico-metodológico, assim como estágios supervisionados, em que os licenciandos, sejam capazes de fazer, o exercício de reflexão entre a teoria e a prática docente, reforçando o Parágrafo Único do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases, mencionado anteriormente, no qual indica que a formação dos profissionais da educação, atendam as diferentes etapas e modalidades da educação básica de acordo com as especificidades e objetivos do exercício de suas atividades, tendo como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, conseqüentemente, o artigo 63, aponta para a formação dos docentes de nível superior de forma definitiva, onde os institutos superiores de educação manterão:

- I- Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III- Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

De acordo com Tardif (2012), "exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os números desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino" (TARDIF, 2012, p. 114-115), entretanto, sabemos atualmente, das grandes aflições e inseguranças dos docentes após a sua formação inicial, pois são inúmeras as dificuldade e adversidades da educação contemporânea, podendo compreender, que apenas a formação inicial (os quatro anos de licenciatura em Pedagogia) não é o suficiente para que o professor esteja “pronto” frente às adversidades e os

desafios de sua vida profissional, surgindo a necessidade de uma formação direcionada a quem já se encontra inserido no contexto profissional, para que os docentes sintam-se mais seguros com o seu desempenho em sala de aula é preciso que eles conheçam e tenham a clareza da intencionalidade de suas práticas nos processos educativos, observando as diferentes dimensões e movimentos pedagógicos acerca de sua essência educativa, ou seja, uma formação continuada que complemente essa formação inicial, onde os professores possam refletir e agir continuamente sobre o seu trabalho pedagógico coletivamente, articulando o seu aprendizado profissional com o ensino-aprendizagem de seus alunos e desenvolva seu ambiente de trabalho como um espaço de formação permanente. (FREIRE, 2021a).

Diante disso, com a finalidade de avanço e qualidade da educação, a Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)- determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, propondo um olhar atento à formação inicial e continuada de professores destacadas nas metas 15 e 16.

Em sua 15ª meta o PNE visa, garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do plano assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, reforçando os incisos I, II e III do art. 61 que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação. (BRASIL, 2014).

Sendo assim, foi necessário a criação de um conjunto de estratégias para superar o déficit na formação docente inicial em nível superior, tais como: 1. Realizar um levantamento que apresente as necessidades e as possibilidades para o atendimento de formação dos profissionais da educação pelas instituições de ensino superior; 2. Firmar o financiamento estudantil aos estudantes matriculados em cursos de licenciatura mediante avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, assim como também, possibilitar que o saldo devedor deste financiamento seja amortizado através do exercício efetivo da docência na rede pública de ensino; 3. Ampliar os programas de iniciação à docência aos alunos das licenciaturas para que possam desenvolver sua formação para educação básica; 4. Ampliar a oferta de matrículas em cursos de formação

inicial e continuada em plataformas eletrônicas para atualizar seu currículo *lattes*. 5. Efetivar programas próprios de formação para professores da educação do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 6. Viabilizar a reforma curricular dos cursos de licenciatura estimulando a renovação pedagógica, articulando a formação inicial com a base nacional comum dos currículos da educação básica; 7. Implementar as diretrizes curriculares através da avaliação, regulação e supervisão da educação superior; 8. Considerar os estágios e as práticas de ensino dos professores de nível médio e ensino superior, contextualizando a formação acadêmica com as demandas da educação básica; 9. Efetivar cursos e programas especiais que garantam a formação específica na educação superior de acordo com sua área de atuação, incluindo os docentes com formação em nível médio na modalidade normal, não licenciados ou ainda licenciados, que se encontram no exercício em diferente área de sua atuação; 10. Promover cursos de formação técnicos de nível médio para os profissionais da educação e tecnológicos de nível superior para outros segmentos que não sejam do magistério; 11. Construir e implementar em regime de colaboração entre os entes federados, a formação continuada dos profissionais da educação e dos outros segmentos que não os do magistério já no primeiro ano de vigência do PNE; 12. Criar programas de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas possam aperfeiçoar seus estudos realizando uma imersão nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionam; 13. Produzir formas que valorizem a experiência prática nas formação de professores para a educação profissional ofertando cursos e certificações nas redes federais e estaduais de ensino. (BRASIL, 2014).

Visto isso, com o intuito de buscar informações mais detalhadas sobre o andamento dessa meta realizou-se uma procura de dados estatísticos no Observatório PNE (OPNE), plataforma onde consta o andamento dos objetivos, indicadores e estratégias de casa meta do PNE (2014), no entanto, ainda não foram inseridos nem disponibilizados os resultados parciais para consulta de cada objetivo da meta em questão.

No que se refere a meta 16, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, ela mostra preocupação em garantir a formação continuada de professores, tendo em vista formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o

último ano de vigência do PNE, ampliando a formação docente em nível de pós-graduação e a formação continuada em serviço via programas educacionais de formação de professores ofertados pelo Estado, seguindo as seguintes estratégias:

1. Produzir um planejamento estratégico para verificar a demanda de formação continuada em regime de colaboração determinando sua oferta pelas instituições públicas de educação superior articulada de acordo com as políticas de formação de seus entes federados;
2. Estabelecer uma política nacional de formação de professores e professoras da educação básica disponibilizando certificação pelas atividades formativas;
3. Ampliar programas de acervos pedagógicos, assim como disponibilizar o acesso a obras e materiais em Libras e em *Braille* contribuindo para a construção do conhecimento dos docentes da rede pública de educação básica;
4. Fortalecer portal eletrônico para os docentes da educação básica com subsídios pedagógicos gratuitos para sua melhor atuação;
5. Aumentar a oferta de bolsas para cursos de pós-graduação para docentes e outros profissionais da educação básica bolsas;
6. Desenvolver a formação dos docentes das escolas públicas, através da implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura, bem como a instituição de programa nacional que disponibiliza recursos para o acesso a bens culturais.

(BRASIL, 2014).

Visto que, essa meta traz até 2024, conforme a figura abaixo, ter metade do corpo docente da educação básica formado em pós-graduação e também garantir a todos os professores da educação básica o acesso ao aperfeiçoamento profissional (formação continuada) em sua área de atuação, podemos apontar com base nas informações pesquisadas no Observatório PNE (OPNE), que falta pouco para que seja atingido o primeiro objetivo proposto dessa meta, pois já foram alcançados 49,6% dos professores em nível de pós-graduação em 2020, entretanto, no que diz respeito ao segundo objetivo que é a formação continuada de professores, percebemos há um percentual desanimador de 39,5 em 2020, evidenciando a falta de estímulo e possibilidade dos educadores ao acesso às formações continuadas por parte dos órgãos competentes.

Figura 1 - Indicadores da Meta 16



Fonte: Brasil (2013).

Atualmente, diante dos desmontes e ataques à educação e à ciência, podemos perceber a tentativa descarada de controle e padronização dos currículos e do trabalho docente, sendo regulamentadas novas políticas para a formação continuada, às pressas, “passando a boiada” em um momento de grande fragilidade humana e crise sanitária trazidos pela pandemia. Segundo Libâneo (2010):

Nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério, e nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir de políticas públicas. É notório que os sistemas públicos reduziram o investimento na educação, seja qual tenha sido a razão. (LIBÂNEO, 2010, p. 172).

É o que acontece, com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) homologada em 2020, que traz o modelo curricular por competências e habilidades para a formação continuada de professores da educação básica, apagando o diálogo e a pluralidade de ideias, sendo postos os “pacotes” formativos como uma mordalha pedagógica, para Freire (2021a):

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa, de outro lado, a alegria necessária ao *quefazer* docente. (FREIRE, 2021a, p. 139).

Nesse aspecto, o professor fica restrito às práticas e necessidades das urgências sociais nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Não sendo exigido que os profissionais da educação das escolas de educação básica tenham grandes conhecimentos teóricos, mas que sejam práticos e eficientes quanto aos processos educativos, voltando a velha prática de “educação bancária”, muito contestada por Paulo Freire.

2.2 Revisão de literatura: a formação continuada de professores dos anos iniciais à luz da pesquisa

As instituições de ensino são responsáveis pela busca contínua e indispensável por maior qualidade da educação e o comprometimento com os processos educativos, tendo como finalidade a transformação social dos sujeitos e a formação de cidadãos reflexivos, críticos e responsáveis.

Nesse sentido, ao adentrar as escolas novamente afirma-se que, é ilusório falar de qualidade da educação sem mencionar o fato da qualidade da formação docente, pois estes são os principais agentes encarregados não só pelo processo da promoção do ensino-aprendizagem, mas pela educação em sua totalidade dentro das escolas.

Dessa forma podemos pensar em um efeito dominó, se queremos ter alunos críticos e reflexivos, precisamos de professores críticos e reflexivos que por sua vez precisam de escolas também críticas e reflexivas, Alarcão (2011), conceitua a escola reflexiva como:

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente em sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com ela interage. **Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta.** Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. **Constrói conhecimento sobre si própria.** (ALARCÃO, 2011, p. 40, *grifos meus*).

Nesse aspecto, podemos considerar, a escola como um rico espaço coletivo, extremamente relevante para a formação docente e de aprendizagem de saberes que proporcionam a construção do conhecimento individual e coletivo, no qual um

aprende com o outro, através do diálogo, o respeito à diversidade de ideias e a troca de saberes.

Diante disso as instituições de ensino como espaço social tornam-se mediadores no processo de transformação dos sujeitos nela inseridos, sobretudo dos professores, tornando-se fundamental que promovam ambientes de formação e desenvolvimento profissional aos seus docentes, de modo que atendam às novas demandas educativas da sociedade, para Nóvoa (2003) “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (NÓVOA, 2003, p. 21), ou seja, além de favorecer o processo de formação profissional ainda colabora com as necessidades e os interesses da comunidade escolar no qual o professor está inserido.

Percebe-se com isso, que o aprender a ser professor, são processos complexos e contínuos aprendidos no chão da escola, por isso, a formação continuada de professores planejada e realizada pela própria instituição de ensino levando em consideração as suas particularidades passa a ser o caminho mais possível para alcançar uma educação de qualidade. Conforme enfatiza Imbernón (2010):

Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa aceitar que a educação, como fenômeno social, é uma rede aberta; que essa abertura faz com que, às vezes, se tomem decisões sem reflexão prévia, de forma intuitiva; que promover uma formação que facilita a reflexão e a intuição pode fazer com que os professores sejam melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, e por que não, agentes sociais, que podem intervir, além disso, nos complexos sistemas éticos e políticos da estrutura social e laboral. (IMBERNÓN, 2010, p. 101).

Além disso, a formação dentro da escola proporciona que os docentes se reconheçam como parte desse processo, reforçando e estreitando os laços com a comunidade em que está inserido, mergulhando no contexto vivido pelos alunos, estimulando assim a reflexão de sua identidade e responsabilidade profissional.

Nesse sentido, ao fazer um levantamento para uma revisão de literatura sobre trabalhos correlatos a essa temática, optou-se por uma pesquisa de caráter bibliográfico, denominado como “estado da arte” ou do conhecimento, que segundo Romanowski; Ens (2006):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Isto é, esse tipo de pesquisa, auxilia identificar o progresso dos estudos e o que foi descoberto anteriormente a fim de não propor estudos idênticos na mesma perspectiva de um determinado tema, mas conhecer um pouco mais sobre o referencial teórico utilizado acerca da temática.

2.2.1 Levantamento de teses e dissertações

Em vista disso, a fim de conhecer com melhor precisão o “estado da arte” acerca do tema de formação continuada de professores realizou-se uma pesquisa nas bases de dados *Google Acadêmico* e Periódicos CAPES à procura de produções científicas pertinentes à temática pesquisada.

Buscou-se primeiramente por trabalhos na base de dados *Google Acadêmico* com o descritor “Formação continuada permanente de professores”, onde foram encontrados 439 resultados, procurando refinar a busca, foram inseridos filtros no qual encontrassem artigos ou dissertações na área da educação, revisados por pares em um recorte temporal de cinco anos (de 2016 até 2021), isso possibilitou diminuir o número de trabalhos encontrados para 93. Desse número foram selecionados apenas um artigo e uma dissertação, pois os alguns trabalhos tratavam de contextos do ensino superior e da educação do campo e outros enfatizavam a prática de ensino na área de ciências e matemática.

Ainda no *Google Acadêmico* ao realizar uma nova busca trocando os descritores para “Formação Continuada de professores” utilizando-se dos mesmos filtros citados acima. Nesse processo, a própria base de dados nos remeteu a quatro artigos do *Scielo* e uma tese na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no qual foram selecionados por abordar a formação continuada no contexto da educação básica e educação popular na escola pública.

Ao realizar a busca na base de dados dos Periódicos da CAPES foram necessárias três buscas com descritores diferentes acompanhados com o booleano

“and”. Na primeira busca utilizou-se dos descritores “Formação Continuada *and* em serviço” obtendo 577 resultados, a fim de facilitar mais a procura, foram inseridos os filtros que definiam “artigos” somente da área da educação (“*educacion*”), “revisado por pares” e de recorte temporal dos “últimos cinco anos” (de 2016 até 2021), sendo encontrados 66 resultados no qual a base nos direcionava a periódicos de revistas indexadas. Nessa busca foi selecionado apenas um artigo, pois o restante discutia a formação continuada na área da saúde e da modelagem matemática.

Na segunda busca feita utilizou-se “Formação continuada *and* Pedagogia” resultando em 384 trabalhos, que ao aplicar os mesmos filtros acima reduziu esse número para 24. Nessa procura apenas um artigo foi selecionado, sendo excluídos os demais por abordarem a formação inicial e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Já na última busca optou-se pelos descritores “Formação Permanente *and* de professores” o qual resultou em 658 trabalhos e após a utilização dos filtros a base passou a ter 106 resultados. Desses trabalhos encontrados, foi selecionado para a revisão um artigo, pois os outros tratavam de assuntos relacionados ao ensino superior, a escola privada e a programas de alfabetização.

Cabe ressaltar ainda, que ao fazer o levantamento dos estudos aqui selecionados, conseguimos identificar que as pesquisas conduzem em sua grande maioria a relevância da discussão sobre a formação continuada de professores associando-a a aspectos mais didáticos da profissão, abordando os processos de aprendizagem do ensino de matemática, ciências e alfabetização nos anos iniciais.

Após a busca foi realizada a leitura na íntegra de todos os trabalhos selecionados obtendo-se os seguintes resultados:

Tabela 1 - Gênero das publicações e ano de publicação

continua

BASE DE DADOS	ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE	GÊNERO DAS PUBLICAÇÕES
GOOGLE ACADÊMICO	2020	01	Artigo
	2020	01	Dissertação

Tabela 2 - Gênero das publicações e ano de publicação

conclusão

	2018	03	Artigo
	2018	01	Tese
	2016	02	Artigo
PERIÓDICOS CAPES	2017	01	Artigo
	2018	01	Artigo
	2020	01	Artigo

Fonte: Autora (2021)

O primeiro trabalho selecionado para uma leitura detalhada foi o artigo de Ribeiro (2017), intitulado “Formação e profissionalização docente: uma perspectiva de mudança”. Nessa pesquisa, a metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico tendo como objetivo identificar e analisar as especificidades quanto ao processo de formação e profissionalização das práticas docentes, além disso, ainda, pretende investigar os pressupostos da formação continuada. Segundo o autor, o “bom profissional” da educação é aquele que tem competência pedagógica para desempenhar sua função, devendo ter formação acadêmica e conhecimentos em diferentes áreas do saber, sendo importante destacar a educação continuada, como parte constituinte de seu exercício profissional, no qual seja “uma educação intencional renovadora em práticas educativas dos saberes [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 257), onde professor e alunos possam construir coletivamente aprendizagens e saberes essenciais ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, “a defesa de um local institucional específico para formar professores a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber [...]” (RIBEIRO, 2017, p. 246), sendo necessário reconsiderar a escola também como espaço formador docente. Como considerações finais, o trabalho traz que ainda há necessidade de debater sobre a formação de professores, no qual, os profissionais desenvolvam novas

competências e habilidades através de novas propostas curriculares nos cursos de pedagogia e licenciaturas, pois infelizmente mesmo com tantas maneiras para que os professores possam se especializar em nosso país falta tempo e motivação para isso, pois esses profissionais demandam de muitas horas de trabalho para ganhar um salário apropriado para sobreviver e investir em sua formação.

Na sequência, o artigo de Soares (2020), “Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental” a autora apresenta os resultados de uma pesquisa realizada a respeito “da formação permanente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública da cidade de São Paulo.” (SOARES, 2020, p. 152), a fim de analisar os alcances e os limites desse tipo de formação para a prática pedagógica. Soares (2020), já inicia sua escrita destacando que as transformações da sociedade contemporânea, exigem:

Um novo perfil docente para enfrentar os desafios do momento atual, como formação continuada, autonomia, trabalho coletivo, capacidade de interagir com os alunos, produzir conhecimentos sistematizados e formar cidadãos críticos, criativos, participativos, dentre outros. (SOARES, 2020, p. 153).

Nesse sentido, ela discorre sobre a formação de professores, reforçando a ideia de que é preciso repensar a formação de professores, no qual as instituições formadoras se mostram responsáveis e integrantes nesse processo de formação, articulado a teoria e prática e não “ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas da prática, que não partem das reais necessidades e dos problemas vivenciados pelos(as) educadores(as) no seu fazer cotidiano.” (*idem*), o que para a autora de modo geral é o que acontece, com os “pacotes” preestabelecidos de formações promovidas pelas secretarias de educação municipal, estadual e as instituições de ensino superior, considerando ainda que:

A maioria das ações formativas volta-se para a realização de palestras, cursos, seminários e oficinas e utiliza métodos transmissivos, de caráter bancário, com temas e conteúdos que não refletem as necessidades formativas dos(as) educadores(as). (SOARES, 2020, p. 154).

Sendo fundamental, romper com essas formas tradicionais de reprodução quanto a formação de professores, desenvolvendo práticas participativas e formativas através da escuta e do diálogo no ambiente escolar centradas nas

demandas da escola. Sob o viés Freireano, a autora traz ainda, o enfoque profissional, enfatizando a formação permanente, onde o professor possa ser protagonista nesse processo, sendo criadas possibilidades para refletir criticamente suas práticas educativas, em um movimento permanente de busca por sua formação, partindo do pressuposto do ser humano como “inconcluso” e “inacabado”, no qual a consciência do “inacabamento” e da “incompletude” resultam na busca do “Ser Mais”. Sendo assim, como resultados da pesquisa a autora ressalta que:

Há uma forte presença (...) da formação permanente, materializando princípios como a escuta, o diálogo, a participação e o movimento de ação-reflexão-ação, evidenciado nos documentos, entrevistas realizadas, observações, encontros de formação e reunião de pais e mestres. (SOARES, 2020, p. 151).

Em que os aprendizados adquiridos durante o processo de pesquisa propiciaram intervir para o aperfeiçoamento de ações formativas reflexivas na escola pesquisada.

Na dissertação de Robson Lima de Arruda (2020) “Formação permanente em escolas: os professores como participantes ativos no processo formativo”, a pesquisa realizada “lança um olhar específico para a formação permanente em escolas, no intuito de analisar quais os impactos dessa modalidade formativa na prática pedagógica docente.” (ARRUDA, 2020, p. 17), no qual selecionamos especialmente os principais questionamentos do trabalho em que abordam o ambiente escolar como local de formação: “Por que formação em escolas? Qual o papel do assessor pedagógico e do professor formador e quais os conteúdos da formação permanente em escolas?” Para que isso fosse possível, o tipo de metodologia utilizada pelo autor foi a pesquisa-ação em que há “participação e envolvimento do pesquisador na situação investigada com o intuito de transformá-la através de processos de cooperação e colaboração junto aos pesquisados [...]” (ARRUDA, 2020, p. 24). Nessa perspectiva, no decorrer do trabalho, o autor expõe uma crítica quanto às formações permanentes em que frequentemente são “desenvolvidas para os professores e não com os professores” (ARRUDA, 2020, p. 18), apontando que essas formações se mostram “descontextualizadas, burocráticas, acrílicas e alheias aos interesses e necessidades do cotidiano escolar e das demandas reais dos professores” (*idem*), nesse contexto, podemos notar as aproximações com os dois trabalhos anteriores, onde também faziam referências a

esses aspectos gerais quanto aos processos de formação docente, o que acaba levando a uma série de contrariedades que impactam diretamente na qualidade da educação básica. No entanto, "quando a formação permanente é construída a partir do diálogo, da escuta, considerando o contexto de trabalho e as demandas que dele decorrem, há uma significativa e positiva mudança no desenvolvimento profissional e institucional.". (ARRUDA, 2020, p. 19). Sendo assim, Arruda (2020), constatou que esse tipo de formação no ambiente escolar promove práticas coletivas de reflexão e de trabalho docente, desenvolvendo tanto os professores como a instituição de ensino resultando em uma melhor qualidade nos processos educativos.

Já no trabalho de Machado; Abreu (2020), denominado "A formação continuada de professores: o que pensam os profissionais de educação", o objetivo do artigo foi "analisar a formação continuada de professores da educação, por meio de Pesquisa bibliográfica. E os dados foram complementados com a aplicação de um questionário." (MACHADO; ABREU, 2020, p. 2). Durante a pesquisa as autoras mencionam que a formação continuada de professores pode acontecer em de diversas formas e em diferentes espaços, porém é na formação em serviço, ou seja, em seu ambiente de trabalho, que ela se torna capaz de atender suas necessidades e especificidades. Outro ponto a ser considerado é que na escola, não somente importa os conteúdos e teorias trazidas, mas também "o compartilhamento de experiências e trocas de ideias e sugestões em razão do crescimento e desenvolvimento de novas e importantes habilidades para o trabalho no espaço escolar." (MACHADO e ABREU, 2020, p. 3), porém, "a falta de tempo tem sido um grande obstáculo para que o educador consiga realizar sua formação continuada, uma vez que sua jornada de trabalho é muito árdua." (MACHADO; ABREU, 2020, p. 6), do mesmo modo como concluiu Ribeiro (2017), no primeiro artigo a ser analisado. Nesse sentido, podemos reforçar ainda que assim como os trabalhos anteriores, Machado; Abreu (2020), também destacam "a falta de articulação entre o conteúdo ensinado nos cursos de graduação e a realidade das escolas, bem como a distância do discurso na universidade e o que realmente acontece dentro das escolas." (MACHADO; ABREU, 2020, p. 6), deixando claro outro fator conflitante acerca da formação de professores, a formação inicial. Sendo assim, para as autoras de acordo com seus estudos, os resultados demonstram que para ser um "professor transformador de sua realidade social." (MACHADO; ABREU, 2020, p.13), é preciso preparar e valorizar os profissionais da educação para as novas demandas

da sociedade e a melhor alternativa para isso é a formação continuada seja ela dentro ou fora do ambiente escolar.

Na continuidade da análise dos trabalhos, o artigo de Andrade; Henz (2018), titulado como “Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica”, visa a partir de pressupostos teórico-epistemológicos aplicados em pesquisas desenvolvidas com o Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire:

[...] discutir o conceito de auto(trans)formação permanente que se constitui em um dos movimentos que vem sendo estudado, a partir de uma metodologia alternativa e proativa de pesquisa-formação com professores. [...] construir uma compreensão político-epistemológica do conceito de auto(trans)formação permanente. (ANDRADE; HENZ, 2018, p. 305)

Nessa perspectiva, os autores trazem as seguintes inquietações:

O que de fato é transformar-se? Ou melhor, auto(trans)formar-se? Que processos são esses? Qual o entendimento a respeito destes conceitos? O que compreendemos sobre processos auto(trans)formativos? Quem é ou são os sujeitos autores e coautores de todos os movimentos que potencializam/constituem a auto(trans)formação? (ANDRADE; HENZ, 2018, p. 308)

Segundo os autores, esse processo de auto(trans)formação demonstra uma certa complexidade, visto que, seu conceito trata “da constituição pessoal e profissional da/na docência” (ANDRADE; HENZ, 2018, p. 308), superando os paradigmas acerca dos tipos de formações já existentes, onde “os processos de formar-se, constituir-se educador não são algo que recebemos de alguém, pré-estabelecidos ou que adquirimos apenas com a formação inicial ou continuada.” (*idem*), mas que através de um processo permanente e coletivo os professores se assumam e reconheçam como seres “inacabados” e a partir disso, possibilitar que esses docentes sintam-se protagonistas da sua construção do seu conhecimento pessoal e profissional na busca por “Ser Mais”, sem abandonar os saberes científicos, didáticos e pedagógicos necessários que abrangem a formação docente. Porém os autores criticam os modelos postos de formação continuada, onde muitas vezes, apresentam-se, descontextualizadas e de forma transmissiva com pouca abertura para o diálogo, o que torna os cursos de formação com pouca significação para os docentes:

Recorrentemente é esse tipo de formação continuada de professores que conhecemos; formação que, muitas vezes, enche de vazio os professores que atuam nos mais diferentes contextos educativos, onde o espaço reservado para o diálogo é quase sempre muito pequeno e sempre ao final de uma exposição. (ANDRADE; HENZ, 2018, p. 310).

Visto isso, cabe ressaltar, que mesmo o registro formal junto à base do CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus* em 2011, anteriormente (desde 2007), o grupo já realizava formações permanentes com professores, propondo “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos” (ANDRADE; HENZ, 2018, p. 307), valorizando e entrelaçando os diversos saberes docentes, para que fossem capazes de fazer uma leitura crítica da realidade com base no “diálogo cooperativo e problematizador” (*idem*), de forma consciente e transformadora, aproximando a concepção dos Círculos de Cultura de Paulo Freire a pesquisa-formação tecida por Marie-Christine Josso em uma proposta epistemológico-política.

Portanto, os processos de auto(trans)formação, nos “reporta aos processos de mudança que ocorrem em nós mesmos, processos de formação, de autoformação, de transformação; processos que se formam e se transformam.” (ANDRADE; HENZ, 2018, p. 310), ou seja, um processo de (auto)conhecimento pessoal de dentro para fora, em que o “ser e estar no mundo” se torne um movimento permanente, para que como profissional consiga refletir criticamente suas prática educativas de acordo com a realidade e o contexto no qual está inserido, recriando e reinventando a sua práxis pedagógica diante a cada nova situação limite. Ao término do trabalho os autores destacam que, ao realizar a pesquisa também foram sendo auto(trans)formados baseado nas vivências e nos diferentes contextos construídos coletivamente, a partir de processos “que vão se (re)(des)construindo permanentemente.” (ANDRADE; HENZ, 2018, p. 322), destacando que não há um encerramento do trabalho, deixando aberto o espaço para novos estudos e pesquisas que possam avançar na direção da construção epistemológica e política do conceito de auto(trans)formação.

Seguindo ainda, o fio condutor da “auto(trans)formação” docente, Henz; Signor (2018), escrevem em seu artigo “Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública”, suas reflexões, resultantes da produção de uma dissertação de curso de mestrado em que se propôs estudar e compreender a auto(trans)formação permanente de professores e estudantes pelo entrelaçamento da práxis educativa

escolar com a pedagogia popular. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho caracterizou-se como pesquisa-participante no qual se caracteriza como uma “ação engajada que convive, observa, reflete, pergunta e (re)constrói passagens” (HENZ; SIGNOR, 2018, p. 289), realizada assim como no trabalho anterior, por meio de “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos”, consolidados nos Círculos de Cultura de Freire, junto aos pressupostos de pesquisa-formação de Josso, através da “escuta sensível e o diálogo aberto e problematizador acerca do próprio processo permanente de auto(trans)formação e das suas práxis educativas” (HENZ; SIGNOR, 2018, p. 283), construindo movimentos circulares sistematizados conforme a figura abaixo, que recordam as experiências de cultura e da educação popular alicerçados no pensamento de Brandão, nos processos de auto(trans)formação permanente com os professores de uma escola pública, onde todos tenham vez e voz.

Figura 2 - Círculos Dialógicos Investigativos



Fonte: Henz; Signor (2018) *apud* Henz; Freitas (2015)

Nesse sentido, Henz; Signor (2018) apontam, que oportunizar espaços participativos dentro da escola, conduzem os profissionais da educação “[...] a valorização da dialogicidade, da escuta do outro e da construção da identidade, trabalhando com experiências de vida e formação que geram (re)significação e auto(trans)formação” (HENZ; SIGNOR, 2018, p. 283), tomando consciência do seu “inacabamento” na profissão e também como ser humano,

para que possam refletir as ações voltadas para que atendam às necessidades da escola e sua comunidade, para assim, com base nos princípios da pedagogia da educação popular auto(trans)formar a realidade dos alunos, sendo assim:

Ao estudar o conceito de auto(trans)formação, que transcende todos os momentos do presente estudo, foi possível compreender que o “auto” não é um auto sozinho, mas um auto de si, intersubjetivo e dialógico-reflexivo. Ou seja, **ninguém se auto(trans)forma só; é preciso do coletivo, do outro, da interação e da dialogicidade**. O trans é o além e o diferente possível, o algo a mais. (ANDRADE; HENZ, 2018, p. 295, *grifos meus*)

Visto isso, ao finalizar a pesquisa, ficam mais questionamentos do que respostas e mais reflexões do que conclusões, embora os resultados mostrem que o diálogo efetivo na escola através de temáticas que surgiram ao longo dos Círculos contribuíram muito para os momentos de auto(trans)formação, oportunizando que as educadoras junto a escola construam uma educação problematizadora, dialógica e humana, ainda há muito o que buscar, saber e construir acerca dessa nova proposta de formação permanente de professores.

Os autores Silva; Machado (2018), no artigo “Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino”, nos trazem uma revisão de literatura, procurando “verificar onde se concentram os desafios para o prospectar da área” (SILVA; MACHADO, 2018, p. 95), de formação continuada de professores. Nesse contexto, através de uma experiência ainda em curso (2017-2018), o trabalho evidencia a pesquisa como forma de estimular espaços autoformativos da docência, no qual contou com a colaboração da Secretaria Municipal de Ensino de Canoas e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, discutindo a formação continuada de professores nesses espaços, apontando a relevância do trabalho coletivo “[...] em rede, com a rede e na rede;” (SILVA; MACHADO, 2018, p. 95) sendo de “[...] vital importância o diálogo com a produção no campo da formação continuada.” (SILVA; MACHADO, 2018, p. 111), tanto no universo nacional das produções acadêmicas, quanto internacionais, refletindo o comprometimento em buscar alternativas de acordo com cada contexto em que a atuação docente acontece.

A tese de Nunes (2018), intitulada “Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança

de concepções e práticas de alfabetização e letramento”, objetiva, conduzir a formação contínua de professores centrada na escola, abordando os processos de alfabetização e letramento, através da metodologia de pesquisa-ação. Nesse aspecto, foi desenvolvida e analisada pela autora uma prática de formação contínua de professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental no âmbito escolar, considerando uma mudança de concepções e práticas alfabetizadoras, ao longo da pesquisa-ação fundamentada nas concepções de professor reflexivo e professor pesquisador. De acordo com a autora, os resultados encontrados mostram uma “valoração da formação contínua centrada na escola pública, visando um professor reflexivo e pesquisador de suas práticas, na intenção de mudá-las e melhor qualificá-las.” (NUNES, 2018, p. 263), impactando na qualidade do trabalho pedagógico docente. Além disso, práticas em parcerias entre escola e universidade podem contribuir para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Nessa perspectiva o artigo de Junges; Ketzer; Oliveira (2018), “Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas” destaca, que socializar o conhecimento no local de trabalho é uma forma de construir uma interação no ambiente formativo, já que assim como os outros autores, eles também salientam, que “Algumas dificuldades no que tange ao trabalho docente já são históricas, como a precarização das estruturas físicas, crises éticas e sociais, remuneração nem sempre adequada, etc” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 89), sendo importante ouvir as dificuldades enfrentadas nas práticas cotidianas dos docentes. Nesse aspecto, com a finalidade de responder a seguinte questão: “Quais são as transformações percebidas pelos professores em sua prática docente frente aos cursos de formação continuada?” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 88), o trabalho se desenvolveu por meio de pesquisa qualitativa, sendo possível compreender a partir de falas docentes as relações entre os cursos oferecidos nas formações continuadas e o aproveitamento real desses cursos para suas práticas educativas. Para os autores essas formações mostram-se desconectadas devendo ser constantemente repensadas, pois os professores “querem inovações e também, serem ouvidos, pois visam a uma educação voltada a suas práticas cotidianas de escola e localidade” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p.100), neste sentido, deve haver uma conformidade entre a formação continuada e a sala de aula.

Nacarato (2016) em seu artigo “A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?”, visou “apresentar contextos de formação docente e de políticas públicas [...]” (NACARATO, 2016, p. 699), através de uma revisão bibliográfica. Para a autora, a formação docente aparece como centro das discussões acerca das políticas públicas educacionais, concentrando a maioria dos artigos nos grupos de trabalhos acerca dessa temática submetidos em eventos, porém, ainda assim, essas pesquisas produzidas não provocam impactos nas políticas públicas. No decorrer da revisão, Nacarato (2016), nos relata que é necessário promover formações que atendam às necessidades docentes em duas condições: “inclusão da formação na jornada de trabalho e possibilidades de trabalho coletivo no interior das escolas.” (NACARATO, 2016, p. 701), nesse contexto, podemos entender que ela se refere assim como os outros autores aqui mencionados à formação continuada de professores no ambiente de trabalho, onde o “trabalho coletivo surge como instância de reflexão e pesquisa do professor.” (NACARATO, 2016, p. 703), enriquecendo esse processo de formação. Ao longo do texto ainda, a autora traz o conceito de “professor pesquisador” onde destaca a “postura política de reconhecer o professor como produtor de saberes” (NACARATO, 2016, p. 702), ressaltando a necessidade de incentivar os professores da educação básica a participarem de eventos científicos, no qual “[...] a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo” (NACARATO, 2016, p. 713), em que esses profissionais possam através de suas experiências e reflexões em seu ambiente de trabalho produzir e socializar seus saberes em trabalhos acadêmicos.

Assim como foi reportado em outros trabalhos, a autora também atenta aos problemas recorrentes para que as formações aconteçam de forma coerente em que:

[...] não se pode deixar de levar em consideração que nenhuma reforma ou proposta educacional terá efeito positivo se não forem modificadas as condições de trabalho dos professores da escola básica, principalmente: plano de carreira, redução da jornada de trabalho em sala de aula e melhores salários. (NACARATO, 2016, p. 714).

Por fim, como resultados, Nacarato (2016), destaca que promover programas de formação de professores dentro da escola junto às universidades encoraja a

reflexão crítica dos docentes quanto às políticas públicas e aos documentos prescritivos que orientam suas práticas.

O último artigo analisado, de Galindo; Inforsato (2016), “Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas”, os autores trouxeram questionamentos pertinentes a temática como: “Por que a maioria das ações formativas não alcança seus objetivos de alterar, mudar, inovar as práticas profissionais dos professores passado algum tempo da ação de formação?” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 463) e ainda “Quais estratégias mostram-se férteis para alavancar a formação continuada de professores?” (*idem*), nesse sentido, através da metodologia de revisão de literatura, os autores discutiram sobre as ações de formação continuada de professores no contexto internacional visualizando as influências desses processos nas políticas públicas de formação em nosso país. Sendo assim, os autores relatam que a formação continuada no Brasil nos últimos anos:

[...] centrou-se na modalidade de cursos de formação em serviço com funções de iniciar e aprofundar fundamentos da educação, oferecer estratégias metodológicas diversas, conhecer orientações e diretrizes da política educacional, aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados no âmbito da prática profissional como professor. (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 464).

A escola, segundo os autores, é um ambiente plural onde reúne vários profissionais da educação de diferentes áreas do saber, com também diferentes experiências e concepções, mas com uma mesma intencionalidade: alcançar a qualidade no ensino e aprendizagem de seus alunos. Sendo assim, essa diversidade de saberes não pode ser resumida a um único formato de formação continuada, é preciso que haja “modalidades formativas distintas, coerentes com as especificidades, demandas e necessidades dos professores e das escolas.” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 466), afim de, contemplar particularidades dos sujeitos e contexto no qual está inserido. Porém, as reformas educacionais, estabelecem as formações continuadas de professores como algo “adaptativo”, a partir dos programas ou “pacotes” de formação impostos que refletem diretamente nas diretrizes do trabalho pedagógico docente. Nesse contexto, os autores discutem os processos de formação continuada no âmbito internacional em sua

revisão de literatura, destacando os principais países e aspectos observados por autores acerca dessa temática.

A partir disso, Galindo; Inforsato (2016), apresentam de acordo com ótica de Day (2001), a formação continuada no contexto europeu “de forma voluntária na Áustria, não coordenada na Bélgica, França e Holanda, e na forma de cursos de curta duração em Portugal e no Reino Unido.” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 467).

Nos Estados Unidos, os autores citam, Hawley; Hawley (1997) e Zeichner (1998), por salientarem respectivamente, que as formações “desenvolve-se a partir da motivação pessoal e no empenho de cada um em termos de progressão na carreira.” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 468), porém “esse desenvolvimento ocorra sob decisões isoladas ou conjunta (de um distrito, universidade ou sindicato) sobre o que os professores precisam aprender” (*idem*), assim como visto em outros trabalhos descritos aqui.

No Japão, Shimahara (1997), enfatiza que nesse processo:

Prioriza-se o desenvolvimento coletivo e colaborativo entre pares sob a lógica de redes de trabalho e na Inglaterra esta formação está à cargo da Agência Nacional de Formação (*Teacher Training Agency*) [...]. (GALINDO e INFORSATO, 2016, p. 468).

No entanto, para Day (2001), “não identificam as aprendizagens nos contextos locais, sendo essas ligadas à projetos especiais ou componentes de reforma que privilegiam as experiências de sala de aula.” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 468), o que acaba ignorando as necessidades profissionais reais dos professores.

Já na Alemanha, Goergen (2000), destaca que:

a formação continuada é legalmente regulamentada e ocorre sob duas formas (inclusive utilizando termos distintos): *lehrerfortbildung* (aperfeiçoamento e atualização do professor na sua área de especialidade), ofertada pelo Estado permanentemente, e *lehrerweiterbildung* (aquisição de novas qualificações para uma nova habilitação ou especialidade). (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 468).

Sendo que na última década, a formação continuada de professores na Alemanha, aborda assuntos centrais acerca das práticas docentes que:

focalizaram os interesses sociais relativos à inserção das tecnologias (informática) na educação, a educação ambiental e o ensino intercultural. Outras ações de formação local nas escolas também são percebidas, o que destaca a iniciativa de professores em desenvolverem-se. (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 468-469).

Além disso, para efetivar essas ações, os programas de formação continuada dispõem da participação de professores universitários.

Ainda, segundo os autores, em Portugal, a formação continuada de professores somente passou a ter um regime que a regulamentasse em 1992, favorecendo a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Porém, Galindo; Inforsato (2016), trazem dois efeitos (positivos e negativos) resultantes das ações realizadas nas formações continuadas em solo português destacados por Estrela (2003, p. 49-50), sendo observados primeiramente o acesso dos professores às formações e das mudanças nas práticas educativas dos professores em sala de aula, além da elaboração coletiva de Planos de Formação continuada de Professores de acordo com as necessidades identificadas e o incentivo às trocas de saberes e trabalho coletivo. Em contraposição ao sucesso da implementação das formações continuadas em Portugal, os professores avaliam esses processos de formação como a “obtenção de créditos, sendo os professores obrigados à frequentar os cursos, quaisquer que sejam;” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 470), mantendo um modelo de educação “bancária”, onde há desvinculação dos conteúdos entre os centros e escolas não atendendo as necessidades das instituições de ensino, também destacado e mencionado na maior parte das produções acadêmicas encontradas e analisadas ao longo deste trabalho.

Concluído então que, “[...] a formação continuada tende ao fracasso, uma vez que se esvazia de significado para os seus agentes” (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 470), sendo necessário questionar e formalizar um novo período de formação de professores diferente dos modelos formativos que temos atualmente para que surjam novos processos e projetos individuais de desenvolvimento profissional.

Sendo assim, a partir da descrição dos principais aspectos de cada trabalho foi possível compreender o tipo de metodologia utilizada, que em sua maioria foram a revisão bibliográfica e de literatura, no que se refere aos objetivos apontados e destacados, podemos perceber que eles dialogam entre si com a proposta de analisar a formação continuada de professores, assim como os resultados mostraram em grande maioria que há uma grande incoerência entre a formação

continuada e o cotidiano escolar dos professores, o que impacta fortemente a qualidade da educação na escola pública.

Diante disso, ficou evidente que as pesquisas demonstram uma preocupação quanto à promoção e a qualidade da educação em nosso país, apresentando relevantes produções científicas que direcionam seus estudos acerca do tema de Formação Continuada de Professores no âmbito escolar, relacionando-a aos processos de construção, reconstrução, desconstrução e significação de sua identidade e responsabilidade profissional, no qual lhe permitam compreender a finalidade e os contextos educacionais.

Com base nisso, destacam-se os trabalhos “Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica” de Andrade; Henz (2018), e “Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública” de Henz; Signor (2018), em que abordam o conceito de auto(trans)formação docente, trazendo um novo olhar sobre a formação continuada de professores. Essa proposta de auto(trans)formação, segundo Andrade; Henz (2018):

(...) objetiva desafiar os professores a assumirem a autoria dos seus processos de (re)construção de conhecimentos e de autoformação, visando a **transformação de si mesmos, na mesma dialeticidade que tornam-se coautores da transformação dos outros, da transformação das suas práxis e da transformação da realidade dos contextos educacionais e sociais**. Essa trama de dimensões configura-se como auto(trans)formação permanente, que tem como premissa a condição ontológica de inacabamento do humano, em uma sempre possibilidade de *Ser Mais* (FREIRE, 2014a). (ANDRADE; HENZ, 2018, p.307, *grifos meus*).

Deste modo, a formação continuada de professores no ambiente escolar, sobre o prisma da auto(trans)formação docente pode ser uma boa alternativa para que os professores reflitam de forma coletiva as suas práticas educacionais, compartilhem saberes e que sejam capazes de (re)construir sua identidade docente profissional em um movimento pedagógico de pensar a profissão em grupo.

Diante desse tema de enorme complexidade, é fundamental (re)inventar um sentido para a escola entendendo a necessidade dos professores lerem o mundo criticamente, entendendo as visões de mundo que os alunos têm a partir de seus contextos de vida, ofertando propostas interdisciplinares de trabalho que não caiam em um vazio curricular, mas que promovam uma integração entre o contexto real e o mundo discente.

Ao pensar nesse campo repleto de armadilhas, torna-se fundamental que a escola organize e possibilite espaços para estimular os professores a aprender coletivamente, em momentos de reflexão e articulação entre teoria e prática por meio de um diálogo efetivo, em que possam identificar os entraves nos processos de ensino-aprendizagem de seus estudantes, indicando soluções eficientes com maior facilidade, identificando os entrelaçamentos entre sua identidade e responsabilidade profissional em um movimento de auto(trans)formação crítica docente.

Dessa forma, os professores se sentirão mais seguros e preparados para enfrentar as dificuldades que se apresentam na sala de aula, bem como se adaptar às mudanças que surgem ao longo do tempo na área da educação e do ensino.

2.2.2 Os entrelaçamentos entre a revisão de literatura e o contexto da pesquisa: universidade e escola pública

Diante do que foi visto anteriormente, tanto a formação continuada, quanto às práticas didáticas dos professores de anos iniciais, orientam o processo educativo, por isso, é indispensável que estas sejam pensadas para que os educadores sintam-se produtores de conhecimento e saberes refletindo constantemente suas ações, assim, a universidade deve interagir com as instituições públicas de ensino, mantendo um elo permanente com a realidade social de sua comunidade local, concentrando esforços para que considerem o contexto profissional dos docentes, desenvolvendo situações desafiadoras que possam e devam ser problematizadas a partir do cotidiano, pois é no chão da escola que se originam os desafios educacionais.

Entender toda a “pedagogicidade” da prática educativa em sua totalidade nem sempre é fácil, pois ensinar pressupõe saberes a aprender, e aprender colocando em prática esses saberes, conforme descreve Freire (2021b):

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, a rever-se em sua posição; em que procure envolver-se com a curiosidade dos seus alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2021b, p. 55-56).

Esse processo demanda uma diversidade de saberes teóricos e práticos, no qual surgem na formação inicial tomando forma e se (re)construindo, quando incorporados em sua prática diária, assim como os adquiridos ao longo de sua

carreira profissional. Nesse sentido, não podemos deixar de falar sobre os saberes docentes, no qual, Tardif (2012), nos traz inúmeras indagações quanto a eles no processo de formação dos professores:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores?. (TARDIF, 2012, p. 32).

A partir desses questionamentos, podemos vincular a integração dos saberes docentes para o resgate e a (re)construção da identidade e responsabilidade profissional das professoras participantes, a fim, de desenvolver a auto(trans)formação dessas educadoras nos dois contextos da pesquisa.

De acordo com Tardif (2012), no decorrer da docência, os professores adquirem e mobilizam saberes plurais que superam a sua formação acadêmica, tais como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Segundo ele, os saberes da formação profissional se apresentam como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências e educação).” (TARDIF, 2012, p. 36), nos levando a crer, que os saberes profissionais são de cunho científico provenientes da formação inicial, no qual exigem a mobilização de outros saberes chamados de pedagógicos, que por sua vez, se revelam como doutrinas ou concepções vindos de suas reflexões sobre a sua prática educativa que direcionam e conduzem a sua orientação pedagógica (TARDIF, 2012), nesse sentido, Paulo Freire (2021b) complementa trazendo a importância da formação permanente dos educadores destacando que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. (FREIRE, 2021b, p. 56).

Desta maneira, a articulação dos saberes profissionais com os saberes pedagógicos, torna-se fundamental para incorporá-los à sua prática de trabalho docente.

Ao especificar os saberes disciplinares, o autor indica que “estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.” (TARDIF, 2012, p. 38), isto é, referem-se aos conteúdos das disciplinas que serão ensinadas em cada área nos programas de ensino (graduação ou pós-graduação) oferecidos pelas universidades. Acrescentando, Freire (2021b), nos traz a dialogicidade entre a teoria e a prática desses conteúdos, em que “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de quefazer, de práxis, quer dizer, de prática - de teoria.” (FREIRE, 2021b, p. 110), considerando refletir sobre a realidade à sua volta de maneira crítica.

Já no que se refere aos saberes curriculares, o autor supracitado descreve que:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2012, p.38).

Portanto, estes saberes são estabelecidos através dos objetivos, conteúdos e metodologias que deverão ser utilizados na prática docente, de acordo com o que é definido em cada instituição de ensino. Em correlação a isso, Freire (2021b), aponta que “As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham.” (FREIRE, 2021b, p. 99), levando em consideração a realidade de seus alunos.

Por fim, Tardif (2012), destaca os saberes experienciais como aqueles que se aprende e se constrói ao longo de toda uma vida, visto que a profissão professor está sempre em construção:

No exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de

habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2012, p. 39).

Essa fala vai ao encontro das palavras de Pimenta (2012), quando aponta que os saberes da experiência, são: “aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos por outros educadores” (PIMENTA, 2012, p. 22), ou seja, são saberes significativos adquiridos em seu local de trabalho de maneira coletiva.

Nesse aspecto, cabe trazermos para este diálogo a primitiva intenção do ensino produzido por Montaigne, anunciada por Morin (2003, p. 21), “mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia”. Essa afirmativa expressa, que de nada vale “uma cabeça bem cheia”, se nela tiver um acumulado de saberes soltos e desorganizados, sem a significação dos seus conhecimentos, atribuindo a importância da “cabeça bem-feita” que, ao contrário da primeira, possui mutuamente: “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.” (*idem*), uma cabeça bem-feita, portanto, é capaz de organizar e estruturar os seus conhecimentos e pensamentos tornando-os significativos, sem amontoar improdutivos saberes.

Por esse motivo, Tardif (2012), afirma que muito dificilmente, a formação teórica dos docentes não terá que ser complementada com a prática diretamente no ambiente de trabalho durante algum tempo, para que pouco a pouco se reconheçam nesse espaço como parte do processo educativo, compreendendo os saberes necessários para a realização de suas tarefas, expondo que:

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2012, p. 108).

Ainda nessa conjuntura, Morin (2000), estrutura um novo modelo de educação através da transdisciplinaridade, para formar cidadãos planetários, solidários e éticos, nos encaminhando para sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, sendo eles:

1. As cegueiras do conhecimento: onde ele afirma que não existe verdade absoluta, que estamos propensos ao erro, devendo ter uma educação crítica e reflexiva sobre as verdades.

2. Princípios do conhecimento pertinente: educação global, sem fragmentar os conhecimentos, mas sim analisá-los em sua totalidade.

3. Ensinar a condição humana: Reaprender a nossa condição humana, como seres biológicos, míticos, naturais, físicos, psíquicos e imaginários, indagando-nos sempre quem somos.

4. Ensinar a identidade terrena: ter consciência de identidade pátria está ligado ao fator da sustentabilidade.

5. Enfrentar as incertezas: Potencializa o pensamento crítico, é ter a consciência de que o saber científico está repleto de incertezas e agrega muito no avanço do saber.

6. Ensinar a compreensão: são as formas de comunicação humana.

7. Ética do gênero humano: apresenta a ética do ser humano como “antropoética”, ancorada em três elementos: indivíduo, sociedade e espécie.

Vale evidenciar também, que esses sete saberes, são alicerçados em quatro pilares¹ que serão de grande relevância para a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Popular proposta neste estudo, trazendo um movimento dialógico, reflexivo e autoral em que os docentes se reconheçam, ou sejam levados a se reconhecer como importantes agentes de mudança e transformação na educação:

1. Aprender a ser: em que devemos pensar de forma crítica o desenvolvimento humano como um todo;

2. Aprender a fazer: que se refere ao conhecimento prático;

3. Aprender a conviver: no qual atribui saber viver em comunidade;

4. Aprender a conhecer: reconhecer que estamos em constante aprendizagem.

Nesse sentido, podemos anunciar, que esse repertório de saberes conduz o modo como os docentes pensam e atuam diante sua relação consigo mesmo, com os que o cercam, com o mundo e com a sua profissão, não podendo ser trabalhados

¹ Informação fornecida pela Unesco, elaborada por Jacques Delors, em julho de 2010.

Mais informações, disponível em:

unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_cc7f4856-12e7-450d-98e8-b3caa6c4251d?_=109590por.pdf&to=41&from=1. Acesso em: 13 ago. 2021.

separadamente como grandes blocos desarticulados nas formações docentes, seja ela inicial ou continuada, pois fica evidente que eles englobam os processos para a construção de sua identidade e responsabilidade profissional, em que o professor se reconheça como sujeito de sua práxis docente.

Segundo Libâneo (2010), “A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo.” (LIBÂNEO, 2010, p. 54), onde ocupa o lugar de produtor de saberes e de suas próprias práticas educativas.

Concordando com o autor, Pimenta (2012), destaca, que a identidade profissional tem como base, um movimento constante de revisão de sua prática docente, dando sentido e significado ao ser docente, levando em consideração sua trajetória, saberes, descobertas, angústias, em um processo sócio-histórico humano.

Ainda nessa perspectiva, Freire (2021b), aponta que a “presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo.” (FREIRE, 2021b, p. 169), sendo coerente com a proposição da auto(trans)formação docente trabalhada durante toda a pesquisa, entendendo a identidade docente bem definida, como condição para lutas e resistência, frente às armadilhas ideológicas em que colocam nós professoras/es na condição de tias/os, reduzindo a tarefa docente apenas ao cuidado, nos “amaciando” para que não tenhamos forças para nos posicionar, fazer greves, reclamar dos baixos salários ou ainda "rebelar-nos" contra o sistema. Deste modo, podemos dizer que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal, Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 2002, p. 57).

Além disso, Freire (2021b), frisa que “um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles e nelas, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa.” (FREIRE, 2021b, p. 150), fazendo referência, à responsabilidade profissional dos educadores/as.

Sendo assim, percebe-se que o desenvolvimento da profissão docente, se dá no exercício e no local de seu trabalho, onde o professor se define como

profissional. Portanto, a escola como espaço reflexivo, formador, produtor e socializador de conhecimentos, torna-se imprescindível para promover a reflexão de suas ações pedagógicas, desenvolvendo assim, a promoção da sua autoafirmação docente.

Neste aspecto, analisando os pressupostos legais que orientam a formação continuada de professores do município, especialmente no que se refere aos docentes de Anos Iniciais em nossa rede de ensino, identificamos primeiramente na Proposta Político Pedagógica (PPP) da escola participante da pesquisa, evidências da Educação Popular quando descrito no PPP que “A educação será fundamentada em valores humanistas, como condição da construção do conhecimento comprometendo-se com a transformação social e referenciando a realidade histórica e a valorização da cultura popular.” (BAGÉ, 2014, p. 14), outro fator importante encontrado neste mesmo documento, foi quanto aos momentos de formação continuada citados “Serão realizados dias de formação que tem por objetivo a reflexão das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, os quais estarão previstos em calendário escolar.” (BAGÉ, 2014, p. 27), evidenciando a autonomia da gestão escolar junto a sua instituição de ensino para a organização de espaços de desenvolvimento profissional e pedagógico.

Identificamos ainda, que o Plano de Carreira Municipal do Magistério (BAGÉ, 2012) também faz menção a formação continuada em seu Art.23, porém como forma de "Aperfeiçoamento", tendo como objetivo a atualização e a valorização dos profissionais da educação, disponibilizado da seguinte forma:

§ 1º O aperfeiçoamento de que trata este artigo será desenvolvido e oportunizado ao profissional do Magistério, através de cursos, seminários, encontros, simpósios, palestras, semanas de estudos e outros similares, conforme programas estabelecidos pela Administração Municipal e/ou por outros órgãos ou entidades. (BAGÉ, 2012).

No entanto, “O afastamento do profissional do Magistério para aperfeiçoamento ou formação, durante a carga horária de trabalho, dependerá de autorização, conforme as normas previstas no Estatuto do Funcionalismo Municipal, Lei 2294-84.”, conforme § 2º deste mesmo artigo (BAGÉ, 2012), o que nos mostra o papel essencial que desempenha a nossa Unipampa em nosso município, que vai além do despertar o interesse pela vida universitária e divulgar as instalações e atividades desenvolvidas na universidade, mas contribuir para práticas de pesquisa

na área da educação e do ensino, favorecendo a realização de formação continuada de professores de melhor qualidade dentro das escolas da rede pública, através da parceria entre escola e universidade apoiado no tripé de ensino, pesquisa e extensão, para que os professores enxerguem o trabalho pedagógico, em suas diferentes dimensões: a sala de aula, a escola de modo mais amplo e o diálogo com a sociedade.

2.3 Conceitos de Educação Popular Freireana

Para compreendermos de fato o que é a Educação Popular Freireana, primeiro iremos realizar uma breve introdução, apresentando seu conceito para seguirmos com as discussões ao longo deste capítulo.

A educação direcionada às classes populares situa-se na possibilidade de fomentar práticas críticas e educativas formadoras para que os sujeitos se tornem participantes ativos na sociedade. Nesse sentido, Freire compreendeu que o processo educacional precisava ir muito além de ensinar pessoas a ler palavras, mas ensiná-las a ler criticamente, conscientes do mundo à sua volta. Por isso:

Entendo a Educação Popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p.19).

Desta maneira, a Educação Popular Freireana, tem como característica, a oposição ao modelo de educação dominante e conservador da burguesia, visando um processo educativo produzido a partir das necessidades das próprias classes populares que possibilitem construir relações sócio-históricas e culturais, conforme conceitua Freire (2018):

O adjetivo “popular” refere-se ao povo e não à elite. [...] Quando digo “Educação Popular”, refiro-me à educação para um certo tipo de classe social. A Educação Popular está relacionada, em primeiro momento, com a educação das classes populares. (FREIRE, 2018, p. 207).

Nesse contexto, o popular está associado ao povo, às maiorias desassistidas e marginalizadas, reconhecendo o potencial do diálogo no processo de construção do conhecimento, alicerçado no respeito aos diferentes saberes, buscando estratégias para enfrentar os desafios a partir das próprias necessidades locais, uma vez que:

O saber transmitido pelas lutas populares modifica-se, recria-se e transforma-se, amadurecendo suas formas de contestação e ampliando seus objetivos. A reformulação desse saber é redimensionada em função de uma concepção de vida e de sociedade adequada aos interesses e necessidades da classe. (VALE, 2001, p. 43).

Portanto, esta concepção de educação, consiste em apontar caminhos para romper com a organização social opressora e dominadora que há muitos anos, nega os seus interesses, sobretudo na área educacional.

2.3.1 A Educação Popular Freireana na escola pública

Diante do que foi abordado, iniciamos este subcapítulo, resgatando a música utilizada como epígrafe deste trabalho “Para não dizer que não falei das flores” (1979), considerada um hino dos atos de resistência e redemocratização durante os períodos de opressão impostos pela ditadura militar em nosso país, pois não é possível falar de Educação Popular Freireana, sem antes mencionar as lutas em defesa da educação, principalmente do esforço de diversos educadores comprometidos com o interesse de mudança na escola pública.

Na década de 1960, o Brasil foi marcado pelo fortalecimento de movimentos na educação, dentre eles a Educação Popular idealizada por Paulo Freire, com metodologias e práticas para a transformação social e emancipação dos sujeitos, conforme destaca o Marco de Referência da Educação Popular e as Políticas Educacionais:

A questão política da Educação Popular é a defesa de uma classe social, que se identifica com os mais empobrecidos numa sociedade marcada historicamente pela exclusão social como a brasileira, pautada na construção democrática de um projeto de nação e de mundo que supere essas desigualdades sociais. (BRASIL 2014, p. 29).

Através deste pressuposto, Freire, procurou apontar caminhos e alternativas para uma educação libertadora, transformadora e emancipadora no mundo contemporâneo. De acordo com o educador, a Educação Popular, destaca-se das demais concepções educativas, tornando-se mais que uma proposta de educação, abordando o sujeito como consciente de sua situação de oprimido e levando-o a agir em prol da própria libertação. Sendo assim, para Freire (2021c), “No campo da significação geral do movimento brasileiro de educação popular interessam-nos sobretudo suas implicações sociais e políticas. [...] que vai além da esfera pedagógica [...]” (FREIRE, 2021c, p. 9).

Devemos salientar, que a Educação Popular Freireana, não teve origem na escola, mas no contexto histórico de organizações populares, entretanto à luz dos

princípios de sua base epistemológica, influencia até hoje as práticas educativas dentro e fora do ambiente escolar.

Tendo como referência, o Projeto de Alfabetização criado por Freire em Angicos, Rio Grande do Norte em 1963, onde alfabetizou trezentos trabalhadores em apenas 45 dias e o Movimento de Cultura Popular (MCP) formado por universitários e artistas em ação conjunta com a prefeitura, esses movimentos procuravam despertar e trabalhar a consciência política e social das massas trabalhadoras a fim de possibilitar que estas participassem de maneira efetiva nos rumos do país, (FREIRE, 2021c).

O MCP, também promovia os chamados Círculos de Cultura, que permitiam aos trabalhadores momentos de reflexão sobre o seu “lugar no/com o mundo e com os outros”, esses espaços de interação cultural de construção e compartilhamento de saberes problematizando a sua realidade dialogicamente para que em consenso os sujeitos pudessem se organizar para solucionar democraticamente e politicamente determinados problemas sociais que os atormentassem como oprimidos, em um processo de conscientização, Freire (2021c). Portanto:

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão;. (FREIRE, 2021c, p. 19).

Nesse aspecto, os militares ao tomarem o poder, viram essas práticas como subversivas, de acordo com Freire (2021c), “Do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro: trata-se de acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes.” (FREIRE, 2021c, p. 26), no entanto, a Educação Popular Freireana trazia um forte processo político, em que os sujeitos seriam "indomesticáveis". Na visão de Freire (2021c), esse “era um dos germens de uma ameaça real a essa situação.” (FREIRE, 2021c, p. 30), provocando uma intervenção militar de forma violenta dentro dos sindicatos e das universidades, pretendendo desarticular e extinguir os grupos de Educação Popular Freireana.

Diante do exposto, consideramos significativo, trazer à tona a tese da Educadora Popular Fernanda Paulo (2018), no qual abordou a Educação Popular e a universidade, aprofundando seus estudos acerca desse tema, mediante as experiências de Pioneiros e Pioneiras da Educação Popular, em que pretendeu,

socializar uma pesquisa crítica e problematizadora, trazendo os princípios da Educação Popular como base para pensar a universidade nessa perspectiva Freireana. Nesse sentido, durante o processo de construção de sua tese ela buscou “costurar” saberes junto aos sujeitos da pesquisa de forma dialógica, utilizando-se de diferentes instrumentos de pesquisa como entrevistas semiestruturadas, troca de Cartas Pedagógicas e *e-mails*, abordando temas geradores para o diálogo de forma flexível, presencial e virtual.

Através desse estudo, PAULO (2018), constatou que os pioneiros e pioneiras possuem uma postura de militância em favor da Educação Popular dentro e fora da universidade a muito tempo, apresentando-se como presenças marcantes nessa área, servindo como referências para embasar vários estudos nesse campo investigativo, evidenciando, que eles não criaram a concepção da Educação Popular, mas que a construíram ao longo de suas experiências e vivências durante os movimentos de luta e resistência em nosso país, portanto:

Fazer uma releitura das compreensões sobre educação popular é de suma importância na atualidade, onde o popular, muitas vezes, é descaracterizado da concepção de classe. A solidariedade teórica é percebida nos quefazeres dos pioneiros e pioneiras. Não são teorias divergentes ou antagônicas. São fundamentos teóricos de diferentes correntes pedagógicas, que vêm sendo utilizados nas concepções de educação popular. (PAULO, 2018, p. 220).

Sendo assim, no decorrer de sua escrita, foi possível perceber o protagonismo, o engajamento e o comprometimento da autora com essa causa de tamanha importância na atualidade, empenhando-se em dar visibilidade ao tema explorado, posicionando-se e afirmando-se, também, como uma educadora popular, destacando a universidade como um ambiente de responsabilidade social, ética, política e pedagógica para a emancipação, superando paradigmas que tratam a educação como mercadoria com a aplicação de técnicas de ensino bancário, conduzindo a prática educativa de forma transversal e interdisciplinar valorizando as vivências e experiências dos que ali estão inseridos, motivando e instigando outras mulheres a seguir as pesquisas sobre e com a educação popular em outros contextos.

Atualmente, nos deparamos com uma situação semelhante a esses velhos tempos, vivemos em um tipo de ditadura velada, onde as camadas populares sofrem com a pandemia de *Covid-19*, enfrentando o vírus, a morte de seus entes queridos,

a fome, a falta de emprego e oportunidades, a exclusão digital na área da educação entre tantas outras situações de desumanidade, enquanto o Governo Federal, se mantém omissivo quanto a sua responsabilidade com a saúde de seu povo, produzindo e disseminando discursos de ódio e opressão contra quem pensa diferente de sua ideologia de “extrema direita” ou o questiona sobre sua conduta diante o combate dessa grande crise sanitária.

Visto isso, percebe-se, que as formas autoritárias de poder mudaram com os anos, sendo mais difíceis de ser reconhecidas aos olhares mais desatentos e alienados de nossa sociedade. O governo age, contra a ciência negando a eficácia das vacinas e defendendo tratamentos sem comprovação científica o chamado “*kit Covid*”, posicionando-se sempre contra a educação, aprovando reformas educacionais sem diálogo com os profissionais da área e menosprezando o trabalho incansável dos professores durante o ensino remoto emergencial com infelizes falas em suas “*Lives Oficiais*”, do tipo, “O excesso de professores atrapalha”, ou até mesmo, “Para eles está bom ficar em casa, eles não querem trabalhar”, além disso, pouco a pouco, retrocedemos com a retirada de direitos conquistados pelos trabalhadores como as reformas trabalhistas e administrativas.

Ao discorrer sobre isso, acredita-se que a caminhada é longa e árdua, porém, se faz necessário manter a confiança em dias melhores, “esperançando” que a escola pública pode e deve ser transformada, nesse sentido, Gadotti (2003) reconhece que:

Caminhamos para uma mudança da própria função social da escola. [...] chamamos essa nova educação de educação popular, não porque ela seja destinada apenas às camadas populares, mas como vimos, pelo caráter popular, socialista, e democrático que essa concepção traz. (GADOTTI, 2003, p. 271).

Tornando-se relevante, retomar a discussão proposta por Freire no que diz a respeito da conscientização, emancipação e compreensão do contexto real dos sujeitos na escola pública, conduzindo a práxis docente com foco na realidade social de seus educandos como ponto de partida.

2.3.2 O professor na perspectiva da Educação Popular Freireana como um Educador Popular

Refletindo a Educação Popular, acerca dos escritos de Freire e apoiada no Marco de Referência da Educação Popular e as Políticas Educacionais (BRASIL, 2014), foi possível perceber, sua base epistemológica como uma proposta político-pedagógica educacional. Para que os docentes possam refletir criticamente sobre a coerência entre o seu discurso e a sua prática cotidiana, é preciso que eles sejam capazes de enxergar-se como um educador libertador, incorporando e manifestando alguns princípios presentes na Educação Popular Freireana, em suas práticas educativas.

- **Diálogo e a Amorosidade**

Na Educação Popular, podemos destacar a potência do diálogo em Freire como sentido democrático, onde se tem, a possibilidade de transformação do mundo, através da pluralidade de ideias, acerca de questionamentos e necessidades das classes populares, além da construção das relações de humanização e amorosidade, no qual aborda em suas obras. Freire (2021c), aponta o diálogo como:

[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (*Jaspers*). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. E quando os dois pólos do diálogo se ligam, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2021c, p. 141).

Nesse sentido, faz-se necessário, um olhar atento e amoroso ao estabelecimento de relações horizontais, onde os diferentes saberes do educador e das classes populares se entrelaçam em busca de novos conhecimentos na perspectiva de uma pedagogia libertadora e transformadora, possibilitando uma contextura de ação e reflexão da realidade quanto aos processos de ruptura da opressão. (BRASIL, 2014).

- **Conscientização e a Transformação da realidade e do mundo**

A conscientização sob o viés Freireano, implica em uma compreensão e apropriação da sua realidade, no qual, quanto mais conscientes tornam-se os sujeitos, mais conseguem desnudar seu contexto real, fazendo com que homens e mulheres assumam seu papel de sujeitos em que fazem e refazem o mundo. Visto isso, a práxis torna-se indispensável e permanente nesse processo de passagem da

consciência ingênua para a consciência crítica, no qual, a primeira faz referência ao passado tentando encontrar soluções para o presente, enquanto a segunda possibilita através da análise das situações-limites, reconhecer que a necessidade de mudança é possível e necessária. Sendo assim, a partir da dialogicidade e da conscientização, modificam-se as pessoas e as relações estabelecidas, rompendo o individualismo e a discriminação, contribuindo para uma sociedade democrática, sob a ideologia de uma educação conscientizadora, libertadora e transformadora. (BRASIL, 2014).

- **Partir da realidade concreta, Construção do conhecimento e Pesquisa Participante**

Nesse aspecto, partir da realidade significa romper com a tradicional educação “conteudista”, percebendo que as classes populares trazem uma bagagem de saberes e experiências que não podem ser desvinculados dos processos de ensino-aprendizagem. Também, faz-se necessário, ressaltar a importância dos diferentes saberes na pesquisa em um movimento de diálogo e constituição do conhecimento, sendo ele científico, acadêmico ou popular. (BRASIL, 2014).

- **Sistematização de experiências e do conhecimento**

A sistematização do conhecimento, procura valorizar o saber popular procedentes da comunidade em um processo coletivo, trabalhando a construção de narrativas através da sistematização de suas experiências, estabelecendo um vínculo entre suas vivências e suas relações de modo reflexivo, ou seja, parte-se do ponto de vista das camadas populares para a construção de novos conhecimentos de forma dialógica, democrática e participativa. Nesse sentido, entendendo a leitura de mundo desses sujeitos, pode-se apontar, os percursos pedagógicos formativos e ações educativas dentro das instituições de ensino. (BRASIL, 2014).

Diante o que exposto, em se tratando da Educação Popular Freireana, temos entre os elementos fundamentais para a atuação do professor como educador popular, a condição humana, onde o ouvir o outro, é a base para uma educação libertadora. Logo, entende-se, que SER um educador popular, é provocar caminhos

e possibilidades as camadas populares, assumindo uma postura ética, política, inquietante e questionadora acerca de processos, causas e acontecimentos da ação educativa, através de práticas conscientes e intencionais, que favoreçam a cultura da solidariedade, da emancipação e da autonomia dos sujeitos a partir do contexto histórico de sua vida social e local.

Sendo assim, Gadotti (2003), afirma que “Falar em futuro da educação, não é fazer futurologia. Trata-se, de à luz da história anterior da educação, antever os próximos passos associando teoria pedagógica e prática educacional a uma análise sócio-histórica.”. (GADOTTI, 2003, p. 279).

Com isso, percebemos que os preceitos de Paulo Freire na Educação Popular, continuam a contribuir no contexto atual, como salienta Giroux (1997), “[...] A obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar.” (GIROUX, 1997, p. 156), pois de certa forma, os problemas, as injustiças e as formas de opressão continuam existindo na sociedade brasileira. Portanto, reafirmar o potencial transformador da Educação Popular Freireana, pode contribuir para reviver a esperança das classes populares, já que é comprometida com práticas educativas, que vão além do trabalho com conteúdos escolares.

2.4 Cartas Pedagógicas e a Educação Popular Freireana

Diante de tudo que foi exposto até o momento, reforçamos a ideia neste subcapítulo, de (re)inventar e praticar a pedagogia Freireana, trabalhando cada conceito epistemológico de maneira ética com compromisso profissional, político e social, dentro e fora do contexto educacional.

Nessa direção, as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire nos possibilitam colocar a educação em um lugar privilegiado de afetos, descrevendo nossos sentimentos, no sentido mais amplo de afetar e ser afetado pelo outro, o que exige uma entrega e uma construção de autoria do início ao fim, onde somos capazes de escrever, ouvir e dialogar tomados de esperança assim como Freire nos ensinou, costurando as palavras em meio aos nossos saberes, ideais e posicionamentos que nos constitui como seres humanos e educadores. Sob o viés da Educação Popular Freireana, as Cartas Pedagógicas, representam um projeto comprometido com a emancipação humana e planetária, anunciando e denunciando os contextos histórico-sociais atuais, que nos levam a uma leitura da realidade e reflexão das questões levantadas de forma dialógica.

2.4.1 Cartas Pedagógicas de Paulo Freire: uma forma de comunicação e aprendizado docente

Atualmente quem ainda envia cartas? Com o avanço da tecnologia, tudo se resolve atrás da tela de um computador, do *tablet* ou até mesmo do *smartphone*, além disso, para os mais jovens, uma carta pode ser um objeto um tanto estranho e ultrapassado já que, as mensagens podem ser escritas de maneira curta, sem rigor gramatical e muitas vezes até sem sentido, enviadas sem a necessidade da utilização de caneta e papel como é o caso dos aplicativos de *WhatsApp*, *Telegram*, entre outros.

Contudo, a carta continua sendo uma forma de comunicação de grande relevância, pois desde os primórdios, era responsável por realizar comunicação formal e informal entre as pessoas, além disso, seus registros nos auxiliam a compreender uma boa parte da história da humanidade, nas palavras de Camini (2012):

Recupera-se uma prática secular, pois escrever cartas foi sempre uma forma de se comunicar, com um recurso à mão, e ao alcance das pessoas, onde quer que elas se encontrem. Um papel em branco, um lápis ou caneta, são suficientes para incentivar a reflexão sobre algum fato que se deseja passar a diante. A narrativa é uma das maneiras mais correntes nas cartas, especialmente porque nela estão os detalhes e as pormenoridades que ajudam o leitor/a a compreender o contexto dos fatos. (CAMINI, 2012, p. 43).

Ou seja, ao escrever, estamos resgatando uma prática histórica de comunicação, assim como também ao analisar a escrita de uma carta podemos perceber informações de acontecimentos históricos e sociais daquele determinado momento de escrita.

As cartas possibilitam ainda, o gosto pela leitura e escrita, ampliação do vocabulário e o enriquecimento da criatividade e imaginação, como enfatiza Camini (2012), “[...] o hábito e o exercício da escrita são necessários, pois a gente aprende escrever, escrevendo e lendo o que o outro escreveu; do jeito e das palavras que escolheu para escrever.” (CAMINI, 2012, p. 46), por isso, a relevância de preservar e retomar esta prática que está caindo no esquecimento na era digital em que vivemos.

A primeira vez em que aparece a expressão “Cartas Pedagógicas”, é na apresentação do livro “Pedagogia da Indignação” (FREIRE, 2000), organizado pela viúva de Freire, Ana Maria Araújo Freire, Nita, como ele costumava chamá-la, que organiza os manuscritos inéditos do educador após sua morte, dando visibilidade a esse termo quando destaca que “ele mesmo as chamou assim, desde quando começou a escrevê-las”, em que podemos destacar, o protagonismo de Nita nesse processo da descoberta dessa modalidade de escrita.

As Cartas Pedagógicas Freireanas, nos convidam ao diálogo e ao encontro com o outro de forma leve e flexível sem perder a rigorosidade e a cientificidade que exige o meio acadêmico, resgatando uma prática histórica de comunicação, inspiradas nas escritas de Paulo Freire, em algumas de suas obras como:

“Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” (FREIRE, 2020b), onde Paulo é convidado por sua sobrinha Cristina a dialogar contando como se tornou um grande educador;

“Professora Sim; Tia, Não!: Cartas a quem ousa ensinar” (FREIRE, 2021b), em que ele ressalta o posicionamento político da educação, reforçando a identidade

e responsabilidade profissional dos docentes, em dez cartas destinadas aos professores.

E “Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” (FREIRE, 1978) no qual, Freire troca cartas com Mário Cabral, em um processo de reconstrução no país africano, discutindo a alfabetização de adultos na Guiné-Bissau.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração, é que a expressão “Cartas Pedagógicas”, deve sempre aparecer com suas iniciais em letras maiúsculas, pois, foi um termo cunhado por Freire e convida a um diálogo pedagógico a partir das obras do educador, diferenciando-a das demais “Cartas Pedagógicas” existentes. (FREITAS, 2021).

Desta forma, a retomada das cartas torna-se um instrumento provocador de aprendizagens, onde é possível abrir e estabelecer um diálogo no contexto educacional favorecendo a construção de vínculos tornando-se assim uma Carta de caráter Pedagógico. Camini (2012), conceitua que:

[...] uma Carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. (CAMINI, 2012, p. 35).

Nesse contexto, Paulo; Dickmann (2020), apontam que:

Os pressupostos metodológicos e epistemológicos presentes na Educação Popular nos permitem compreender as concepções de humanização e desumanização, opressão e oprimido. Ou seja, as Cartas Pedagógicas, mais que ferramentas de comunicação, são um convite a uma Pedagogia Engajada ética e politicamente. (PAULO e DICKMANN, 2020, p. 25).

Desse modo, através da valorização dos saberes, é capaz de ampliar a leitura de mundo dos sujeitos desnudando a realidade e promover a conscientização. Por isso, é preciso que provenha dos docentes a iniciativa de trabalhar esse gênero textual em sala de aula e trazer para suas práticas pedagógicas essa modalidade de escrita para os seus alunos, como forma de encorajar também os jovens a ler e escrever cartas para que suas histórias não se percam no e com o tempo.

Mas como se caracteriza este gênero de texto?

Segundo Dickmann (2020), as Cartas possuem dez características para serem consideradas Pedagógicas:

1. **Ponto de partida:** ao iniciar uma Carta, devemos primeiramente evidenciar quem somos e de onde falamos “A síntese da história de vida - do humano -, e do contexto concreto - do mundo - é o ponto de partida de toda carta pedagógica. Quem escreve compartilha sua vida e seu mundo com quem lê.” (DICKMANN, 2020, p.40), ou seja, demonstrar e contextualizar nossas experiências e concepções acerca do tema que desejamos propor ao diálogo. Esse lugar de fala, segundo Freire (2021b), tem a ver com a sociabilidade de ser e estar no mundo, onde o sujeito precisa conhecer-se inteiramente, de onde vem e para onde vai, para compreender a leitura de mundo dos outros sujeitos.
2. **Objetivo da escrita:** como mencionado acima, as Cartas Pedagógicas são convites ao diálogo e ao encontro com o outro, dessa maneira “toda escrita é um discurso e, assim, tem uma intencionalidade.” (DICKMANN, 2020, p.40), no qual, se quer defender naquele momento, sendo necessário “estimular o registro de nossas ideias.” (DICKMANN, 2020, p. 41), definindo assim, a finalidade da Carta.
Sob a ótica de Freire (2021b), o ato e a prática do registro, nos leva a ampliar os estudos teóricos para refletir as relações entre fatos e coisas.
3. **Por que é pedagógica?** Apesar das Cartas possuírem um estilo de escrita mais livre, a partir do momento em que paramos para escrevê-la com uma intencionalidade em que se “deseja produzir conhecimento e tem uma postura política.” (DICKMANN, 2020, p. 41), elas passam a ter um caráter pedagógico, promovendo conhecimento e emancipação, não somente no momento de sua escrita, mas também no momento de leitura e escuta.
4. **O efeito da carta pedagógica:** “ela convida à aproximação, convida ao diálogo, chama à resposta, chama à continuidade e estabelece uma relação pessoal.” (DICKMANN, 2020, p.42), portanto, refere-se às ações que serão

pensadas a partir das provocações levantadas na Carta enviada em um movimento dialógico através de narrativas compartilhadas.

5. **O conteúdo da carta pedagógica:** neste ponto, pretende-se abordar “[...] notícias, informações, mensagens e reflexões. Esses quatro formatos de conteúdo abrem um leque sem fim de possibilidades de produção de conhecimento” (DICKMANN, 2020, p.43), sendo possível escolher um conteúdo específico e abordá-lo profundamente em diversas perspectivas.

6. **Escrever exige compromisso:**

Escrever uma carta pedagógica exige compromisso de quem escreve com o que se escreve. [...] Pode ser sua postura pedagógica crítica, pode ser a sua opção metodológica criativa e inovadora, podem ser suas dúvidas, expressas de forma organizada para iniciar um diálogo com um parceiro dialógico em busca de soluções, podem ser suas reflexões, compartilhadas com um coletivo do qual faça parte e queira aprofundar a caminhada. (DICKMANN, 2020, p.44).

De acordo com Freire (2021b), como educadores, devemos estar cada vez mais convencidos de nossa dimensão social e política na educação lutando, militando e resistindo em prol de nossos direitos, a partir de uma educação democrática e dialógica, pois a cidadania não é algo que chega por acaso, precisa ser trabalhada e construída com base na clareza política, coerência e decisão. Exigindo do escritor um compromisso com o posicionamento que se assume através da escrita.

7. **As potências da carta pedagógica:** “As cartas pedagógicas têm duas potências, identificadas pelo professor Jaime José Zitkoski, que se expressam na capacidade de atingir as pessoas nos aspectos lógicos/rationais e de tocar o coração das pessoas.” (DICKMANN, 2020, p.45), nesse sentido, podemos ressaltar que a escrita pelas próprias mãos do autor transmitem o que a tecnologia não é capaz de transmitir: as emoções.
8. **Para quem escrevemos?** Neste seguimento, devemos escolher o destinatário “Quem é o outro ou a outra que vai receber a nossa carta pedagógica? Uma carta pedagógica não é escrita a esmo, sem rumo.”

(DICKMANN, 2020, p. 46), direcionando a fala a determinado público, “Portanto, escrever uma carta pedagógica ao outro é colocar-se à disposição dos desdobramentos do diálogo que a carta gerará.” (DICKMANN, 2020, p.47), estabelecendo reflexões e provocações acerca dessas escritas, desafiando quem recebe a respondê-las.

9. **A resposta da carta pedagógica:** “uma carta pedagógica anseia por uma resposta.” (DICKMANN, 2020, p.47), por isso, torna-se fundamental, lançar provocações no decorrer do texto que inquietem e instiguem o leitor a retornar a escrita. “As cartas pedagógicas estão encharcadas dessa máxima freiriana, pois são incentivadoras da produção de conhecimento com base no cotidiano de quem escreve.” (DICKMANN, 2020, p.48), isto significa, problematizar a realidade de acordo com a sua leitura de mundo.

10. **O método de escrita da carta pedagógica:** pode ser leve e flexível, mas ainda assim, precisa apresentar outras consistentes intenções político-pedagógicas para não parecer com um texto comum.

Os métodos podem ser elaborados ou mais livres. As cartas pedagógicas, eu diria, estão abertas à criatividade de seus escritores. A escrita pode ser individual, quando queremos dialogar sobre algo mais íntimo com nosso parceiro dialógico, ou pode ser uma escrita coletiva, quando um grupo decide registrar, sistematizar e compartilhar sua caminhada com outros grupos. (DICKMANN, 2020, p. 48).

Quando isso acontece, há uma apropriação da escrita e uma construção da aprendizagem individual e coletiva nesse processo.

Ainda no campo da escrita, Alarcão (2011), afirma que, através das narrativas expressam-se as diferentes formas de como os seres humanos experienciam o mundo, sendo importante e necessário expor além dos fatos o “contexto físico, social e emocional do momento.” (ALARCÃO, 2011, p. 57), nesse sentido, quanto mais elementos registrados nessa escrita, mais cheia de significados ela se torna.

Nesse sentido, nos direcionamos ao tetragrama estabelecido por Freitas (2020), logo abaixo, no qual podemos analisar o processo de (Trans)Formação permanente, onde a escrita das Cartas Pedagógicas, aparecem como uma forma de ampliar o diálogo, refletindo as relações que se estabelecem entre o sistema

educacional, político e social em um movimento emancipatório, alicerçado em quatro elementos fundamentais: ação, reflexão, emoção e registro.

Figura 3 – Tetragrama



Fonte: Freitas (2020, p. 75)

Para a autora, essa imagem expressa, a ação e a reflexão como os processos da práxis docente, enquanto a emoção relaciona-se a amorosidade em Freire, que pode mobilizar ou imobilizar o sujeito, já o ato de registrar é a forma de significar e sistematizar o seu conhecimento e a sua escrita. Cabendo esclarecer que nesse processo, não se sabe ao certo que elemento poderá vir primeiro, dependendo muito do contexto em que o indivíduo se encontra.

Nesse sentido, resgatando o processo de auto(trans)formação docente apontado no segundo capítulo, as narrativas em forma de Cartas Pedagógicas, implicam e contribuem para que os professores se (re)conheçam, assim como despertam a consciência de sua responsabilidade profissional, Alarcão (2011), enfatiza que:

As narrativas podem incidir sobre o próprio professor, assumindo assim um caráter autobiográfico, mas podem também ter como foco de atenção os alunos, a escola, o comportamento da sociedade ou dos políticos perante a educação, isto é, tudo aquilo que permita compreender as finalidades e os contextos educativos. (ALARCÃO, 2011, p. 58).

Podemos destacar que Paulo Freire foi assertivo em produzir suas Cartas Pedagógicas para que hoje, possamos reinventar o seu legado através de narrativas dialógicas encharcadas de sentido político-pedagógico, como algo que nos formam e nos auto(trans)formam permanentemente durante os processos de formação e emancipação docente.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo, apresentar os caminhos metodológicos trilhados durante o processo de pesquisa, caracterizando e descrevendo esta trajetória de forma minuciosa. Portanto, apresentamos inicialmente o delineamento do estudo trazendo a sua abordagem bem como sua caracterização, na sequência, anunciamos o contexto e as participantes da pesquisa, e logo em seguida encerramos essa etapa discorrendo sobre o processo de seleção e construção dos instrumentos de coleta dados e análise do material produzido considerando o referencial teórico-metodológico apoiado em: Leal (2006), Marconi; Lakatos (2011), Thiollent (2011), Alarcão (2011), Oliveira (1981), Demo (1985), Paulo; Dickmann (2020), Oscar Jara Holliday (2006) e suas concepções ao desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Delineamento do estudo

Investir em estudos que abordam a formação continuada de professores dentro da escola pública em uma perspectiva Educação Popular Freireana, é também investir na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos que nela estão inseridos, pois revelam e interpretam, o cenário a partir de conhecimentos subjetivos de cada indivíduo. Nesse sentido, pesquisas na área das ciências humanas e sociais têm recorrido constantemente à abordagem qualitativa, levando em consideração a realidade educacional identificando as influências dos aspectos e fenômenos educativos construídos pelos sujeitos, desse modo Leal (2006, p. 17), salienta que, é preciso “ouvir as pessoas, o que elas têm a dizer, explorando suas ideias e preocupações sobre determinado assunto, analisar os temas em seu cenário natural, buscando interpretá-los em termos do significado assumido pelos indivíduos”, partindo desse pressuposto Marconi; Lakatos (2011), descrevem esse processo como:

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

Isto significa que as pesquisas qualitativas, são realizadas quando o pesquisador tem a intenção de compreender de que maneira ocorrem determinados acontecimentos em certos contextos, sendo necessário, articular uma condição de pesquisa para analisar e buscar soluções aos problemas investigados.

Quanto ao tipo de pesquisa, caracteriza-se como pesquisa-ação, pelo fato de ser um método comumente utilizado em projetos de pesquisa educacional, que tratam de fenômenos sociais, histórico, político e cultural, representado por um processo de transformação de qualidades humanas e de intervenção na realidade posta, provocando um movimento de aprendizagem, onde o pesquisador produz conhecimento junto e não sobre os participantes da pesquisa, conforme ressalta Thiollent (2011):

Na pesquisa-ação uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Isso pode ser pensado no contexto das pesquisas em educação, comunicação, organização ou outras. O fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida tem maior relevância na pesquisa educacional, mas é também válido nos outros casos. (THIOLLENT, 2011, p. 75).

Ainda para o autor, a pesquisa-ação, carrega um caráter político, pedagógico e emancipatório, o que colabora com a presente pesquisa apresentada na perspectiva da Educação Popular Freireana, pois:

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. (THIOLLENT, 2011, p. 8).

Lembrando, que na América Latina, essa metodologia se articula com a pesquisa participante inspirada no pensamento de educadores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, com a finalidade de discutir de forma dialógica, emancipatória e democrática com as pessoas da camada popular, os problemas enfrentados na comunidade e juntos pensar e elaborar propostas e soluções para essas questões levantadas.

Nesse contexto, convém descrevermos, os 12 princípios que compõem o processo de pesquisa-ação, segundo a concepção de Thiollent (2011).

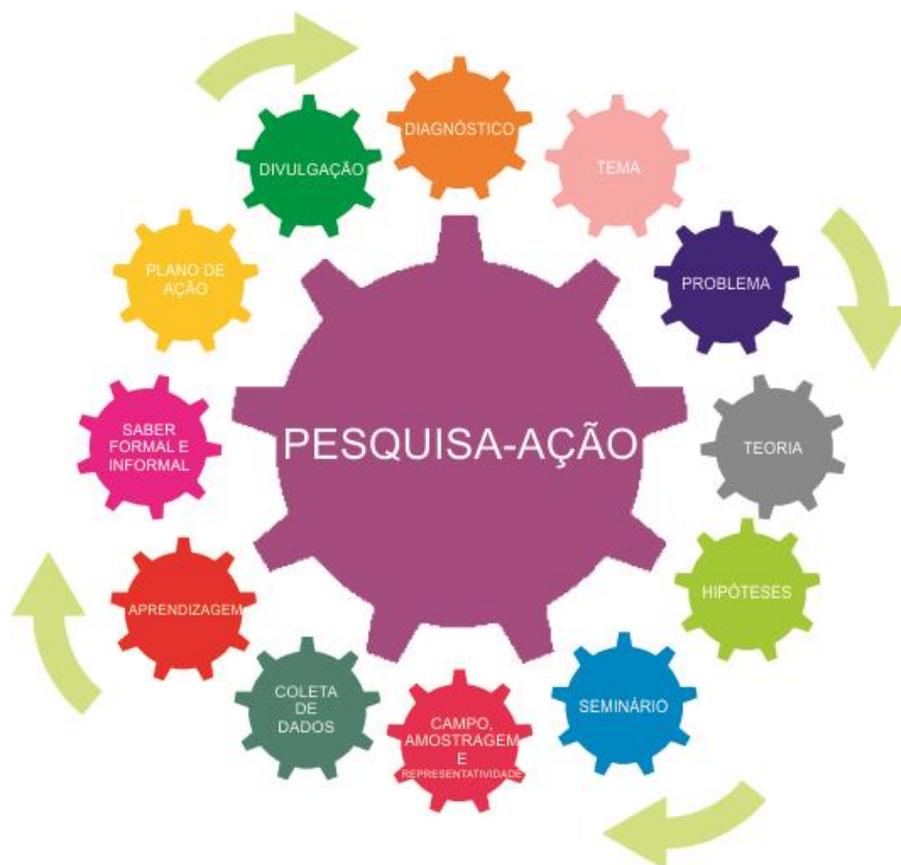
1. **Fase exploratória:** conhecer e diagnosticar a situação dos problemas apresentados, descobrindo o campo de pesquisa e as expectativas dos interessados, havendo uma colaboração entre o pesquisador e os participantes.
2. **O tema da pesquisa:** designar o problema a uma área de conhecimento, para isso, torna-se necessário enquadrar primeiramente um marco referencial teórico amplo, para depois escolher e delimitar um marco específico que orientará a pesquisa, sendo escolhido a partir do comprometimento do pesquisador com o cenário e as circunstâncias a serem estudados.
3. **A colocação dos problemas:** interrogar o porquê acontece essa determinada situação, é a fase inicial da pesquisa logo após a seleção do tema e da problemática da investigação.
4. **O lugar da teoria:** gerar hipóteses que irão direcionar a pesquisa e suas interpretações. Além disso, é fundamental trabalhar os conteúdos de maneira acessível, adaptando a linguagem formal acadêmica para que seja possível discutir de forma flexível o material teórico de acordo com o nível dos participantes.
5. **Hipóteses:** pressupor suposições a respeito dos problemas apresentados.
6. **Seminários:** conduzir a investigação e os processos de acordo com a constituição do grupo participante.
7. **Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa:** identificar respectivamente, o quadro de atuação ou comunidade investigada; exposição da população; e contexto sociopolítico, tendências positivas e negativas aos objetivos discutidos.
8. **Coleta de dados:** elencar os instrumentos para a coleta de dados, os mais utilizados são: entrevistas, questionários, observações, diário de campo, histórias de vida, entre outros.
9. **Aprendizagem:** facilitar a aprendizagem com a contribuição de materiais didáticos complementares, promovendo ações para educar, comunicar e organizar a produção e circulação de informação conforme a capacidade de aprendizado de cada participante.
10. **Saber formal / saber informal:** construir e aperfeiçoar a comunicação entre os saberes técnicos do pesquisador e os saberes da experiência concreta dos participantes. Partindo sempre do princípio de valorizar o que os sujeitos têm

a dizer, já que estes conhecem os problemas e as situações que estão postas.

11. **Plano de ação:** formular um plano de ação que pretenda conseguir solucionar o problema em questão.
12. **Divulgação externa:** socializar os resultados em diferentes contextos como: seminários, congressos, revistas acadêmicas, simpósios, entre outros, contribuindo com a conscientização da comunidade acadêmica sobre o que foi estudado, a fim de auxiliar novas pesquisas e ações.

Para melhor compreensão desses princípios que integram o processo da pesquisa-ação, produzimos uma representação gráfica dinâmica e objetiva em forma de engrenagem, conforme figura abaixo, no qual, todas as etapas mostram-se em movimento e ao mesmo tempo interligadas entre si.

Figura 4 - Princípios da Pesquisa-Ação



Fonte: Autora (2022) adaptado de Thiollent (2011)

Alarcão (2011, p. 50), por sua vez, destaca três características importantes sobre essa metodologia: “a) a contribuição para a mudança; b) o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; c) o impulso democrático;”, nos fazendo pensar na importância e na potência do coletivo nos processos de formação continuada de professores.

Sendo assim, podemos dizer que a pesquisa-ação, tem um caráter formativo, através da intencionalidade das ações propostas nas práticas pedagógicas realizadas, no qual requerem um diálogo crítico e reflexivo, consciente e interativo entre os participantes.

Sob esse viés, Oliveira (1981, p. 19), destaca que a pesquisa-ação promove “o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha”, ou seja, permite que os sujeitos participem em um processo coletivo de trocas e aprendizagens, o que vai ao encontro da concepção de Demo (1985, p. 66) quando enfatiza, que a pesquisa-ação “é um ato de fé na potencialidade da comunidade”, na busca pela reflexão, questionamento e análise dos fatos sociais, para então transformá-los, portanto, torna-se significativo valorizar os saberes e as experiências individuais dos participantes em todo o desenvolvimento da pesquisa, para que sintam-se pertencentes e atuantes nesse processo. Diante disso, Thiollent (2011, p. 9), declara que “é preciso reafirmar o compromisso social e científico da pesquisa-ação.”, percebendo-se novamente grande afinidade com a proposta da Educação Popular Freireana.

3.2 Contexto de pesquisa

O estudo ocorreu em duas etapas. A primeira delas, em um curso de extensão destinado às professoras/es de Anos Iniciais da rede pública municipal de ensino, oferecido na Universidade Federal do Pampa - Unipampa, campus Bagé/RS (figura 5), localizada na Av. Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650. Bairro: Malafaia.

Figura 5 - Universidade Federal do Pampa - Unipampa (campus Bagé/RS)



Fonte: Universidade Federal do Pampa – Unipampa (2022)

Enquanto a segunda, aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr.º João Thiago do Patrocínio (figura 6), situada na Rua Nabor Robaina Meneses , 1451. Bairro: Alcides Almeida, Bagé/RS.

Uma instituição de médio porte, que funciona pela manhã e pela tarde. Recebe em sua maioria estudantes carentes, atendendo um total de 217 alunos, (108 no turno da manhã e 109 no turno da tarde) dentre Anos Iniciais, Anos Finais e Educação Infantil. Vale trazer para a caracterização ainda, os dados do seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no qual apontava 5.5 no ano de 2015 e 5.4 em 2017 para os Anos Iniciais, enquanto nos Anos Finais nos períodos de 2015, 2017 e 2019, apresentava 4.2, 3.7 e 4.0, respectivamente.

Figura 6 - Fachada da escola Dr.º João Thiago do Patrocínio



Fonte: Autora (2022)

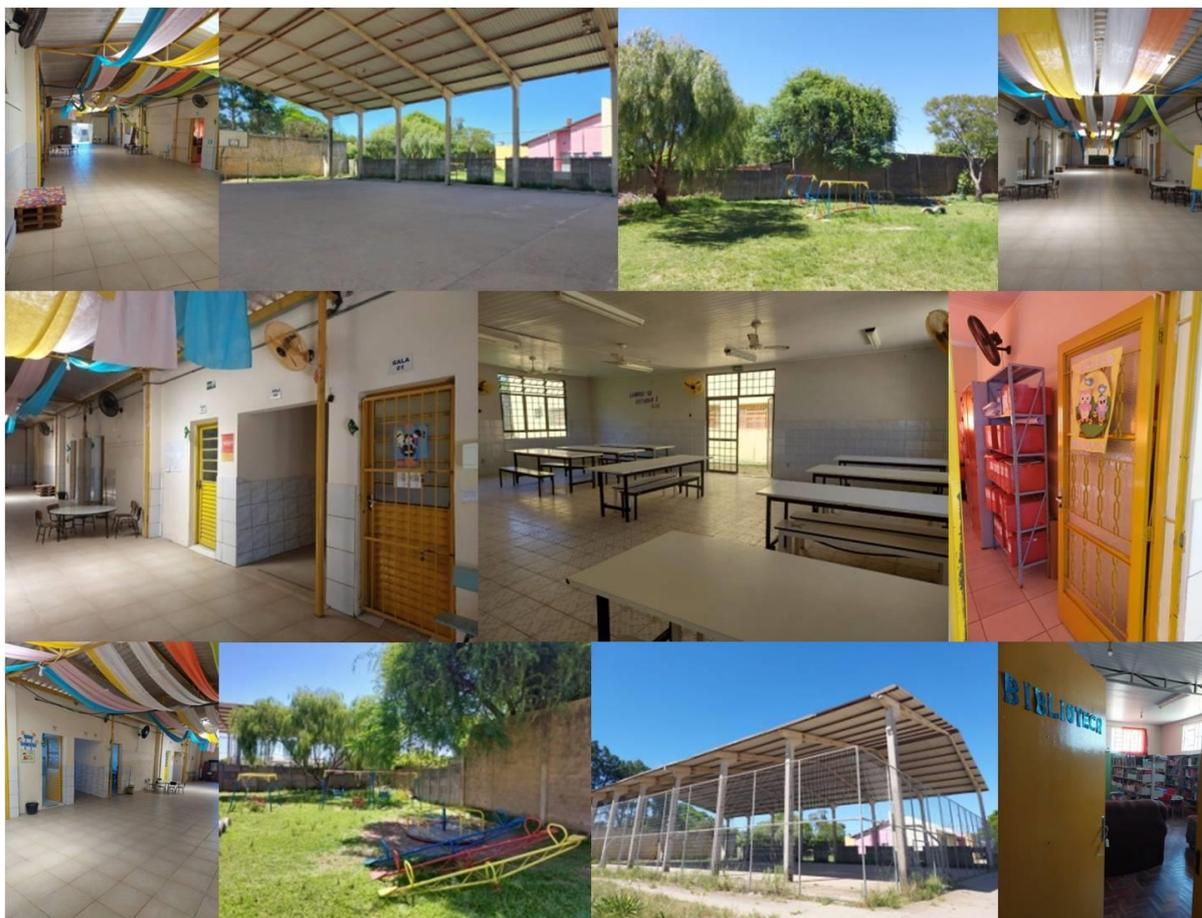
Nessa escola, fazem parte da equipe diretiva: uma diretora, uma vice-diretora que também atua como supervisora e uma orientadora educacional.

Atualmente, seu quadro de docentes de Anos Iniciais do ensino fundamental é composto por três professoras, para as turmas únicas de 1º ao 3º ano, além dessas professoras, a escola também conta, com uma professora que atende a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual apoia as professoras regentes na elaboração e no desenvolvimento de atividades para os alunos inclusos, e realiza atividades de “reforço” no turno inverso.

Quanto ao espaço físico (figura 7), a escola dispõe de seis salas de aulas, uma sala de AEE, uma sala para direção e vice-direção/supervisão (que é ocupada também pelo secretário escolar), uma sala para a orientadora educacional, uma biblioteca, uma sala para os professores. Ainda nesse no segmento interno da escola encontram-se cinco banheiros (três de uso geral e dois adaptados). Já na área externa, encontramos um amplo pátio com espaçoso refeitório integrado à

cozinha, mais dois banheiros (um de uso geral e o outro adaptado) e uma pracinha para as crianças brincarem na hora do recreio. Além disso, ao lado do colégio, há uma quadra com traves de futebol e cestas de basquete de uso da comunidade onde os alunos praticam atividades de educação física.

Figura 7 - Espaços da escola



Fonte: Autora (2022)

Os critérios utilizados para escolha destes dois espaços para a realização da pesquisa deu-se, após a primeira escola escolhida retirar sua participação da pesquisa, pois não encontraria tempo hábil para liberar seus docentes para as formações.

Diante disso, procurou-se propor o curso de extensão “Cartas Pedagógicas na Prática docente”, para que professoras/es de Anos Iniciais da rede pública municipal tivessem oportunidade de uma formação continuada gratuita e certificada pela universidade federal da região. No entanto, a procura pelo curso foi baixa, sendo necessário ir até as escolas para apresentar as propostas do curso. Durante essas

“andanças” pelas escolas, a orientadora educacional de uma das instituições de ensino visitadas, que por acaso também é aluna do curso de Mestrado Acadêmico, ficou motivada com a proposta e demonstrou interesse para que o curso fosse realizado em sua escola, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa.

3.3 Participantes da Pesquisa

Fizeram parte deste estudo, dez professoras que demonstraram interesse e aceitaram participar das dinâmicas de formação continuada “Diálogos Formativos” conforme tabela 3, tendo a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), como forma de preservação de sua identidade, de acordo com o Apêndice A.

Para manter o sigilo de suas informações, as participantes da pesquisa foram denominadas por palavras, palavras e números, e palavras e letras.

No curso de extensão ofertado pela Universidade Federal do Pampa - Unipampa/Bagé, participaram apenas três professoras de escolas distintas, nomeadas pela palavra “Professora” e as letras “A”, “B”, “C” para diferenciá-las, aparecendo no trabalho como “Professora A”, “Professora B” e “Professora C”.

Na escola, se dispuseram a participar, três professoras de Anos Iniciais do ensino fundamental do 1º ao 3º Ano identificadas pela palavra “Professora” e os números de “1 a 3”, distinguindo-as de acordo com o seu Ano de atuação, sendo “Professora 1”, para a professora do 1º Ano, “Professora 2” para a do 2º, “Professora 3” para a de 3º Ano. Além dessas professoras titulares participou também, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo identificada pela palavra “Professora” e as letras “AEE”, correspondendo a “Professora AEE”. Nessa conjuntura, fizeram parte da pesquisa ainda, a equipe diretiva da escola, entendida aqui como direção escolar, vice-direção/supervisão escolar e orientação educacional, no qual, foram nominadas apenas pelas palavras respectivamente “Diretora”, “Vice-Diretora” (que também atua como supervisora educacional) e “Orientadora”.

Tabela 3 - Docentes participantes da pesquisa: perfil das professoras continua

PROFESSORAS PARTICIPANTES	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO	TEMPO DE EXERCÍCIO NOS ANOS INICIAIS
Professora A	26	Licenciatura em Pedagogia; Especialização na área da educação.	10 meses	10 meses
Professora B	38	Ensino Médio na Modalidade Normal; Licenciatura em outras áreas da educação; Especialização na área da educação.	15 anos	15 anos
Professora C	43	Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em outras áreas da educação;	5 meses	5 meses
Professora 1	53	Ensino Médio na Modalidade Normal; Licenciatura em Pedagogia; Especialização na área da educação.	25 anos	25 anos
Professora 2	48	Licenciatura em Pedagogia; Especialização na área da educação.	12 anos	9 anos

Tabela 4 - Docentes participantes da pesquisa: perfil das professoras

continuação

Professora 3	30	Ensino Médio na Modalidade Normal; Licenciatura em Pedagogia; Especialização na área da educação.	3 semanas	3 semanas
Professora AEE	53	Licenciatura em Pedagogia; Especialização na área da educação.	32 anos	32 anos
EQUIPE DIRETIVA	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO	TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO ATUAL
Diretora	47	Ensino Médio na Modalidade Normal; Licenciatura em outras áreas da educação; Especialização na área da educação.	20 anos	7 anos
Vice-Diretora	42	Ensino Médio na Modalidade Normal; Licenciatura em outras áreas da educação; Especialização na área da educação.	20 anos	3 anos

Tabela 5 - Docentes participantes da pesquisa: perfil das professoras conclusão

Orientadora Educacional	48	Ensino Médio na Modalidade Normal; Licenciatura em Pedagogia; Especialização na área da educação; Cursando Pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	22 anos	10 anos
-------------------------	----	--	---------	---------

Fonte: Questionário individual com as professoras via *Google forms*.

Como se percebe, a maioria das professoras participantes, apresentam uma trajetória profissional já consolidada, com idades entre 53 a 26 anos, sendo efetivas e concursadas na rede pública municipal pesquisada.

Evidenciamos que, os critérios para escolha dessas educadoras selecionadas, foram por trabalharem com os Anos Iniciais do ensino fundamental, já que a pesquisa visou a formação continuada com essas profissionais e por considerar o seu conhecimento sobre os processos de formação continuada no município ao qual a sua escola está vinculada, trazendo para o estudo suas reflexões e sugestões acerca dessas ações formativas. Sendo importante ressaltar, que o critério de exclusão dos/as outros/as professores/as na pesquisa, foi por serem professores/as de área que trabalham apenas com os Anos Finais do ensino fundamental. Nesse aspecto, destacamos também que a equipe diretiva entrou como participante da pesquisa, por ser responsável pelo processo de articulação dos acontecimentos no ambiente escolar e o processo de construção de práticas pedagógicas que propiciam não somente o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, como o desenvolvimento profissional de seus professores.

3.4 Pesquisa em ação: Diálogos Formativos e Cartas Pedagógicas

Para a etapa de coleta de dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: as Atividades Geradoras presentes na Tabela 3 “Diálogos Formativos”, construído como um roteiro de formação (plano de ação) do curso Cartas

Pedagógicas na prática docente e as Cartas Pedagógicas (Anexos A ao L), produzidas pelas participantes do estudo durante os encontros de formação.

De acordo com Thiollent (2011, p. 28), “Podemos optar por instrumentos de pesquisa não aceito pela maioria dos pesquisadores de rígida formação à moda antiga, sem por isso abandonar a preocupação científica.”, com base nas palavras do autor, percebe-se que as Cartas Pedagógicas, possuem validade diante a comunidade acadêmica, já que esta traz um rigor científico em sua escrita. Outro aspecto a ser salientado e lembrado, é que as Cartas Pedagógicas não se resumem apenas como um instrumento de coleta de dados, mas também, um instrumento produtor de aprendizagens em todo o processo de pesquisa e formação.

Sendo assim, o intuito foi promover uma formação com aprendizagem coletiva e participativa, empregando o Diálogos Formativos e as Cartas Pedagógicas, para que as participantes respondessem indiretamente às questões de estudo aqui levantadas. Além disso, foi possível construir com as docentes o exercício de autorreflexão e auto(trans)formação, através da práxis pedagógica, pensando de que forma elas poderiam utilizar Cartas Pedagógicas em suas práticas cotidianas em sala de aula como instrumento de ensino, registrando em forma de narrativas o seu processo de construção do conhecimento, e humanização nas relações decorrentes dos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme destacam Paulo; Dickmann (2020):

As Cartas Pedagógicas revelam um pensamento dialógico que compreende a educação como processo de humanização dos seres humanos. Para tanto, a educação é teórica e prática, ocupando-se em resolver problemas da vida concreta dos oprimidos. Nesse viés, é importante uma metodologia coerente com a Educação Popular Libertadora. (PAULO; DICKMANN, 2020, p. 24).

Nessa concepção dialógica, as professoras compreenderam o ato pedagógico como um processo no qual a pesquisa é o caminho que possibilita a escuta de sua prática, em um movimento de ação-reflexão-ação.

3.4.1 Contatos iniciais: movimentos que antecederam a pesquisa

Ainda na etapa de elaboração do projeto de pesquisa, no segundo semestre de 2021, aconteceu um contato preliminar com uma escola da rede municipal em que foi apresentada a proposta do trabalho através de uma conversa informal e uma

Carta Convite, em que a escola aceitou participar e firmou seu compromisso mediante assinatura do TCLE. No entanto, ao ser procurada novamente para realização do estudo, no primeiro semestre de 2022, a escola voltou atrás e retirou-se da pesquisa, pois segundo a direção, não teria como promover espaços para esse tipo de formação, assim como não conseguiria liberar os professores para esses momentos de aprendizagens pelo tempo de duração das atividades, visto que as formações continuadas acabavam vindo prontas diretamente da secretaria da educação e oferecidas em outros espaços.

Nesse contexto, foi necessário pensar alternativas para que a pesquisa em meio a esses impasses de fato acontecesse, foi assim que surgiu então, a proposta do curso de extensão utilizando o planejamento já preparado para a formação na escola, adaptando quando necessário.

3.4.2 Mobilização para a pesquisa

O primeiro momento da pesquisa aconteceu em abril, no qual houve uma chamada aberta para oferta do curso de extensão "Cartas Pedagógicas na prática docente", destinado a professoras de Anos Iniciais da rede pública municipal de ensino, sendo compartilhado via redes sociais um *card* com informações junto a um formulário de inscrição, conforme figura abaixo:

Figura 8 - Card para chamada do curso de extensão



Fonte: Autora (2022)

Infelizmente, a adesão do curso foi baixa pelas professoras alvo, tendo a maior parte das inscrições no formulário de professores/as de área. Desta forma, foi necessário fazer um movimento para a captação de docentes pessoalmente nas escolas.

Percorremos cinco escolas municipais, em uma delas a Orientadora, que é aluna do Curso de Mestrado Acadêmico e colega da pesquisadora, nos recebeu com carinho, alegria, e uma certa curiosidade acerca da proposta de formação com Cartas Freireanas, viabilizando um espaço para que o curso de extensão acontecesse na escola com seu corpo docente.

No entanto, nas outras escolas visitadas encontramos semelhanças nas falas de algumas educadoras, revelando a desmotivação por parte delas em realizar o curso oferecido: “Não tenho interesse em participar de formações aos sábados pela manhã”, “Não tenho disposição ou não gosto de formação que envolvam leitura e escrita” ou ainda “Formação para quê? Falta pouco para me aposentar”, entre outras frases duras de serem ouvidas das colegas de profissão, porém essa falta de interesse pelo “ser mais”, se mostrou como um dado relevante da pesquisa e fez parte da discussão dos resultados a partir do seguinte questionamento: Como pode um/a professor/a, não gostar e não querer ler, escrever e aprender em um curso de formação continuada?

Posteriormente, as inscrições foram reabertas, mas ainda assim, sem mais inscritos.

Nos meses de maio e junho, ocorreram quatro encontros semanais (aos sábados) presencialmente, desta etapa participaram as três docentes (Professora A, Professora B e Professora C) de Anos Iniciais da rede pública municipal de ensino, que fizeram sua inscrição previamente na fase anterior, sendo excluídos os demais inscritos, por não serem o público selecionado para pesquisa. Importante salientar que as formações tiveram além dos encontros presenciais, momentos adicionais assíncronos à formação, com o compartilhamento de materiais para leitura e reflexão via *e-mails*.

Na semana do último encontro do curso de extensão na universidade, deu-se início ao curso de formação na E.M.E.F. João Thiago do Patrocínio, que ocorreu durante todo o mês de junho, nesta outra etapa participaram: a equipe diretiva (Diretora, Vice-diretora e orientadora), as três professoras de anos iniciais (Professora 1, Professora 2 e Professora 3) e a Professora AEE, dos quatro encontros semanais (quarta-feira) realizados presencialmente, no mesmo formato que o curso proporcionado na universidade, adequando os debates conforme necessidade dos assuntos de interesse levantados, pela pesquisadora e pelas participantes.

3.5 O processo e o desenvolvimento da pesquisa-ação como prática de auto(trans)formação dentro da universidade e da escola

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação, foram oportunizados temas de interesse da pesquisadora, levando em consideração também as proposições levantadas pelas participantes da pesquisa de forma leve, lúdica e dinâmica, a partir de um roteiro de formação antecipadamente planejado, no qual denominamos de “Diálogos Formativos”, correspondente a Tabela 3, que encontra-se mais abaixo:

Os dispositivos metodológicos utilizados na pesquisa procuraram contemplar momentos individuais e coletivos de reflexão e escrita nos dois contextos de execução do curso, contudo durante os encontros foi mantido um equilíbrio entre o ato de escrever, falar e ouvir tanto da pesquisadora quanto das participantes, onde todas tiveram vez e voz.

Tabela 6 - Diálogos Formativos

continua

	TEMA GERADOR TRABALHADO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1º DIA	Identidade e responsabilidade profissional	Apresentação da pesquisa em slides; Dinâmica do balão; Escrita e leitura da primeira Carta Pedagógica; Dinâmica da Teia; <i>Coffee Break.</i>
2º DIA	Auto(trans)formação docente e o Cotidiano profissional.	Apresentação do conceito de auto(trans)formação docente através de <i>slides</i> ; Discussão sobre o tema; Dinâmica Confidências Pedagógicas; <i>Coffee Break.</i>
3º DIA	Educação Popular, Formação docente e Avaliação.	Apresentação de um vídeo sobre Educação Popular; Discussão sobre o vídeo; Leitura do texto gerador: O menino; Debate sobre os processos e tipos de avaliação existentes e de que forma é possível avaliar com Cartas Pedagógicas; Dinâmica Carta Ilustrada; Dinâmica Árvore das Cartas Pedagógicas; <i>Coffee Break;</i>

Tabela 7 - Diálogos Formativos

conclusão

4º DIA	“Pedagogia dos Sonhos Possíveis”: possibilidades e desafios	Escrita e leitura da Carta Pedagógica ao futuro; Dinâmica do papel amassado; Exposição em fotos do que foi trabalhado durante os encontros. Confraternização.
--------	---	--

 Fonte: Autora (2021)

3.5.1 Primeiro encontro

O princípio da pesquisa-ação nos dois contextos, deu-se desde o instante da organização do espaço para a formação, tendo como destaque a mesa de *Coffee Break* (oferecido sempre ao final dos encontros), para que as participantes se sentissem valorizadas fazendo parte desse processo, já que o comer juntos representa e promove o afeto como essência fundamental humana: o amor, a amizade, a fraternidade e a solidariedade entre os que ali se encontram.

Figura 9 - *Coffee break* preparado para os encontros de formação



Fonte: Autora (2022)

A formação foi iniciada com a apresentação sobre o projeto de pesquisa, destacando os eixos do trabalho como: tema, justificativa, objetivos (geral e

específicos), referencial teórico-conceitual e metodologia. Ainda na apresentação, foi exposta uma introdução sobre as Cartas Pedagógicas, expondo de forma breve a essência das quatro obras de Paulo Freire que tratam dessa temática: Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2000), Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis (FREIRE, 2020), Professora Sim; Tia, Não! Cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 2021) e Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978), indicadas posteriormente, como subsídios epistemológicos de fomento à formação.

3.5.1.1 Dinâmicas propostas para esse dia:

Balão surpresa: As professoras foram provocadas a escolher um balão colorido e escrever em um pedaço de papel sem identificação uma palavra que melhor definisse as suas expectativas em relação ao curso de formação continuada a ser desenvolvido. Após isso, cada professora colocou o seu papel dobrado dentro do balão que foi inflado por elas, e depois ao som da música Aquarela, na interpretação de Toquinho (Disponível em: <https://youtu.be/PT3azbKHJZU>), foram soltos e levemente balançados pelas mãos dos professoras com o intuito de que os balões fossem trocados entre as docentes. Ao cessar a música, cada professora escolheu um balão que foi estourado ou cortado para leitura em voz alta da palavra sorteada, fazendo uma breve relação com a formação docente, em seguida quem escreveu a palavra foi convidada também a manifestar sua percepção.

Figura 10 - Registro da atividade Balão Surpresa



Fonte: Autora (2022)

Esta dinâmica promoveu leveza e descontração, fazendo com que as professoras interagissem entre si ao som da canção e refletissem sobre como seria a formação proposta. Dentre as palavras escolhidas, as que mais se destacaram foram: troca de aprendizado e novas aprendizagens.

Dinâmica Teia: Na continuidade, foi proposta a elaboração de uma Carta Pedagógica individual seguindo os passos apresentados no início do encontro com o objetivo de permear e recorrer à história identitária e profissional de cada uma das professoras. Neste momento, a maioria das professoras nos dois contextos, ficaram com dúvidas e com receios em não contemplar as dez características apresentadas ao escreverem suas Cartas Pedagógicas, na escola, algumas, até chegaram a externalizar que não estavam “prontas para escrever” naquele momento, porém após uma conversa motivacional retomando os elementos que deveriam fazer parte de uma Carta Pedagógica elas sentiram-se encorajadas a realizar a atividade.

Figura 11 - Registro do primeiro momento da atividade Teia – Escrita e leitura das Cartas Pedagógicas



Fonte: Autora (2022)

Logo em seguida, cada Carta Pedagógica produzida, foi lida em voz alta e através da escuta sensível do teor do conteúdo dessas Cartas, cada professora anotou algum ponto marcante ou aspecto significativo que mais se repetia nas narrativas das trajetórias das colegas. Essas anotações foram de suma importância para o segundo momento desta dinâmica, que foi realizado nos dois contextos com todas as docentes dispostas em círculo, utilizando um rolo de barbante que foi jogado de uma docente para outra, interligando cada tópico que mais lhe interessou anotado anteriormente criando uma grande teia. O objetivo foi reconhecer a

identidade e responsabilidade a partir do encontro com o outro, trazendo as relações que haviam nas escritas das colegas com a sua própria trajetória pessoal e profissional. No entanto, devemos ressaltar que no contexto da universidade não foi possível a realização da teia pelo pequeno número das participantes, porém os apontamentos de cada docente foi comentada de forma dialogada.

Figura 12 - Registro da atividade Teia



Fonte: Autora (2022)

Posteriormente, intencionando fazer os encaminhamentos para o término do encontro, foi oferecido um *Coffee Break*.

3.5.2 Segundo encontro

Este segundo dia de encontro, foi dedicado no primeiro instante à apresentação em slides do conceito de auto(trans)formação docente, encaminhada previamente na semana anterior via *e-mail*, junto a outras leituras complementares. Após esse momento foi dado início às atividades práticas.

3.5.2.1 Dinâmicas propostas para esse dia:

Confidências Pedagógicas: Foram disponibilizados a todas as professoras do grupo, papel e canetas, nos dois contextos de pesquisa. Com esse material, cada uma ficou livre para escrever alguma situação delicada e marcante que aconteceu durante seu tempo de docência e que não se sentiria a vontade de dividir com o grupo abertamente, escrevendo sobre tal situação no anonimato. Após todas terem escrito sua confidência, as educadoras foram convidadas a colocar seus papéis em uma cesta de vime para que fossem embaralhadas e distribuídas de forma aleatória. Feito isto, cada professora realizou a leitura da situação vivenciada pela colega se colocando no lugar dela, constituindo assim um diálogo construtivo e saudável acerca desta circunstância. O propósito desta atividade foi identificar algumas das adversidades encontradas no cotidiano escolar que acabam impactando nas relações sociais do professor, nesse sentido, criou-se um ambiente seguro, estabelecendo sentimentos de empatia e confiança quando cada participante se assumiu no lugar da outra, discutindo e levantando alternativas para aquele tipo de situação experienciada.

É importante mencionar, que esta foi a atividade de maior repercussão tanto na universidade quanto na escola, onde todas as professoras se mostraram participativas, atentas e reflexivas, pois foram trabalhados temas que retratavam o cotidiano e cenário real dessas docentes, onde as confidências emergiram das mais profundas sensações e emoções de cada uma, de acordo com as suas vivências.

Figura 13 - Registro da atividade Confidências Pedagógicas



Fonte: Autora (2022)

Para finalizar, as educadoras relaxaram após as atividades, no momento do *Coffee Break*.

3.5.3 Terceiro encontro

Na sequência dos encontros, o terceiro dia foi iniciado pela apresentação em slides sobre a formação continuada de professores dos Anos Iniciais e as suas relações com a Educação Popular Freireana, ainda neste momento de apresentação, foi exposto um vídeo de animação sobre a Educação Popular. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rvq7D_zdwPk.

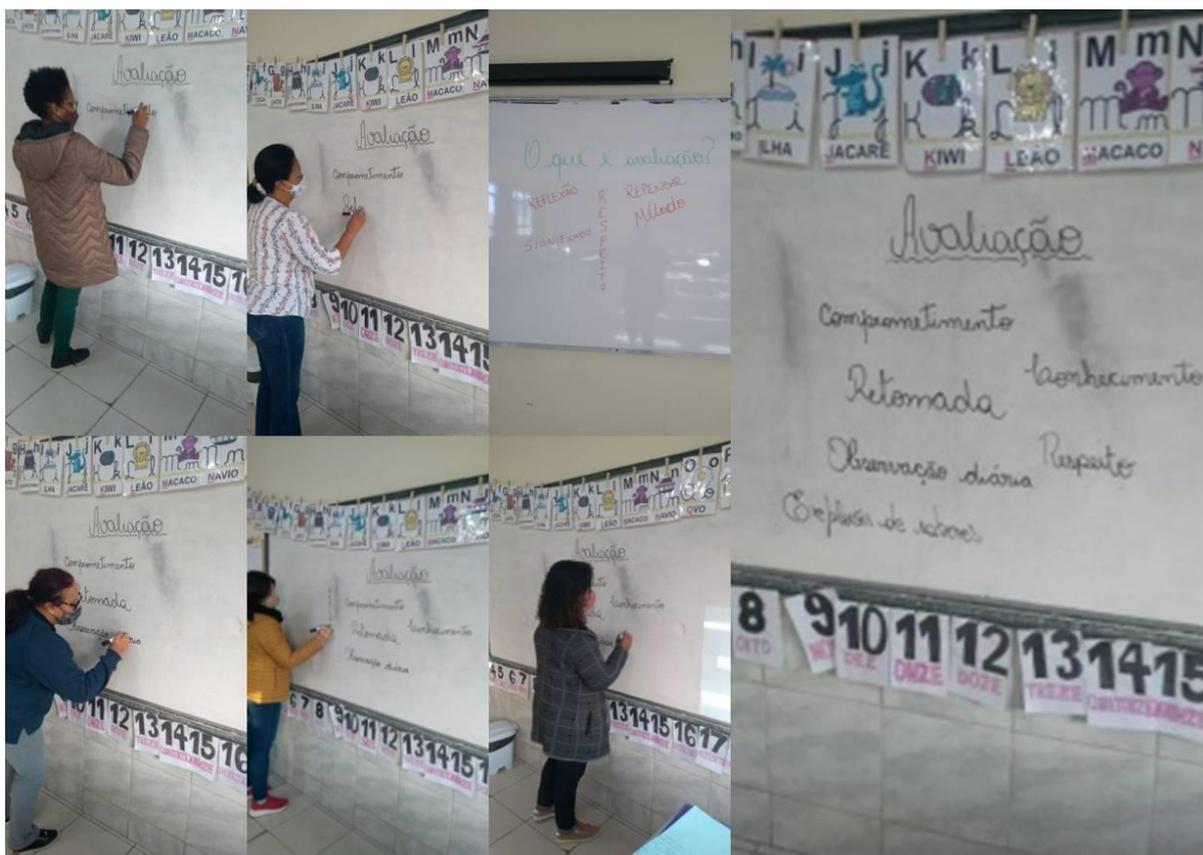
Figura 14 - Registro da apresentação do Conceito sobre a Educação Popular



Fonte: Autora (2022)

Logo em seguida, todas as professoras nos dois contextos, foram provocadas a pensarem em uma palavra que remetesse a avaliação educacional na perspectiva da Educação Popular Freireana, de preferência estas palavras deveriam fazer parte do ato de avaliação de seus alunos. Sendo assim, as palavras anunciadas por elas, foram escritas em uma nuvem de palavras interligadas no quadro branco, e comentada em um espaço para debates a partir do que foi exposto. Aproveitando as discussões, foi destacada a relevância das Cartas Pedagógicas como forma também de avaliar, confrontando as Cartas Pedagógicas com outros instrumentos semelhantes de avaliação como o parecer descritivo, por exemplo. Este foi um momento de reflexão e exploração das diversas formas de utilizar as Cartas Freireanas como parte do processo avaliativo.

Figura 15 - Registro da atividade sobre o que é Avaliação



Fonte: Autora (2022)

Tendo os processos avaliativos na prática docente e as Cartas Pedagógicas como fio condutor para as outras atividades, foi disponibilizado às educadoras o texto gerador: “O menino”.

3.5.3.1 Dinâmicas propostas para esse dia:

O menino

Era uma vez um menino bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menino descobriu que podia ir à sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes.

Uma manhã a professora disse:

– Hoje nós iremos fazer um desenho.

– Que bom, pensou o menino. Ele gostava de fazer desenhos. Ele podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos. Ele pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. Mas a professora disse:

– Espere, ainda não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

– Que bom, pensou o menino. Ele gostava de desenhar flores e começou a desenhar flores com lápis rosa, laranja e azul. Mas a professora disse:

– Esperem, vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha de caule verde.

– Assim – disse a professora, mostrando a sua flor. Agora vocês podem começar. Então, ele olhou para sua flor. Ele gostava mais da sua flor, mas não podia dizer isso. Ele virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora – uma flor vermelha de caule verde.

Num outro dia, quando o menino estava em aula ao ar livre, a professora disse:

– Hoje iremos fazer alguma coisa com o barro.

– Que bom, pensou o menino. Ele gostava de barro. Ele pensou que podia fazer todos os tipos de coisas com o barro: elefante, camundongos, carros e caminhões.

Ele começou a amassar sua bola de barro. Mas a professora disse:

– Esperem, não é hora de começar. E ela esperou que todos estivessem prontos.

– Agora – disse a professora – nós iremos fazer um prato.

– Que bom, pensou o menino. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

– Esperem, vou mostrar como se faz. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo.

– Assim – disse a professora. Agora vocês podem começar. O menino olhou para o seu prato. Ele gostava mais do seu prato do que o da professora, mas ele não podia dizer isso. Ele amassou o seu barro numa grande bola novamente e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo.

E muito cedo o menino aprendeu a esperar e olhar, e fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo, ele não fazia mais coisas por si próprio. Foi então que o menino e sua família se mudaram para outra casa, em outra cidade, e o menino tinha que ir para outra escola. Esta escola era ainda maior que a primeira. E não havia porta da rua para a sua sala. Ele tinha que subir degraus até a sua sala. E, no primeiro dia, ele estava lá e a professora disse:

– Hoje nós vamos fazer um desenho.

– Que bom, pensou o menino – e ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse nada. Ela apenas andava na sala. Veio até o menino e disse:

– Você não quer desenhar?

– Sim – disse o menino – mas o que vamos desenhar?

– Eu não sei, até que você faça – disse a professora.

– Como posso fazer? – perguntou o menino.

– Da maneira que você gostar – disse a professora.

– E de que cor? – perguntou o menino.

– Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê? E qual o desenho de cada um?

– Eu não sei, disse o menino.

E começou a desenhar uma flor vermelha de caule verde.

(Helen Buckley)

Figura 16 - Registro da leitura do texto gerador



Fonte: Autora (2022)

Ao final da leitura do texto, nos deparamos com um silêncio ensurdecedor, de fato “O menino” havia provocado uma grande introspecção aos tempos de estudante de cada participante ali presente.

Carta ilustrada: Ainda bastante reflexivas com o texto gerador, foi disponibilizado às professoras: folhas de ofício, lápis de cor, canetinha e giz de cera. Logo, elas foram convidadas a construir uma Carta Pedagógica de forma diferente, utilizando palavras e desenhos que resgatassem as representações docentes que marcaram a sua trajetória enquanto alunas. A finalidade desta dinâmica, foi tencionar a reflexão das educadoras, para que percebessem em qual momento de sua trajetória educacional tiveram um professor/a “libertador/a”, saindo do círculo vicioso do desenho da flor vermelha do caule verde ou “opressor/a”, limitando a sua criatividade a velhos padrões de trabalhos repetitivos e acríticos, sem valorizar a sua subjetividade discente.

Nesta etapa da atividade, todas as professoras nos dois contextos de pesquisa, confessaram que era muito difícil desenhar algo tão desafiador, todavia a partir de um diálogo coletivo considerando suas limitações, todas as educadoras concluíram suas Cartas Ilustradas ao som de algumas músicas motivacionais que foram utilizadas como recurso para trazer leveza a este momento de criatividade e emancipação.

Árvore pedagógica: Após a elaboração das Cartas Ilustradas, foi disponibilizada uma árvore de galhos secos enfeitada com luzes de *led* que foram embelezadas com as Cartas Pedagógicas feitas no momento anterior e algumas flores com palavras que fazem parte da Pedagogia Freireana e estavam se fazendo presentes no curso de formação, reforçando o pressuposto de individualidade e coletividade enfatizados no conceito de auto(trans)formação docente proporcionando o movimento dialógico entre o professor/a que tive, a professora que sou e a que eu quero ser.

Figura 17 - Registro da atividade *Árvore Pedagógica*



Fonte: Autora (2022)

Ao final das atividades, foi proporcionado o *Coffee Break* para descanso. Durante esse momento, todas as participantes relataram que havia sido uma tarde leve, dinâmica e reflexiva, trazendo alegria e descontração. Compete compartilhar, que a *Árvore Pedagógica* foi muito elogiada pelas docentes, sendo que algumas delas expressaram o desejo fazer reproduzir uma dinâmica parecida com seus alunos, sendo nítido que a proposição desta dinâmica trouxe a boniteza do ser professor, despertando o sentimento de pertencimento, visto que cada detalhe havia sido pensado nelas.

3.5.4 Quarto e último encontro

Ao iniciar o encontro de encerramento, foram retomados e discutidos alguns pontos relevantes durante o curso de formação continuada. Em seguida, com base em tudo que foi abordado, foi proposto a todas as docentes nos dois contextos de pesquisa, que produzissem uma *Carta ao Futuro*, projetando suas reflexões pós-formação do que esperavam da educação e de suas práticas pedagógicas futuras na perspectiva da Educação Popular. Posterior a esse instante, cada participante leu a sua *Carta para o coletivo*.

3.5.4.1 Dinâmicas propostas para esse dia:

Papel amassado: Foi distribuída, uma folha de ofício branca para cada docente e orientado para que elas a amassem. Feito isso, foi solicitado para que elas a desamassassem e comentassem o que havia acontecido com o papel. Surgindo então, a mensagem da dinâmica: o papel, mesmo desamassado, não conseguiu voltar ao seu estado original. Assim também é quando começamos a ler o mundo criticamente, assumindo nossa identidade e responsabilidade profissional através dos preceitos de Paulo Freire, nos auto(trans)formando de maneira permanente.

Figura 18 - Registro da atividade Papel Amassado



Fonte: Autora (2022)

Ao final deste último encontro, foram expostas as atividades desenvolvidas durante os dias de formação, tendo como intenção valorizar o envolvimento e as

aprendizagens das docentes com a pesquisa, bem como os temas que foram trabalhados durante o curso.

Figura 19 - Encerramento das atividades



Fonte: Autora (2022)

Tendo em vista as atividades realizadas, cabe destacar que no último dia de formação, foi realizada uma conversa informal como maneira de avaliar a formação desenvolvida nos dois contextos de pesquisa, trazendo para reflexão se aquelas expectativas iniciais do curso de fato tinham sido realmente atendidas.

Em síntese, foi possível identificar que todas as educadoras que fizeram o curso no contexto da universidade afirmaram que as suas expectativas foram atendidas e superadas, mencionando que os momentos propostos lhes possibilitaram uma formação leve, amorosa, reflexiva e dialógica, trazendo contribuições e aprendizagens para sua auto(trans)formação docente.

Enquanto na escola, uma das professoras disse que, sentiu-se frustrada com o tipo de formação proposta principalmente pelo fato da escrita, talvez seja necessário repensar e reconsiderar a questão do tempo para esse tipo de atividade, no entanto, a boa maioria das docentes, garantiram que as suas expectativas foram atendidas, e estavam satisfeitas com as aprendizagens neste processo de experiência.

Como pesquisadora e também participante da pesquisa, saí do último encontro com a sensação de ter cumprido os objetivos traçados e ter feito o meu melhor como pessoa e como profissional, muitas vezes é aflitivo ouvir alguns “pareceres”, porém é fundamental para reconsiderar alguns redirecionamentos em estudos futuros, o que faz parte do processo da pesquisa. Sinto-me ao final desta etapa, realizada e auto(trans)formada com as experiências postas nos dois contextos de formação e acreditando que a pesquisa somente tem sentido se for um momento de reflexão crítica, dialogicidade e autoavaliação de forma coletiva com as participantes.

3.6 Análise de dados: uma proposição a partir da Sistematização de Experiência

A análise de dados fundamentada na Sistematização de Experiências não é simplesmente um relato ou uma descrição da pesquisa, trata-se a um método de reflexão crítica de uma experiência concreta, com o objetivo de provocar o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo construir e (re)pensar práticas cotidianas, aproximando ciência e sociedade.

Oscar Jara Holliday (2006), caracterizou a Sistematização de Experiência como uma teoria em construção, por isso, é importante reafirmar a pedagogia Freireana, como um relevante recurso de articulação nesse processo de análise das pesquisas do campo da educação, pois experienciar, é algo essencialmente humano, estimulando o pesquisador a produzir conhecimentos baseados na realidade dos participantes, preocupando-se com a sua formação crítica, capaz de interpretar realidades concretas e agir de forma consciente e coletiva para a transformação de sua determinação no mundo, proporcionando amplas e plurais discussões acerca dos movimentos desencadeados pela pesquisa-ação realizada. Por isso, ao sistematizar a experiência, devemos estar atentos às interpretações e

ao comportamento dos participantes diante os acontecimentos gerados pelas ações desenvolvidas durante a pesquisa.

Porém, convém destacar, que a utilização desse método como análise de dados não traz nenhuma prescrição determinada, entretanto, encontramos na obra de Jara (2006), algumas etapas importantes para o procedimento de sistematização, que segundo ele ocorre em cinco tempos:

A) O ponto de partida: a primeira prerrogativa da sistematização de experiência é ter participado diretamente da experiência, pois parte-se da sua própria prática, que se sustenta na leitura da realidade, diagnóstico, formulação de objetivos, definição de ações e estratégias com base em determinados aspectos metodológicos, sendo improvável que uma pessoa distante da realidade vivenciada consiga realizá-la, logo “não se pode sistematizar algo que não foi posto em prática previamente”. (JARA, 2006, p. 73).

Sendo assim, o nosso ponto de partida para o início da análise dos dados desta pesquisa, foi a experiência de formação continuada de professores a partir da coleta de dados através do Diálogos Formativos, no qual levantou discussões junto aos participantes para que refletissem sobre suas práticas e formação com o grupo, conforme detalhado na seção 3.5 deste capítulo.

B) As perguntas: este segundo tempo, refere-se ao desejo de sistematizar, ou porque queremos sistematizar essa experiência, tendo como base o ponto de partida, sendo assim, foi necessário retomar a pergunta inicial da pesquisa: De que forma as Cartas Pedagógicas Freireanas podem contribuir/influenciar na formação continuada dos professores de anos iniciais, na perspectiva da Educação Popular em contexto da rede pública municipal de Bagé/RS?

Dessa forma, tivemos o movimento de auto(trans)formação docente como o eixo de sistematização da pesquisa, no qual Jara (2006, p. 81), o descreve como “[...] um fio condutor que atravessa a experiência e se refere aos aspectos centrais dessa(s) experiência(s) que nos interessa sistematizar nesse momento.”, em termos gerais, esse eixo de sistematização estabeleceu uma conexão com toda a experiência acerca de um ponto de vista próprio.

C) Recuperação do processo vivido: no terceiro tempo, ocorreu uma imersão na sistematização, reconstruindo a experiência de forma cronológica dado os fatos e os acontecimentos mais significativos durante os encontros de formação, com base no Diálogos Formativos descritos no subcapítulo 3.5.

No que diz respeito aos aspectos da sistematização que foram analisados neste estudo, o processo aconteceu, obedecendo os seguintes critérios: ordenar, reconstruir e classificar as informações. Feito isto, a partir do eixo de sistematização escolhido, foi possível elencar os seguintes temas de análise: cotidiano dos professores; identidade e responsabilidade profissional docente; formação inicial e continuada; e os desafios e as possibilidades da educação no futuro. Nesse contexto, foi viável analisar, refletir e discutir cada categoria selecionada dialogando teoricamente o cenário das práticas realizadas que cabe ressaltar não foi um processo neutro, mas intencional guiado por valores que visaram emancipar as participantes resgatando a consciência profissional a fim de transformar a realidade que lhes é comum, corroborando com a ressignificação da teoria aliada à prática.

D) A reflexão de fundo: Por que aconteceu o que aconteceu? a análise dos dados coletados é o quarto tempo da sistematização. Onde o pesquisador deverá realizar as reflexões sobre a experiência vivida, formular indagações sobre como se deu cada ação nesse período, discutir os temas levantados e pontuar questões entre pesquisador e participantes, abandonando o paradigma da pedagogia de respostas prontas, padronizadas e fixas, para transformar-se em uma pedagogia da pergunta essencial na elaboração crítica da discussão que se deseja construir.

Assim, o foco da reflexão de fundo nesta etapa, foi a análise das escritas pedagógicas de cada professora participante, trazendo temas que fizeram parte do seu processo de auto(trans)formação docente durante os encontros de formação a partir das aproximações de suas reflexões, transversalidades e projeções reconhecendo as educadoras como produtoras de conhecimentos.

E) Os pontos de chegada: o último tempo da sistematização é a produção de um conhecimento próprio, único e contextualizado onde os registros acerca das experiências vivenciadas se tornam materiais que podem favorecer a

validação de afirmações teóricas apresentadas ou criar argumentos que as questionem, no caso das Cartas Pedagógicas aqui investigadas quanto a sua contribuição/influência na formação continuada dos professores de anos iniciais.

Nesse aspecto, entendemos a sistematização de experiências, como um método que possibilitou uma análise de dados crítica-reflexiva, produzindo novos conhecimentos a partir do processo de reflexão individual e coletivo em torno das práticas realizadas, reconstruídas e ordenadas. É válido destacar também, que essa sistematização de experiência, já foi apresentada em uma comunicação pública para uma turma do curso de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Pampa, no campus Jaguarão/RS e ao término desta dissertação, será submetida a eventos como relato da experiência, resumo expandido, bem como em revistas científicas de alto impacto acadêmico.

Diante o exposto, percebemos que a sistematização, não é simplesmente narrar experiências, descrever seus processos ou classificar tais vivências em determinadas categorias, mas um método inovador com a finalidade de constatar como os saberes dos sujeitos que participam da pesquisa podem auxiliar e fazer parte da produção de ciência no campo educacional. Portanto, devemos pensar em um modo “dinâmico, processual, crítico e criativo” relacionando os processos imediatos com seus contextos, e confrontando o fazer prático com os pressupostos teóricos que o inspiram, nesse contexto, reafirmar o pensamento Freireano sob o viés do método de sistematização de experiência é movimentar-se através da práxis docente, auto(trans)formando-se através da prática/formação cotidiana e da realidade vivida em seu ofício. (JARA, 2006).

4 CARTAS PEDAGÓGICAS: O QUE NOS DIZEM AS ESCRITAS E AS EXPERIÊNCIAS?

O presente capítulo apresentou, a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos através dos instrumentos metodológicos elencados no terceiro capítulo “Caminhos metodológicos”.

É fundamental salientar e retomar, que a metodologia deu-se através da pesquisa-ação e os dados coletados tiveram como procedimento técnico de análise a Sistematização de Experiências, um método proposto por Jara (2006), que por meio de diferentes técnicas e abordagens, possibilita a reconstrução das reflexões de uma experiência coletiva, em que cada participante adquire o desejo de refletir acerca dessas ações, bem como propor e realizar práticas mais conscientes a partir da sua leitura crítica da realidade na qual está inserido. Essa proposta metodológica pode ser resumida nos seguintes passos: (1) o ponto de partida, que deve ser a ação que o pesquisador deseja analisar; (2) as perguntas iniciais sobre a ação; (3) a recuperação do processo vivido; (4) a reflexão de fundo; (5) o ponto de chegada.

Nesse sentido, a utilização da Sistematização de Experiências, apoiada nos processos de educação popular, tem o propósito de analisar as escritas reflexivas - Cartas Pedagógicas, Confidências Pedagógicas e Cartas ilustradas produzidas pelas professoras participantes da pesquisa em relação aos processos de formação continuada de professores dos anos iniciais na perspectiva da Educação Popular Freireana, pertinentes à questão inicial que foi motivadora para este estudo e assim discutir e apresentar os resultados obtidos com base nos pressupostos teóricos-metodológicos Freireanos.

Organiza-se este capítulo em quatro subseções, que foram ordenadas por categorias/temas essenciais e ao mesmo tempo sobrepostas, que emergiram durante o processo de análise do conteúdo coletado, a partir dos cinco pontos desencadeados pela Sistematização de Experiência. Cabe destacar também, que as análises não foram realizadas em blocos fechados por cada atividade desenvolvida durante a pesquisa-ação, mas de forma combinada, utilizando mais de um instrumento de coleta de dados, para desenvolver a escrita de maneira dialógica em cada subcapítulo.

A primeira subseção expõe as circunstâncias reais presentes no cotidiano da vida profissional docente, trazendo situações relatadas de forma anônima durante a

dinâmica “Confidências Pedagógicas”, no qual, foi possível refletir a formação docente e o papel da escola frente aos desafios emocionais e educacionais, imbricando trechos de algumas Cartas Pedagógicas (Carta da equipe diretiva, Carta inicial e Carta ao futuro) que mais se aproximavam com os temas que foram levantados nessa atividade, para compor a discussão teórica.

Na sequência, o segundo subcapítulo, trata da identidade e responsabilidade profissional docente, em que são apresentadas reflexões das professoras participantes que construísem o sentido de ser/estar, mesclando, passagens das Cartas Pedagógicas iniciais, Cartas Pedagógicas ao futuro, Cartas Pedagógicas ilustradas e algumas Confidências que couberam para o debate conceitual.

Dando continuidade às discussões, a terceira subseção, traz a formação continuada de professores dos Anos Iniciais como foco central de reflexão, apontando através das Cartas Pedagógicas iniciais, Cartas Pedagógicas ao futuro, Carta Pedagógica da equipe diretiva e algumas Confidências, de que forma as docentes enxergam os processo de formação continuada desenvolvida na rede municipal de ensino.

Por fim, no quarto e último subcapítulo, dialogamos sobre as tramas e o percurso da educação no futuro de maneira crítica, destacando os pontos mais significativos da Carta Pedagógica inicial e Carta Pedagógica ao futuro, para fomentar as questões aqui investigativas: desafios e possibilidades.

4.1 Confidências Pedagógicas: um olhar sobre a realidade do cotidiano docente

Escola é ...

o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

*E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.*

*Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só
trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!*

*Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o
mundo.*

(Paulo Freire)

A partir deste poema inspirador do nosso Patrono da Educação, podemos afirmar que ele conseguiu dizer muito em poucas palavras sobre o conceito humanizador da escola, que nós professores tanto desejamos e trabalhamos duro para tentar conseguir. A escola é sobretudo, GENTE!

Desta forma, construímos este subcapítulo, com a intenção de discutir as situações presentes no cotidiano do trabalho docente, vislumbrando refletir a formação de professores e o papel da escola frente aos desafios emocionais e educacionais, fundamentado principalmente na proposta de escrita das “Confidências Pedagógicas”, onde as professoras puderam compartilhar fatos marcantes anonimamente de sua trajetória docente que por alguma razão não se sentiriam a vontade de contar abertamente às demais colegas, desse modo, através

do anonimato, foi possível dialogar e refletir os diferentes pontos de vista e as viáveis soluções para resolução dessas situações ocorridas dentro do ambiente escolar. Cabe ainda ressaltar, que o conteúdo projetado pelas docentes participantes da pesquisa nessa dinâmica, nos levou a debater outros temas relevantes como: violência escolar, racismo e inclusão.

No contexto real da escola, surgem as diferentes formas de ser e de se fazer docente. Para Pimenta (2012), o profissional da educação se constitui a partir do seu próprio fazer, portanto, imersos no dia a dia da profissão, os educadores têm a possibilidade de se (re)construir a partir de situações vivenciadas, no qual produzem experiências que se entrecruzam na reflexão de sua formação acadêmica e aquilo que acontece na escola.

Sabemos que a escola pública é o reflexo da nossa sociedade. Vivemos em um país violento, com grandes desigualdades sociais e com alta disseminação de ódio às classes populares, sobretudo nesses últimos quatro anos, em que a educação pública em todos os níveis passa por um processo de sucateamento e retirada de recursos, e isso acaba se manifestando de alguma maneira dentro das escolas.

É nesse cenário, que temos como fio condutor, a fala de uma das professoras na atividade Confidências Pedagógicas: “Muito impactante foi quando vi um professor retirar fisicamente um aluno da sala.”, em um trecho de uma das Cartas Pedagógicas analisadas, encontramos um outro relato de violência escolar vivenciado pela Professora AEE, em que ela escreve: “Até pontapé aprendi a receber... Nossa o magistério não me ensinou como agir nesse momento...”, isto demonstra o quanto devemos nos preocupar com o despreparo para o enfrentamento de problemas tão complexos de ordem social e institucional, nos remetendo diretamente a preocupação com a natureza humana explicitada em várias escritas de Paulo Freire.

Seguindo ainda sob esse viés, destacamos duas outras fortes Confidências, uma das professoras, contou em escrita tímida ser acusada de racista na escola em que trabalhou, enquanto a outra descreveu com mais detalhes a situação vivenciada:

Certo dia uma menina negra da minha sala foi com seu cabelo solto e arrumado com um belo penteado que o valorizava, porém tinha um certo volume. Os colegas que sentavam atrás sempre se queixavam disso

usando expressões do tipo: “Prende esse cabelo”, “Por que não penteia?”, “Baixa esse cabelo”, “Parece um leão”.

Esses relatos foram gatilhos, para que as outras professoras ao longo da dinâmica fossem contando sobre episódios parecidos e como se posicionariam diante de tal acontecimento como pessoa e profissional, nessa lógica, Imbernón (2010), nos lembra que:

A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se modificar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer as suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente. (IMBERNÓN, 2010, p. 110).

Nessa condição, esse movimento permitiu que o diálogo fluísse, anunciando que estas ocorrências não são fatos isolados, mas sim, muitas vezes silenciados dentro da escola e isso é muito grave.

O racismo na concepção de Almeida (2019, p. 35), é um processo político, “Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende do poder político; caso contrário seria inviável, a discriminação de grupos sociais inteiros.”, por isso, mais importante do que combater as manifestações de racismo no cotidiano educacional, como o caso das agressões verbais, que além de crime, não deixa de ser uma forma também de violência, é lutar e promover uma educação antirracista, descolonizando currículos e trabalhando a legitimação de seus movimentos e na construção de uma identidade positiva das pessoas negras e sua representatividade, como apontam as autoras Ribeiro (2019) e Hooks (2020):

Pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não os reproduzir. (RIBEIRO, 2019, p. 51).

Sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador. Isso ocorre até mesmo com estudantes que incorporam os valores da cultura dominante. (HOOKS, 2020, p. 44).

Visto isso, as falas das professoras quanto aos episódios de racismo no ambiente escolar com relação ao que é escrito pelos autores/as negros/as, reforçam

a importância de professores se posicionarem politicamente, contra a educação eurocêntrica que está posta, que favorece a hegemonia dos conteúdos dificultando as possibilidades de criar e trabalhar a diversidade cultural como uma construção histórica, pois é evidente que existe racismo em nosso país, embora muitos brasileiros ainda afirmem com convicção que isso não aconteça.

Outro tema importante e atual trazido pelas docentes durante os encontros foi a inclusão educacional, vindo a tona na primeira Carta da Professora AEE, onde ela descreve:

Quando participei da primeira formação sobre as novidades da INCLUSÃO, também no começo da vida profissional, disse eu mais uma vez... Nossa a faculdade não me ensinou a ver o mundo dessa forma; surpresa atrás de surpresa... (PROFESSORA AEE).

Esse sentimento de que há um déficit na formação docente nessa área, também foi destacado por outra professora em uma das Confissões, quando mencionou que já trabalhou com um aluno com deficiência visual sem nenhuma experiência, Freire (2021a, p. 64), enfatiza que “A responsabilidade, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande.” e educação inclusiva na prática, muitas vezes aparenta apenas “largar o aluno” dentro da sala de aula com o professor, que pouco se sabe, se terá condições ou não de desenvolver um bom plano de aula para realmente incluir esse estudante nas atividades propostas para a turma, essas informações nos levou a crer que os cursos de licenciaturas, assim como outros cursos de formação até o presente momento, não estão preparados para trabalhar esta temática de modo significativo, necessitando rever seus currículos e práticas para essa questão pontual e emergente.

Ainda sobre inclusão, outra situação que nos chamou a atenção e até mesmo impactou, foi a de uma professora que rejeitava seu aluno com paralisia cerebral por não aceitar o processo de educação inclusiva, causando um desconforto por parte da criança que chorava ao estar em sua presença, pois certamente, sentia não pertencer ao ambiente escolar, além disso, a professora não estava disposta a agir de maneira diferente e não aceitava auxílio de seus colegas mostrando pouco comprometimento. Diante disso, percebemos que apesar dos avanços na área da inclusão, existem aspectos que dificultam sua efetividade na prática pedagógica, esta é uma problemática complexa e que exige uma mudança de paradigmas, visto

que ainda encontramos resistências em aceitar o "diferente" não só na sala de aula, mas nos mais variados contextos.

Nessa perspectiva, ao propor essa atividade que desvela as adversidades corriqueiras do dia a dia, pode-se perceber, o quanto torna-se relevante o compromisso com uma pedagogia engajada, capaz de refletir a educação para que atenda a camada popular em suas diversidades, apresentando-se como uma prática para liberdade que luta contra currículos e métodos de ensino que reforcem os sistemas de dominação, conforme indica Vale (2001), só será possível uma proposta de educação pública popular voltada para os interesses da maioria da população de nosso país se esta, estiver preocupada em militar diante às imposições sociais que lhe estão postas, o que vai ao encontro do olhar da Professora C, quando comunica que:

[...] muitas vezes o professor não percebe o quanto é referência para seus alunos e sociedade, a responsabilidade social do professor ultrapassa a comunidade escolar, o curso oferecido pelo mestrado da Unipampa é uma oportunidade ímpar de trabalhar em grupo de maneira diversificada priorizando o diálogo, as experiências e os saberes compartilhados de cada participante. (PROFESSORA C).

Nesse sentido, complementamos a exposição acima, com a afirmação de Romanowski (2010, p. 139), "A discussão da formação política do professor proposta nos processos de formação docente é outro aspecto importante a ser considerado, pois nós, professores, participamos dos processos de mudança social.", sendo essa uma das razões que fazem a educação e a valorização do professor ser necessária à sociedade e devem ser apontadas a todo o momento.

Deste modo, aproveitamos a oportunidade de discorrer algumas falas sobre o contexto desafiador vivido pela escola, educadores e alunos na pandemia que se alastrou pelo mundo de forma impactante, segundo Santos (2020, p. 32), "a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita.", enquanto muitas outras, ainda foram geradas neste meio tempo:

Tivemos medo de adoecermos, de morrermos e de perdermos pessoas próximas. Acompanhamos pelos noticiários e sentimos na própria pele, como a falta de prioridades e de planejamento levou vidas e causou a miséria. Em meio a todo esse caos social consideramos que, assim como os outros profissionais, os professores e professoras foram a referência de

uma vida “normal”, um elo que por muitas vezes levou aos lares dos alunos a esperança de que dias melhores chegassem. (EQUIPE DIRETIVA).

Ao tornar o ensino presencial em ensino remoto emergencial, os alunos especialmente de baixa renda, tiveram que “tentar” aprender longe da escola, com o acesso à internet limitado ao pacote de dados e sem equipamentos adequados para baixar os conteúdos disponibilizados, além do mais, com a paralisação das aulas presenciais (como uma forma de conter a disseminação do vírus), estudantes que dependiam da merenda escolar, passaram a não contar com essa alimentação oferecida nas instituições de ensino, que por muitas vezes, era a única refeição do dia, essa situação nos transporta diretamente a obra “Educação na cidade”, em que, Freire (2001a), discorre sobre as características reais da educação no cotidiano das grandes cidades:

As crianças populares brasileiras são expulsas da escola [...]. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. (FREIRE, 2001a, p. 35).

Diante de tal cenário, professores das redes, pública e privada, precisaram se reinventar com/na profissão para continuar cumprindo seu papel mesmo a distância, sabemos que a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso, transparecendo notoriamente na escrita da Orientadora, “Fomos atropelados por uma crise sanitária terrível que nos mostrou as fragilidades da Educação Brasileira e, a força do magistério que ultrapassou muitas dificuldades socorrendo-se de seus pares.”, mesmo com tantos obstáculos, a escola e os professores continuaram sendo fundamental para a formação dos alunos, traçando estratégias para motivar os alunos a darem seguimento à aprendizagem, à vista disso, a Equipe diretiva em sua Carta Pedagógica coletiva desabafa, “Foram dois anos desgastantes psicologicamente e emocionalmente, mas que acenderam em nós a autoconfiança e nos trouxe o reconhecimento de muitas famílias.”, evidenciando, que ainda acreditam na união da família e escola, na esperança de impulsionar uma mudança profunda na sociedade.

Diante desta primeira compreensão de análise dos dados, podemos afirmar, que os diversos contextos e acontecimentos experienciados no espaço profissional,

o tornam singular, onde as professoras puderam desoprimir alguns sentimentos escondidos, permitindo uma reflexão mais ampla sobre os aspectos emocionais e educacionais de sua formação e o papel das escolas frente a esses desafios. Assim, veremos na próxima seção, os constituintes para a reflexão acerca da identidade docente com relação a sua responsabilidade profissional, (re)pensando criticamente sobre si e sua representação no exercício do magistério.

4.2 Construindo sentidos: professoras a caminho de um (re)encontro com a sua identidade e responsabilidade profissional

Sermos esquecidos é a mais contundente avaliação sobre a nossa prática. Onde estão os nossos professores? Na memória, na história, na insignificância? Onde ficaremos nós?

Cortella (2018, p. 46)

Não é de agora, que essas situações pedagógicas apresentadas na seção anterior, são experienciadas no âmbito da profissão docente e implicam de maneira positiva ou negativa em seu cotidiano e suas relações. O excesso de trabalho e a sobrecarga emocional afetam não somente o modo em que o professor se percebe enquanto profissional, como também a sua vida e seu lugar nessas relações, gerando vários conflitos internos que colocam a prova a sua formação e o seu papel social dentro das instituições de ensino.

Por isso, dando sequência a análise e as discussões, trataremos de elencar os elementos que constroem o sentido de ser/estar docente, resgatando a identidade e responsabilidade profissional exposta de maneira direta e/ou indireta nas escritas das professoras participantes, sendo assim, retomamos o segundo objetivo específico da pesquisa que visa reconhecer a compreensão das docentes sobre a Educação Popular, identificando potencialidades e limites e a sua contribuição na auto(trans)formação crítica docente.

Nesse contexto, torna-se essencial um olhar atento acerca de um percurso formador, que rompa com o comportamento de isolamento profissional em que os docentes troquem experiências educativas, de acordo com Vale (2001, p. 52), “O reconhecimento das relações sociais e sua estreita ligação com o processo educacional é imprescindível a uma proposta de educação transformadora.”,

fortalecendo as relações entre pares para que juntos, sejam capazes de refletir e debater projetos, práticas e intenções pedagógicas para a melhor qualidade no ensino-aprendizagem de seus alunos, bem como, se articularem para reivindicar melhores condições de trabalhos sempre que necessário, “Para que esses direitos sejam mais do que reconhecidos, respeitados e encarnados é preciso que lutemos.” (FREIRE, 2021b), esse processo oportuniza aos docentes um movimento de auto(trans)formação crítica, resgatando a “identidade engavetada” (por algum motivo) do professor como agente transformador da sociedade, visto, que segundo Pimenta (2012) e Romanowski (2010), a identidade profissional pode ser modificada ao longo de sua carreira, sendo construída e desconstruída pelo indivíduo como pelo coletivo, confrontando teoria e prática a partir do *status* e significação social, além de suas próprias práticas cotidianas.

Analisando as escritas das professoras investigadas sobre o que as levou a escolha da profissão, a Professora B, revela que “Desde muito pequena as questões sociais me provocavam [...]”, assim como a Vice-diretora nos conta, que “[...] bem pequena ao brincar com minhas bonecas já as punha sentadas e passava o que aprendia nas minhas aulas como aluna; e por vezes minha mãe já me via como uma futura docente.”, podendo-se perceber que muito cedo algumas já estavam atreladas ao exercício docente, conforme explica Freire (2001a):

A gente vai se fazendo médico, professor ou engenheiro. O que acontece com muitos de nós – influenciados por nossas condições ambientais – é que, desde a mais tenra idade, quase sempre revelamos em nossos brinquedos ou jogos preferidos, nas representações de nossas fantasias, na exteriorização de alguns desejos, certos gostos, certas inclinações, certas atitudes que apontam em nós um possível educador, artista plástico ou um possível médico. (FREIRE, 2001a, p. 99-100).

Dando seguimento, constatou-se também, que algum tempo atrás, a profissão docente era considerada atraente entre a maioria das jovens, que eram formadas acreditando estar em uma carreira de prestígio e valorizada, como enfatiza a Professora 1, “Neste tempo havia espaço e procura para quem quisesse ser professor, éramos bem vistas e reconhecidas como alguém importante na sociedade. Profissão de destaque os pais diziam: minha filha é Professora!”, ela ainda completa dizendo em uma das suas Cartas Pedagógicas “[...] iniciei meus estudos no magistério em uma escola normal, com o objetivo de trabalhar na área e com a enorme vontade de ensinar, pois sempre acreditei no poder transformador da

educação.”, deixando evidente em sua fala, mesmo que indiretamente, o compromisso social da professora com a Educação Popular.

No entanto, esse encantamento com a profissão no mundo contemporâneo, acaba sendo cada vez mais difícil de ser mantido, conforme mostram as seguintes declarações:

Como estudante durante o curso normal e curso superior, uma aluna sonhadora, com muita vontade de aprender, para trabalhar e transmitir conhecimentos para os alunos. [...] Atualmente professora de Educação Infantil e Anos Iniciais continuo me esforçando para ter a mesma alegria em trabalhar com os alunos [...]. (PROFESSORA 2).

Lembro do tempo de estudante quando pensava que a educação um dia chegaria a um patamar ímpar e estaria em primeiro lugar nas políticas públicas de todas as esferas de governo, também lembro, de ter imaginado que todos que a escola entrassem, dela saíam bem formados intelectualmente, convivendo em harmonia com as diferenças e sonhando com seu futuro. (ORIENTADORA).

Estou [...] bastante reflexiva em relação às práticas pedagógicas, percebo que nada melhor do que o tempo para nos moldar, nos fazer pensar como ingressei na escola cheia de vontades, curiosidades, disposições e que por alguns motivos fiquei ainda mais envolvida e outros acabei sendo podada. (VICE-DIRETORA).

São inúmeras as situações que nos desestimulam, alunos que nos desafiam em sala de aula, de aulas com atitudes desrespeitosas, que nos fazem questionar a nossa escolha profissional, sem falar na desvalorização salarial. (PROFESSORA C).

Além disso, a Professora A ressaltou, que “Trabalhar como educadora não é algo fácil, tem inúmeras dificuldades. O tempo é curto, mas “professor só trabalha 20h” [...]”, esse pensamento corresponde diretamente sobre como se caracterizaria e se diferenciaria o trabalho docente das demais profissões, porque afinal que outra categoria profissional sai do trabalho e leva trabalho para casa? Ou ainda, que outra categoria profissional atende mais de indivíduo ao mesmo tempo?

Exposto isso, fica evidente que o início da docência é sempre idealizado de forma “sonhadora”, como aponta a maioria das docentes, mesmo sabendo dos desafios da profissão, porém, quando essas estudantes se tornaram professoras e de fato adentraram o ambiente escolar como profissional, “[...] constitui um “choque de realidade”, em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar.” (ROMANOWSKI, 2010, p. 131), surgindo então, as primeiras inseguranças, revoltas, frustrações e até mesmo o sentimento de conformismo para

conseguir sobreviver na profissão, o que pode favorecer a cultura do distanciamento já mencionado anteriormente, como uma maneira individual de fuga e de diminuir o seu “sofrimento pedagógico” cotidiano.

Posto isso, conseguimos observar durante algumas das atividades - especialmente quando se refere à escrita de Cartas Pedagógicas - quando a identidade docente se mostrou um pouco estremeçada, no qual, as professoras se demonstraram abaladas, confusas e questionadoras quanto ao seu ofício, por isso, a oferta de momentos que desenvolveram a capacidade crítica e reflexiva, coletiva e individual destas profissionais, se tornou tão importante e necessária para elas, a Vice-diretora, evidencia “Como faz falta a chegada de um professor que nos desacomode e nos mostre como é importante pensar, refletir, contextualizar e ter nossas opiniões.”, bem como alega a Professora A, “Às vezes colocamos um limite, um bloqueio em nós mesmos, mas ao refletir sobre esse processo de aprendizagem nos faz ter forças para encarar tudo de uma forma diferente.”, seguindo na mesma direção das palavras de Freire (2021a), quando articula a clareza da prática do professor com a segurança do desempenho de seu trabalho, enquanto a Orientadora, nos chama a (re)pensar, quando levanta em sua Carta Pedagógica relevantes questionamentos, “[...] o que mais nos é possível fazer? Que caminhos seguir para nos reencontrarmos com nossos ideais?”, considerando Freire (2021a, p. 95), “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito”, e “reescrito”.”, nos direcionando, a perspectiva de uma formação voltada para a prática de maneira contínua aliada aos conhecimentos teóricos, que suscitam a possibilidade da criação de novas pedagogias que envolvam o pensamento crítico e novas maneiras de avaliar.

Nesse sentido, para que as docentes conseguissem pensar um pouco mais sobre o desenvolvimento da sua identidade profissional, foi assertivo fazer um resgate dos mais tenros tempos de estudante, conforme Romanowiski (2010, p. 161), é a “produção de sentidos sobre as experiências de vida, que se relacionam com o processo de formação.”, como ressaltado pela Professora AEE, “[...] a leitura “O menininho” mexeu com o nosso passado.”, recordando as primeiras vivências escolares procurando obter as “marcas pedagógicas”, trazidas destes tempos-espacos, desvendando, o quanto a essência de seus educadores se incorporaram ao seu modo de ser como professora, e conseqüentemente, das suas práticas educativas com os seus alunos.

Desse modo, a proposta de realização de desenhos na atividade “Carta Ilustrada”, serviram para a compreensão de como as professoras participantes relacionam a situação de opressão-libertação em sua trajetória escolar, como uma forma criativa e mais flexível das docentes expressarem o que geralmente é difícil de conseguir expor com palavras.

Ao analisar individualmente cada ilustração das educadoras, foi possível observar que grande parte delas, representaram alguma situação de opressão em sala de aula ou em seu processo de ensino-aprendizagem, mas a partir de um processo de ressignificação docente, mostraram em suas práticas momentos de educação libertadora, não fortalecendo velhos modelos tradicionais de educação. No entanto, houve também, somente desenhos explicitando situações favoráveis e libertadoras em tempo escolar, como nos mostrou as Cartas Ilustradas da Orientadora e das Professoras 3 e 2.

Sendo assim, conseguimos evidenciar, através dos cenários retratados em imagens, as concepções e padrões que se relacionaram com o seu ser e estar no mundo, com o mundo e com os outros, dentro e fora do contexto escolar. Além disso, retomamos mais uma vez o poder de reflexão sobre as emoções diante dessas situações vivenciadas na infância no qual impactaram diretamente a escolha pela profissão e o seu modo de ser/agir na carreira docente.

Nessa direção, convém destacar, um fragmento significativo da Professora C, observado dentre as Cartas Pedagógicas analisadas, que se diferencia das demais, para ela, “[...] ser professor não é só vocação, mas sim, gostar do que se faz [...]”, o que concorda com a visão de Romanowski (2010), que considera que a profissão docente envolve sentimentos, e da Pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2021a), no qual assegura que não pode se falar de educação sem amor. Fundamentado nisso, podemos enunciar a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, conforme destaca nosso Patrono da Educação (FREIRE, 2021c), podendo ser compreendida, como a percepção do processo de constituição da identidade e responsabilidade profissional, pois o docente passa a assimilar sua formação e atuação no contexto ético, estético, político, social e cultural da educação.

Essa argumentação emergiu da comum escuta, ou até mesmo, da reprodução de outros profissionais, de que a carreira na área da educação, é exercida apenas por pessoas com “vocação para ensinar”, reforçando a perigosa “artimanha

ideológica” do termo “tia”, já alertada por Freire, que direcionou de modo especial a sua fala a área da Pedagogia, em que somos postas como tal dentro das escolas, isso nos revela, que a forma como os docentes se reconhecem na profissão, difere dentre a própria categoria e por consequência, “Quanto mais aceitamos ser tios e tias tanto mais a sociedade estranha que fazemos greve e exige que sejamos bem comportados.” (FREIRE, 2021b, p. 152), ou seja, seremos “tias adocicadas” fáceis de ser domesticadas e controladas pelo sistema.

Nessa perspectiva, fomos capazes de entender que as professoras investigadas, reconhecem que somente após a modificação desse conhecido discurso vocacional é que a docência poderá ser vista com mais comprometimento, pois, “É possível que tudo isso amoleça o ânimo de muita professora que, assim, “aceite” ser tia em lugar de assumir-se profissionalmente como professora.” (FREIRE, 2021b, p. 154), por isso, foi preciso reforçar e deixar claro durante as formações, que como professoras progressistas, é fundamental o interesse de querer aprender permanentemente, sobretudo, aprender a ensinar e aprender a apreender sobre os processos do seu ofício, visto, que a nossa profissão forma todos os outros profissionais, sendo a base da nossa sociedade.

Considerando esse aspecto, a Professora C, afirmou “Estou me redescobrando como educador e revendo meu papel e minhas práticas.”, mostrando profunda reflexão quando a sua formação, que “Não possível também a formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós.” (FREIRE, 2021a, p.46), ao mesmo tempo em que a Orientadora posicionou-se firmemente quanto ao seu compromisso com a Educação Popular, dizendo: “[...] reafirmo o meu compromisso profissional de defender uma escola justa, acolhedora, respeitosa e que proporcione a emancipação de todos sempre. Destes valores não quero abrir mão.”, essas escrituras, apontaram que a ação docente descrita pelas professoras, ultrapassa os muros da escola devendo sempre estar conectada ao compromisso ético e político do exercício docente, o que concorda com as palavras de Romanowski (2010, p. 35), quando expõem, que “[...] a educação tem papel social e político fundamental.”, enfatizando a compreensão de mundo como essencial na busca pela melhoria da qualidade na/da educação, sobretudo, no que refere a Educação Popular, como salienta Vale (2001):

Uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição. (VALE, 2001, p. 57).

Logo, terminamos este segundo bloco de análise e discussões, deduzindo que não é possível trabalhar temas como identidade e responsabilidade profissional sem antes, promover reflexões auto(trans)formativas. Identificamos ainda, que as professoras têm uma compreensão indireta sobre a Educação Popular Freireana, vistas suas falas que se mostram comprometidas com a comunidade escolar em que estão inseridas, considerando o conhecimento que os seus educandos carregam consigo a partir da sua realidade e experiência social e local.

Seguindo nessa direção, prosseguimos para o próximo subcapítulo, com considerações reflexivas acerca da formação continuada de professores, abordando de que forma se dão os processos de desenvolvimento profissional nas escolas da rede municipal.

4.3 Formação continuada de professores: uma educação bancária ou problematizadora?

Desejamos quebrar as gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo.

Rubem Alves (2018, p. 50).

A partir do que foi abordado na seção anterior, seguimos a análise do material de pesquisa, com foco agora, em discussões acerca da formação continuada, onde iremos tecer algumas considerações desde a formação inicial até chegar a formação continuada, relacionando as experiências descritas pelas professoras, aproximando-as do referencial conceitual com a finalidade de refletir criticamente as formações que o município promove, identificando se estas são propostas trabalhadas na perspectiva bancária ou problematizadora. Desse modo, é indispensável rever o primeiro objetivo específico, que buscou identificar os pressupostos legais que regulamentam a formação continuada dos professores na rede municipal de ensino,

em especial, no que se refere aos docentes de Anos Iniciais e sua relação com a Educação Popular.

Sendo assim, partimos da premissa que o percurso formativo do profissional do magistério, exige preparo, atenção e comprometimento, tendo início com o ingresso no Curso Normal e/ou no curso de graduação, onde o futuro professor deve adquirir uma base sólida de conhecimentos, que lhe possibilite (re)elaborar continuamente o seu fazer pedagógico no exercício da docência, confrontando os saberes teóricos-práticos, a partir das experiências vividas diariamente em seu trabalho.

No entanto, parece que não é isso que tem acontecido ultimamente na formação inicial docente quando analisamos a fala da Professora AEE, em uma de suas Cartas Pedagógicas: “Há mais de trinta anos escolhi este caminho que se tornou “A CAMINHADA”. Tão jovem pensava que ali no magistério ia aprender tudo e sair com recheio para a vida toda [...]”, na mesma concepção a Professora C, mostrou-se realista e convicta: “[...] o que aprendemos durante a graduação é insuficiente para atingir o meu propósito como professor.”, visto que uma das Confidências declara ver o curso de Pedagogia mais teórico, enquanto o Curso Normal se apresenta mais prático com produções de materiais didáticos para o trabalho em sala de aula, o que condiz com outra fala da Professora C, quando comenta que “Fazendo uma análise pedagógica mais profunda e com mais maturidade. Percebo como professor a dificuldade de colocar em prática a teoria ensinada na faculdade.”, evidenciando o distanciamento e a generalização dos conteúdos aprendidos, tanto no Curso Normal quanto na graduação, emergindo as fragilidades de um ensino superficial e fragmentado na formação inicial que “prepara” para vida profissional.

Cabe ainda lembrar, que até pouco tempo, grande parte da população incluindo muitos professores, não alcançavam ao ensino superior, e somente após o marco de políticas educacionais que as portas das universidades se abriram para o povo da camada popular brasileira, expandindo as oportunidades educacionais para todos aqueles que foram/são, covardemente excluídos de ocuparem espaços em uma estrutura antes, voltada apenas para uma parte privilegiada da sociedade, conforme relata a Professora 3 “Em 2006 foi o ano em que a Universidade Federal do Pampa começou suas atividades em Bagé, ainda sem sua sede própria, mas garantindo [...] um passo gigantesco na história da educação popular.”,

compartilhando do mesmo pensamento, a Professora B, também defende e valoriza em sua Carta Pedagógica, a NOSSA universidade pública, gratuita e de qualidade situada no município quando menciona: “Não saí do ensino médio logo cursando a universidade, pois naquela época só haviam cursos privados e não possuía recursos para tal. Alguns anos depois com a chegada das universidades públicas na cidade [...]. Entrei então na Graduação [...], na Unipampa”, diante disso, percebemos que o sistema educacional é resultado de um processo de luta histórica, nos chamando a atenção do quanto o posicionamento e escolhas políticas, impactam e determinam ativamente a composição da sociedade.

Nesse aspecto, o acesso à universidade para essas professoras, não representa apenas a obtenção de um diploma que comprove a sua formação profissional para o mercado de trabalho, mas um mecanismo capaz de provocar transformações no modo de pensar e de fazer educação, no qual, desperta além da identidade e responsabilidade docente vista anteriormente, o engajamento na profissão, tendo comprometimento com os processos de conscientização e emancipação dos sujeitos, diante das relações que se estabelecem a partir das visões de mundo que carregam, a fim de contribuir com a formação de cidadãos críticos e preocupados em construir uma sociedade mais justa e melhor. Nesse caminho:

As massas descobrem na educação um canal para um novo *status* e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação. **É o que chamamos educação das massas.** (FREIRE, 2013, p. 34, *grifos meus*).

Nesse entendimento, o essencial, é que o professor continue aprendendo, devido a sua “inconclusão” como ser humano em busca do “ser mais”, em um movimento permanente de aprender e formar-se (FREIRE, 2021a), aprofundando e construindo novos saberes e conhecimentos que não foram atingidos com a formação inicial, direcionando o enfoque para a formação continuada, através de cursos livres, pós-graduações ou grupos de estudos em meios acadêmicos, no entanto, um dos obstáculos, também apontado pela revisão de literatura realizada inicialmente antes da pesquisa, é que “Tudo isso acontece, sempre aliado a 40h semanais de sala de aula, duas escolas distintas e uma média de 60 alunos por ano.” (PROFESSORA B), por isso, o acesso ao curso de formação continuada

realizado, se tornou uma alternativa agregadora, uma vez, que também se aprende e se desenvolve com/na prática de seu trabalho.

Podemos considerar que a escola carrega várias características dos profissionais que nela atuam, portanto, quanto melhor preparo e engajamento tiver o seu corpo docente com as demandas da comunidade no qual está inserido, maior será a qualidade da promoção do ensino-aprendizagem de seus educandos, à vista disso, a Professora C, declarou que: “O curso só reafirmou o pensamento que tenho sobre a importância da formação continuada.”, ela ainda completa dizendo que: “O gestor escolar deve ter sensibilidade, reconhecer a capacidade individual de cada um, para poder desenvolver um bom trabalho coletivo.”, ao mesmo tempo destacamos a Carta Pedagógica coletiva da Equipe diretiva, que discorreu sobre as medidas formativas adotadas em sua escola:

[...] entendemos que a formação continuada acontece em diversos espaços, com variadas abrangências, mas gostaríamos de destacar a formação que ocorre dentro da escola, a partir da realidade local, pois para nós esta representa um espaço pedagógico de reflexão, de pensamento e de compartilhamento de ações possíveis, num viés crítico reflexivo, alicerçado no cotidiano escolar. (EQUIPE DIRETIVA).

Além disso, ainda na visão da equipe diretiva, a formação continuada é uma forma de valorização do profissional, por isso, a gestão escolar, oferece e articula espaços formativos para seus professores, a fim de estimular que os docentes participem das atividades de qualificação, indo ao encontro do pensamento da Professora C, quando faz menção novamente ao papel da gestão escolar frente aos processos formativos, “O gestor deve levar em conta as experiências e os interesses dos alunos e o comprometimento dos professores envolvidos com as ações que estes estão inseridos.”, nesse contexto, podemos afirmar que a gestão escolar da escola investigada parece estar preparada e determinada para encarar esses desafios:

Atuamos na defesa de uma escola pública e de qualidade, onde os estudantes construam sua autonomia e seu protagonismo, onde os professores e demais profissionais envolvidos na dinâmica da escola percebam-se como agentes dos processos de convivência, de humanização e de ensino e aprendizagem. (EQUIPE DIRETIVA).

Assim, observamos o resultado positivo de um trabalho educacional coletivo na gestão educacional da escola, que entende as necessidades de sua instituição e

investe na formação de seus professores, estando atenta e comprometida com a evolução e a melhoria do aprendizado de seus alunos. No entanto, ficou evidente a insatisfação da Professora C, com a formação continuada em nossa rede pública municipal de ensino, pois “[...] durante as duas graduações pude observar que a formação continuada na rede pública não é eficaz e objetiva, isso reflete na sala de aula e na metodologia de ensino.”, para ela, “A formação não pode ser padronizada, deve sim, ser contextualizada no ambiente escolar.”, transparecendo, que diante das suas experiências em que esteve diretamente envolvida no município, que a formação continuada deve ser levada com mais seriedade pela secretaria de educação, adequando ações formativas de acordo com o público e contexto escolar.

Entende-se ainda, a partir dos textos da Professora C, que se faz urgente uma formação continuada contextualizada dentro das escolas, em razão que o pensamento pedagógico Freireano se faz presente e atual no processo de busca do “ser mais”, pois, “Não há um trabalhador de ensino, no Brasil ou em qualquer sociedade, como algo abstrato, universal. O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independente de se é, ou não, consciente disso.” (FREIRE, 2001a, p. 49), visto, que o profissional que não se interroga sobre as suas intenções ao ensinar e as consequências das escolhas feitas, terá suas atividades conduzidas por mera reprodução ou por padronização, pois o sistema educacional atual, objetiva ter professores “a cabresto”, sem autonomia e esperança, formando indivíduos dentro da proposta de implementação de escolas cívicos-militar (como é o caso do nosso município que conta com três dessas instituições de ensino), para a submissão aos interesses da elite, ou seja, obedecer sem questionar em nome de “Deus, Pátria, Família e Liberdade”, mantenedores “da moral e dos bons costumes”, na tarefa de atender às exigências da educação para o mercado de trabalho, onde não há incentivo e nem espaço algum para o desenvolvimento da consciência de classe e a compreensão de sua situação de oprimido na sociedade. Todavia, a formação em questão, é apenas uma ferramenta para auxiliar e melhorar a práxis docente, não dependendo apenas das ações propostas pelas instituições de ensino, mas envolve também, um processo de maturação pessoal dos educadores, envolvimento e responsabilidade quanto a sua participação nas formações desenvolvidas.

A formação continuada requer um clima de colaboração, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que vai bem), uma organização

minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outro), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implica maneiras de pensar e agir diferentes. (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Partindo desse excerto, a Professora A, demonstra que: “[...] ensinar e aprender é algo inexplicável e poder compartilhar essas experiências e vivências é incrível, só ganhamos quando conseguimos refletir sobre o nosso fazer pedagógico.”, nessa mesma perspectiva, a Professora C, intera a fala da colega quando diz: “[...] a sabedoria é resultado do conhecimento adquirido através das experiências vividas, da qualificação individual e capacitação coletiva.”, por isso, os processos formativos não podem ser dados de maneira engessada, prontos e acabados a partir de “pacotes” de formação que reforcem o fazer mecânico que descaracteriza a reflexão pedagógica, como a Professora C, sabiamente criticou com antecedência, dado que, “O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade.” (IMBERNÓN, 2010, p. 80), logo, as dinâmicas e ações desenvolvidas tanto no curso, quanto na escola durante a pesquisa-ação, favoreceram o sentimento de pertencimento das educadoras a esses processo, onde cada professora se sentiu impulsionada a querer aprender e crescer coletivamente com/na profissão.

Muitas das professoras deram a entender, que conseguem perceber quando alguma metodologia utilizada em suas aula não está produzindo resultados positivos, nessa lógica, Freire (2018, p. 104), aponta que: “[...] a questão não é tanto empanturrar os alunos de conteúdos, mas é tratar os conteúdos de forma inteligente, de forma crítica, quer dizer: como eu apreendo para poder aprender!”, por isso, a intenção da formação ofertada com escritas pedagógicas, permitiu as educadoras a experimentarem a docência em suas mais variadas formas e possibilidades, proporcionando um olhar mais efetivo de autoavaliação da docência, como explica a Professora B, ao recordar de suas primeiras turmas de educandos:

[...] talvez (com certeza) eu tenha falhado muito com eles, por imaturidade, por não compreender o que de fato eles precisavam (metodologias), mas a troca de vivências e a afetividade de cada um foram propulsoras para minha jornada. (PROFESSORA B).

Porém, “O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. [...] A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.” (FREIRE; SHOR, 2013), assim, relacionando esse excerto com o texto da professora acima, temos o entendimento, que compreender o contexto de seus educandos, pressupõe analisar os acontecimentos sociais com base nas condições concretas, com a finalidade de contribuir para transformação humana e social dos que ali se encontram, sendo de suma importância que a teoria esteja plenamente articulada com a prática.

Nesse sentido, foi indispensável, ressaltar a importância da pesquisa em toda a jornada acadêmica e profissional das educadoras, visto que a autoria docente a partir de suas escritas foi se construindo através da reflexão crítica, consciente e comprometida com qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, o que sem dúvidas, significou construir conhecimento, além da transmissão e assimilação dos conteúdos e metodologias estudados durante o curso, em que cada profissional tornou-se mediadora de sua própria formação, onde a teoria partiu da prática e foi (re)construída na coletividade. Por isso:

[...] não se trata de inventar uma nova escola, negando a que está aí – ao contrário, é necessário resgatá-la não apenas no sentido de democratizá-la, de expandi-la às camadas populares, como também de qualificá-la em função de um saber comprometido com os segmentos minoritário da sociedade. (VALE, 2001, p. 18-19).

Ou seja:

[...] transformar a escola pública em algo que ela deveria ser: uma escola séria, uma escola digna, uma escola na qual se ensine e se aprenda. Uma escola que, sendo democrática não seja democratista, que tendo autoridade não seja autoritária, que defendendo a liberdade não aceite a licenciosidade... Uma escola que construa, que possibilite às crianças criar e serem felizes dentro dela. (FREIRE, 2018, p. 278).

Portanto, ao longo das discussões aqui levantadas, entendemos - a partir dos relatos das professoras participantes do curso de extensão - que apesar de algumas escolas estarem seguindo um formato mais rígido e padronizado de formação continuada na perspectiva bancária no município, a escola participante, mostrou-se aberta e resistente ao ofertar uma formação reflexiva e problematizadora dentro de sua instituição, potencializando discussões que atendam e contribuam efetivamente

para o sucesso das práticas docente, junto aos seus alunos, aproximando universidade e escola através do ensino, pesquisa e extensão.

Nesse aspecto, o próximo e último subcapítulo, tratará da educação de forma esperançosa, trazendo aspectos quanto ao futuro da educação, sob a ótica das educadoras, mostrando os desafios e possibilidades dentro de uma “Pedagogia dos sonhos possíveis”, como pensou Paulo Freire.

4.4 “Pedagogia dos sonhos possíveis”: os desafios e as perspectivas do futuro

Professores

Protetores das crianças do meu país

Eu queria, gostaria

De um discurso bem mais feliz

Porque tudo é educação

É matéria de todo o tempo

Ensinem a quem sabe de tudo

A entregar o conhecimento

Ensinem a quem sabe de tudo

A entregar o conhecimento

Na sala de aula

É que se forma um cidadão

Na sala de aula

É que se muda uma nação

Na sala de aula

Não há idade, nem cor

Por isso aceite e respeite

O meu professor

Batam palmas pra ele

Batam palmas pra ele

Batam palmas pra ele, que ele merece!

Música: Anjos da Guarda

Composição e interpretação: Leci Brandão

Conforme visto no subcapítulo anterior, a educação e a formação docente estão sempre em constante movimento. Apresentando-se e se constituindo nas mais

variadas formas e contextos, exigindo de nós, professores, decisões rápidas e bem tomadas, nos impulsionando a conhecer e interpretá-las a partir da realidade de cada tempo/espço, para então, (re)construir significados.

Sendo assim, as discussões construídas ao longo deste quarto e último subcapítulo, tiveram como base, a “Pedagogia dos sonhos possíveis” de Paulo Freire (2021d), conduzindo as reflexões das educadoras em um movimento dialético de denúncia e anúncio de esperança para com a educação do futuro.

Nessa perspectiva, foi perceptível constatar durante o processo de pesquisa-ação, a preocupação das professoras participantes quanto à conjuntura política atual e os seus impactos para o futuro da educação pública, conforme relatou a Professora 2, em uma de suas escritas: “[...] o futuro me deixa insegura em relação à educação, pois os educadores estão a cada dia perdendo a importância e a valorização do ensinar, do compartilhar.”, na sequência, apresentamos outros destaques de educadoras que compartilharam desse mesmo sentimento exposto acima:

Pensando no futuro da educação como professor, me sinto angustiada por estarmos vivendo um momento de retrocesso e de desvalorização profissional e também por perceber que a aprendizagem tem uma gigantesca defasagem na esfera pública. (PROFESSORA C).

Pensar no futuro, diante da realidade dura em que vivemos não é tarefa fácil. Mas não pensar neste futuro também não é... Assim escolho pensar e projetar. Escolho pensar e me pôr em movimento para construí-lo. Certamente o futuro não será feito somente de vitórias, mas se de cada momento em que os resultados e as perspectivas estiverem aquém do desejado eu conseguir olhar para a situação, aproveitar o momento para aprender e redirecionar a rota terei saído da situação com acertos e vitórias. (ORIENTADORA).

Ainda nessa concepção, a Orientadora recorda algumas de suas projeções para o futuro da educação, que fizera enquanto ainda era uma professoranda do magistério:

Lembro do tempo de estudante quando pensava que a educação um dia chegaria a um patamar ímpar e estaria em primeiro lugar nas políticas públicas de todas as esferas de governo, também lembro de ter imaginado que todos que a escola entrassem, dela saíam bem formados intelectualmente, convivendo em harmonia com as diferenças e sonhando com seu futuro. (ORIENTADORA).

Essas aspirações, descritas pela Orientadora em seu início de carreira - há muito tempo atrás - aproxima-se muito das pretensões que tem hoje, a Vice-diretora, sinalizando que mudam as professoras, mas o cenário idealizado por elas (educar para conscientização dos sujeitos) permanece o mesmo:

Com tantas mudanças na educação, vislumbro um que nossas crianças contextualizem com mais serenidade, desacomodem-se e vão em busca de seus questionamento, sentem-se em uma sala de aula para fazerem trocas e não apenas armazenamentos temporários, sejam alunos mais leitores e criativos; indo em busca de seus objetivos. (VICE-DIRETORA).

Desse ponto de vista, ficou mais nítida a preocupação das professoras com a educação por parte do Estado, dos pesquisadores, bem como dos colegas profissionais de ensino.

Retomando os aspectos elucidados anteriormente pelas professoras, percebemos que o processo de busca por melhorias na educação deve ser incessante, estudando novos caminhos e possibilidades, para atingir meios e estratégias que favoreçam o desenvolvimento de políticas e programas educacionais, que prezem pelos valores humanos e democráticos, de justiça e equidade, para formação integral dos sujeitos, selecionando, testando e aplicando suas propostas em situações reais de aprendizagem, como divulga Freire (2001b, p. 35), é “[...] nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos(as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade”, visto, que os estudantes que possuem acesso a uma educação libertadora, serão conscientes e protagonistas de suas histórias perseguindo melhores oportunidades para transformação social.

Durante a análise dos instrumentos de pesquisa, encontramos inúmeros traços de Educação Popular descritos de maneira indireta em diversos trechos das escritas das professoras, dessa forma, interpretamos, que a medida que essas noções pedagógicas ganham força e as interrogações de “como é possível fazer?”, recebem centralidade nos campos políticos, acadêmicos e educacionais, se faz necessário pensar em novas políticas públicas, mais consistentes e específicas com/para a escola e a formação docente.

Já nos dizia Freire (2001a, p. 119-120), “A educação marcha constantemente além dela mesma. Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que, fazendo-a diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador.”,

essa exposição parece ser bem compreendida pela Professora C, quando considera que: “Ensinar ultrapassa a sala de aula, a aprendizagem não é só conteúdos é entender a individualidade e a coletividade no espaço da escola.”, assim, entendemos que para ela, não se pode somente focar em resultados e notas (o que juntamente se faz importante), é preciso levar em consideração o processo educativo para a diversidade popular, em que a escola é vista como lugar de construção para uma nova sociedade menos injusta, mais digna e inclusiva. Desse modo, a nossa atribuição como educadores, se desempenha a dialogar com a comunidade escolar na qual estamos inseridos e viabilizar projetos educacionais para que juntos, possamos realizar atos e criar movimentos sociais, conscientes das necessidades existentes e locais, cobrando dos órgãos competentes providências quanto às demandas levantadas. Por isso:

[...] a escola brasileira necessita aprimorar seu trabalho, no sentido de que se socializem efetivamente os conhecimentos e os valores significativos, que se incluam os excluídos, que se afastem os preconceitos e discriminações, que se dê espaço para as diferenças e se neguem as desigualdades. (RIOS, 2010, p. 139).

Desse jeito, a Escola idealizada por Paulo Freire no poema que abriu o nosso primeiro subcapítulo de análise e discussões, começa a tomar forma e ganhar vida, de fato que:

Se não apenas construirmos mais salas de aula, mas também as mantermos bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar. (FREIRE, 2001a, p. 22).

Por esse motivo, as propostas educacionais advindas das comunidades escolares locais, devem ser respeitadas e atendidas, pois sabemos que há diferentes tipos de educação de acordo como os contextos se apresentam.

Além disso, a retirada de recursos e a falta de investimentos na educação são ataques estratégicos constantes, sofridos por parte do pior governo da história, que segue com o seu firme projeto de sucatear para privatizar a educação pública, o que afeta diretamente as instituições de ensino, principalmente as de educação básica, onde muitas escolas se encontram: feias, com estado físico destruído e mal cuidado,

lugar em que os alunos não se sentem mais entusiasmados para estudar e aprender.

Inclusive, Freire (2021b, p. 152), em sua obra “Professora sim; Tia não!: Cartas a quem ousa ensinar”, prontamente nos fazia um apelo: “É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se.”, portanto, uma “Pedagogia dos sonhos possíveis”, como a que Freire se permitiu e nos permitiu sonhar, começa por uma escola feliz e colorida, agradável aos olhos de todos que até ela cheguem, além de amorosa, que seja acolhedora e transformadora, como a escola onde ocorreu este estudo, que mantêm a esperança de uma vida melhor através da educação, desde quem nos recebe no portão, até as instalações da sala de aula e outras dependências da instituição, contribuindo tanto para a formação cidadã dos estudantes, como também, para propagar os preceitos humanos e Freireanos, valorizando cada indivíduo em sua singularidade num ambiente escolar saudável e responsável. Nesse aspecto:

[...] a cidadania que precisamos formar, com o exercício da docência competente, não é uma cidadania qualquer. Ela ganha sentido num espaço democrático, que também demanda um esforço de construção coletiva e no qual dilemas e conflitos estão a nos desafiar. (RIOS, 2010, p. 109).

Essa visão, descrita pela autora, prioriza as possibilidades inseridas no próprio âmbito educacional, através da consciência e autonomia do trabalho docente, propondo e executando ações pedagógicas emancipadoras, considerando as relações estabelecidas entre o currículo, os conteúdos a serem estudados e a capacidade de aprendizagem subjetiva de cada indivíduo, isso porque, assim como visto no segundo subcapítulo, a pregação de que “ser professor é vocação”, é igualmente comum nos discursos entre professores, afirmando, que não se pode trazer uma proposta de trabalho diferenciada, pois é necessário seguir o currículo e vencer o calendário escolar. Nesse sentido, a Professora C, compreende que: “O professor do futuro tem que ser reflexivo com as práticas de ensino, contextualizar a vivência de cada um, usando o conhecimento que o aluno tem para significar a aprendizagem.”, tendo total conhecimento, que o educador deve ter um olhar crítico e atento ao currículo escolar, para que este seja seu aliado e não um controlador de

suas práticas, no qual consiga (re)direcionar de maneira flexível o seu planejamento, para propostas na perspectiva da Educação Popular de forma inter/transdisciplinar.

Enquanto docentes, desde o ingresso na profissão temos a consciência das dificuldades postas que sempre existiram e permeiam a área educacional, porém, segundo Cortella (2018, p.14), “Só se desiste de algo quando se deixou de amá-lo. O mesmo serve para o ato docente: não se pode desistir. É preciso alimentar essa amorosidade, colocá-la em conjunto, debatê-la, lutar por ela.”, porque **“a educação é o futuro”** (PROFESSORA C, *grifos meus*) e “Com certeza é ela e sempre será o que movimentará o mundo. [...] Por maiores que sejam os revezes... a educação ainda é a nossa maior arma.” (DIRETORA), nesse sentido, não podemos permitir que a desesperança e o medo nos domine e impeça de realizar o nosso trabalho de maneira ética e comprometida, conforme evidencia a Professora AEE, “Hoje, trinta e dois anos depois, me surpreende aquela que entra e sai do portão da escola com a mesma teoria e sem nada levar. Eu com certeza estou aberta a novos conhecimentos e trocas sempre [...]”, assim, deduzimos, que todo e qualquer processo de formação docente, que confronta realidade permanentemente, conduz o professor a buscar, pesquisar e refletir os melhores caminhos para dar sentido ao seu trabalho e a sua formação, legitimando o seu processo de auto(trans)formação crítica docente, e conseqüentemente a melhor qualidade na educação que é entregue a sua comunidade escolar, uma vez que:

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. [...] com nossa responsabilidade, com nosso preparo científico e o nosso gosto do ensino, com nossa seriedade e o nosso testemunho de luta contra as injustiças contribuir para que vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 2021b, p.149-150).

Por isso, o ato de registrar ao resgatar a trajetória, a identidade e a responsabilidade docente, firmado no Tetragrama (FREITAS, 2020, p. 75), possibilitou o reconhecimento das professoras, quanto a sua incompletude e a necessidade de busca pelo “ser mais”, para Freire; Shor (2013, p. 11), “Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo.”, desta forma, os encontros favoreceram o movimento de auto(trans)formação profissional, que ampliou e estabeleceu uma consciência crítica

reflexiva, confrontando questões interiores das educadoras com a responsabilidade que é ensinar, a partir de sua visão de mundo que transcende o contexto escolar para transformação social diante os desafios e as possibilidades para a educação do futuro, na perspectiva de uma “Pedagogia dos sonhos possíveis”.

5 E PARA IR EMBORA...

Bagé, primavera de 2022

REFLEXÕES PROPICIADAS PELA PESQUISA: O QUE APRENDEMOS COM AS CARTAS FREIREANAS E COMO ELAS NOS AUTO(TRANS)FORMARAM?

Colegas professoras!!

Hoje é um dia especial para mim!

Permito-me a este momento tão importante da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, chegar até vocês por meio de uma carta, uma Carta Pedagógica, escrita para compartilhar e apresentar os resultados das curiosidades descobertas acerca das questões levantadas a respeito da formação continuada de professores dos anos iniciais na perspectiva da Educação Popular. Despedir-se da escrita e dar o encaminhamento para encerrar a pesquisa nem sempre é uma tarefa fácil, no entanto é preciso, para que surjam novas possibilidades no mundo da pesquisa para (re)construções dos temas estudados a partir dos nossos resultados encontrados.

A responsabilidade do que, para que e para quem iremos escrever e produzir conhecimento é sempre grande, pois diz muito sobre quem somos e pelos ideais que lutamos. A vida inteira fui aluna de escola pública e espero em pouco tempo a ela retornar como professora, nesse sentido, elaborar uma proposta de pesquisa relevante e convidativa para socialização, envolveu um longo e intenso exercício de reflexão, pesquisa, busca por conhecimentos teóricos, para então, eu me sentir segura em me autorizar a me colocar enquanto sujeito diante da página em branco.

Atualmente, em um período notável de maior desvalorização docente, tornou-se essencial valorizar e fortalecer o que se constrói dentro da escola por vocês professoras, a fim de direcionar pesquisas e problematizar tanto a formação inicial quanto a formação continuada, que muitas vezes - como visto durante nossas rodas de conversas e nas análises dos dados - apresentam uma dicotomia entre a teoria, a prática e as demandas escolares.

Por isso, não podemos compactuar com uma formação inicial e continuada bancária, que corrobora para o esvaziamento da nossa profissão, visando simplesmente o mercado de trabalho na educação, mas lutar por ações que dialoguem com a nossa prática e contexto, refletindo sempre o porquê da nossa escolha pela educação, e é isso que me move, me inquieta e me coloca diante do olhar preciso para uma formação docente crítica e libertadora, sendo importante lembrar o desafio inicial para a execução desta pesquisa: a falta de interesse das educadoras/es dos anos iniciais da rede municipal em participarem do curso de extensão proposto em primeiro momento na NOSSA universidade. Assim, retornamos ao objetivo geral deste estudo, que foi articulado com a finalidade de compreender e analisar de que forma as Cartas Pedagógicas Freireanas podem contribuir/influenciar os processos de formação continuada dos professores de anos iniciais em contexto da rede pública municipal de Bagé/RS, na perspectiva da Educação Popular.

Como pedagoga, considero que nós educadoras, temos muito a falar, a discutir, a refletir e a propor nos processos formativos, por isso, durante a pesquisa o foco central foi ouvir e dialogar com todas vocês através de práticas colaborativas, desenvolvendo o protagonismo docente junto aos princípios democráticos da Educação Popular. Essas práticas exigiram que vocês, como profissionais, tivessem um olhar e uma escuta sensível de suas colegas de profissão, quanto às suas diferentes visões de mundo, aos posicionamentos diante de cada situações levantadas que envolveram o cotidiano escolar e a construção do conhecimento de forma compartilhada, respeitando sempre as necessidades individuais para o processo coletivo de aprendizagem.

Por isso, a proposta de escrita das Cartas Pedagógicas durante os nossos encontros de formação, foi muito além de uma ferramenta utilizada para coleta de dados, mas uma construção de (re)conhecimento social, pessoal e profissional, a partir de si e de suas trajetórias. Entretanto, experienciamos na prática, que a utilização desse tipo de instrumento metodológico e de aprendizagem docente em momentos de formação apresenta alguns limites a serem superados, como a disposição do tempo e o ambiente para a realização da escrita, quanto às possibilidades já existentes percebemos que elas estão em constante transmutação e reinvenção.

Portanto, constatamos a relevância do processo de escrita, leitura e escuta a partir das Cartas Freireanas na formação continuada de professores dos Anos Iniciais como uma forma potente e emancipadora para possibilitar a auto(trans)formação crítica docente, na perspectiva da Educação Popular, nos dois contextos de pesquisa, onde vocês educadoras, foram capazes de compreender os mecanismos que permeiam a identidade e a responsabilidade da nossa profissão, construindo novos sentidos de ser/estar professora na rede pública municipal de ensino, sendo importante ressaltar, que todo esse movimento valorizou os conhecimentos produzidos baseados na solidariedade, no diálogo, no registro e na análise crítica das reflexões escritas. Nesta perspectiva, esses desdobramentos formativos, acabam trazendo uma mudança significativa de paradigmas nas propostas de estudos na área da educação e do ensino com professoras/es, reafirmando a necessidade de realizar pesquisas “**com**” as/os professoras/es e não somente “**sobre**” elas/es ou suas práticas em sala de aula, como encontramos na maioria das produções acadêmicas ao elaborar a revisão de literatura.

O medo imobilizador exposto no rosto e nas falas de cada uma de vocês quando anunciadas as dez características de uma Carta Pedagógica durante o nosso primeiro encontro e as dificuldades de colocar no papel as reflexões e os pensamentos no tempo oferecido para escrita, me fez lembrar quando eu fui apresentada as Cartas também, suscitando reflexões acerca das consequências dos processos formativos acadêmicos da formação inicial que priorizam apenas a escrita técnica e formal em detrimento da escrita reflexiva, discursiva e narrativa sobre aquilo que se aprende, como se aprende e como se ensina, sendo um marcador importante para pesquisa com Cartas Pedagógicas.

Por outro lado, as possibilidades formativas que tivemos com as Cartas Freireanas evidenciaram que a escrita, a leitura, a escuta e as discussões promoveram a tomada de consciência de conceitos, concepções e interpretações acerca da nossa própria formação, desencadeando mecanismos de (auto)reflexão e (trans)formação na minha construção como pesquisadora e na de vocês como educadoras e participantes da pesquisa através de estudos teóricos e dinâmicas intencionais como forma potencial da práxis, ampliando e promovendo o poder de compreensão e reflexão para a constituição pessoal, acadêmica e profissional.

Nesse contexto, as narrativas que registramos em forma de Cartas Freireanas, nos mostraram, que o processo de construção da identidade docente se

inicia muito antes do ingresso no curso de formação inicial, porém ao longo da sua vida de estudante, cada uma de nós foi internalizando aprendizagens - conceitos e atitudes - condicionadas pelos nossos processos formativos vivenciados, no qual fomos (re)significando em nossa práxis docente. Além disso, ainda foi possível, observar durante os nossos encontros e na análise de suas escritas, vários traços da Educação Popular, claro que um pouco difusas e discretas em suas reflexões, mas que nos remetem a responsabilidade profissional, pois fica evidente que há uma preocupação com o ensino-aprendizagem de seus alunos, mas, acima de tudo, que vocês procuram os melhores meios de como ensinar, ensinar com comprometimento para conscientização e emancipação de seus aprendentes. Também destaco, que o movimento de recordar momentos do passado e os relacionar com os instantes do presente vivido em nossos encontros de formação, (trans)formaram suas leituras de mundo e trouxeram uma nova perspectiva de futuro, tendo potencial para resgatar e reavivar algumas ideias e princípios da nossa profissão que pareciam estar adormecidos dentro de algumas de vocês.

Quanto aos processos de formação continuada, notei claramente as diferenças entre a possibilidade do nosso curso de extensão, fundamentado com uma forte base teórico-metodológica para auto(trans)formação crítica docente em cada ação realizada com inTENÇÕES pedagógicas, e as formações promovidas pelo município no modelo de "pacotes formativos", vindos diretamente da Secretaria Municipal da Educação. Conforme conversamos, nossa formação proposta a partir dos Diálogos Formativos visou ouvi-lás, para refletirmos juntas e construir conhecimentos acerca da nossa formação e profissão, através do diálogo falado ou escrito, levando em consideração os temas levantados por vocês, em que cada uma pôde se colocar nas discussões, além de reconhecer os diversos protestos sobre a maneira como as formações continuadas vem acontecendo em nosso município nas diferentes escolas em que vocês atuam, quebrando com o padrão de formações passivas e expectantes. Diante esse contexto, pude verificar ainda, enquanto buscava uma escola para desenvolver a pesquisa, que as nossas instituições de ensino no município, não têm conseguido fornecer esses espaços de escuta e acolhimento aos seus docentes, uma vez que surgem diversos desafios e contratempos para realizar de fato uma formação continuada de qualidade dentro do espaço educacional, como: a falta de disposição por parte da gestão das escolas em posicionar-se e fazer o diferente e privação de autonomia da equipe pedagógica das

escolas que precisam ter a autorização da Secretaria da Educação para liberar seus alunos mais cedo. Além disso, temos a falta de apoio de algumas famílias, que reclamam da redução do horário escolar e se atrasam para pegar os filhos no horário em dias que acontecem essas formações. Isso me fez pensar, que o amedrontamento, e/ou talvez até mesmo, o descompromisso dessas escolas, que se colocaram nessa posição de sujeitadas e não como sujeitos da realidade posta, abala o comprometimento profissional ético, estético, político, social e cultural da educação.

Nesta perspectiva, acredito ser indispensável que os órgãos oficiais reconheçam a verdadeira urgência de maiores investimentos na educação pública, que sejam realmente efetivos e de fato concretizem formações contextualizadas, motivando, capacitando, ouvindo e valorizando os profissionais de ensino a fim de superar o fracasso do sistema público educacional. Contudo, enquanto uma reorganização não acontece, nós professoras precisamos continuar lutando e resistindo em nossa jornada, buscando alternativas possíveis para reagir frente aos desafios diários do contexto educativo.

Desta forma, posso afirmar que aliar a prática de escrita de Cartas Pedagógicas em diferentes ações e experiências de formação continuada, fortaleceu a atualidade do pensamento e da Pedagogia Freireana contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de todas nós, que tornamo-nos autoras de nossas trajetórias e escritas. Assim sendo, gostaria de compartilhar com vocês, que após o término das atividades da pesquisa na escola, a Vice-diretora e a Professora 2, vieram a minha procura contando que levaram essa modalidade de escrita para além das nossas formações - o que me deixou muito contente - isto mostra que elas dominaram seus medos e autorizaram-se a escrever e submeter uma reflexão em forma de Carta Pedagógica para a revista do município, que aprovou os dois trabalhos e irá disponibilizá-los aos demais professores da rede na próxima edição, o foco dessa revista é socializar as produções realizadas na contextura da escola, além de pontuar para mudança de classe no plano de carreira.

Por fim, gostaria de agradecer a todas vocês, colegas professoras, que se dispuseram e aceitaram fazer parte deste momento de aprendizagens e acompanharam a minha caminhada até aqui.

Vocês fizeram a minha pesquisa acontecer! Guardo todas em meu coração!

Agradeço também, a equipe diretiva da escola participante, que possibilitou a realização do curso de extensão dentro de sua instituição, pois reconhece a importância de uma formação alinhada aos objetivos e necessidades da sua comunidade escolar, abrindo espaços para que o seu corpo docente constantemente reflita a sua práxis pedagógica no ambiente de trabalho.

Concluo, mais esta etapa da minha vida com alegria e auto(trans)formação em todos os sentidos, sobretudo, com o amadurecimento pedagógico da minha formação, consciência e responsabilidade ético-política de minhas práticas educativas e atribuições da profissão.

No entanto, não considero finalizar este estudo com respostas prontas e acabadas sobre o ensino com Cartas Pedagógicas, a formação continuada de professores e a Educação Popular, mas com mais hipóteses e questionamentos reveladores, de um processo crítico-reflexivo a respeito de suas funcionalidades que me traz a certeza, que se faz necessário continuar a pesquisar e a desenvolver a temática devido a sua incompletude, assim, cabe destacar também, as limitações sob a perspectiva da pesquisa, que foi a dificuldade de encontrar/escolher um método para análise das escritas, nos encaminhando para outra questão de pesquisa: De que forma podemos desenvolver um método próprio pensado especificamente para a análise de Cartas Pedagógicas?

Acredito que esse seja um processo natural da pesquisa, uma vez que quanto mais exploramos e descobrimos, mais indagações surgem. Por isso, precisamos nos fazer perguntas sempre!

Estou certa que logo, novas possibilidades surgirão e novos diálogos poderão ser potencializados a partir deste estudo, pois os contextos de formação, da educação e do ensino estarão sempre sintonizados e em movimento.

Portanto, encerro esta Carta dizendo a vocês, colegas professoras, que vocês não estão só! Façamos valer o nosso lugar! Pedagogas, SIM! Tias, NÃO.

Desejo muita força, muita perseverança, muito estudo, muita ousadia e muita coragem para superar todos os novos desafios que virão e fazer uma educação humanizadora que acrescente na vida de seus alunos.

Resistimos e esperamos juntas!!

Paulo Freire, presente!! Hoje e sempre!!

Com carinho, Angelina Gottardi!!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva** - 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 8)
- ALMEIDA, Silvio Luiz de Almeida. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Rubem. **Lições do velho professor** [livro eletrônico]. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2018.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvilibanio. 1 ed. São Paulo: Elefante, 2020.
- ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos de; HENZ, Celso Ilgo. Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4740>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- ARRUDA, Robson Lima de. Formação permanente em escolas: os professores como participantes ativos no processo formativo. **Dissertação** (Mestrado em Formação de professores) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, p. 320, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3693#preview-link0>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- BAGÉ. **Lei complementar nº38, DE 03 DE JANEIRO DE 2012**. Estabelece o Novo Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Bagé, Institui o Respectivo Quadro de Cargos e Funções e dá outras providências. Disponível em: <HTTP://leismunicipal.is/bwtde>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BAGÉ. **Proposta Político Pedagógica**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr.º João Thiago do Patrocínio. Secretaria Municipal de Educação (SMED), 2014.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Inep. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3555550>. Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Homologado. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Portaria nº 882: Seção 1, Pág. 57, 26 out. 2020. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>. Acesso em: 08 out. 2021.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. **Nós e a escola: agonias e alegrias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

DEMO, Pedro. **Investigación participante**: mito y realidad. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

DICKMANN, Ivanio. **As dez características de uma carta pedagógica** in Fernanda dos Santos Paulo, Ivo Dickmann. (org.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2). ISBN: 9786586218053. Disponível em: <http://livrologia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire - Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. 1. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Org. Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. Ilust. (O Mundo, hoje, v. 22)

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2021d.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia, Não**: Cartas a quem ousa ensinar. 34. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma pesquisadora**: cartas pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre. Poiesis&Poiética Casa Publicadora, 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, e035283, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2787>. Acesso em: 03 maio 2021.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 463–477, 25 dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418>. Acesso em: 14 abr. 2021.

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

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENZ, Celso Ilgo; SIGNOR, Patrícia. Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 273–298, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16478. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16478>. Acesso em: 16 maio 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. [recurso eletrônico]. Tradução Juliana dos Santos Padilha. 1. ed. – Porto Alegre: Armed, 2010.

JARA, Oscar Holliday. **Para sistematizar experiências**. Tradução Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvilbanio. 1 ed. São Paulo: Elefante, 2020.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educ. Form.**, v. 3, n. 3, p. 88–101, 3 set. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Alzira Elaine Melo; SOUZA, Carlos Eduardo Gerzson de. **Construindo o conhecimento pela pesquisa**: orientação básica para elaboração de trabalhos científicos. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Viviane Rodrigues; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A formação continuada de professores**: o que pensam os profissionais de educação. p. 15, 2020. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/11277/1/VIVIANE%20-%20ARTIGO%20AP%C3%93S%20A%20APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Título original: La TêteBienFaite: Repenserlaréforme, réformerlapensée.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Título original: Lesseptsavoirs nécessaires à l'éducationdu futur.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 699–716, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Mm8xztGfGW37CXqyVcWWDdbK/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Educa: Lisboa, 2002.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. Ed. *in* António Nóvoa (org.) – Volume 3. Coleção Ciências da Educação. Porto, 2003.

NUNES, Herika Socorro da Costa. Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa. Lisboa, p. 316, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/35198>. Acesso em: 11 de abr. 2021.

OLIVEIRA, Rosiska de; Oliveira, Miguel de. **Pesquisa social e ação educativa** *in* Carlos Rodrigues Brandão, (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas**: registro e memória na Educação Popular *in* Fernanda dos Santos Paulo, Ivo Dickmann. (org.). Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2). ISBN: 9786586218053. Disponível em: <http://livrologia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e Pioneiras da Educação Popular freireana e a universidade**. 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7120>, Acesso em: 24 out. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência *in* Pimenta, Selma Garrido. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Jose Jailton. **Formação e profissionalização docente**: uma perspectiva de mudança. Temas em Educação e Saúde, p. 242–259, 22 nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9600/6901>. Acesso em: 13 jun. 2021.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educação, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 24 maio 2021

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4 ed. Ver. – Curitiba: Ibpex, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 77, n. 2, p. 95–114, 13 ago. 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n.13,p. 151-171, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271/1912>. Acesso em: 05 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Universidade Federal do Pampa – Unipampa. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/bage/e-publica-e-gratuita-e-em-bage>. Acesso em: 14 set. 2022.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 8).

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar do trabalho de Dissertação intitulado: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS”**.

O trabalho será realizado e desenvolvido pela acadêmica/pesquisadora Angelina Gottardi do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, campus Bagé, orientada pela Professora Dr.^a Ana Cristina da Silva Rodrigues.

Os objetivos deste estudo serão: Identificar os pressupostos legais que regulamentam a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Bagé, em especial, no que se refere aos docentes dos Anos Iniciais; Reconhecer a compreensão dos docentes sobre a educação popular, identificando potencialidades e limites e a sua contribuição na auto(trans)formação docente; Reconhecer e analisar a contribuição das Cartas Pedagógicas como instrumento de pesquisa e de auto(trans)formação na formação continuada de professores.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em participar de quatro momentos de formação de modo a contribuir com a pesquisa e participar das atividades propostas pela pesquisadora.

Não existem riscos relacionados à sua participação na pesquisa. A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para o Trabalho de Dissertação da acadêmica citada acima.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por cinco anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após, transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar-se a qualquer momento, sem a necessidade de se comunicar com o pesquisador.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador.

Abaixo, você tem acesso ao telefone e ao endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Telefone do pesquisador responsável: (53) 9 9942-4800

E-mail do pesquisador responsável: angelinagottardi.aluno@unipampa.edu.br

Nome completo da pesquisadora responsável: Angelina Gottardi

Telefone da Orientadora da Pesquisa: (53) 9 8473-2862 com autorização para ligações a cobrar.

E-mail da orientadora: anacristina@unipampa.edu.br

Nome completo da orientadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura da orientadora responsável

APÊNDICE B – Carta enviada à Equipe Diretiva

Bagé, 27 de maio de 2022.

Um convite ao diálogo pedagógico

Estimada equipe diretiva!

É com muita alegria que hoje venho através desta Carta, convidar-lhes para um diálogo pedagógico acerca da Formação Continuada de Professores da educação básica em nosso município, especialmente a que ocorre nos Anos Iniciais.

Bom, começo me apresentando, sou Angelina Gottardi, graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha - Urcamp, logo após me formar me dediquei a realizar algumas especializações na área da educação como forma de aprofundar os estudos acerca de assuntos de meu interesse para melhor desempenho profissional como: Orientação Educacional e Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Psicopedagogia pela Universidade Paulista - UNIP e Pedagogia Empresarial e Construção do Conhecimento, pela Universidade Cesumar – UNICESUMAR.

Ainda na graduação, fui bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), onde eu e minhas colegas bolsistas desenvolvíamos atividades lúdicas voltadas para a área de Alfabetização e Letramento em escolas municipais de Bagé/RS, selecionadas pela coordenação do programa na Universidade. Durante o ano letivo, a partir da realização de um teste diagnóstico com uma turma do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano do ensino fundamental) a nós destinada, produzíamos as atividades e os materiais necessários com embasamento teórico na “Psicogênese da Língua Escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Após isso, formávamos pequenos grupos com o mesmo tipo de dificuldade apontada nas testagens feitas, fazendo as intervenções necessárias, incentivando cada criança em sua individualidade.

Além dessa experiência, com a área da Alfabetização, vivenciei a docência nos estágios obrigatórios em outras instituições de ensino do município, nas áreas

de educação infantil, anos iniciais e no ensino médio no curso normal, assim como também na supervisão escolar. Minhas experiências na educação não são muitas, mas em todas que tive oportunidade de estar, me envolvi e dediquei sempre ao máximo.

Atualmente sou aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Unipampa/Bagé e orientanda da querida Professora Doutora Ana Cristina da Silva Rodrigues que está me acompanhando nessa importante etapa da minha vida pessoal e profissional, apesar de nos conhecermos a pouco tempo presencialmente devido à situação da pandemia que gerou o ensino remoto emergencial, já criamos um grande vínculo afetivo.

Após minha apresentação gostaria de situá-los em minha proposta de pesquisa, que consiste em abordar a formação continuada de professores na perspectiva da educação popular através das “Cartas Pedagógicas”, ao qual lhes convido a participar junto aos seus professores de Anos Iniciais.

Mas porque propor a formação continuada na perspectiva da educação popular dentro da escola?

Bem, sabemos que as instituições de ensino são responsáveis pela transformação social dos sujeitos e a formação de cidadãos reflexivos, críticos e responsáveis, então se queremos alunos críticos e reflexivos, precisamos ter professores também críticos e reflexivos. Sendo assim, é importante trazer a educação popular para as formações continuadas dentro da escola, já que tem como princípios o diálogo, a humanização e a amorosidade com a finalidade de transformar e conscientizar os sujeitos no sentido democrático, partindo do respeito aos diferentes saberes e experiências para a constituição do conhecimento, rompendo com a tradicional educação “conteudista”. Nesse contexto, entende-se a necessidade dos professores lerem o mundo criticamente construindo propostas interdisciplinares de trabalho que não caiam em um vazio curricular, mas que promovam uma integração entre o contexto real e o mundo discente.

Para Freire (2021, p. 110) “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de quefazer, de práxis, quer dizer, de prática - de teoria.”, considerando refletir sobre a realidade à sua volta de maneira crítica.

Por isso, considerar a escola como um espaço coletivo de reflexão para a formação docente proporciona a construção do conhecimento individual e coletivo

de aprendizagens e saberes, no qual um aprende com o outro, através do diálogo e a troca de saberes.

Nesse sentido, procuro compreender de que forma ocorrem os mecanismos e os processos de formação continuada de professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de ensino em nossa cidade, na perspectiva da educação popular, utilizando os pressupostos teóricos-metodológicos das Cartas Pedagógicas de Paulo Freire como instrumento de pesquisa e de formação docente, especificamente na sua escola.

Mas o que são Cartas Pedagógicas?

A primeira vez em que aparece a expressão “Cartas Pedagógicas” é na apresentação do livro “Pedagogia da Indignação: Cartas e outros escritos” (FREIRE, 2000) organizado pela viúva de Freire, Ana Maria Araújo Freire, Nita, como ele costumava chamá-la, que organiza os manuscritos inéditos do educador após sua morte dando visibilidade a esse termo quando destaca que “ele mesmo as chamou assim, desde quando começou a escrevê-las”, em que podemos destacar o protagonismo de Nita, nesse processo da descoberta dessa modalidade de escrita.

As cartas pedagógicas são uma modalidade de escrita que convidam ao diálogo e ao encontro com o outro de forma flexível sem perder a rigorosidade científica, resgatando uma prática histórica de comunicação, inspiradas nas escritas de Paulo Freire em algumas de suas obras como:

“Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis” (FREIRE, 2020), onde ele é convidado por sua sobrinha Cristina a dialogar contando como se tornou um grande educador;

“PROFESSORA SIM; TIA, NÃO!: Cartas a quem ousa ensinar” (FREIRE, 2021), em que ele ressalta o posicionamento político da educação, reforçando a identidade e responsabilidade profissional dos docentes, em dez cartas destinadas aos professores.

“Cartas a GUINÉ-BISSAU: registros de uma experiência em processo” (FREIRE, 1979), no qual Paulo Freire troca cartas com Mário Cabral em um processo de reconstrução no país africano, discutindo a alfabetização de adultos em Guiné-Bissau.

Ao conceituar as cartas como pedagógicas, Camini (2012, p. 35) afirma que “[...] uma Carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este

diálogo pedagógico.”, ou seja, uma Carta Pedagógica deve provocar aprendizagens, onde é possível abrir e estabelecer um diálogo no contexto educacional favorecendo a construção de vínculos afetivos e de trabalho coletivo.

Portanto, torna-se fundamental, explicar como deve ser a escrita de uma carta com características pedagógica, conforme Paulo e Dickmann (2020) há dez características a serem contempladas: 1. Ponto de partida: onde apresentamos quem somos e de onde falamos; 2. Objetivo da escrita: evidenciando qual a intencionalidade da escrita; 3. Por que é pedagógica? A partir da intencionalidade, produzimos conhecimento; 4. O efeito da Carta Pedagógica: convida a continuidade do diálogo; 5. O conteúdo da Carta Pedagógica: notícias, informações, mensagens ou reflexões, que podem ser abordados profundamente; 6. Escrever exige compromisso: uma posição do autor; 7. As potências da Carta Pedagógica: transmitir emoções; 8. Para quem escrevemos? Escolha do destinatário; 9. A resposta da Carta Pedagógica: propor reflexões de modo que o leitor da carta se sinta instigado a responder nossa escrita; 10. O método de escrita da Carta Pedagógica: pode ser flexível, mas deve incluir consistência teórica;

Nesse sentido, ao escrever uma Carta Pedagógica refletimos as relações que se estabelecem entre o sistema educacional, político e social. Por isso, a formação continuada na escola na perspectiva da educação popular utilizando as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico e de formação docente como proposta de pesquisa, considera a escola como um espaço coletivo fértil para a aprendizagem de saberes plurais que proporcionam a construção do conhecimento individual e coletivo, no qual um aprende com o outro, através do diálogo e a troca de saberes.

Agora chegou a vez de vocês!!

A partir dessa prévia introdução a respeito das Cartas Pedagógicas, convido e encorajo a vocês, equipe diretiva primeiramente, a escreverem a sua própria Carta.

Considerando alguns questionamentos a respeito da formação continuada na escola: De que modo os docentes se enxergam nesses processos de formação? Qual o nível de envolvimento e desenvolvimento desses educadores diante desses processos? A escola é aberta para que os professores possam propor temas e desenvolvê-los nas formações? Os saberes docentes são levados em consideração no ato das formações? Como estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática durante e após essas formações?

O cerne da educação e da pesquisa é conhecer o contexto, conhecer as pessoas, estabelecer relações de confiança e empatia. Espero com esta Carta, e com a carinhosa provocação, instigá-los(as) a dialogar conosco. Convidá-los(as) a escrever uma Carta Resposta a partir dos questionamentos levantados. E assim começarmos a construir um novo jeito de estar e crescer na profissão docente.

Abraços Freireanos!!

Angelina Gottardi

Ana Cristina Rodrigues

REFERÊNCIAS

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

DICKMANN, Ivanio. **As dez características de uma carta pedagógica** in Fernanda dos Santos Paulo, Ivo Dickmann. (org.). *Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular*. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2). ISBN: 9786586218053. Disponível em: <http://livrologia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. Ilust. (O Mundo, hoje, v. 22)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia, Não!**: Cartas a quem ousa ensinar – 34. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ANEXO A - Carta Equipe Diretiva

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. JOÃO THIAGO DO PATROCÍNIO
Nabor Robaina Menezes, 1451, Bairro Alcides Almeida, CEP 96400.970
32477205

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. JOÃO THIAGO DO PATROCÍNIO
Nabor Robaina Menezes, 1451, Bairro Alcides Almeida, CEP 96400.970
32477205

Bagé, 02 de junho de 2022.

Prezadas colegas Professoras Angelina e Ana Cristina

Fomos tomadas de grande alegria e satisfação quando recebemos uma carta nomeada "Um convite ao diálogo pedagógico", a qual nos convida a refletirmos sobre nosso fazer pedagógico embasados no prisma da educação popular e das cartas pedagógicas.

Somos uma equipe gestora composta por três professoras que trilham caminhos diferentes dentro da carreira do magistério e que atualmente tem a responsabilidade de conduzir o processo de ensino aprendizagem na Escola Dr. João Thiago do Patrocínio. Segue um breve histórico da nossa trajetória. A diretora Professora [REDACTED] formou-se no Curso Normal, graduou-se em Letras e é especialista em Gestão Escolar, atua na gestão da escola desde 2015. A Orientadora Educacional Professora [REDACTED] formou-se no Curso Normal, graduou-se em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional e é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Educação e Diversidade Cultural e atualmente mestranda do PPGMAE (Mestrado Acadêmico em Ensino) Unipampa, Campus Bagé e ocupa o cargo de Orientadora Educacional desde 2007. A Supervisora Professora [REDACTED] é graduada em Matemática e especialista em Educação Matemática, atuando na Supervisão Escolar desde 2017.

Juntas acumulamos experiências que abrange a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais, o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Tais vivências se tornaram importantes e significativas tanto na construção da nossa identidade profissional como na nossa atuação dentro da escola. Atuamos na defesa de uma escola pública e de qualidade, onde os estudantes construam sua autonomia e seu protagonismo e onde os professores e demais profissionais envolvidos na dinâmica da escola percebam-se como agentes dos processos de convivência, de humanização e de ensino e aprendizagem.

Nessa trajetória sabemos que por vezes avançamos e por vezes retrocedemos, mas com o certeza que o caminho se faz caminhado compartilhamos com vocês algumas palavras sobre o percurso até aqui construído.

Desde 2017, quando nosso atual grupo de gestão constituiu-se, promovemos diversas formações com intuito de resgatar o humano que há em cada profissional. Partindo da ideia de que, estar bem conosco e compreender o nosso papel social dentro e fora do ambiente escolar possibilitaria atuarmos com mais qualidade, compromisso social e ético.

Nessa perspectiva proporcionamos encontro formativo com variadas propostas. Proporcionamos um momento de escrita criativa, realizamos rodas de conversa com professores e com as famílias abordando temas variados, utilizamos a metodologia do Circulo de Construção de Paz com o objetivo de refletirmos quem somos.

Na abordagem dos temas pedagógicos discutimos sobre avaliação, planejamento, construção da autonomia, educação inclusiva, além do alinhamento para com as atividades diárias da escola, tais como rotinas, desempenhos, relações entre alunos, professores e familiares. Para estes momentos contamos com profissionais tanto da escola, quanto de fora para conversar e ouvir nossos docentes.

A cada novo ano, novas demandas surgem como readequação do planejamento, organização do calendário, novas rotinas, projetos a serem implementadas, ideias para formações, a parada para refletir sobre o que não ficou consolidado no ano anterior e as novas estratégias a serem adotadas.

Em 2022 nosso percurso formativo teve que ser modificado pelo isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Um período totalmente atípico, repleto de desafios, desacomodações, pela busca por novas metodologias, necessidade de adequações de planejamentos, assim como uma nova escola, uma instituição que atenderia nossos discentes de forma remota.

Arriscaríamos dizer que nunca havíamos pensado que teríamos um medo tão grande em relação a vida. Tivemos medo de adoecermos, de morremos e de perdermos pessoas próximas. Acompanhamos pelos noticiários e sentimos na própria pele, como a falta de prioridades e de planejamento levou vidas e causou miséria. Em meio a todo esse caos social consideramos que, assim como outros profissionais, os professores e as professoras foram a referência de uma vida "normal", um elo que por muitas vezes levou aos lares dos alunos a esperança de que dias melhores chegassem.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. JOÃO THIAGO DO PATROCÍNIO
Nabor Robaina Menezes, 1451. Bairro Alcides Almeida. CEP 96400.970
32477205

Para parte significativa destes professores e destas professoras foram dois anos de expectativas confrontadas com a dura realidade. Dois anos de reinvenção, de replanejamento pedagógico e financeiro, de reorganização dos espaços domésticos, de cursos e reuniões on line da inserção dos recursos tecnológicos pelos quais tanto tempo fomos resistentes e arredios, tais recursos se tornaram a única possibilidade de contato com os alunos e colegas. Foram dois anos desgastantes psicologicamente e emocionalmente, mas que acenderam em nós uma autoconfiança e nos trouxe o reconhecimento de muitas famílias.

Agora, já vacinados, retornamos ao trabalho presencial e minimizado o medo de alguns e a euforia de outros sobre estarmos juntos fisicamente, novamente, os resultados deste afastamento grita aos nossos olhos. A capacidade de concentração diminuiu, os hábitos de estudos foram substituídos pela busca de respostas rápidas no Google, o telefone celular parece fazer parte do material básico para se estar em sala de aula, e estar diariamente no ambiente escolar tornou-se para alguns desnecessário.

Nesse contexto, mais uma vez, recaem sobre nós, professores, encontramos alternativas para resgatarmos nossos alunos e seus familiares, para inserirmos nessa nova escola, muito do que aprendemos e criamos no ensino remoto e também para preservarmos aquilo que vem dando sentido a existência da nossa instituição escolar e que está regimentado em seus documentos: ofertar o processo ensino e de aprendizagem que proporcione a construção do conhecimento e a socialização do educando, indicadores para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (REGIMENTO ESCOLAR, 2 015)

Nessa perspectiva de reconstrução recebemos a Unipampa, aqui representada pelas colegas Professora Ana Cristina Rodrigues e a Professora Angelina Gottardi para estabelecermos um diálogo freiriano, onde teremos a possibilidade, através da formação continuada, de revermos como nós, professoras nos tornamos agentes de mudanças ou não, dentro do espaço escolar.

Compreendemos que momentos de encontros como esta carta nos convida a participar possuem a potencialidade de construirmos o caminho coletivo da escola que queremos ser e ressignificarmos a identidade profissional de cada professor além de recuperarmos e/ou reafirmarmos o significado social da profissão (FROES, 2017).

Desta maneira entendemos que a formação continuada acontece em diversos espaços, com variadas abrangências, mas gostaríamos de destacar a formação que ocorre dentro da escola, a partir da realidade local, pois para nós esta representa um



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. JOÃO THIAGO DO PATROCÍNIO
Nabor Robaina Menezes, 1451. Bairro Alcides Almeida. CEP 96400.970
32477205

espaço pedagógico de reflexão, de planejamento e de compartilhamento de ações possíveis, num viés crítico reflexivo, alicerçado no cotidiano escolar.

Assim, nos colocamos a inteira disposição de vocês, queridas colegas, para caminharmos juntas na (re)construção da nossa identidade profissional, para trocarmos saberes e vivência que nos possibilitem atuarmos na construção do mundo que queremos.

Abraços fraternos

Equipe diretiva

Referências:

Frões, Hélien Rose Pinheiro. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização)-- Universidade Federal do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL, 2017.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. João Thiago do Patrocínio. **REGIMENTO ESCOLAR**. 2015.

ANEXO B - Cartas produzidas pela Professora A

Bojá, 04 de Junho de 2022
Carta de experiência.

Hoje eu acordi cedo num dia frio com os pensamentos quentes, pensamentos estes que me trazem reflexões sobre a nova sala de aula, e nesse dia a dia de aprendizagem e chega a conclusão que ensinar e aprender é algo inexplicável e poder compartilhar essas experiências e vivências é incrível, só ganhamos quando conseguimos refletir sobre o novo fazer pedagógico.

As vezes colocamos um limite, um bloqueio em nós mesmos, mas ao refletir sobre esse processo de aprendizagem nos faz ter força para encara tudo de uma forma diferente. Nesse tempo de curso tive a oportunidade de pensar, ouvir e refletir e expor por em prática os ensinamentos.

É muito bom abrir a mente e o coração para coisas novas, romper o bloqueio, superar os limites. Sendo assim concluo está certa com os pensamentos cheios de novas ideias que gostou de compartilhar com meus futuros alunos, com as minhas colegas de profissão, com minhas amigas ou com quem quiser ouvir, aprender, ensinar e

pensar na educação e no processo de ensino após dizgem. Que possamos sempre ter espaço para refletir. Que o amor pela educação prevaleça. Que sejamos sempre professoras reflexivas.

Um abraço de uma professora reflexiva e cheia de novas ferramentas.

14 de Maio de 2022
Reflexão de uma professora

Trabalhar como educadora não é algo fácil, tem inúmeras dificuldades. O tempo é curto, mas "professor trabalha só aqui" não é que eles dizem, mas a verdade é que professor trabalha quase que 24 horas por dia, é comprometido, é dedicado por diversas horas com um objeto pedagógico, é possível acreditar para fazer, é possível acreditar... Entre outros mil coisas! Então, fico refletindo sobre a minha prática docente, penso que tudo isso que precisa fazer é só uma parte de tudo que quis realizar como educadora/professora. É como ter super poderes e poder transformar a vida de um aluno com uma aula, uma aula apenas pode ter esse poder de transformação, ajuda que nós professoras somos capazes de superar essas dificuldades e fazer a diferença.

Qualquer professora, seja a diferença que terá busca, supera as dificuldades e acredita na educação de qualidade.



ANEXO C - Cartas produzidas pela Professora B

Diag. 01 de junho de 2022 - Sábado.

"Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos."
Paulo Freire.

Querida Angelina,

Escrevo esta carta para ti em nosso último (espero que não) encontro do curso de extensão que fomos mente nos ofertar. Escolhi uma citação do nosso querido Paulo Freire para ilustrar pois penso que ela resume o que vivenciamos, de forma muito intensa, neste quatro encontros. Quanto gratidão e alegria eu sinto por vocês terem cruzado meu caminho e fortalecido meus reflexos e por conseguinte, minha prática docente.

Angelina te disse que sempre mantinha viva essa paixão pela educação e que muito em breve passaria estar "no chão da sala de aula" com comentaste, para que muitas crianças e jovens tivessem o privilégio de conviver com tua alegria, dinamismo e paixão pela educação.

Obrigada pelos sementes plantados no meu pensar durante este curso. Várias lâmpadas se acendem

nam e me reconectaram com minha vida acadêmica. Com alegria te digo que em breve estarei por aqui de novo, pois é "caminhando que se faz o caminho" e ainda tenho muito por fazer em minha jornada docente e meus alunos merecem o melhor que eu puder lhes ofertar.

Escrevo esta carta com o desejo de que possamos (emos) nos reencontrar, em um futuro não muito distante, e quem sabe trabalharmos juntos fazendo a diferença no mundo da educação, por esta tão necessitada de novos olhares e práticas ressignificadas. Obrigada por tudo e portanto, e, com muita humildade ti direi outra citação, desta vez do saudoso Mário Quintana, para que possa sempre inspirar tua prática, como ela sempre inspira a minha: "Se as coisas não inatimofocis-
ora!

Elas é motivo para não quê-
ora!

Que tristes os caminhos, se não for
A presença distante das estrelas!

Com carinho e admiração,

Estimados(as) colegas,

É com bastante entusiasmo e motivação por novos saberes para minha prática docente que venho buscar este curso de extensão. E em uma fria manhã ensolarada de sábado encontrar pessoas dispostas a discutir a educação nos dias de hoje foi realmente motivador.

Apresento-lhes um pouco de minha trajetória docente e acadêmica, bem como as experiências que me fazem sempre estar inquieta sobre os rumos da educação em nossa sociedade.

Desde muito pequena as questões sociais me provocavam, como por exemplo minha tia (que tem baixa audição e por isso não articula com clareza sua fala) era minha primeira "aluna", pois logo assim que me alfabetizei já quis "ensiná-la" a "falar" mais claramente e a ler palavras simples. Claro que de certa forma não deu muito certo pois os estímulos que ela precisava usava além de mera repetições de palavras.

Com 14 anos decidi que iria cursar o Magistério, mesmo com pouco incentivo dos que me rodeavam e muita imaturidade segui firme e concluí com 18 anos e já tendo logo após minha

primeira turma de alfabetização de adultos (!!!). Foi uma rica experiência de troca de vivências, pois os alunos tinham o triplo da minha idade. Pensei que no campo cognitivo talvez (com certeza) eu tenha falhado muito com eles, por imaturidade, por não compreender o que de fato eles precisavam (método lógico), mas a troca de vivências e a afetividade de cada um foram propulsores para minha jornada.

Não saí do ensino médio logo cursando a universidade, pois naquela época só haviam cursos privados e não possuía recursos para tal. Alguns anos depois com a chegada das universidades públicas na cidade outra coisa me fez adiar o curso superior: a incapacidade de acreditar que tinha condições cognitivas para tal. Porém ao ser chamada em concurso público para sala de aula, um ano depois resolvi (e era preciso) buscar o aprimoramento de meus saberes, o ampliamento das visões relacionadas à prática pedagógica. Entrei então na graduação em Letras, na Unijampa. Foram anos de muito esforço, dedicação, comprometimento e renúncia pois já trabalhava 40h em sala de aula e meu primeiro filho havia nascido neste mesmo tempo.

Após concluir a graduação resolvi me "inventar" com um tempo para a carreira.

Neste tempo nasceu minha segunda filha. Após seu primeiro ano de vida eu retomei meus estudos e comecei a especialização. Tudo isso acontecia sempre aliado a 40h semanais de sala de aula, duas escolas distintas e uma média de 60 alunos por ano.

Com caras colegas finalizo dizendo que uma vez que somos "picadas" pela mosquita da indignação nunca mais conseguimos ver as coisas como "normais" e associado ao mosquito da curiosidade devemos sempre (mesmo renovando e aprendendo, seja no campo profissional ou no campo pessoal).

Obrigada pelo carinho e acolhida de vocês, abraços...



ANEXO D - Cartas produzidas pela Professora C

Maio 21/05/22 Unipampa

Inicialmente é com o plano de aula que começo esse curso, sou pedagoga e professora de geografia, me chamo

Curso muito boa primeira graduação na Universidade da região e de compêndio no comp. comp. B. e a seguir da 2ª Universidade Federal Unipampa na modalidade a distância com o polo no município em Huma Negro.

As melhores práticas descentais são os atores educacionais e na educação infantil na rede particular.

Diante uns 8 anos de atuação durante os duas graduações pude discernir que a formação continuada na rede pública não é eficaz e objetivo. Isso reflete no não de auto e na motivação de ensino.

O processo inclui os aspectos na globalização tecnológica.

A formação não pode ser padronizada, deve ser contextualizada no ambiente escolar.

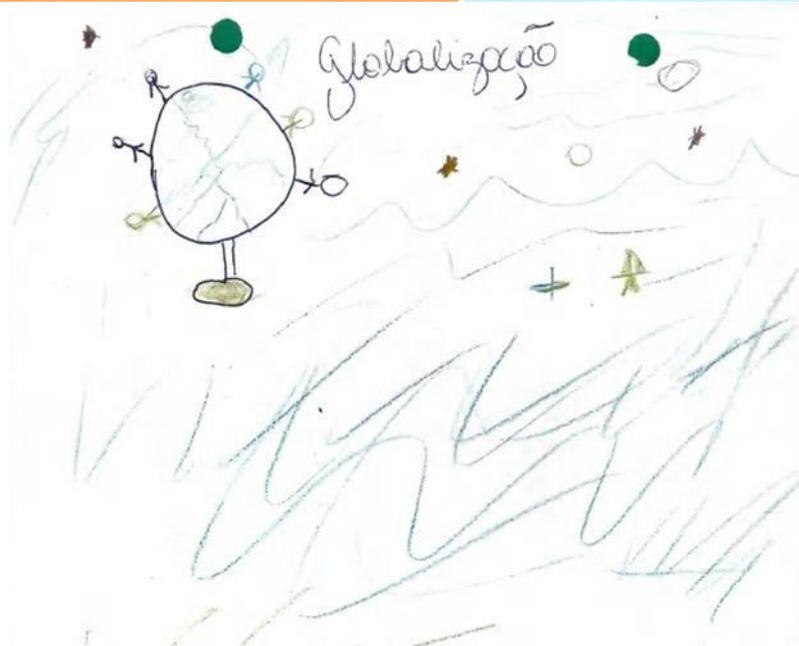
04/06/22 Unipampa

Cartas Pedagógicas pessoais no futuro

Hoje é o último encontro do curso de formação que nos traz muitas questionamentos e muitos expectativas para o educador no futuro próximo. Pensando no futuro da educação como professor me sinto angustiada por termos vivido um momento de retrocesso e de desvalorização profissional e também por perceber que o aprendizado tem um progresso deficiente na esfera pública. Também me temo uma preocupação quanto a qualidade do ensino público. Observe que a política pública não são efetivas porque o sistema público é pontual sem olhar no todo, onde a participação é maior do a bondura do educação. Então ultrapasso o solo de aula e aprendizagem não é no conteúdos e envolve a individualidade e a coletividade no espaço da escola.

O professor do futuro tem que se relacionar com os padrões de ensino, contextualizar o conteúdo de cada um usando o conhecimento que o aluno tem para melhorar a aprendizagem.

Penso que a educação é o futuro. O curso não reafirma o pensamento que tenho sobre a importância da formação continuada.





26/05/22



Reflexões pedagógicas do encontro de formação

Ao escrever essas reflexões pedagógicas sinto que há memória tanto momentos vividos durante a faculdade e práticas docentes na educação infantil.

Fazendo uma análise pedagógica mais profunda e com mais maturidade.

Percebo como professor a dificuldade colocada em prática a teoria aprendida na faculdade. Em minha experiência de educador mais do que um curso teórico é preciso reciclar, construir e desconstruir muitas práticas e conceitos estabelecidos.

Hoje mais do que nunca entendo que para ser um professor atuante e eficaz é necessário uma formação continuada e especialização, ampliando o conhecimento a teoria de experiências e o compartilhamento de saberes, os diálogos e discussões assim construídas para o desenvolvimento profissional e pessoal em grupo.

Como professor, sei que o que aprendemos durante a produção é insuficiente para atingir o meu propósito como professor. O deslucamento acadêmico, listas, apostilas, cursos, seminários entre outros, foram de uma importância para o meu crescimento profissional, porém o professor obrigatoriamente precisa estar sempre atualizado para acompanhar

a criação moral e o mundo globalizado de maneira construtiva e crítica a sociedade e a educação dentro e fora do espaço geográfico escolar.

As transformações são constantes nos espaços físicos e sociais. A bondade nas mentes e quanto estamos atraídos nas metodologias. Já existem as mudanças foram em todos os segmentos, porém a educação foi a que mais sofreu com o desparecer profissional e foi também a que mais se reinventou nesse momento difícil em sala de aula.

São inúmeras as situações que nos desestimulam, alunos que nos desafiaram em sala de aula com atitudes desrespeitosas, que nos fazem questionar nossa escolha profissional, sem falar no desenvolvimento nacional.

Não tenho propósito aqui de criticar a prática dos professores, cada um é responsável por sua qualificação profissional.

Trata-se de uma reflexão sobre o meu trabalho como educador. Acredito que muitos professores não percebem o quanto é importante para nós alunos e sociedade, a responsabilidade social dos professores ultrapassa o comunidade escolar. O curso oferecido pelo ministério da educação é uma oportunidade para trabalhar em grupo de maneira diversificada, proporcionar o diálogo e as experiências e saberes compartilhados de cada participante.

credeal



Acredito que ser professor não é só vocação, mas sim gostar do que faz e acreditar que só a educação transformará melhor o mundo.

Tenho tantas expectativas como professor e como aluno e construir e aprender com esse curso só pra saber que podemos aprender através de outras experiências dividindo conhecimentos e sentimentos, entendendo como professor que a sociedade é resultado do conhecimento adquirido através das experiências vividas, da qualificação individual e capacitação coletiva.

Depois que a formação traga algo mais no meu formato. Estou me redescobrendo como educador e resumo meu papel e minhas práticas

Outro aspecto importante falado durante o curso de formação é o papel do gestor nos tempos e momentos que a escola tem um

humanidade conforme o olhar do gestor, mas prioridades, mas valores, na diversidade humana, no nível político. O gestor escolar deve ter uma sensibilidade, reconhecer a capacidade individual de cada um para poder desenvolver um bom trabalho coletivo.

A gestão escolar deve ser baseada no diálogo e nas necessidades do escolar no contexto da comunidade de proporcionar mudanças e atitudes que propiciem transformações sociais e históricas levando em conta o contexto local. É preciso recuperar o diálogo construtivo e reflexivo para realizar

um trabalho com qualidade.



credeal

Gestão democrática é um processo de negociação permanente dos conflitos e interesses da comunidade e de vida. O projeto de construir só é desenvolvido construindo, oportunizando os pais e alunos participarem dos decisões da escola.

Durante esses encontros de formação através do relato de cada colega costuma-se a reflexão, muitas vezes em pontos de vista. Também o gestor deve praticar a escuta ativa sendo debatido por grandes educadores como Paulo Freire, mas, além do assunto é suscitar a curiosidade e a análise para obter resultados eficazes.

Freire diz: " só a verdade que tem liberdade, tem disciplina, tem ordem, tem decisão, tem disciplina, tem tarefa a cumprir e com isso a verdade não há negociação, em isto se define qualquer ação humana prática democrática.

O gestor deve levar em conta as experiências e os interesses dos alunos e o comprometimento dos professores envolvidos com as ações que estão vividas.

credeal

ANEXO E - Cartas produzidas pela Professora 1

02/6/2022

iniciarei meus estudos no magistério em uma escola normal, com o objetivo de trabalhar na área com a enorme vontade de ensinar, pois sempre acreditei no poder transformador da Educação.

Com o passar dos anos na minha caminhada como professora, com muito orgulho, apesar de conscientemente reconhecer, o quanto somos desrespeitados, mas continuo acreditando do poder

transformador da escola, de um professor em uma sala de aula. As gerações futuras baseadas em minha experiência ser professor ^{é algo especial} é algo especial. Como bem diz Paulo Freire a educação se eterniza em cada ser que educa

Baga, 15 de junho de 2022

Flora muito tempo atrás, quando ingressei no magistério, estudei em uma escola normal, mas preparando para o futuro, e trabalhando como professora. Neste tempo havia espas e procura para quem quisesse ser professor, eram bem vistas e respeitadas, como qualquer coisa importante na sociedade. Profissão de destaque, os pais orgulham muito filha e professora!

Hoje, infelizmente nossa profissão vem sofrendo um desgaste em todos os aspectos, e penso que muitas professoras tem deixado influência de por pelos momentos sociais e políticos que vivemos, onde essas influências afetam diretamente a educação, ou seja, o professor.

Espero e aguardo para um futuro bem próximo, que o professor acredite em seu poder transformador, aquele que pode contribuir para sociedade melhor, e também através de uma renovação constante de seu saber, haverá um cenário em futuro melhor. Mas...

Exercer para mim mesmo,
Regrando minhas reflexões sobre a
educação em uma

Carta para final de tarde

ANEXO F - Cartas produzidas pela Professora 2

Boje, 15 de junho de 2022.
Prof. Angéline

No começo a formação tinha muitas dúvidas em como escrever uma carta pedagógica, mas com a continuação tudo ficou mais claro e como é possível fazer.

Hoje estou um tanto triste, pois aconteceu algo que me fez pensar... Uma família trouxe seus filhos das escolas, os usou por motivos de que os crianças frequentam e nem deuem em consideração quanto o professor se esforça, a Querida Angéline o futuro me deixa insegura em relação a educação, pois os educadores estão a cada dia perdendo a importância e valorização de ensinar, de compartilhar. Mas quando escolhi ser educadora tinha ideia de todos esses desafios e continuei amando minha profissão e dia a dia continuarei lutando pela melhor educação, pelo afeto, pelo respeito com todos de m convivência escolar.

Esgotou para que esse aluno crescesse na aprendizagem e também na (relacionament) socialização na escola.



Boje, 02 de junho de 2022.

Como estudante durante o curso normal, ^{curso super} como aluno sonhadora, com muita vontade de aprender, para poder trabalhar e transmitir conhecimentos para os alunos.

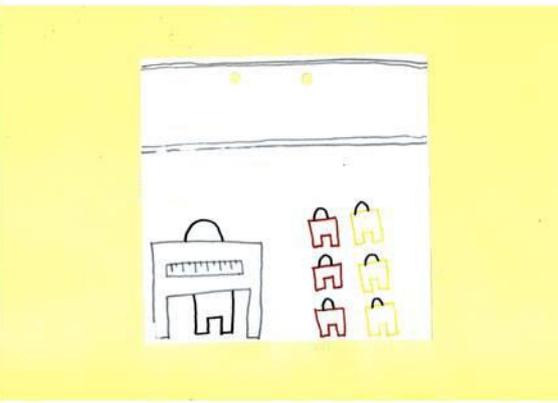
Atualmente professora de Ed. Infantil e anos iniciais continue me esforçando para ter a mesma alegria em trabalhar com os alunos, e todos os dias também trocamos, pois aprendo muito com eles. Ser professora alfabetizadora é um desafio diário.

ANEXO G - Cartas produzidas pela Professora 3

Boaf, 15 de junho de 2022
 Saudações!
 Tenho por muito prazer escrever algumas passagens da minha vida que comeci meus estudos em 1997 em o presente ano de 2022. Em 1997 foi um tempo maravilhoso e que apesar de não existirem muitas escolas, fui matriculada na escola de Arte Tia Sida, instituição voltada a Arte, onde participei de apresentações, dança, aprendi a escrever os cartões de linha e fui muito bem atendida pela professora que estava sempre atenta. Nessa época, visando a linha do tempo ainda existiam com dificuldades na educação como a falta de universidades públicas em Boaf.
 Deixei meio com o passar do tempo fui matriculada na EMEF Marquês de Tomondari, onde estudei por 5 anos desde o 1º até a 5ª série (5 anos). Na primeira dia de aula acabei me perdendo dentro da própria escola, pois comparendo com a escola estava no meio de muros, paredes, grades e grades, vários professores em uma única turma, escola imensas (5 anos foram 5 meses), comia colegas e professores que já se foram, participando de festas, até jogar futebol mas comparendo da Educação Física Ha Ha Ha... enfim foi muito progresso estar naquele lugar.
 Em 2006 foi o ano em que a Universidade Federal de Goiás começou suas atividades em Boaf, ainda sem sua sede própria, mas garantindo isto, dando um passo gigante na história da educação popular.
 Em 2007 comeci a cursar o Ensino Médio, mas acabei reprovando em Química, Física e Matemática. Então com sua ajuda resolvi ir para o curso Normal (Magistério), mesmo sendo a vontade de minha mãe que dizia que a educação não estava sendo desvalorizada.

Então em 2008, tudo começou com várias etapas de trabalhos apresentados, indagações, reuniões, com direitos civis, mas tudo por uma boa causa, o tão sonhado diploma de Magistério. Em 2011 formei após 6 meses no 5º ano.
 Cumprido com o tempo durante 6 meses no 5º ano.
 Durante, precisava cursar uma graduação e estava entre Física Teórica e Biologia, então por ser mais em conta e eu não ter nicho chamada no ENEM, resolvi fazer a distância o curso de Pedagogia na Universidade Anhanguera em 2012. O curso proporcionou um novo encontro na Escola de Arte Tia Sida como prof. - 1ª funcionária extraordinária.
 Em 2013 Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação em Boaf, por ser educador, filósofo e dedicar sua vida a alfabetizar a população milhões favorecida.
 Aos 20 anos foram mudados e em 2014, o sonho era grande em ingressar em uma universidade pública, então fiz o ENEM e por conta do curso de Pedagogia (sujeitos literários, apesar de não ser o curso dos meus sonhos) passei pelo 4º ano e conclui em 2017.
 Na época a educação enfrentou mudanças, como a BNCC, a fim de ser um marco, isto é, servir de base para o ensino desde a Educação Infantil com Habilidades e Competências.
 Em 2017 comeci a pós graduação em Educação Infantil e também comeci uma curta rubricação com os conteúdos do Trabalho Pedagógico de Boaf. Então fiz o ENEM novamente em 2019 e passei a cursar licenciatura em Alimentos no IFGUL.
 Quando surgiu a oportunidade de fazer o concurso para a Prefeitura de Boaf, então passei para dois corpos (servente municipal e professora) e o primeiro que eu fosse chamada para trabalhar. Depois o tempo, não se pendente e tudo demorou na terra. Depois o tempo, não se pendente e tudo demorou na terra. Depois o tempo, não se pendente e tudo demorou na terra.
 Enfim FUTURO, espero que a educação seja mais valorizada, mas tenho certeza que os alunos não devem atender, apesar da pandemia e a formação de professores e de dever cumprido. SIGAMOS EM FRENTE!

Boaf, 07 de junho de 2022
 A aluna do curso normal
 Tenho por essas singelas palavras dizer que de estagária servente municipal, sou uma professora de anos iniciais com alguns desafios, mas todos vencer na tua trajetória.
 Também sei que estudei bastante, conheci várias pessoas e que aprendi a lidar com a realidade, contendo com amor e carinho, conseguindo resgatar a aprendizagem um tempo pontualmente.
 Escreva, faça valer todo tempo investido durante anos, capacite-se nas formações, contribua com o seu melhor numa escola que de verdade de braços abertos.
 Não é não importa-se com os valores iguais, terá recompensa e reconhecimento de seus alunos.
 Com carinho!
 + professora dos anos iniciais



ANEXO H - Cartas produzidas pela Professora AEE

Boa noite colega;

Esta carta vai pra ti que hoje veio a esta escola promover este fe-
liz momento de formação, que inspi-
rou em nosso grupo o momento de
estudo e reflexão. Chegou oportuni-
zando falas e mexendo nas me-
mórias afetivas da gente do João
Thiago. Tentamos, escrevemos após
os slides e depois ouvimos umas
outras. Umas bem tímidas
e preocupadas outras desenvoltas.
E está tudo bem!

Vistes em hora oportuna e
limerendo garotas fechadas que
foram se abrindo, vi lágrimas
em seus olhos após o café deli-
cioso, após as cartas emocionantes.
Estou agradecida pois estou
também aberta para o demais
que vier.

No dia nove providenciastes le-
veza, que ~~é~~ pauta gratificante...
Iniciamos com uma dinâmica
contando surpresas do fazer pe-
dagógico, dando opiniões, expli-
cando como agir naquela situa-

Bagé, 21 junho | 2022.

Surpresas do Caminho...

Há mais de trinta anos escolhi este
caminho que se tornou "A CAMINHADA". Tão pou-
co pensava que ali no magistério ia aprender
tudo e sair com recheio pra vida toda, tal
qual veio a maior surpresa... Me deparei
com alunos em uma turma de alunos de
várias séries juntos na mesma turma e
tive que aprender a lidar com essa surpre-
sa da diversidade já de pronto e ime-
diato; Até pontapé aprendi a receber...
Nossa o magistério não me ensinou com
agir neste momento... Prosequei afinal esse
foi só o começo, refleti e entendi que
mais surpresas viriam... Surpresa quando
particpei da primeira formação sobre as
novidades da INCLUSÃO, também no começo
da vida profissional e disse eu mais uma
vez... Nossa a faculdade não me ensina
a ver o mundo dessa forma; surpresa
atrás de surpresa...

Logo fui entendendo os recados
que essas surpresas me traziam, elas
instigaram em mim a vontade de
aprender sobre o humano que vem
aprender conosco e ensinar muito
mais que superba.



ção. Dando prosseguimento chegou
a hora de um paralelo antes e
depois através de desenho, mes-
trando como fomos alunos e como
somos hoje como profissional
da educação, a leitura. O menino
mexeu com nome passado.
Chegou a hora de enfeitar
a árvore com a ilustração e
palavras que dizem algo sobre
nós... E a tarde terminou
com café e bolo delicioso.
O que será que virá se-
mana que vem???

Hoje 32 anos depois me surpreendi
aquela que entra e sai da portão
da escola com a mesma tierio e sem
nada levar. Eu com certeza estou
aberta a novos conhecimentos e trocas
sempre e se por acaso não o faço
com mais frequência ou não me
encontrei em voos maiores por algu-
ma crença de ser capaz.

A maior surpresa será ainda
quando me inserir ao mestrado.



ANEXO I - Cartas produzidas pela Diretora

15.06.2022

Carta ao Futuro

Então anos se passaram e continuas profes-
sora heim!? Algo mudou? Ou segues as
mesmas práticas? Muita coisa passou,
mudanças aconteceram, algumas boas,
outras nem tanto, mas estamos aqui
sempre em busca de algo mais, pro-
curando superarmos nossos limites.

02/06/2022

Querida colega!

Oi! Como estás? Então, resolvi escrever
estas palavras para te dizer que sim,
estás no caminho que escolhistes, o caminho
certo, o que sempre acreditastes, o da edu-
cação, sim sempre quiseste ser professora, pois
acreditavas na educação. Sei que hoje
não é a mesma dos tempos idos...
da cartilha Caminho Suave, mas mesmo
assim acreditas na educação. Com
certeza ela é e sempre será o que movimen-
tará o mundo. Não deixas jamais de
educar. Para maiores que sejam os
reveses... a educação ainda é nossa maior
arma.

Não desanimas!



ANEXO J - Cartas produzidas pela Vice-Diretora

Boje, 02 de Junho de 2022.

Bom dia, Angelina querida.

Como está? Espero que bem, e como já nos conhecemos há bastante tempo imagino que precisa para saber como cito a formação sobre as Cartas Pedagógicas, ou te contarei tudo.

Esta formadora é encantadora, principalmente fez um bom relato de como é, para que sobre como se escreve e qual a intenção de uma Carta Pedagógica, as irem usando as palavras de sua boca, para que ela seja e muito mais, muitas das primeiras escritas, sobre a intencionalidade da mesma, precisamos a importância de escrever a Carta, mas amiga te confesso que no momento em que falei das dez partes e ela citou como quinta para escrever me deu um momento de escrever e eu não sabia escrever todas as dez, então eu escrevi e depois ter tirado o momento de reforço e não sei explicar que temer de escrever as dez partes, foi pensando a importância de começar e seguir: se repente as palavras, e que a letra para a escrita de cada uma, e a carta que vai ter as dez partes de escrever, como eram minhas brincadeiras de escrever no universo de ensinar meus alunos de diferentes idades, fui além dizendo o que espero obter de cartas que me pareçam ter sido feitas por mãos de

boas, mas preciso que não eram e nem estavam tão assim. A protagonista desta história deveria ser eu, preciso ensinar meus alunos, fazendo com que tenham de encontro com a amor, a desacomodar-se, a vontade de aprender a matemática.

Mas voltando amiga, conseguimos escrever, talvez ainda nos falta muito, mas o desejo de um processo em como já se fez presente em meu coração. Sobre como vou de falar e entendi que poderia me obter com a profusão e sugerir um caminho contrário para a nova escrita para as novas condições e qual mais das, não sei se seria a melhor palavra.

Muito sugeria é escrever um saber as partes, identificar que compõe a Carta, escrever com a emoção, conexão, nos despertando a lembrança, deixar, indignação, e após ir destacando a parte central desta escrita.

Para quem aprender, ouvir, fazer indicações, paciência sempre não tem nada, as regras de disciplina, falta de tempo, não sei nem por onde começar, mas entendi que mesmo no início de nos começar não importa o que as de mais letras pontuam, o importante é a intenção de escrever os mundos e apenas as palavras e que quero dizer.

Te aguardo nesta quinta sem desculpas, pois tento entregar que vai valer.

Beijos

Boje 02 de Junho de 2022.

Ola querida Angelina!

Como está? Estou bem com muita saudade de nossas conversas, como era bom quando ríamos e lhe contava que quando bem pequena ao brincar com minha irmã bem como já as minhas pintadas e palavras e que aprendia nas minhas aulas como aluna, e foi fazer minha mãe já me via como uma futura docente.

Os anos foram passando e já tinha certeza que esta de fato seria minha profissão, porque amava ensinar e ajudar/ensinar meus alunos, tão pequena já fazia meus grupos de estudos e era chamada de "prof particular", deves lembrar estas passagens lá em casa.

Aí confesso que tentei fugir para seguir meu sonho de ser jornalista, mas o destino me mostrou que poderia contribuir mais se fosse na Educação.

Amiga quanto saudade de nossas conversas e ~~mas~~ mas o tempo tornou-se tão pequeno porque temos tantas afazeres como professora, mas sinto-me feliz pela minha escolha.

Já trabalhei com várias facetas e ainda, me e hoje busco cada vez mais entender, escolher, auxiliar e trocar com meus professores/colaboradores. Vou te contar que estar frente a você e entregar um pouco de mim em ti, me fez a maior entrega de mim mesmo escolho foi entrega.

Siga siga teu caminho com muito sucesso e sempre que der tempo nos falamos.

Beijos em teu coração e
afijos muito felizes.

Diá 15 de Junho de 2022.

Olá, amiga Angelina!

Como estás depois de nosso último encontro? Conta bem, boa tarde reflexiva em relação as práticas pedagógicas, parece que todo mundo que o tempo for nos moldar, nos fazer pensar como irgencia na escola cheia de tentativas, curiosidades, dúvidas e que por alguns motivos fique ainda mais enriquecida e autora, parece que estão sendo feitas. Podemos sim, quando euorza tudo nos elos atores e queremos investigar e experimentar após estarmos nos anos finais as coisas, pensamentos começam a ser mais impetores e por isso parece que estamos coisas prontas e para nosa surpresa acabamos recebendo-as como resultados absolutos; como foi feita a chegada de um professor que nos desacomoda e nos mostra como é importante pensar, refletir, contextualizar e ter nosa opinião. Se ensino médio, parece a minha média precisamos muito ir em busca de nosa subjetiva, superar obstáculos, sejam eles: noções, medos, opiniões, frustrações e mostrar que nós somos e nem somos apenas números, eis que surge a escola por nosa presença, o momento de aprender, de seguir exemplos que nos trouxeram forma como seguir e também de fugir dos mal exemplos.

Saber amiga, hoje como docente a escola nosa era que se inicia, a cada turno que enfrenta, penso muito em nos irgencia planejamentos, em estar cada ser como unico e

que tem muito para ensinar, aprender e trocar. Sinto que ainda temos alunos que tem como hábitos de receber as coisas prontas, mas quem são' que tem a culpa? O que fazemos sobre isto? Poderia me responder?

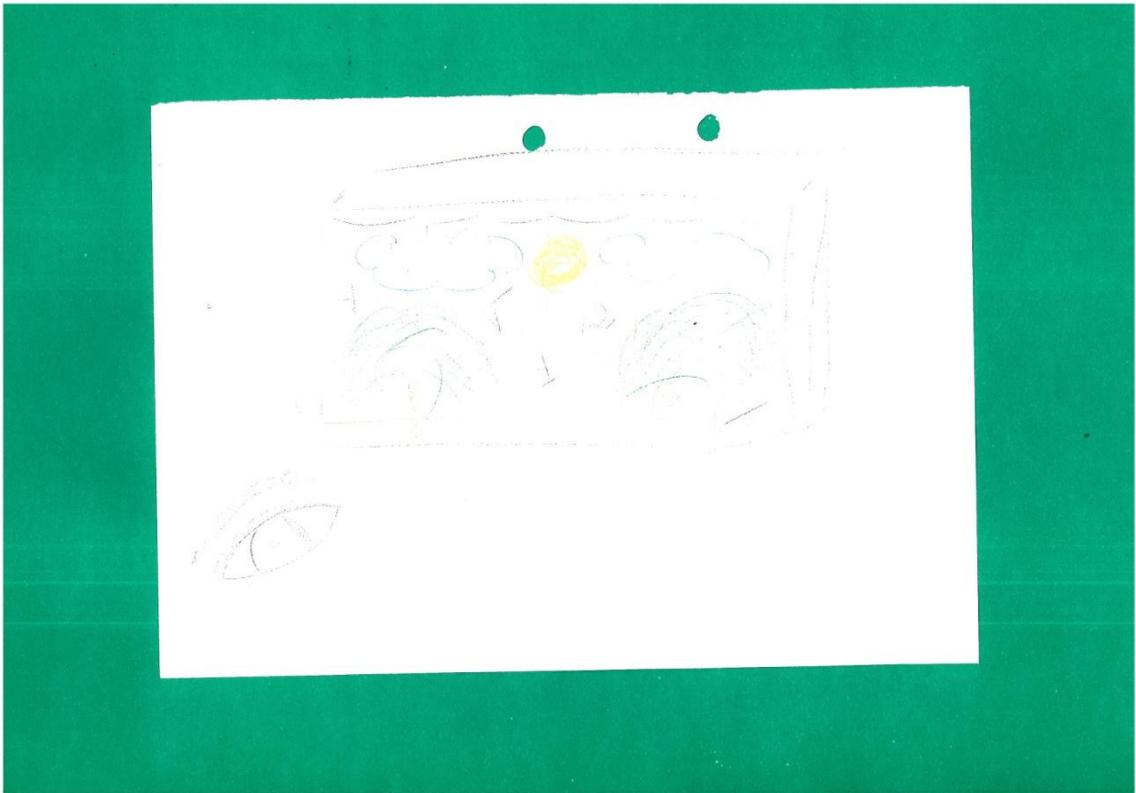
Fazer a coisa fazer, expressar nosa opinião, e emitir nosa ideia nem sempre é fácil, não? ou nem sempre estamos preparados para aceitar?

Tudo bem com você e assim, momentos que falamos que ouvimos, que respeitamos e até mesmo que nos fazemos nos é necessário seguir ~~com~~ ouvindo e produzindo o contexto

Com tanta mudança no educador, vislumbro que nosa criação contextualizar com mais seriedade, desacomoda de nós e não em busca de ~~nos~~ nos questionamentos, nos tem-se em uma sala de aula para fazerem coisas e nos aprendamos harmonizando temperos, nosa dura mais lutar e criar, ainda em busca de nosa objetivos.

Mor Angelina, sei que para tudo isto deixar de ser um utopia, precisamos estimular desde pequenos esta autonomia fazendo estas leituras de mundo, ensinando as descobertas, de fazer as curiosidades, mostra que tudo em parte é possível basta organizar os pensamentos, fazer meta, sair do engarrafamento, e nosa mente - n.

Amiga, comece contigo sobre o futuro tena-n de sempre quando acordamos no poder do educador e nosa transformação. Que bom que estamos em isto preparado. Beijar e até breve.



ANEXO K - Cartas produzidas pela Orientadora

* Carta ao futuro *

Bagé, 16.06.2022.

Hoje estamos em terceiro encontro da nossa formação e me cabos a refletir em como será daqui para frente. Resistindo de os sentimentos experimentados e vivenciados até aqui usaremos meu compromisso profissional de defender uma escola justa, acolhedora, respeitosa e que prepare a emancipação de todos sempre. Ditos valores não quero abrir mão.

A partir disto me proponho a ressignificar minha prática profissional como Orientadora Educacional, cabendo mais espaço para diálogo com alunos e familiares, trazendo mais fundamentação teórica para os momentos com meu par e atuando para que aqui, neste espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento possamos, para além de todos sermos felizes e desenvolvermos e aperfeiçoarmos o que há de melhor em nós.

Pensar no futuro, diante da realidade deusa em que vivemos não é tarefa fácil. Mas não pensar neste futuro também não é... Assim escolho pensar e prosar. Escolho pensar e me permitir movimento para construí-lo. Certamente o futuro não será feito somente de vitórias, mas se de cada momento em que os resultados e as perspectivas estejam acima do desejado eu conseguir chegar para situações, aproveitar o momento para aprender e reorientar a vida, tirar saldo da situação com acertos e vitórias.

Assim me despeço desta escrita com a certeza de que muitas coisas, esta de que o conhecimento muda as pessoas e esta de que as pessoas mudam o mundo.

Abraços pedagógicos da amiga

Bagé, 02.06.2022

Queida normalista

Hoje acordei com saudades de ti e resolvi te escrever para compartilhar contigo fatos do tempo de agora. Pensa... tanta coisa aconteceu nestes anos... certamente não dei conta de relatar tudo mas acho que o mais importante agora seria te dizer da minha preocupação com os rumos da educação hoje.

Lembre do tempo de estudante quando pensava que a educação nem dia chegaria a um patamar um par e estava em primeiro lugar nos políticos públicas de todos os esferas de governo, também lembro de ter imaginado que todos que a escola entrassem, dela saíssem bem formados intelectualmente, convivendo em harmonia com as diferenças e sonhando com seu futuro. Cheguei a imaginar uma escola acessível e conectada com o mundo, onde já com presenças, mas que os livros didáticos não contem todos os saberes e que crie a refletir sobre os assuntos seria muito mais prioritário.

Mas preciso te dizer, cara normalista, que a escola não está assim... Os recursos já não são tantos, porém parecemos me-lhorar. Por aqui, de onde acompanho os bons projetos como a Mais Educação, um computador por aluno, o surgimento de universidades e Institutos Federais, avançamos no Atendimento Educacional Especializado e especialmente no Setor de Orientação Educacional com a Justiça Restaurativa. Tudo, enquanto professor da educação infantil, colégio e vi mudanças positivas na vida de muitas famílias.

Hoje não temo que nada do que há pouco tempo atrás fora plantado. Vivemos dias de massacre da Educação Pública: são poucos investimentos e que, quando aparecem não atendem os expectativas. Somos atingidos por uma crise sanitária terrível que nos mostrou as fragilidades da Educação Brasileira e a força do magistério que ultrapassou muitas das dificuldades ocorrendo-se de seu país.

Há anos plantamos também uma semente de esperança e essa sim continua sendo regada diariamente.

Então desejo que essas ideias aqui compartilhadas te ponham a pensar sobre o que mais, nós e possível fazer? Que caminhos seguir para nos reencontrarmos com nossos ideais?

~ ~ ~

A carta ficou inacabada pois o tempo da atividade terminou.



ANEXO L - Confidências Pedagógicas

Mais práticas na Pedagogia, enquanto que o curso Normal (Magistério) foram realizadas várias a produção de materiais

A vivência dos alunos, e a consequência na aprendizagem.

Seu trabalho com um aluno DV, sem nenhuma experiência.

Falou mais do que souber!

FUI ACUSADA DE RACISTA NA ESCOLA QUE TRABALHEI

Confidência Pedagógica

Muito impactante foi quando vi um professor retirar fisicamente um aluno da sala.

Uma professora de pré-escola que rejeitava o aluno com paralisia cerebral, simplesmente por não aceitar o processo de educação inclusiva, não aceitava ajudá-lo... A criança sentia esse desconforto e sempre chorava na presença dela.

Certo dia uma menina negra da minha sala foi com seu cabelo solto e arrumado em um belo penteado que o valorizava, porém tinha um certo volume. Os colegas que sentavam atrás sempre se queixavam disso usando expressões do tipo: "puxa esse cabelo" "porque não penteia" "baixa esse cabelo" "parece um leão"

Situação Pedagógica

Ao chegar na escola nova me deparei com uma turma onde tinha alunos que sabem ler e alunos que não reconheciam nem as letras, ao abrir o armário achei mais de 30 livros pedagógicos sem uso, ao perguntar para direção da escola sobre o uso dos livros a resposta que me foi

→ Situações pedagógicas.

• ~~que~~ Uma situação que me parece extremamente chateada e profissional descomprometida na escola que meu filho estuda por exemplo a coordenadora leva 2 dias para responder as mensagens no grupo. Acho uma falta de respeito com os pais, não são dados em algumas situações quando colocam informações no grupo.

Outra situação que viveio é estudante do magistério que ~~foi~~ pensa que é professor.

dada foi que a turma não sabe usar livros só folhinhas.