

**O LUGAR DOS/AS PROFESSORES/AS NA FORMAÇÃO PERMANENTE:
*ANÁLISES E PROPOSIÇÕES***

**THE PLACE OF TEACHERS IN PERMANENT TRAINING: ANALYSIS AND
PROPOSITIONS**

**EL LUGAR DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN PERMANENTE: ANÁLISIS Y
PROPUESTAS**

Robson Lima de Arruda¹ 0000-0001-6149-9827
Robéria Nádia Araújo Nascimento² 0000-0002-1806-0138

¹Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Paraíba, Brasil. robsonlima13@hotmail.com

²Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande, Paraíba, Brasil. rnadia81@gmail.com

RESUMO:

Este texto aborda o lugar dos/s professores/as na formação permanente, ensejando provocar o debate sobre a condição de passividade a que são submetidos estes profissionais em processos formativos nos quais são reduzidos a meros replicadores e fazedores do que lhes são apresentados como solução para os problemas cotidianos de suas práticas. Apoiados nos conceitos de formação permanente *em* escolas (Imbernón, 2009, 2016), de professor reflexivo (Pimenta, 2012) e saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2014) e Freire (2020a), analisamos os dados de um questionário respondido por seis professoras e um professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Vertente do Lério-PE, sobre suas experiências com as formações permanentes. Os resultados evidenciaram a insatisfação dos/as entrevistados/as com o modelo formativo vivenciado por eles/as, confirmando a urgência de um novo olhar para essas formações.

Palavras-chave: formação permanente; contexto escolar; prática pedagógica.

ABSTRACT:

This text addresses the place of teachers in ongoing training, aiming to provoke debate about the condition of passivity to which these professionals are subjected in training processes in which they are reduced to mere replicators and doers of what is presented to them as a solution to the everyday problems of their practices. Supported by the concepts of permanent training in schools (Imbernón, 2009, 2016), reflective teachers (Pimenta, 2012) and teaching knowledge, from the perspective of Tardif (2014) and Freire (2020a), we analyzed data from a questionnaire answered by seven teachers from the Initial Years of Elementary School at a public school in the municipality of Vertente do Lério-PE, about their experiences with permanent training. The results showed the interviewees' dissatisfaction with the training model they experienced, confirming the urgency of a new look at these trainings.

Keywords: ongoing formation; pedagogical context; pedagogical practice.

RESUMEN:

Este texto aborda el lugar de los docentes en la formación permanente, con el objetivo de provocar un debate sobre la condición de pasividad a la que están sometidos estos profesionales en los procesos de formación en que se ven reducidos a meros replicadores y hacedores de lo que se les presenta como solución al problemas cotidianos de sus prácticas. Apoyados en los conceptos de formación permanente en las escuelas (Imbernón, 2009, 2016), docentes reflexivos (Pimenta, 2012) y conocimiento del profesores, desde la perspectiva de Tardif (2014)

y Freire (2020a), analizamos datos de un cuestionario. respondido por seis profesores y un profesor de los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria de una escuela pública del municipio de Vertente do Lério-PE, sobre sus experiencias de formación permanente. Los resultados resaltaron la insatisfacción de los entrevistados con el modelo de formación que vivieron, confirmando la urgencia de una nueva mirada sobre estas formaciones.

Palabras clave: formación permanente; contexto escolar; práctica pedagógica.

Introdução

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), no Brasil, historicamente, os docentes vêm sendo submetidos a processos formativos que têm sido questionados pela ineficácia e insuficiência, provocando a necessidade de práticas compensatórias de formação continuada. O referido documento destaca que a formação continuada tornou-se predominantemente pontual, contradiando o próprio sentido de ser contínua, realizada através de cursos, oficinas, seminários e palestras, geralmente desarticuladas com os interesses imediatos dos docentes.

Algumas críticas aos modelos convencionais recaem, dentre outros fatores, sobre o fato de que as condições reais e os interesses, motivações, necessidades, experiências e opiniões dos professores/as são ignorados, restando-lhes desempenhar um “papel passivo de receptor de informações e executor de propostas, e não de co-participante do planejamento e discussão do próprio processo de formação” (Brasil, 1999, p.42). Além disso, o centro dos processos formativos é a transmissão de informações, desprezando-se o intercâmbio de experiências, observação de classe de professores/as experientes, atividades de simulação de situações-problemas, entre outros aspectos (Brasil, 1999).

Esse tipo de formação contribui para que tenhamos professores/as desinteressados e desestimulados a participar das atividades formativas, já que são vistos como realizadores, tarefeiros, replicadores apassivados, recebendo orientações ou determinações de “cima para baixo” ou de “fora para dentro”, conforme destacou Freire (2020a) ao analisar a relação antidialógica entre alunos/as e professores/as, ou seja, quando relação fica marcada pela verticalidade e não pela horizontalidade, fruto de uma educação bancária, conservadora e dominadora (Freire, 2020b).

Mesmo quando o campo progressista avança e consegue instituir mudanças nas políticas públicas de educação, ainda assim, a formação permanente¹ continua sendo um espaço em que

¹ Optamos pela utilização do termo formação permanente, em consonância com a perspectiva teórica apresentada por Imbernón (2009, 2016), cuja especificidade se dá pela formação que ocorre enquanto os/as professores/as atuam em serviço. Contudo, os documentos oficiais utilizam a nomenclatura formação continuada para definir os processos formativos posteriores à formação inicial.

as vozes docentes são silenciadas, em detrimento da carga de informações advindas de profissionais considerados *experts*, oriundos das instituições políticas ou educativas, externas ao contexto local de atuação dos docentes em formação (Imbernón, 2009). Muitas dessas formações são pautadas na crença de uma permanente lacuna, sugerindo que os professores/as não sabem realizar algo e que, portanto, precisam aprender para praticar em suas escolas.

Ainda que a formação permanente seja um espaço propício à aquisição de novos saberes, especialmente se considerarmos as inovações no campo pedagógico e educacional, chama a atenção o fato de que parece existir apenas uma via possível: a dos formadores *que ensinam* aos professores/as *que não sabem*, ou seja, um modelo de formação baseado na ideia de capacitação. Considerando esta problemática, interessa-nos saber: qual o lugar de participação que os professores/as ocupam nos processos formativos permanentes em suas escolas e redes de ensino?

Este texto é um recorte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2020, e analisa o lugar de participação dos professores/as nas formações permanentes, chamando a atenção para a necessidade de que estes participem ativamente dos processos formativos realizados nos espaços escolares, por iniciativa das escolas ou redes de ensino.

Além de uma revisão bibliográfica sobre a formação permanente, apresentamos os resultados de um questionário semiestruturado, realizado com seis professoras e um professor dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino do município de Vertente do Lério - PE. Trata-se de uma amostra probabilística, por livre adesão, considerando que todos os docentes do Ensino Fundamental da referida escola atendiam aos critérios de inclusão: ser professores/as efetivos com, no mínimo, cinco anos de atuação nesta modalidade no município de Vertente do Lério – PE. A discussão dos resultados foi feita a partir da perspectiva da Análise de Conteúdos de Bardin (1977), com levantamento de unidades de registro e categorias para posterior discussão.

O texto apresenta uma abordagem sobre a complexidade do ser e fazer docente, depois discorre sobre a formação permanente *em* escolas, a partir da perspectiva apontada por Imbernón (2009, 2016), em seguida discute o papel do formador e, posteriormente, apresenta a metodologia e resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as professores/as participantes.

A complexidade do ser e do fazer docente

Tão importante quanto reconhecer que os/as professores/as devem continuar aprendendo é valorizar os modos como esses profissionais produzem e utilizam estratégias de ensino. Uma vez que seus saberes e experiências não são suficientes para lidar com os avanços da informação, sobretudo numa era de complexidade e constantes transformações no campo do conhecimento, é necessário favorecer o desenvolvimento da autonomia e de competências profissionais que os ajudem a enfrentar os desafios e conflitos da docência, desenvolvendo soluções apropriadas e assertivas em seus cotidianos docentes.

Há, no Brasil, uma tendência à padronização metodológica das formações permanentes, por meio de estudos curriculares pré-estabelecidos, de programas e projetos elaborados por instituições governamentais e/ou formativas, aonde predomina o acúmulo de informações. Para Morin (2015), as informações não passam de parcelas dispersas do saber, enquanto que os conhecimentos são mais relevantes e deveriam ser prioridade no processo de formação humana.

Quando o trabalho formativo segue a via da generalização, como se existisse um padrão para aprender, ser e estar no mundo, seja ela em termos de didática, currículo ou metodologias, deixa-se de atender adequadamente às reais necessidades e interesses particulares. Nesses termos, considerar a complexidade implica “[...] entender as relações entre os diversos fenômenos, ao mesmo tempo que cada elemento em si mesmo” (Imbernón, 2009, p.93).

Para Morin (2015), a complexidade rompe com o paradigma simplificador e reducionista, tornando-se sinônimo de um tecido complexo que não se resume à soma de partes. A noção de que existe uma diversidade na unidade e que cada unidade é múltipla e complexa parece que ainda não alcançou o tipo de formação permanente em que a realidade pedagógica de professores/as e escolas permanece reduzida, limitada e simplificada. Forma-se para uma *cabeça cheia* e não para uma *cabeça bem feita* (Morin, 2014), ou seja, professores/as não conseguem transformar as informações que recebem em conhecimentos. A despeito disso, Pimenta (2012) ressalta que:

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade (Pimenta, 2012, p.46).

Não raro, é possível encontrar professores/as habituados a reproduzir modelos pedagógicos “importados” de outros profissionais, como quem aplica uma receita para suas situações pedagógicas cotidianas. Nesses termos, os professores/as necessitam de formações que possibilitem desenvolver sua autonomia, criatividade, protagonismo docente e o pensamento crítico. Ou seja:

Uma formação que contemple as especificidades e a complexidade do ambiente escolar e a condição do professor de ser autor e ator do trabalho pedagógico; uma formação que incentive a investigação do cotidiano escolar em uma dinâmica dialética de repensar e de refazer a prática pedagógica, fazendo emergir questões didático-pedagógicas que alimentem a própria formação continuada (Silva; Almeida, 2010, p.19)

Além de todo conhecimento produzido nas academias e/ou por especialistas em educação, existem saberes que são mobilizados pelos/as professores/as e que fazem a diferença em seus cotidianos. Entretanto, não tem havido espaço nas formações permanentes para que os/as professores/as mobilizem esses saberes, perdendo-se, assim, possibilidades de enriquecer significativamente o processo. Esse “silenciamento pedagógico”, que é como chamaremos a ausência de espaço para os/as professores/as compartilharem, confrontarem, questionarem e aperfeiçoarem suas práticas através do debate, contribui para manter a dúvida, incertezas, conflitos e isolamento profissional.

Não raro, as experiências formativas em que os/as professores/as têm espaço para falar são sempre muito catárticas devido ao fato de muitos desses profissionais se verem nas falas dos seus colegas, comparando-os ou equiparando-os às suas práticas, provocando algum alívio do tipo: “pensei que era só comigo”; “eu também faço dessa forma”, “interessante o jeito que você resolveu esse problema” etc. Quando isso não ocorre, resta-lhes os intervalos, corredores, grupos de mensagem virtual e, de toda sorte, qualquer lugar que esses docentes se encontrem, afinal, não é estranho ver e ouvir desabafos entre docentes em contextos não profissionais.

A formação permanente *em* escolas

Os estudos utilizados neste trabalho tem colocado em xeque o modelo conservador, bancário e apassivador, fundado numa racionalidade técnica, com currículos e metodologias rígidas e distanciamento entre teoria e prática, requisitando mudanças no enfoque teórico e prático dessas formações (Libâneo, 2011). Tais formatos pressupõem que o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as é sempre corrigível, incompleto, insuficiente e inadequado. Neste trabalho, defendemos a formação permanente *em* escolas como estratégia de desenvolvimento profissional e institucional, a partir de um novo olhar sobre o lugar dos/das professores/as no processo. Para Imbernón (2010):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (Imbernón, 2010, p.21).

Nessa perspectiva, cabe diferenciar o que seriam os *saberes dos/das professores/as* dos *saberes para os/as professores/as*, sendo este último a concepção que prevalece nas políticas e práticas formativas, cujos profissionais formadores atuam como detentores das soluções para os problemas existentes no ensino, negando, geralmente, os saberes e experiências dos/as professores/as como ponto de partida e de chegada para as inovações, mudanças e soluções pretendidas. Ao defender uma formação permanente vinculada ao contexto de trabalho, não nos referimos apenas a um espaço geográfico onde elas ocorrem, mas à criação de uma rede formativa que integra processos organizacionais, profissionais e pessoais (Imbernón, 2016).

A formação permanente “a partir de dentro” é uma concepção que surgiu por volta dos anos 1970, no Reino Unido, como política de contenção de gastos, diante da escassez de recursos destinados às políticas de formação permanente e tomou forma no Brasil, ao final da década de 1990 e início dos anos 2000. Seu intuito é preparar professores/as das redes municipais para trabalhar em projetos e programas educacionais, inaugurando a era das formações de multiplicadores locais, pessoas que participavam de encontros regionais ou nacionais e, após receberem um volume de materiais e orientações teórico-metodológicas, deveriam “replicar” em seus municípios (Imbernón, 2016). São exemplos disso, o programa Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em Ação, realizado no início dos anos 2000 e o Pró-Letramento, em 2005.

Institui-se, dessa forma, uma prática de formação que inclui não apenas a vinda de formadores universitários ou contratados por empresas de assessoria e formação pedagógica, mas o aperfeiçoamento de profissionais do próprio grupo local. Estes últimos são os que podemos chamar de formadores ou assessores pedagógicos *em* escolas, ou seja, profissionais que conhecem as realidades cotidianas das escolas e professores/as e, portanto, teriam condições de acompanhar o processo formativo, apoiando e orientando, constante e permanentemente, as demandas decorrentes de cada contexto (Imbernón, 2009, 2016).

Imbernón (2016) diferencia a formação *em* escolas da formação *na* escola. Para ele, a formação *em* escola é uma modalidade formativa ofertada a uma determinada equipe escolar. Ou seja:

é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola [...] Nós a denominamos formação *em* escolas para diferenciá-las da formação *na* escola, onde a formação apenas teria uma localização espacial diferente: na escola e não fora dela (Imbernón, 2016, p. 151, grifo nosso).

Para este autor, a formação docente deve iniciar com a identificação de problemas ou necessidades reais de um determinado grupo de professores/as ou escola e, posteriormente, o planejamento da formação, adotando inovações acerca do problema identificado. Com duração de dias, meses e até anos, o processo formativo finalizaria com uma avaliação dos resultados e, caso os objetivos não estejam alcançados, retoma-se o trabalho novamente (Imbernón, 2016).

A opção pelas especificidades e complexidade das escolas, consiste em que professores/as se tornem autores do próprio processo formativo, investigando seu cotidiano de trabalho de forma dialética entre seus pares (Silva; Almeida, 2010). Nas palavras de Imbernón: “[...] não é, portanto uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores/as para formá-los/las, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (Imbernón, 2010, p.85).

É sabido que a formação permanente *em* escolas praticamente inexistente nas realidades escolares país a fora, prevalecendo os formatos convencionais, bancários e expositivos. Nesse sentido, uma mudança de paradigma dessa natureza exige uma reorganização nas concepções político-pedagógicas vigentes, o que inclui, também, ajustamentos de horários, espaços, recursos, investimentos e estratégias.

A mudança de concepção e de estratégias sobre a formação permanente *em* escolas serve como ponto de partida para que ela não se torne um mero *slogan* ou modismo, incorrendo nas mesmas contradições e equívocos de outras práticas formativas em curso. Trata-se de oferecer as bases para a elaboração de um novo projeto de formação, pautado no êxito da instituição e de seus profissionais. Com base nas leituras de Imbernón (2009, 2010, 2016), Freire (2020a, 2020b), Gadotti (2019), Pimenta, (2012), Luckesi (2012), entre outros, sugerimos que a formação permanente esteja pautada nos seguintes conteúdos:

A escuta – nas formações convencionais, excessivamente expositivas, o lugar da escuta parece pertencer apenas aos professores/as, à medida que são silenciados e apassivados diante do que os “experts” têm a dizer. Sabe-se que alguns formatos de formação tem essa característica de público ouvinte como seminários, palestras, simpósios e outros eventos dessa natureza, especialmente aqueles com grande plateia e com temáticas abrangentes. Por outro lado, na formação permanente *em* escolas, a participação ativa dos professores/as é imprescindível durante todo o processo, desde a escolha do problema de trabalho até a avaliação final. Nessa perspectiva, a escuta serve como um instrumento de aprendizagem com o diverso e distinto e uma porta para o diálogo: um não existe sem o outro.

O diálogo – Na concepção de Freire (2020a), o diálogo é a base para uma educação transformadora e constitui uma força contra o paradigma bancário de educação que inibe e

deforma a criatividade, subordina, apassiva, domestica e serve à dominação. Se é feito de cima para baixo e de fora para dentro, o diálogo se transforma em antidiálogo, ou seja, em vez de comunicação, faz apenas comunicados (Freire, 2020a, 2020b). Não raro, é assim que muitas formações acontecem, informando mais do que formando. Entretanto, mais do que um método, o diálogo é um princípio ético. Nesses termos, só se pode aprender a dialogar dialogando (Gadotti, 2019). O diálogo deve ser a mola mestra da formação permanente, construindo pontes de acolhimento, interação, resoluções, compartilhamentos e evolução dos processos.

A reflexão crítica – já dissemos que é preciso romper com a racionalidade técnica que impera nos processos formativos. Todavia, para que isso ocorra, é necessário que os formadores possuam competências para mediar e problematizar em vez de apontar ou impor. Devem questionar, “pensar junto com”, em vez de “pensar para”. Além disso, é imprescindível que se tenha fundamentos nas teorias e pesquisas educacionais para que o processo não se torne uma mera discussão sobre experiências, sem qualquer respaldo científico. Para Freire (2020a) esse discurso teórico “[...] necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2020a, p.40).

O processo de reflexividade é, para Perrenoud (2001), uma epistemologia da ação que faz com que os sujeitos tentem compreender e perceber suas próprias ações, maneiras de pensar e agir. Nesse sentido, é primordial dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar (Imbernón, 2010; Libâneo, 2011). Tal ênfase na reflexividade sustenta o argumento de que “[...] não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (Nóvoa, 2007, p.16).

A práxis – bastante diverso, o conceito de prática se refere aos atos humanos, conscientes de finalidade. Em termos pedagógicos, a ideia de prática possui este mesmo sentido, de consciência e intenção previstas para a ação. Paulo Freire (2020b) fala de práxis para definir a transformação do mundo através da ação consciente. Ou seja, uma teoria do fazer simultâneo ao refletir, superando a ação pela ação. Depreende-se daí a noção de práxis como o movimento de ação-reflexão-ação que rompe com o mecanicismo e autonomiza educadores e educandos (Pimenta, 2012). No processo de formação permanente, a práxis refere-se ao processo de reflexão durante o fazer pedagógico dos professores/as, sendo este aspecto fundamental para a construção da autonomia docente.

As intervenções processuais – inicialmente, devemos destacar que a ideia de permanência da formação deve ser problematizada. É preciso nomear adequadamente o que se define por permanente e, na nossa concepção, não basta que as formações tenham encontros pontuais duas ou três vezes durante um ano. É preciso ir além para que a ideia de processo possa

fazer sentido e a dinâmica formativa tenha êxito. As intervenções processuais são atitudes de reflexão-ação-reflexão-ação, num movimento dialógico constante e coletivo que engloba a escuta, o diálogo, a reflexão crítica e a práxis. Assim, assessores permanentes e professores/as compartilham suas vivências, discutem os resultados e organizam novas intervenções. Vale ressaltar que não se trata apenas de corrigir possíveis erros ou equívocos práticos, mas também de compartilhar acertos. Com isso, a formação deixa de ser um trabalho sobremodo corretivo e passa a ser propositivo, considerando as experiências positivas que são produzidas nas práticas docentes

A avaliação – Durante a formação permanente *em* escolas, cabe uma heteroavaliação e autoavaliação não apenas como instrumento de verificação dos possíveis erros ou acertos, mas um trabalho de sensibilização diante dos inúmeros fatores que participam da complexa teia pedagógica. Desta feita, cabe aos formadores ou formadoras abrir espaço para que a avaliação seja feita de modo democrático, respeitoso, aberto, empático e crítico. Ademais, a avaliação não se resume a um momento de análise final. Pelo contrário, ela deve se fazer presente nas discussões em processo como contrapartida dos colegas e assessores ou formadores que escutam, validam, apoiam, debatem e argumentam acerca das experiências compartilhadas.

O papel dos/as formadores/as como assessores/as permanentes

Pouco adianta falar em formação permanente se não dermos a devida importância aos formadores ou formadoras, também chamados de assessores pedagógicos (Imbernón, 2009, 2010). Na perspectiva da formação *em* escolas, esses profissionais não assumem o lugar dos *experts* que costumam apontar caminhos e soluções para os problemas pedagógicos apresentados. Aliás, essa imagem do formador-solucionador está em crise (Imbernón, 2009). O que diferencia os formadores dos assessores pedagógicos é, basicamente, o tipo de atuação que se desenvolve, especialmente na perspectiva da formação permanente *em* escolas. Em tese, os formadores realizam a formação em encontros com determinada periodicidade. Já os assessores, além das formações, tornam-se presentes de forma constante no cotidiano, acompanhando o desenrolar das atividades decorrentes das formações, orientando e apoiando o professorado.

Independente de oferecer sugestões ou de posicionar-se diante das experiências e demandas dos/as professores/as, a principal contribuição do assessor pedagógico é “[...] criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas” (Brasil, 1999, p. 9). Assim, destacamos que os assessores pedagógicos devem pertencer ao contexto do grupo com quem trabalham e possuir

competência técnica para a formação de professores/as. Pode ser um professor experiente ou alguém designado para a função, desde que disponham de tempo para dedicar-se à “[...] seleção, organização e tratamento dos conteúdos dos programas de formação, bem como à realização do trabalho junto aos professores” (Brasil, 1999, p.77). Além disso, deveriam dispor de tempo para trabalhar *in loco*, atuando como um amigo crítico “que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (Imbernón, 2009, p.94).

Se não for alguém da própria instituição em que atua como assessor ou assessora, estes profissionais devem, pelo menos, fazer parte do quadro de servidores e conhecer a realidade educacional local. Além disso, espera-se que se tornem aceitos e possuam uma relação de confiança com a equipe de professores/as. Para além da proximidade com o contexto, é necessário que esses profissionais estejam interessados no que os professores/as realizam em suas salas de aula de modo que, quanto mais próximo do contexto de trabalho os assessores permanentes estiverem, mais condições terão de expandir a formação para além dos encontros formalizados, contribuindo na conversa que se estabelece nos intervalos, nos corredores, na sala dos/as professores/as, no diálogo informal, na visita em sala de aula etc., situações que só podem ocorrer se os assessores tiverem a disponibilidade da presença.

Outra habilidade relevante para os assessores permanentes é a de articular o tempo da formação para que ela não se torne meramente expositivo-teóricas nem tampouco apenas expositivo-experienciais. Com isso, queremos dizer que a formação não deve ser um monólogo teórico dos formadores em relação aos/as professores/as em posição passiva, nem tampouco mera verbalização de práticas sem reflexão teórica. Nesse sentido, a quantidade de professores/as participantes da formação é fator decisivo, considerando que o diálogo, os estudos e as (re)elaborações pedagógicas demandam tempo e é necessário que todos participem ativa e democraticamente.

A tradição de importar ideias e conhecimentos ofertados por sujeitos e instituições externas aos contextos escolares põe à prova a validade dos assessores pedagógicos, em especial, por uma incredibilidade gerada em face da existência de muitos profissionais despreparados que assumem papéis de formadores, coordenadores ou assessores. Este aspecto pode ser notado, por exemplo, quando há atribuição desse tipo de função a pessoas que não possuem o perfil profissional adequado para o cargo, sobretudo em face de arranjos políticos que se sobrepõem a uma escolha técnica qualificada. O fato de esse cargo ser desenvolvido por professores/as experientes e que conhecem de perto as realidades é condição favorável à

perspectiva da formação *em* escolas, ou seja, à transformação das práticas a “partir de dentro” (Imbernón, 2009, 2016).

Metodologia e resultados

Além do recorte teórico acerca da formação permanente *em* escolas (Imbernón, 2009, 2016), do professor reflexivo (Pimenta, 2012) e dos saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2014) e Freire (2020a), as estratégias de pesquisa deste trabalho incluem o uso de um questionário semiestruturado com professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Vertente do Lério – PE. Visando a preservação da identidade dos participantes, optamos por utilizar a letra P (professor/a) seguida de uma sequência numérica, considerando a ordem alfabética dos participantes.

Os dados da pesquisa foram trabalhados na perspectiva da análise de conteúdos, utilizando unidades de registro e categorias provenientes das respostas ao questionário para posterior análise (Bardin, 1977). Ao todo, participaram seis professoras e um professor selecionados por livre adesão, constituindo, assim, uma amostra probabilística, considerando que todos os docentes da escola reuniam as características condizentes com os critérios de inclusão: serem professores/as efetivos/as em exercício de, no mínimo, cinco anos consecutivos no município de Vertente do Lério-PE na modalidade do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, que incorpora narrativas, descrições e fragmentos de entrevistas, no intuito de expressar as realidades e fenômenos estudados. Nesta direção, almejamos “[...] comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipóteses(s) ou os pressupostos da pesquisa” (Pradnov; Freitas, 2013, p.112).

Apresentaremos, em seguida, as respostas ao questionário que teve por objetivo sondar os participantes sobre suas concepções acerca da formação permanente e o modo como eles as relacionam com suas práticas pedagógicas, tomando como base as experiências formativas dos últimos anos no município e escola em que atuam. Em função do recorte realizado, destacaremos especificamente os aspectos colocados pelos participantes que dialogam com a discussão proposta neste trabalho.

O questionário foi aplicado em setembro de 2019, antes dos professores/as pesquisados/as participarem de uma formação permanente, com as características defendidas neste trabalho, ou seja, a partir de encontros de estudos mediados por um assessor pedagógico ligado ao contexto, neste caso, um dos pesquisadores que pertencia ao quadro docente da escola,

com uso de estratégias de escuta, diálogo, reflexão crítica, intervenções processuais e avaliações.

O primeiro questionamento pretendeu saber **o que os/as professores/as consideravam importante numa formação permanente**. As respostas foram praticamente unânimes e se referiram a um trabalho contextualizado: Para P1, os temas das formações deveriam “realmente atender uma boa parte das necessidades apresentadas na sala de aula e na nossa prática pedagógica” (P1, 2019, informação verbal)². P2 concorda que os temas da formação deveriam estar “de acordo com os problemas existentes na sala de aula, estratégias que venham a ajudar a minimizar as dificuldades/problemas existentes no processo educativo” (P2, 2019, informação verbal)³. P6 reitera a necessidade de “trabalhar as dificuldades e a realidade vivida em sala de aula” (P6, 2019, informação verbal)⁴ e, da mesma forma, P7 concorda que “os temas abordados estejam de acordo com a realidade [...] e que o formador tenha uma linguagem de fácil entendimento” (P7, 2019, informação verbal)⁵.

Os demais participantes também enfatizaram aspectos da contextualização e facilitação da comunicação entre formadores e professores/as, reforçando a necessidade de que suas vivências se tornem pauta principal no processo formativo. Nesse sentido, cabe o pensamento de Tardif (2014) ao destacar que o professorado desenvolve saberes que brotam da experiência e do cotidiano, sendo validados e incorporados à experiência individual e coletiva em relação ao saber-fazer e saber-ser.

A maioria das formações permanentes já possui um currículo elaborado previamente cujos conteúdos, assuntos ou temas são de relevância pedagógica, mas geralmente, descontextualizados, superficiais e alheios às reais necessidades cotidianas dos/as professores/as em suas salas de aula. Esse é o principal fator que mantém as formações ainda muito bancárias (Freire, 2020a, 2020b), aplicacionistas, apassivadoras e, por vezes, obsoletas (Imbernón, 2009, 2016).

Em relação aos **temas da formação** e às **metodologias utilizadas pelos formadores**, a maioria dos participantes disse que os temas praticamente não possuem relação com o seu cotidiano, com exceção da P7 que considerou as temáticas e metodologias adequadas à sua realidade de trabalho. Os demais argumentaram: P1 “alguns [temas] condizem com a prática, outros não” (P1, 2019, informação verbal); “apenas algumas formações contribuíram de forma

² Entrevista de pesquisa concedida em 10 de setembro de 2020, na cidade de Vertente do Lério-PE.

³ Entrevista de pesquisa concedida em 10 de setembro de 2020, na cidade de Vertente do Lério-PE.

⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 17 de setembro de 2020, na cidade de Vertente do Lério-PE.

⁵ Entrevista de pesquisa concedida em 17 de setembro de 2020, na cidade de Vertente do Lério-PE.

significativa” (P2, 2019, informação verbal); “alguns [temas] ajudam e outros deixam a desejar, ou seja, não é nossa realidade” (P3, 2019, informação verbal)⁶; “muito pouco [a ver com a realidade], às vezes tem algo que possui relação” (P5, 2019, informação verbal)⁷; “condizem em partes” (P4, 2019, informação verbal)⁸ e, “na maioria das vezes se trabalha temáticas que estão fora da realidade de nossa prática pedagógica” (P6, 2019, informação verbal).

Os depoimentos dos docentes reforçam o que já foi dito no primeiro questionamento. Contudo, cabe uma ressaltar o fato de que os conteúdos da formação nem sempre atenderão especificamente as demandas particulares dos docentes, haja vista que cada sala de aula e cada docente possuem dinâmicas próprias. Por isso mesmo não se pode separar a formação do contexto, pois “tudo o que se explica não ser para todos nem em todo lugar” (Imbernón, 2009, p.10). Ademais, há interesses político-pedagógicos institucionais que são pensados de modo amplo e se referem, por exemplo, a uma política de alfabetização, a uma legislação ou currículo específico que demandam formação para serem implantados nas práticas docentes.

O que se pode extrair do anseio expresso na fala dos docentes participantes é o fato de que os conteúdos da formação podem ser contextualizados e a didática dos formadores/assessores pedagógicos fará toda a diferença se partirmos sempre do pressuposto de que, no cotidiano de cada professor ou professora, existe uma pedagogia acontecendo e, portanto, não se pode negá-la em detrimento do que se traz como proposta de estudo. Em outras palavras, há um projeto pedagógico individual (crenças e concepções de cada professor/a), em relação a um projeto pedagógico institucional.

No tocante aos **formadores e sua relação com o contexto de trabalho dos professores/as**, foi respondido que eles fazem parte das equipes de coordenação da secretaria de ensino e que, portanto, esses profissionais possuem algum nível de proximidade com a realidade. Apenas P2 manifestou que os formadores “são ‘de fora’ e não possuem muita informação sobre o nosso contexto, não sabem da nossa realidade”. Observamos nas respostas de P1, P2, P3, P6 e P7 o uso do termo “geralmente” para se referir à origem dos formadores, revelando que nem sempre são pessoas atreladas ao contexto local de trabalho.

Importante pensar que os assessores pedagógicos que direcionam os processos formativos não tem que ser, necessariamente, membro permanente da escola onde realiza as formações. A depender do porte da instituição, é natural que existam coordenadores pedagógicos, a quem cabe também executar tal tarefa. Contudo, para a formação *em* escolas,

⁶ Entrevista de pesquisa concedida em 10 de setembro de 2020, na cidade de Vertente do Lério-PE.

⁷ Entrevista de pesquisa concedida em 17 de setembro de 2020, na cidade de Vertente do Lério-PE.

⁸ Entrevista de pesquisa concedida em 10 de setembro de 2020, na cidade de Vertente do Lério-PE.

ressaltamos que é imprescindível a aliança pedagógica com os/as professores/as, a presença permanente e constante nos seus cotidianos, sobretudo para que seja possível não apenas propor discussões teórico-metodológicas, mas acessar e participar do processo de intervenção que se propõe coletivamente nos encontros formativos. Desse modo, os assessores podem ser técnicos das secretarias de ensino, desde que possuam disponibilidade para atuar de perto o que, em tese, demanda também dedicação quase que exclusiva às atividades de formação.

Vale ressaltar que há outros formatos de formação a exemplo de jornadas e semanas pedagógicas, seminários, fóruns, palestras, etc. Eles têm sua importância e não devem ser desconsiderados para fins de atualização e aperfeiçoamento. Do mesmo modo, acessar outros formadores com vozes e performances diferentes cumpre papel relevante na complexa trajetória formativa. A proposta em tela não anula, não substitui e nem invalida esses outros modelos e estratégias formativas mencionadas. Contudo, a formação permanente *em* escolas exige uma sistematização específica, na qual é imprescindível a presença de assessores pedagógicos do próprio contexto, em atividade permanente de formação com os profissionais participantes. Ou seja, alguém que, aproximando-se e participando das problemáticas cotidianas, assuma posição de igualdade e colaboração, fornecendo apoio ao professorado (Imberón, 2010).

Quando perguntamos sobre **os *feedbacks***, quisemos saber se nas formações ofertadas existe a retomada processual dos conteúdos discutidos e resultados propostos, com espaços para o diálogo, a escuta e a construção coletiva de novas intervenções. Novamente há uma quase unanimidade confirmando a negativa deste aspecto. Dentre eles destacamos P1: “nunca participei de uma formação onde os formadores cobrassem algo após a formação, tipo assim, se deu certo, se não fez, qual foi o resultado” (P1, 2019, informação verbal). Nesse mesmo sentido, P2 disse que “poucas vezes” isso ocorreu e P3 e P4 declararam que nunca participaram de formações com essa prática de *feedbacks*. P5 revelou que na maioria das formações que participou “não houve este contato” e P6 reforçou que “raramente são pedidos relatórios de acompanhamento” (P6, 2019, informação verbal). Talvez essa seja uma das questões mais equivocadas das formações que se pretendem permanentes ou até mesmo as outras modalidades mais pontuais.

Partindo do pressuposto de que toda formação se dá em função de uma prática dinâmica e pulsante, deveríamos questionar sobre a utilidade das formações no processo pedagógico das salas de aula, sob o risco de que muitos conteúdos, proposições e até oficinas práticas não sejam aplicados ou adaptados para as salas de aula por mera desconexão entre a teoria e a prática, na concepção dos docentes participantes. Dito de outro modo, corre-se o mesmo risco da água na

peneira quando se faz formação sem acompanhamento e retomada ou compartilhamento das experiências protagonizadas a partir dali.

O *feedback* nas formações em escolas são momentos em que os/as professores/as podem dizer o que deu certo e/ou errado, como adaptou ou adequou sua aula e até mesmo as razões pelas quais não considerou oportuno vivenciar ou aplicar determinadas proposições, afinal, sempre haverá conteúdos ou teorias que são como luvas, mas nem sempre irão vestir as mãos calejadas de determinados docentes em suas determinadas práticas pedagógicas. Aqui, vale o princípio freireano da escuta e do diálogo que geram a verdadeira comunicação, sem os quais não existe educação e nem superação dos desafios. Isto é, não se trata de escuta pela escuta, mas de encontros em que a solidariedade e o agir coletivos transformam experiências humanas (Freire, 2020b).

Num último questionamento feito aos participantes, deixamos o espaço para considerações ou observações sobre a formação permanente, a fim de que estes profissionais colocassem algo que, eventualmente, gostariam de expressar. O discurso que já vinha sendo utilizado nas questões anteriores ganhou um reforço. Os participantes continuaram pedindo que “haja conversa com os/as professores/as para que possamos sugerir temas relevantes que estejam dentro da realidade dos alunos e que de alguma forma possa nos ajudar em nossa prática pedagógica” (P1, 2019, informação verbal); que “as formações deveriam abordar temas a partir das dificuldades pedagógicas apresentadas pela escola/município e os formadores deveriam ter mais conhecimento do contexto local” (P2, 2019, informação verbal); “que [a formação permanente] fosse voltada para nossa realidade, que ajudasse a sanar as dificuldades que temos com aqueles alunos não alfabetizados” (P3, 2019, informação verbal).

Seguindo os depoimentos, os participantes destacaram que: “as formações deveriam ser mais voltadas para nossa prática pedagógica, onde fossem trabalhadas, coletivamente, sugestões para sanar dificuldades de leitura, produção e compreensão” (P4, 2019, informação verbal); que “as formações continuadas são de grande importância para os profissionais, pois nesses encontros podem ser esclarecidas dúvidas, orientar os participantes sobre temas e nas conversas, facilitar o entendimento e orientar a prática” (P5, 2019, informação verbal) e que na formação “deveria ser trabalhado o lúdico, pois [as formações] focam muito em teoria e leitura [de textos] e às vezes as intervenções [falas durante as formações] dos/as professores/as distorcem o foco” (P6, 2019, informação verbal). Assim, ficou ainda mais evidente que a unidade de registro “temas da realidade” foi a principal questão levantada pelos/as professores/as participantes, reforçando a urgência de um projeto formativo que considere este aspecto.

Algumas considerações

Os desafios da formação permanente são inúmeros, pois o processo educativo assim também o é: complexo e dinâmico. Entretanto, resquícios de uma educação bancária, conservadora e tradicional também impactam as práticas formativas de professores/as, caracterizando o que poderíamos chamar também de formação permanente bancária (Freire, 2020a, 2020b).

Atreladas a concepções ultrapassadas de ensino e a interesses político-ideológicos de natureza conservadora, os modelos de formação ainda tem resguardado a autoridade dos formadores como *experts*, enquanto resta aos/as professores/as em formação o lugar de passividade, de tarefeiros e realizadores do que os outros definem como solução para os seus desafios cotidianos.

Entendemos que a formação permanente *em* escolas surge como uma possibilidade de renovar as práticas formativas, partindo de uma perspectiva que considera a instituição escolar, os/as professores/as e o seu cotidiano como pressupostos básicos para o desenvolvimento da qualidade dos processos educativos. Trata-se de uma mudança de paradigma com foco na coletividade, no assessoramento permanente e na autonomia e protagonismo docente. Não é apenas uma formação que acontece *na* escola, ou seja, em seu espaço físico, mas um trabalho formativo *em* escolas, uma perspectiva que leva em consideração as demandas do contexto e dá voz aos/as professores/as como atuantes, criativos e produtores de saberes que devem ser compartilhados, discutidos e valorizados.

Neste trabalho, quisemos chamar atenção para o modo como a maioria das práticas formativas vigentes invisibiliza as experiências, anseios e percepções dos/as professores/as mantendo-os às margens do próprio processo formativo. Urge, daí, a necessidade de uma formação a partir de dentro (Imbernón, 2010, 2016), partindo dos próprios profissionais e da instituição educativa na qual atuam.

Os resultados do questionamento aos participantes deste estudo confirmam a insatisfação com os formatos das formações que costumam ser ofertadas e reforçam que os profissionais do ensino anseiam por um processo formativo dialógico, pautado na vivência cotidiana e na autonomia dos próprios docentes. Diante do exposto, ressaltamos que a presente abordagem sobre a formação permanente exige outros aprofundamentos, considerando a participação ativa, reflexiva e autônoma dos docentes frente ao seu próprio processo formativo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF: MEC/SEF [1999]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprofl&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 56 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 73.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais para a profissão docente.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O papel da didática na formação do educador. *In:* CAUDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão.** 33.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.25-34.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1103, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2023.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. *In:* PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.p.161-184.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

PRADNOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Jansen Felipe; ALMEIDA, Lucinalda Andrade Ataíde. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades. *In:* FERREIRA, Andréa

Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira (org.). **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 11-33.

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

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Robson Lima de Arruda. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Analista Educacional na Rede Estadual de Pernambuco e Professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Vertente do Lério – PE.

Contribuições de autoria: pesquisa empírica, redação do texto, análise e coleta de dados.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2712732143479291>

Robéria Nádia Araújo Nascimento. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

Contribuições de autoria: redação do texto, análise de dados e orientação da pesquisa.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9966633992626905>

Como referenciar

ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Robéria Nádia. O lugar dos/as professores/as na formação permanente: análises e proposições. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n.51, e12737, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.12737