UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS DE ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

ADILSON PASTORE

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR REFLEXIVO:

UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE JOHN DEWEY

ERECHIM

2018

ADILSON PASTORE

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR REFLEXIVO:

UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE JOHN DEWEY

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eloi Pedro Fabian

ERECHIM

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

CIP – Catalogação na Publicação

Pastore, Adilson
A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey / Adilson Pastore. – 2018.
165 f.

Orientador: Prof. Dr. Eloi Pedro Fabian.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS, 2018.

1. Formação continuada. 2. Contexto escolar. 3. Professor reflexivo 4. Pensamento reflexivo. 5. John Dewey. I. Fabian, Eloi Pedro, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Identificação da obra elaborada pela UFFS com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR REFLEXIVO:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE JOHN DEWEY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendida em banca examinadora em 20/08/2018

Orientador: Prof. Dr. Eloi Pedro Fabian

Aprovado em: 20/08/2018

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira - UFFS

_____
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero - UPF

_____
Prof. Dr. Jerônimo Sartori - UFFS

_____
Prof. Dr. Leandro Carlos Ody (Membro Suplente) - UFFS

Erechim/RS, agosto de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço

a DEUS que me deu energia, saúde e muitos benefícios para concluir este trabalho;

à SILMARA pela paciência, compreensão, carinho, ajuda, companhia e incentivo;

ao professor ELOI, orientador desta dissertação, pela serenidade, segurança, esforço, dedicação, empenho e por estar sempre disponível para orientações e esclarecimentos;

aos professores ALTAIR, JERÔNIMO e THIAGO, pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa, além dos materiais oferecidos e orientações;

à UFFS, por oportunizar o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação com excelência e qualidade;

aos EDUCADORES e EDUCADORAS do Mestrado Profissional em Educação, pelas contribuições e encaminhamentos acerca de aspectos pedagógicos da educação, de teorias educacionais e de autores que se debruçam com brilhantismo sobre os distintos temas que colaboram para o aprendizado qualificado;

aos COLEGAS da segunda turma do PPGPE da UFFS – Campus de Erechim, pelos debates e problematizações acerca dos diversos assuntos apresentados e discutidos no cotidiano destes dois anos de estudos, pesquisas e aprendizado.

"O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter”. (John Dewey)

"A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento". (John Dewey)

RESUMO

A presente dissertação aborda como temática a formação continuada efetivada nos espaços escolares, em consonância com as caracterizações e concepções do pensamento reflexivo de John Dewey. O objetivo geral deste trabalho é o de observar como se efetiva a formação continuada de professores nas escolas públicas da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia. Além disso, diagnosticar em que perspectiva teórico-metodológica se concretiza esses encontros formativos para entender como ocorre à participação dos professores nesses momentos pedagógicos. A partir disso, procura propor sugestões / indicações que podem incentivar os profissionais da educação na organização e efetivação da formação continuada nos espaços escolares, levando em consideração a tradição do Pensamento Reflexivo, em especial de John Dewey, assim como os aspectos legais que normatizam a Formação Continuada de Professores. Esta pesquisa constitui-se em um estudo qualitativo quanto aos procedimentos, bem como, numa investigação que abarca a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo, a produção dos dados acontece a partir da aplicação de questionários acerca da temática acima destacada, com perguntas abertas e fechadas aos sujeitos deste estudo (professores do Ensino Médio, assistentes técnico-pedagógicos e supervisora de ensino da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia). Para a análise dos dados provenientes da pesquisa de campo, utiliza-se da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977). Destacam-se também alguns apontamentos realizados por autores que refletem acerca da formação continuada e que procuramos tematizar neste trabalho, a partir das abordagens de Libâneo (2008), Imbernón (2011), Romanowski (2007, entre outros. Além destes aspectos, a dissertação procura trazer também as várias diretrizes que normatizam a formação continuada como: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Plano Nacional de Educação (2014) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), no sentido de demonstrar que elas garantem a formação contínua para o aperfeiçoamento dos docentes. A sequência do trabalho caracteriza e reflete sobre o pensamento reflexivo em John Dewey, cuja noção abrange um estado de dúvida, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar e o ato de pesquisa, que se caracteriza por procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1959). O conceito de Pensamento Reflexivo também adentra em autores como Perrenoud (2002), Alarcão (2011), entre outros, que aperfeiçoam este conceito já tratado por Dewey e melhor explicitado posteriormente por Donald Schön (2000). A sequência desta dissertação analisa também os dados coletados na pesquisa de campo e, por fim, debate e aponta sete (07) sugestões / indicações acerca da organização e efetivação dos encontros formativos propostos por este estudo, enquanto possibilidades para promover a valorização de aspectos conceituais na perspectiva deweyana, como: democracia, autonomia, partilha de experiências pedagógicas e desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Formação continuada. Contexto escolar. Professor reflexivo. Pensamento reflexivo. John Dewey.

RESUMEN

La presente tesis de maestría aborda como temática la formación continuada realizada en los espacios escolares, en consonancia con las caracterizaciones y concepciones del pensamiento reflexivo de John Dewey. El objetivo de este estudio es de observar como es realizada la formación continuada de profesores en las escuelas públicas de la Agencia de Desarrollo Regional de Concordia- SC. Además, diagnosticar en que perspectiva teórico metodológica se aplica estos encuentros formativos para entender como ocurre la participación de los profesores en estos momentos pedagógicos. A partir de eso, busca proponer sugestiones / indicaciones que pueden incentivar los profesionales de la educación en la organización y realización de la formación continuada en los espacios escolares, teniendo en cuenta la tradición del Pensamiento Reflexivo, en especial de John Dewey, así como los aspectos legales que estandarizan la Formación Continuada de Profesores. Esta producción se constituye en un estudio cualitativo con relación a los procedimientos, así como, en un estudio que abarca la investigación bibliográfica, documental y de campo. En la búsqueda de campo, la producción de los datos ocurre a partir de la aplicación de cuestionarios con la temática destacada, con preguntas abiertas y cerradas a los sujetos de este estudio (profesores de la Enseñanza Mediana, asistentes técnicos pedagógicos y supervisora de la enseñanza de Agencia de Desarrollo Regional de Concordia – SC). Para el análisis de los datos provenientes de la búsqueda de campo, utilizase el Análisis de Contenido de Laurence Bardin (1977). Se destacan también algunos apuntamientos realizados por autores que reflexionan acerca de la formación continuada y que procuramos tematizar en esta tesis de maestría, a partir de los enfoques de Libâneo (2008), Imbernón (2011), Romanowski (2007), entre otros. Además de estos aspectos, esta producción procura traer también las varias directrices que estandarizan a formación continuada como: Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional (1996), Directrices Curriculares Nacionales (2013), Plano Nacional de Educación (2014) y la Propuesta Curricular de Santa Catarina (2014), en el sentido de demostrar que ellas garantizan la formación continuada para el perfeccionamiento de los profesores. La secuencia de este estudio caracteriza y reflexiona sobre el pensamiento reflexivo en John Dewey, cuya noción abarca un estado de duda, perplejidad, dificultad mental, lo cual origina el acto de pensar y el acto de investigación, que se caracteriza por búsqueda, procura, para encontrar material que resuelva la duda y aclare la perplejidad (DEWEY, 1959). El concepto de Pensamiento Reflexivo también adentra en autores como Perrenoud (2002), Alarcão (2011), entre otros, que perfeccionan este concepto ya destacado por Dewey y mejor explicitado posteriormente por Donald Schön (2000). La secuencia de este estudio analisa también los datos producidos en la búsqueda de campo y, por fin, debate y apunta siete (07) sugestiones / indicaciones acerca de la organización y realización de los encuentros formativos propuestos por esta investigación, siendo posibilidades para promover la valoración de aspectos conceptuales en la perspectiva deweyana, como: democracia, autonomía, partilla de experiencias pedagógicas y desarrollo profesional.

Palabras Claves: Formación continuada. Contexto escolar. Profesor reflexivo. Pensamiento Reflexivo. John Dewey.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 01 - Mapa dos sete municípios que compõem a Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia.....22
Gráfico 01- Perfil dos sujeitos da pesquisa no segmento professores 100

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Número de escolas e as áreas de atendimento dos alunos na Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia 21

Quadro 02- Total de professores efetivos que atuam no Ensino Médio nas escolas da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia..... 21

Quadro 03- Assuntos, temas, textos e reflexões apontados pela ADR Concórdia para serem discutidos junto aos professores nos encontros de formação continuada..... 95

Quadro 04 - Perfil dos Assistentes Técnicos Pedagógicos..... 96

Quadro 05 - Apontamentos dos professores acerca da metodologia e linha (s) teórica (s) presente (s) nos encontros de formação continuada.....104

Quadro 06 - Temas e assuntos debatidos ou discutidos nos encontros de formação continuada apontados pelos professores.....110

Quadro 07– Sugestões apontadas pelos professores acerca da organização e realização dos encontros de formação continuada nas escolas.....113

LISTA DE SIGLAS

ADR – Agência de Desenvolvimento Regional
ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
CEDEP – Centro de Estudos de Dewey e Pragmatismo
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SC – Santa Catarina
SED – Secretaria de Estado da Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 CARACTERIZANDO A PESQUISA E SEUS SUJEITOS.....19

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA..... 26

2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS..... 27

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES..... 30

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES..... 30

3.2 DIRETRIZES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES..... 44

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR REFLEXIVO..... 51

4 CONCEPÇÕE E CARACTERIZAÇÕES ACERCA DA FILOSOFIA DA EDUCACÃO DE JOHN DEWEY..... 60

4.1 O PENSAMENTO REFLEXIVO DE DEWEY E SUA INFLUÊNCIA À FORMAÇÃO CONTINUADA..... 60

4.1.1 Dewey e a função social da escola..... 61

4.1.2 Dewey e o conceito de democracia..... 64

4.1.3 Dewey e a concepção de experiência..... 67

4.1.4 Dewey e o processo ensino e aprendizagem..... 70

4.1.5 O pensar reflexivo de John Dewey.....73

4.2 A RECEPÇÃO DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NO BRASIL..... 82

5 A PESQUISA DE CAMPO E SUAS NUANCES..... 90

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PONTO DE VISTA DA SUPERVISÃO DE ENSINO, ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS E PROFESSORES..... 90

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA SUPERVISÃO DE ENSINO DA ADR – CONCÓRDIA..... 91

5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS..... 96

5.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES..... 99

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS COM ÊNFASE NO PROFESSOR REFLEXIVO..... 117

6.1 SUGESTÕES PARA CONTRIBUIR NA ORGANIZAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR..... 121

6.1.1 A concepção de professor reflexivo tende a potencializar o incentivo à reflexão..... 121
6.1.2 A formação continuada no contexto escolar pode criar possibilidades de refletir sobre as práticas cotidianas 123
6.1.3 Escolas com características reflexivas se fortalecem com a realização de encontros formativos 126
6.1.4 Valorizar a experiência docente é uma forma de incentivar a organização da formação continuada 129
6.1.5 A formação continuada é uma oportunidade de valorizar o coletivo da escola..... 132
6.1.6 Encontros formativos podem promover o desenvolvimento pessoal e profissional 134
6.1.7 Aspectos de autonomia e democracia tendem a fortalecer os encontros formativos e a formação docente 137
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 141
REFERÊNCIAS..... 149
APÊNDICE A – Questionário aplicado para o segmento professores..... 156
APÊNDICE B – Questionário aplicado para os Assistentes Técnicos Pedagógicos.....157
APÊNDICE C – Questionário aplicado para a Supervisão de Ensino da ADR – Concórdia.....158
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....159
APÊNDICE E – Carta de Aceite 01.....161
APÊNDICE F – Carta de Aceite 02.....162
APÊNDICE G – Carta de Aceite 03.....163
APÊNDICE H - Autorização da Gerência de Ensino da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia.....164

1 INTRODUÇÃO

"A educação é uma constante 'reconstrução ou reorganização da experiência', esse reconstruir aplica-se sobre a própria experiência atual, esclarece sua potencialidade, amplia seus limites e dirige o curso das experiências que estão por se dar". (DEWEY, 2011a, p. 54). A partir dessa ideia de John Dewey [1] é possível observar a importância de promover momentos ou espaços formativos para dialogar, refletir, propor iniciativas e destacar situações acerca do processo educativo vigente nas instituições escolares, tornando a escola como um local de proposições, valorização das experiências e teorias acerca do fazer pedagógico. Partindo dessas considerações, a formação continuada nos espaços escolares torna-se um dos principais mecanismos para fomentar o debate entre os profissionais docentes sobre educação, carreira docente e situações que emergem diariamente nas escolas.

Assim, a importância dos encontros de formação continuada nas escolas torna-se mais presente para este mestrando, a partir da trajetória como professor de escola pública, que teve início em 1999, como docente admitido pela Prefeitura Municipal de Concórdia – SC. Nessa primeira experiência profissional tive a oportunidade de atuar no Ensino Fundamental, nas classes de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a vivência de experiências muito significativas com relação ao processo ensino e aprendizagem, bem como a valorização do aluno como sujeito do espaço escolar. A partir do ano 2000 até o ano de 2003, minhas experiências profissionais aconteceram em várias escolas de Ensino Fundamental e Médio. Nesses quatro anos foi possível observar situações que interferem de forma negativa no fazer pedagógico como: dificuldades de locomoção de uma escola para outra, várias escolas para contemplar determinada carga horária, não acompanhamento efetivo das propostas pedagógicas das escolas e, principalmente, a dificuldade em participar dos momentos de formação realizados nas instituições.

A partir do ano de 2004, tive a oportunidade de tornar-me professor efetivo em duas escolas públicas, na rede municipal e na rede estadual de ensino, na cidade de Concórdia, com a docência no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, nas quais exerço a profissão atualmente. É interessante destacar que, através da possibilidade de desenvolver o trabalho docente em uma mesma unidade escolar, há um favorecimento no processo ensino e

[1] John Dewey (1859-1952) é reconhecido como um dos mais importantes filósofos e educadores do século XX. A obra completa que ele nos legou, a qual totaliza 37 volumes, é composta por inúmeros temas e problemas relevantes, tanto para o campo da educação, quanto para o campo da filosofia [...]. Este filósofo/educador, que não somente marcou a sociedade americana do século XX, mas foi responsável também por influenciar processos educacionais e filosóficos de diversos países. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 09).

aprendizagem, pois o acompanhamento sistemático dos alunos de um ano para o outro é facilitado. Dessa forma, a possibilidade de construir e aplicar os projetos da escola se torna mais efetiva, além de possibilitar a participação contínua nos encontros de formação, bem como nas reflexões individuais e coletivas após esses momentos tão importantes nas escolas.

Contudo, no decorrer desses anos observei que existem algumas situações que poderiam ser mais valorizadas nos encontros de formação continuada, como forma de promover esses momentos e aproveitar os saberes e experiências dos professores em seus espaços escolares. Além disso, do ano 2009 a 2012, exerci o cargo de gestor pedagógico em duas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, no qual percebi a necessidade de organizar e efetivar os encontros de formação continuada no contexto escolar na Educação Básica, principalmente para os professores de Ensino Médio. Pois, existe certa fragmentação entre as "várias" disciplinas presentes no currículo dessa etapa escolar do aluno, bem como, pela exigência acentuada, atualmente, acerca dos temas e/ou conteúdos explorados no cotidiano dos educandos. Percebo que é necessário concretizar reflexões, teses e troca de experiências entre os docentes, sendo a formação continuada um importante viés para que a prática pedagógica dos professores seja realmente (re) pensada.

Nesse sentido, esta pesquisa busca a partir do seu objetivo geral: observar, diagnosticar e entender a organização e efetivação dos encontros de formação continuada no contexto escolar dos professores de Ensino Médio das escolas públicas da Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) de Concórdia – SC, propondo sugestões/indicações que potencializem e orientem a organização e efetivação de encontros de formação continuada nos espaços escolares.

Esta investigação se constitui dos seguintes objetivos específicos: analisar as referências documentais em nível federal e estadual que deliberam e informam acerca da formação continuada, para compreender em que medida as instituições escolares estão balizadas para organizar os encontros de formação contínua. Além de constatar em que perspectiva teórico-metodológica é realizada a formação continuada nas escolas de abrangência da Agência Regional de Concórdia, diagnosticando como é organizada e efetivada nos espaços escolares. Bem como, observar em que medida ocorre à participação dos docentes de Ensino Médio nesses momentos pedagógicos, observando assim, se esses encontros são valorizados pelos profissionais das instituições escolares.

Para contribuir na realização desses objetivos, são utilizadas as observações e análises referentes à pesquisa de campo, as constatações destacadas nas principais diretrizes nacionais que orientam a formação continuada e nas leituras e apontamentos realizados na pesquisa

bibliográfica e documental. A partir disso, são organizadas sugestões/indicações que podem contribuir na organização e efetivação dos momentos de formação continuada nos espaços escolares, com ênfase nas ideias de John Dewey, com suas concepções acerca da educação e suas caracterizações sobre o pensamento reflexivo, em consonância com teorias de outros estudiosos que se debruçam sobre esse tema.

É interessante destacar também, que a formação continuada organizada e efetivada nos espaços escolares se torna um mecanismo importante para discutir a realidade das escolas e do sistema educacional, pois as situações que emergem do cotidiano escolar estão mais próximas e reais, possibilitando debates e propondo soluções de maneira efetiva e no coletivo. Além disso, a formação continuada é uma forma de promover a reflexão das práticas educativas, da articulação do ensino e aprendizagem, da relação entre teoria e prática, do convívio professor e aluno e da possibilidade de tornar os docentes, pesquisadores de seu fazer pedagógico. Isto porque, existem algumas necessidades que podem ser supridas com encontros de formação contínua sistemáticos, com posteriores reflexões como: troca de experiências, valorizar os saberes e experiências dos profissionais de cada instituição, promover o repensar das práticas diárias e aproximar os segmentos dentro da instituição.

Nesse sentido, este trabalho inicia apontando, nos itens 2.0, 2.1 e 2.2, caracterizações da pesquisa e dos sujeitos deste estudo, apontamentos sobre o problema de pesquisa que norteou os encaminhamentos do trabalho e aspectos acerca da metodologia desta Dissertação, respectivamente. Enfatizamos que, nesta pesquisa, os professores do Ensino Médio de escolas públicas, os coordenadores pedagógicos ou assistentes técnicos pedagógicos e a supervisora de ensino da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia são os sujeitos da mesma, tendo como objeto de pesquisa a formação continuada dos docentes nos espaços escolares na perspectiva do professor reflexivo.

Quanto à abordagem metodológica, esta investigação se constitui em uma pesquisa qualitativa e com relação aos procedimentos, este estudo possui características de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a investigação, observação e análises, a partir de documentos, bibliografias e dos dados da pesquisa empírica, que trazem caracterizações e concepções acerca do objeto de estudo. Na pesquisa empírica, a produção dos dados aconteceu a partir de questionários aplicados aos sujeitos desta investigação (os mesmos se encontram nos apêndices deste trabalho), em algumas escolas da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia - SC, sendo utilizado nestes questionários perguntas abertas e fechadas sobre a formação continuada.

Em seguida, tratamos no item 3.1 da fundamentação teórica da pesquisa, intitulado: formação continuada – conceitos e concepções, algumas considerações pertinentes acerca da proximidade entre formação inicial e continuada. Libâneo (2008) enfatiza que ambas se articulam, uma depende da outra para concretizar o aperfeiçoamento profissional. Em seguida são tematizadas várias concepções e alguns conceitos sobre a formação inicial. Nessa perspectiva, Pimenta (2009) e Paquay; Perrenoud; Altet (2001) apontam que os cursos de formação inicial, por possuírem currículos distanciados da realidade, não dão conta das necessidades docentes. Existe a necessidade de aproximar o ensino das universidades e a realidade docente com seus desafios, incertezas e dificuldades.

Prosseguindo, esta investigação busca potencializar alguns aspectos acerca da formação continuada no contexto escolar, enfatizando as abordagens de vários estudiosos sobre esse tema. Nesse sentido, Imbernón (2011) destaca que a formação continuada se torna uma possibilidade de criar momentos de participação e reflexão para conviver com as mudanças e buscar soluções aos problemas de forma coletiva, além disso, o autor destaca que os professores são sujeitos e não objetos no processo de formação. Cunha (2011), enfatiza que o ser humano se identifica com os elementos que estão a sua volta, conseguindo prever as consequências de seus atos, dessa forma o docente necessita transformar o conhecimento em experiências significativas.

Nesse mesmo capítulo da pesquisa, aparecem algumas considerações de Paquay; Perrenoud; Altet (2001), nas quais os mesmos relatam que capacitar professores é um processo difícil, pois saber e conhecimento não são estáveis, dessa forma, muitos conhecimentos são acessíveis somente no local de trabalho com a confrontação das práticas e a análise das situações. Para Romanowski (2007), os encontros de formação necessitam incluir os mais diversos saberes, refletindo sobre as práticas educativas, ajudando a desenvolver uma ação docente mais crítica e consciente. Nessa mesma perspectiva, Tardif (2011) aborda que a formação continuada valoriza os professores como atores competentes, renovando seus conhecimentos, com a aproximação de docentes de diversas disciplinas.

Na sequência do texto, no item 3.2, trazemos considerações acerca das diretrizes que normatizam ou regulamentam a formação continuada no cenário do sistema educativo brasileiro, tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, a qual garante nos espaços escolares da Educação Básica e Superior a formação continuada para os professores. Em seguida, é destacado o Plano Nacional de Educação (2014), que também potencializa a importância da formação continuada acontecer de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino. Nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (1997), se observa a importância de pensar a formação contínua em um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Logo depois são citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que refletem sobre a importância de estabelecer os encontros de formação como um projeto social, político e ético. E para finalizar este capítulo é enfatizada a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), a qual potencializa que o local da formação continuada é a escola, valorizando as formações que buscam a autonomia e o desenvolvimento docente, formando professores mais reflexivos e críticos sobre a sua prática pedagógica.

No item 3.3 desta pesquisa são realizadas várias considerações de diversos autores sobre conceitos e caracterizações do professor reflexivo. Nesse sentido, Perrenoud (2002) destaca que a prática reflexiva é uma relação com o mundo (ativa e crítica), que pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*[2] e que o profissional reflexivo progride mesmo quando não passa por dificuldades, ele reexamina constantemente seus objetivos, procedimentos e saberes. Para Pimenta (2009-2011), a formação de professores em uma perspectiva reflexiva se configura como uma política de valorização profissional e pessoal dos docentes. Em seguida, Alarcão (2011) cita que o conceito de professor reflexivo não se esgota na sua ação docente, pois os professores são agentes do lugar que ocupam na sociedade e que a escola também tem que ser reflexiva.

Na sequência, trazemos Nóvoa (2009), que compartilha a ideia da formação continuada enquanto um espaço de análise partilhada das práticas e reflexão sobre o trabalho docente. A partir dessas perspectivas citadas, John Dewey enfatiza que o pensamento reflexivo se origina a partir de fatores provocativos, pois, refletir implica examinar as próprias crenças, necessitando de esforço e intenção. Além disso, para Dewey, a prática reflexiva é uma ação perante o que se acredita ou se pratica, sendo a busca do professor reflexivo uma atitude do equilíbrio entre a reflexão/rotina e ato/pensamento. Para esse autor, a melhoria no processo ensino e aprendizagem é o que ele conceitua de experiência prática, pois o pensamento reflexivo possibilita examinar os diferentes tipos de conhecimento.

Em consonância com a ideia do pensamento reflexivo, no item 4.1 deste estudo, apontamos a influência desse pensamento para a formação continuada de professores, trazendo caracterizações e reflexões de John Dewey acerca de elementos como: função social

[2]Para Bourdieu (1983 apud Setton, 2002, p. 62) o habitus é um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, [...], uma gama muito variada de categorias do pensamento, fluida e imperceptível, mas capaz de dar coerência às ações dos indivíduos, aplicada em situações particulares com uma certa dose de invenção e criatividade.

da escola, o conceito de democracia, a concepção de experiência e do processo ensino e aprendizagem. Além disso, buscamos enfatizar a importância do pensar reflexivo de Dewey para os encontros formativos. Pois na teoria deweyana, o pensamento reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar e o ato de pesquisa, que se caracteriza por procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1959b). Na sequência, no item 4.2 foram realizados alguns apontamentos acerca da recepção das concepções e caracterizações do pensamento deweyano no Brasil, com ênfase na influência do mesmo na formação continuada dos professores.

No capítulo 5.0 deste estudo, são apontadas as considerações e/ou observações dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo, enfatizadas a partir do ponto de vista da supervisão de ensino, dos assistentes técnicos pedagógicos e dos professores acerca da organização e efetivação dos encontros de formação continuada nas escolas. Foram realizadas as possíveis análises das variáveis que emergem dos dados produzidos na pesquisa empírica. Para isso, o mestrando utiliza a análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), tendo a pré-análise como primeira etapa, na qual são elencadas algumas categorias de análise. Na segunda e terceira etapa, que consistem de acordo com Bardin (1977), na exploração e compreensão do material produzido, são sintetizados os dados dos pesquisados e constituídas interpretações, a partir da articulação com a base teórica que conduzem este trabalho. Pois, a análise de conteúdo, "consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido". (BARDIN, 1977, p. 105).

Após a realização das devidas análises do material bibliográfico e das interpretações realizadas acerca dos questionários aplicados, realizamos no capítulo 6.0 deste escrito, importantes apontamentos sobre o desenvolvimento do professor reflexivo, com ênfase nas ideias de John Dewey, que podem contribuir na organização e efetivação dos encontros de formação continuada. Isto porque, para Dewey (1959b), o ato de refletir sobre a ação pode acontecer ao aproximar continuamente a teoria e a prática, ocasionando novas atitudes, hábitos e formas de pensar. Dessa maneira, é possível valorizar a racionalidade prática em detrimento à racionalidade técnica na efetivação dos encontros de formação nas escolas.

Em seguida, no item 6.1, organizamos algumas sugestões ou indicações que correspondem ao chamado produto ou proposição (exigência do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação). Essas sugestões consideram: os apontamentos e análises dos dados coletados na pesquisa de campo, a observação das diretrizes nacionais que deliberam

acerca da formação continuada e as observações e análises da pesquisa bibliográfica e documental realizadas pelo mestrando. Nessas sugestões, assim como em toda a dissertação, citamos vários estudiosos que abordam em suas concepções e teorias a formação continuada, mas, o principal propulsor e mais importante fio condutor das reflexões, citações e ideias destacadas neste trabalho foi o estudioso norte americano John Dewey.

É importante destacar, que optamos por esse autor por vários fatores: Dewey sempre criticou o modelo de educação tradicional valorizando a mediação do conhecimento e incentivador da prática, oportunizou a partir das novas experiências oportunidades de emancipação para os sujeitos. Além disso, enfatizou em seus escritos a importância do ato de pensar de forma reflexiva, instigando os professores a pesquisar, buscou promover a aproximação da teoria e da prática (reflexão sobre a ação), valorização da racionalidade prática nos encontros formativos, as obras de Dewey possibilitam um constante repensar as práticas pedagógicas e a sua filosofia educacional tornou-se clássica, propiciando reflexões e re (leituras) entre os docentes.

2 CARACTERIZANDO A PESQUISA E SEUS SUJEITOS

Neste capítulo, buscamos sistematizar e caracterizar os aspectos que constituem esta pesquisa e os seus respectivos sujeitos, bem como, apontar o problema de pesquisa que conduziu este trabalho e destacamos caracterizações da metodologia que orientaram as etapas desta produção. Para isso, utilizamos contribuições dos escritos de Marcone e Lakatos (2009), Silveira e Córdova (2009), Deslandes (1999), Tozato (2009), Tozoni e Reis (2012), Santos (2010), Dewey (2007), LDB (1996), Fonseca (2012), Meira (2013), Gerhardt, Ramos e Riquinho et al. (2009) e Bardin (1977).

A partir disso, é possível destacar que a organização de um trabalho investigativo exige do pesquisador o aprimoramento, a organização e a realização de pesquisas bibliográficas. Desse modo, é imprescindível que se conheça o que de fato é uma pesquisa científica. Para Marcone e Lakatos (2009, p. 157), pesquisa científica é um "procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento". Nessa perspectiva, a pesquisa permite ao indivíduo conhecer a realidade que o cerca, possibilitando descrevê-la e analisá-la de forma planejada no campo de investigação.

Para Silveira e Córdova (2009, p. 31),

> A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. Também é considerado um processo permanentemente e inacabado, que acontece por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real.

Por isso, é importante destacar que a pesquisa é um ato contínuo, que não cessa o seu desenvolvimento, na verdade é uma interação constante entre o objeto e o sujeito. Nesse sentido, Deslandes (1999) ressalta que a pesquisa científica ultrapassa o senso comum, através do método científico[3], esse permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento, através de um processo de categorização, conectando dialeticamente o teórico e o empírico.

A partir dessas observações, a construção desta pesquisa está pautada através da investigação da realidade vigente, com seus possíveis problemas investigativos acerca da organização e da efetivação dos encontros de Formação Continuada de professores, com o

[3] Segundo Tozato (2009), o método científico compreende um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar conhecimentos válidos e verdadeiros, além de detectar erros.

objetivo de entender, diagnosticar e propor sugestões dos encontros de Formação Continuada no contexto escolar para educadores do Ensino Médio na Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia - ADR [4] , a partir de reflexões, leituras, diagnósticos e problematizações sobre os encontros formativos.

Procuramos neste trabalho, sistematizar os aspectos relevantes presentes nos documentos e diretrizes que abordam a formação continuada no espaço escolar, o pensamento ou opiniões dos docentes relatadas nos questionários utilizados durante a pesquisa de campo, bem como o olhar do pesquisador no cotidiano investigado sobre o tema acima citado.

Após o levantamento bibliográfico e documental e suas possíveis reflexões, utilizamos como técnica, a aplicação de questionários que de acordo com Tozoni-Reis (2009, p. 40) é um "conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas diretamente pelo pesquisador ou indiretamente via correspondência". Este questionário composto por perguntas abertas e fechadas foi aplicado aos professores, coordenadores pedagógicos e/ou Assistentes Técnicos Pedagógicos de três escolas que possuem o Ensino Médio na Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia. Além da participação da Supervisora de Ensino da Gerência de Educação da Agência acima citada. As perguntas do questionário abordaram a Formação Continuada de professores do Ensino Médio no contexto escolar, procurando diagnosticar em que perspectiva teórico-metodológica é realizada as formações contínuas nas escolas.

Buscando também, observar em que medida ocorre à participação dos docentes nesses encontros, o que é debatido e aplicado após estas formações, para entender como é efetivada e organizada esses momentos de formação continuada nas escolas. É relevante citar que a participação dos professores na pesquisa aconteceu de forma espontânea, com o objetivo de que todos se sentissem livres para participar, contemplando professores de todas as áreas de ensino, docentes que trabalham no turno diurno e noturno, bem como, educadores que estão iniciando seu trabalho docente e outros que estão há vários anos na profissão. Além de professores em final de carreira. Também é importante destacar que foi válida a observação do mestrando, devido sua experiência e/ou vivência no local da pesquisa.

[4]De acordo com o site do governo do Estado de Santa Catarina, as Agências de Desenvolvimento Regional são responsáveis em motivar a integração e a participação da sociedade para, de forma planejada, implementar e executar políticas públicas no estado. As Agências substituíram as antigas Secretarias de Desenvolvimento Regional, que possuem a função de descentralizar os serviços prestados pelo governo do Estado de Santa Catarina. Nesse sentido, cada Agência, possui uma gerência que atua em sua área específica, sendo a gerência de educação uma delas, prestando os serviços de assistência, encaminhamentos, deliberações, licitações, contratações, suporte financeiro, administrativo e pedagógico. Sendo a gerência de educação responsável por atender e prestar os serviços acima citados nas vinte unidades escolares dos sete municípios do oeste de Santa Catarina que compõem a Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia: Concórdia, Irani, Peritiba, Piratuba, Ipira, Presidente Castelo Branco e Alto Bela Vista.

O diagnóstico aconteceu em três escolas de municípios diferentes que compõem a Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia. A ADR Concórdia é responsável pela gerência de vinte unidades escolares, sendo que essas atendem alunos da área 01 (alunos do 1º ao 5º ano), área 02 (alunos do 6º ao 9º ano) e área 03 (alunos do Ensino Médio), sendo os professores da área 03 o foco desta investigação. O quadro abaixo ilustra a distribuição das vinte escolas da Agência de Concórdia e suas respectivas áreas de atendimento aos educandos.

Quadro 01 – Número de escolas e as áreas de atendimento dos alunos na Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia

	Área 1 – 2	**Área 1 – 2 – 3**	**Área 2 – 3**	**Área 3**
Nº de Escolas	05	07	05	03

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

É interessante destacar que na cidade de Concórdia são atendidos alunos oriundos dos outros seis municípios que compõem a Agência Regional, para cursarem a Área 02 e 03 no CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos. Também é importante abordar que nas quinze escolas que atendem alunos do Ensino Médio, de acordo com dados fornecidos pela Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia e pelas próprias escolas, o número de professores que atuam somente com a Área 03 pode ser observado no quadro abaixo, sendo os docentes dessa área os que participaram do diagnóstico organizado pelo mestrando.

Quadro 02 – Total de Professores efetivos que atuam no Ensino Médio nas escolas da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia

Número de professores que atuam no Ensino Médio nas quinze escolas que atendem a Área 03 da ADR Concórdia	**Número de professores que atuam no Ensino Médio nas três escolas selecionadas para a pesquisa**
183	52

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

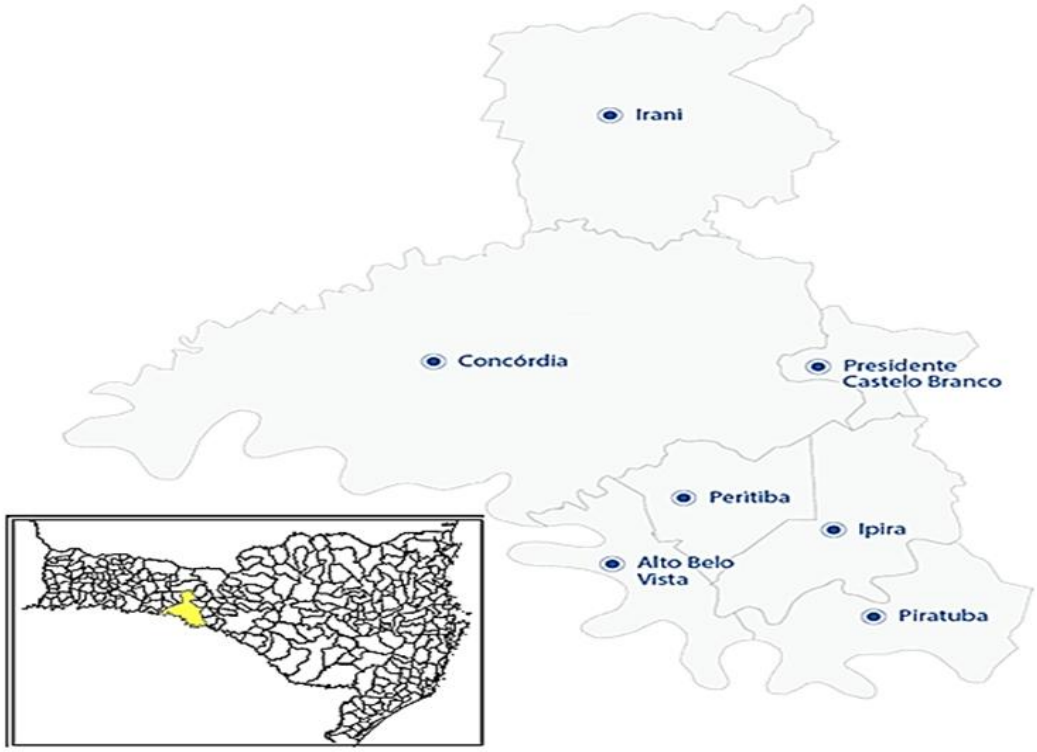
É fundamental esclarecer que todos os Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATPs[5] ou Coordenadores Pedagógicos das três escolas que houve a aplicação dos questionários também foram convidados a participar desta pesquisa, sendo que nas vinte escolas da ADR Concórdia,

[5] O cargo de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) foi criado no Estado de Santa Catarina, através da Lei 1.139 de 28 de outubro de 1992, para trabalhar no setor da Administração da Secretaria de Educação, com lotação em escolas da Rede Pública Estadual (Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina).

o número total de ATPS é de vinte e cinco e nas três instituições selecionadas para a pesquisa o número de Assistentes Técnico Pedagógicos é de cinco profissionais.

As três cidades escolhidas para a aplicação do diagnóstico junto aos professores do Ensino Médio foram: Piratuba, Irani e Concórdia. Esses municípios foram selecionados de acordo com a posição geográfica na qual estão inseridos na Agência Regional de Concórdia, conforme mapa abaixo e também porque nos três municípios há escolas que atendem alunos de Ensino Médio (Área 03).

Mapa 01 – Mapa dos sete municípios que compõem a Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia



Fonte: http://www.spg.sc.gov.br/visualizar-biblioteca/acoes/mapas/mapas-1/secretarias-regionais/583--4/file.

Também foi aplicado um questionário para a supervisora do Ensino Médio da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia, com o objetivo de "conhecer" a abordagem dada à formação continuada, os assuntos ou temas debatidos nos encontros, participação dos docentes e como a mesma acontece junto às escolas da Agência acima citada, para também buscar entender como se configura e/ou se constitui a formação continuada para a Supervisão de Ensino da ADR - Concórdia. Assim é possível "confrontar-se com as dúvidas e as incertezas de um determinado campo de conhecimento [...] e apropriar-se ativamente destes

conhecimentos [...] promove a vontade de encontrar explicações/soluções confrontando-se com pontos de vistas diferentes". (SANTOS, 2010, p. 20).

Diante do exposto acima, é importante destacar que a organização das perguntas do questionário, foi elaborada levando em consideração o que abordam os autores que orientam esta pesquisa, além de informações acerca do objeto de estudo captadas pelo pesquisador. As perguntas com roteiro preestabelecido auxiliou na aplicação das mesmas. Esta investigação foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e também submetida ao sistema da Plataforma Brasil, sendo aprovada nessas instâncias para a sua aplicação junto aos sujeitos desta pesquisa.

Os sujeitos que fizeram parte deste trabalho (professores, coordenadores pedagógicos e supervisora de ensino da ADR Concórdia) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando aos mesmos o sigilo acerca de nomes e/ou dados pessoais. Os gestores das escolas envolvidas, bem como a gerente da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia receberam uma Carta de Aceite do mestrando, aceitando participar deste estudo. Além disso, foi protocolado junto a ADR - Concórdia um ofício para a gerente de educação que oficiou a realização desta pesquisa.

A pesquisa de campo é de fundamental importância para o trabalho científico acerca das reflexões e problematizações sobre a formação continuada de professores do Ensino Médio no contexto escolar. As opiniões e posicionamentos dos envolvidos nesta pesquisa e as leituras acerca do tema, realizadas pelo mestrando, se constituíram a base para a análise e posterior construção de sugestões que podem orientar a organização e efetivação dos encontros de formação continuada de professores de escolas públicas.

Após as diversas leituras realizadas e das análises, reflexões, observações e problematizações acerca dos dados produzidos no diagnóstico realizado junto aos professores, coordenadores pedagógicos e/ou Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) das escolas da Agência de Concórdia e da Supervisora de Ensino, foram elaboradas algumas sugestões que podem potencializar reflexões e debates na organização e desenvolvimento dos encontros de Formação Continuada para Professores no contexto escolar. Isso foi realizado, tendo por base as caracterizações e concepções filosóficas de John Dewey acerca da Educação, do processo ensino e aprendizagem, do conceito de democracia e de experiência, do pensamento reflexivo, da formação de professores, do pensar/educar, do professor pesquisador, entre outros, destacadas em suas produções teóricas como: *Vida e Educação (Dewey, 1959c), Como Pensamos (Dewey, 1959b), Democracia e Educação (Dewey, 1959a), Experiência e Educação (Dewey, 2011b), Uma filosofia para Educadores em Sala de Aula (Cunha, 2011).*

Além de outros autores que destacam a importância de promover encontros sistemáticos de Formação Continuada no contexto escolar, com a possibilidade de conhecer as características de ser professor reflexivo e suas implicações no fazer pedagógico diário, destacando a necessidade de repensar

> [...] As teorias do conhecimento que não o concebem como voltado para o futuro [...], pois dão sustentação aos modelos educacionais que fazem a mera transmissão dos conteúdos das matérias escolares [...], esses conteúdos são incapazes de mobilizar o interesse dos alunos, permanecendo apenas como meios para a contemplação passiva do mundo. (DEWEY, 2007, p.102).

Estas sugestões serão encaminhadas a Supervisão de Ensino da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia, para a Secretaria Municipal de Educação (na qual o pesquisador é professor de carreira) e também para as escolas envolvidas na pesquisa. Em seguida, essas instituições poderão analisar e, se julgarem pertinente, poderão utilizá-las para contribuir na organização e efetivação dos encontros de formação continuada, em consonância com a supervisão de suas respectivas Secretarias de Ensino.

É importante destacar que a partir das ideias do educador/filósofo John Dewey, relacionadas com teorias contemporâneas de outros teóricos que se debruçam com "brilhantismo" sobre o tema "Formação Continuada de Professores" no contexto escolar, promova-se a participação e valorização efetiva dos docentes nesses encontros, para que os mesmos potencializem: a importância de renovar as práticas pedagógicas, a interação entre os pares, troca de experiências, promoção do coletivo e principalmente promova a reflexão por parte dos educadores quanto as suas metodologias e/ou práticas de ensino. Sendo assim, acreditamos que as linhas de ação que propomos neste estudo, poderão colaborar na consolidação da Formação Continuada para professores de escolas públicas no espaço escolar, como um importante viés de diálogo, de coletividade, de democracia, de participação e de reflexão.

Contudo, torna-se imprescindível destacar alguns argumentos que levaram este mestrando a se aproximar das obras do filósofo John Dewey. Nesse sentido, é fundamental apontar que está implícita em suas obras a tendência em valorizar o modelo da racionalidade prática [6] na formação de professores, em detrimento a outro modelo de formação de

[6] Nesse modelo de formação, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (PEREIRA, p. 113, 1999).

professores denominado de racionalidade técnica[7] (em muitos casos estanque e rígida em sua concepção). Outro fator importante para a escolha desse autor é a grande influência que o mesmo exerce na educação brasileira, devido principalmente à influência da Escola Nova[8], que refutava as características do sistema tradicional de educação na década 30 e com as ideias acerca do pensamento reflexivo que se expandiram no Brasil principalmente na década de 90. Além disso, suas produções podem ser consideradas clássicas, pois sua filosofia educacional que possibilita a reconstrução e/ou repensar as práticas pedagógicas dos docentes se sustenta com o passar do tempo e esta epistemologia da prática reflexiva pode se tornar um viés de mudança da rotina diária dos professores.

Além disso, John Dewey se identificou com as questões sociais e algumas de suas nuances, valorizando de forma direta a democracia, possibilitando até os dias atuais, muitos debates, discussões e problematizações acerca de temas recentes e pontuais no que tange a educação, o social e o cultural da sociedade. O autor inovou na questão do método para os docentes, no sentido de estabelecer novos olhares e práticas que concebem o conhecimento, valorizando o ato de pensar e o desenvolvimento de características que podem constituir o professor pesquisador. Dessa forma, Dewey potencializou a importância dos professores ao inovar suas práticas pedagógicas, estejam abertos também a se abdicar de certas técnicas, hábitos, praxes ou rotinas que não valorizam o aluno como ativo e detentor de vários conceitos e experiência.

Outro aspecto relevante na escolha de John Dewey pelo pesquisador é a relação da experiência como um instrumento importante no processo ensino e aprendizagem, mas para isso o autor destaca que experiência pode significar mudança, ou seja, é uma forma de entender as ações concretizadas pelo ser humano, de forma a se tornar reflexiva, que possibilite a pessoa observar e procurar entender as causas das suas práticas. Tendo isso no horizonte, os professores possuem um viés de entender, melhorar e valorizar as ações pedagógicas cotidianas. Para Dewey, ao reconhecer a experiência como um aspecto de

[7] Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. [...] As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar. (PEREIRA, p. 112, 1999).

[8] Movimento organizado por intelectuais inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. (TAVARES, 2011, p. 23).

reflexão, o professor pode estender e melhorar seus próprios hábitos de experiências, contribuindo para fortalecer o seu intelecto.

Além disso, outro fator importante para a escolha ou a aproximação desta pesquisa com as teorias e concepções de John Dewey, é a oportunidade que a teoria deweyana proporciona aos professores de fortalecer a ideia de articular a teoria com a prática, podendo promover a reflexão sobre a ação.

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A partir da homologação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, nas últimas duas décadas é possível observar que houve um número significativo de pesquisas abordando a formação continuada de professores nas instituições de formação inicial de docentes. Além de vários cursos e propostas de formação contínua nos espaços escolares, organizados pelas Secretarias Estaduais e Municipais, como possibilidade de atender as expectativas dos professores acerca da formação continuada e também para ir ao encontro do que cita o parágrafo único do artigo 62 da LDB (1996), "garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação".

No decorrer da minha carreira profissional, entretanto, pude perceber que várias dessas investigações ou estudos poderiam ser mais bem explorados ou problematizados nas instituições escolares, e muitas vezes os cursos ou as propostas de formação continuada no espaço escolar disponibilizados pelas secretarias de educação, se constituem em "programas" que pouco favorecem a continuidade das discussões e problematizações entre os docentes. Porque em muitas situações não são potencializadas as necessidades, incertezas e anseios do grupo de professores de cada instituição escolar e em várias ocasiões não se tem a preocupação da continuidade desse processo, para que de fato ocorra incentivo aos professores para refletirem sobre suas práticas docentes efetivadas diariamente.

Nessa perspectiva de formação, percebo que ocorrem alguns equívocos, dentre eles é possível destacar a falta de diálogo e troca de experiências entre os educadores, leituras de textos direcionados pelos organizadores e não textos de acordo com a necessidade do grupo de professores. Também é possível observar que na maioria das escolas não há um calendário com os encontros de formação sistemático, muitas vezes, ocorre um esvaziamento nestes encontros e não se efetiva a reflexão da prática docente, decorrente de fatores como: falta de

sequência desses encontros de formação, muitos educadores não assumem essa responsabilidade por não se sentirem parte desse processo e não se valorizam os profissionais das escolas (com suas formações acadêmicas, experiências educativas, histórias de vida, entre outros), bem como, as metodologias e temáticas, que em muitas situações, não estão em consonância com os interesses e necessidades dos profissionais docentes.

Diante dessa realidade, esta investigação constitui-se a partir do seguinte problema de pesquisa: como se efetiva a formação continuada de professores do Ensino Médio no contexto escolar nas escolas de abrangência da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia e em que perspectiva teórico-metodológica a mesma se concretiza? A partir disso, buscamos compreender a organização, efetivação e participação dos professores nesses encontros, para assim entender, diagnosticar, problematizar e pensar em possibilidades de organizar sugestões acerca da formação continuada nos espaços escolares em uma perspectiva teórica em John Dewey, do pensamento/professor reflexivo, articulada com outros estudiosos que citam essa abordagem. Com isso, penso que poderemos sugerir e/ou apontar novos olhares e perspectivas acerca da formação continuada de professores no próprio ambiente de trabalho, valorizando os profissionais e consequentemente motivando-os a refletir sobre sua prática pedagógica.

Também é interessante destacar, que a importância desta investigação está em valorizar no contexto da formação continuada de professores o ambiente escolar, as experiências educativas dos educadores e suas concepções acerca da educação. A partir de uma perspectiva epistemológica e formativa, com reflexões no coletivo da prática pedagógica dos educadores e de bibliografias acerca desse tema, possibilitando uma reorganização ou um repensar das práticas docentes.

2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho no primeiro momento analisou referências documentais em nível federal e estadual que citam e/ou abordam acerca da Formação Continuada de professores no Ensino Médio, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996, para uma posterior reflexão sobre as políticas públicas que estão descritas nas diretrizes nacionais que deliberam sobre este momento da formação profissional dos docentes, através de uma abordagem qualitativa que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Nesse sentido, Deslandes (1999, p. 31) aborda que na pesquisa qualitativa “muitas vezes é necessário uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinearmos questões como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa”.

Este estudo se constitui com características de pesquisa aplicada, pois de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 35), a mesma “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos [...]. Envolve verdades e interesses locais”.

Quanto aos procedimentos este trabalho investigativo está imbricando a pesquisa bibliográfica documental que de acordo com Fonseca (2012, p. 21),

> [...] constitui uma base teórica para o desenvolvimento de todo trabalho de investigação em ciência. Ela abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, entre outros [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Nesse sentido, essa abordagem é importante, pois produz o conhecimento histórico acerca do objeto de estudo (formação continuada de professores de escola pública no contexto escolar). A esta pesquisa encontra-se atrelada à pesquisa de campo, que por sua vez consiste na “busca de informações diretamente com os grupos ou pessoas que fazem parte do objeto da pesquisa, no local onde ocorrem os fenômenos que serão analisados”. (MEIRA, 2013, p. 38).

Este estudo contempla uma interação entre pesquisador e pesquisados, pois a partir dos dados coletados e analisados, foram organizadas proposições acerca do tema deste estudo, em uma perspectiva deweyana, embora torrnou-se importante cotejar com algumas outras vertentes teóricas. Sendo assim, este trabalho investigativo buscou através da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, informações e aspectos relevantes acerca da formação continuada de professores do Ensino Médio, para estabelecer reflexões e problematizações sobre essa temática.

A coleta de dados “privilegia a interpretação dos mesmos e analisa os processos e seus significados, por isso estão vinculados ao tipo de pesquisa”. (MEIRA, 2013, p. 38), e realizou-se através de questionário estruturado, com perguntas fechadas e abertas, na qual os pesquisados expressaram seus posicionamentos sobre a metodologia que é aplicada nos encontros de formação continuada no contexto escolar, às ações realizadas após estes encontros e em que medida o mesmo participa dessas formações pedagógicas.

Em seguida aconteceu a análise dos dados, ou seja, os questionários foram sintetizados, analisados e problematizados, com o objetivo de compreender como se efetiva a formação continuada no contexto escolar na Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia. Nessa fase da pesquisa, de acordo com Gerhardt, Ramos e Riquinho ET al.(2009, p. 84),

> Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.

Diante disso, foi utilizada a modalidade de Análise de Conteúdo para compreender e/ou interpretar os dados produzidos na pesquisa empírica. Nessa perspectiva, Bardin (1977, p. 31) aborda que

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto. [...] A Análise de Conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua, realizada por emissores identificáveis.

Dessa forma, os dados da pesquisa de campo foram analisados a partir das conceituações e caracterizações dadas pela autora Laurence Bardin (1977) ao método da Análise de Conteúdo, valorizando também a atração por aspectos que não se definem claramente, mas que podem emergir, a partir da necessidade de se apresentar, aquilo que não está tão aparente. Além disso, de acordo com Bardin (1977, p. 10) “os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa”.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O teor deste capítulo aborda os diversos aspectos que constituem o desenvolvimento profissional de professores, enfatizando a formação inicial e principalmente a formação continuada de docentes, com inferências importantes acerca das diretrizes nacionais e estaduais que normatizam a formação continuada e com apontamentos relevantes sobre o professor reflexivo articulado com a formação profissional contínua. Para isso, foi possível valer-se dos escritos de autores e documentos da área, entre eles, Marcelo (1999), Libâneo (2008), Imbernón (2011), Pérez (1998), Ramalho (2004), Dewey (1959a, 1959b, 2007, 2011), Pimenta (2009, 2011), Paquay, Perrenoud e Altet et al. (2001), Mesquita (2015), Rankel e Stahlschmidt (2009), Romanowsk (2007), Sacristán e Pérez (1998), Oliveira, Santos e Rezende (2011), Cunha (2011), Tardif (2011), Pimenta e Gonçalves (1990), Tardif e Lessard (2012), Benincá (2010), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), LDB (1996), PNE (2014), PCN (1997), Perrenoud et al. (2001), André (2010), DCNs (2013), Azevedo (2004), Sander (2012), PCSC (1998, 2014), Alarcão (1996, 2011), Ribeiro (2003), Perrenoud (2002), Barbosa (2011), Schön (1992, 2000), Geraldi et al. (1998), Nóvoa (2009) e Shigunov Neto e Fortunato (2017).

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A palavra formação abre um leque de possíveis conceitos sobre a mesma, mas ao delimitarmos para a expressão formação continuada de professores, esta nos condiciona a observar o processo pedagógico dos educadores em sala de aula diariamente. Nesse sentido, Marcelo (1999, p. 26) entende que:

> A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesse conceito organizado por Marcelo, percebemos a complexidade e a abrangência que envolve o processo de formação, ou seja, a formação continuada é um elemento fundamental de todos os processos educacionais, das mais distintas instituições escolares,

com implicações fundamentais no desenvolvimento do trabalho docente dos professores. Mas em várias situações não acontecem às devidas problematizações e encaminhamentos das necessidades da instituição escolar, e nesses casos os encontros de formação continuada acabam se caracterizando por uma simples atividade a ser cumprida pela escola. Para Libâneo (2008, p. 227),

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Nesse relato do autor, é fundamental destacar a relação entre formação inicial e continuada. Notamos que ambas se complementam, por isso ao abordar a formação continuada, é importante destacar que a formação inicial ajuda a constituir os encontros de formação contínua, na medida em que se potencializam os mais variados aspectos que constituem a educação. Pois, a docência é uma profissão "que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias e [...] modificam-se os modos de viver e aprender". (LIBÂNEO, 2008, p. 227), necessitando constantemente de aperfeiçoamento, reflexões e novas concepções. Dessa forma, a busca diária pela melhoria das práticas pedagógicas se torna facilitada a partir do momento que as escolas problematizam a importância de organizar encontros de formação continuada em seus ambientes.

É extremamente importante ressaltar que a formação continuada é uma continuidade da formação inicial[9] do professor, pois além de servir como mecanismo de reflexão da prática pedagógica, fortalecimento de novas ideias e valorização do coletivo, a formação continuada no contexto escolar pode contribuir na assimilação de aspectos e conceitos acerca da educação e da prática educativa que a formação universitária em várias situações não realiza com eficácia. Para Pérez Gómez (1992), em muitas universidades, a perspectiva de formação de professores aborda uma cultura de valorizar o ensino como uma forma de transmitir o conhecimento e abarcar a cultura imbricada na sociedade, os professores são caracterizados

[9]Segundo Imbernón (2011, p. 68), a formação inicial é aquela que deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado [...], deve dotar-se de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

como especialistas que necessitam dotar-se dos conhecimentos específicos da disciplina e repassar aos alunos. Esta concepção ainda enraizada nos cursos de formação inicial de professores não vai ao encontro de propostas de formação continuada que instigam reflexões acerca da prática docente efetivada diariamente nas escolas. Por outro lado, é necessário valorizar a concretização dos encontros de formação no ambiente escolar para "suprir" essa demanda que as universidades ainda não abarcam.

Para Ramalho (2004, p. 107),

> O processo de formação inicial como um tipo de atividade, necessita delimitar "o produto" desta atividade (os saberes iniciais, estilos de trabalho profissional, competências) que deve ser assimilado pelos futuros professores para o início do exercício de sua profissão e contribuir para o processo de profissionalização, que supõe sua preparação para atuar em diversos contextos institucionais, com determinadas realidades complexas.

Nos dias atuais, a formação docente necessita além dos aspectos acima citados, ressignificar o que é dialogado, debatido ou oferecido aos alunos, valorizando também a estrutura da disciplina que é ministrada, observando com atenção os processos e procedimentos metodológicos da mesma, valorizando competências, vivências e saberes pedagógicos que serão utilizados no decorrer do exercício da profissão, pois se corre o risco de potencializar fragmentações maiores entre o currículo e a didática das academias e das escolas. Isso se aproxima do que cita Dewey (1959a, p. 332) ao expressar que:

> A escola foi a instituição que patenteou com maior clareza o antagonismo que se presumia existir entre os métodos de ensino puramente individualistas e a atividade social, e entre a liberdade e a disciplina social. Esse antagonismo refletia-se na ausência de ambiente e motivos sociais para aprender, e na consequente separação, na prática escolar, entre método de ensino e métodos de administração, e nas poucas oportunidades proporcionadas para se manifestarem as variações individuais. Quando o aprender é um dos aspectos de empreendimentos ativos que subentendem mútuas trocas, o influxo social penetra no íntimo do processo de educar. Faltando esse fator social, aprender equivale ao transporte de alguma matéria apresentada a uma consciência puramente individual, e não há razão para que esse aprendizado dê uma orientação mais social aos estados mentais e emocionais.

Isso não incentiva uma relação positiva entre professor e aluno, na verdade acabam se constituindo situações de distanciamento entre esses sujeitos, impedindo a criação de proposições a partir dos saberes científicos e dos conhecimentos trazidos pelos educandos. Além disso, isso não motiva nem professores e nem alunos a refletir sobre o que é ensinado e aprendido nas salas de aula, essa realidade necessita ser problematizada tanto nas universidades, como nos encontros de formação contínua.

Para Imbernón (2011), há uma dicotomia muito grande estabelecida pelo sistema educacional, pois de um lado enfatiza-se a importância da formação profissional e de outro a realidade da miséria social e acadêmica que foi concebida esta profissionalização docente. É possível observar que está impregnado em muitos cursos universitários formadores de profissionais para o magistério, uma cultura de formação com características tradicionais, na qual o professor é o centro do processo ensino e aprendizagem, colocando o aluno como expectador. Por isso, as universidades que fornecem os cursos de formação inicial para professores necessitam dialogar com as instituições escolares, para fomentar uma aproximação pedagógica e didática, fortalecendo um viés de continuidade e complementação entre a primeira formação e a prática docente. Nesse sentido, Pimenta (2009) aponta que os cursos de formação inicial, por constituírem currículos centrados em conteúdos e atividades de estágio distanciado da realidade escolar, não conseguem suprir as contradições que emergem durante a prática docente e não estão colaborando para constituir uma nova identidade do professor.

Além disso, em muitas situações as metodologias de ensino e os conteúdos compartilhados com os alunos no cotidiano escolar, não condizem com as necessidades reais dos mesmos, talvez porque os educandos ou os próprios professores não conseguem contextualizar o conhecimento e transformar os conteúdos em experiências significativas. No caso dos professores isso se deve, possivelmente pela influência da formação tradicional oriunda de algumas universidades, e os alunos, quiçá por não conseguirem, ou não ter a oportunidade de explicitar os saberes que os constituem.

Nesse sentido, é importante refletir acerca dos saberes e das posturas metodológicas que influenciam na prática docente, essa reflexão se materializa e pode se tornar relevante quando abordada e discutida no coletivo.

Por isso, os encontros de formação continuada também necessitam desmistificar esse aspecto presente na formação inicial de muitos professores e ao mesmo tempo, esses espaços tornam-se fundamentais na medida em que fomentam essas reflexões, oportunizando os professores a observarem a organização dos cursos de formação inicial e relacionarem com o cotidiano em que estão inseridos. Isso vai ao encontro do que aborda Paquay, Perrenoud, Altet et al. (2001, p. 47), ao enfatizarem que, para muitos professores,

> A formação inicial é considerada “demasiadamente teórica” ou “não suficientemente prática”, “muito afastada da realidade da sala de aula” ou “demasiadamente ligada a modelos”. Os professores queixam-se que seus formadores “não explicaram o suficiente” sobre as dificuldades que seriam encontradas, nem da influência dos

> problemas sociais sobre a classe; que não “forneceram informações suficientes” sobre a psicologia do aluno, as técnicas, etc.

Já para Mesquita (2015, p. 22), a formação inicial de docentes “deve manter um equilíbrio entre os aspetos técnicos e as finalidades sociais a que essa formação tem de dar resposta, a Educação”. Nesse sentido, as universidades que oferecem os cursos de formação inicial para professores precisam contemplar em suas propostas pedagógicas a complexidade da realidade atual impregnada por várias concepções educacionais historicamente estabelecidas.

Também é importante destacar o que cita Rankel e Stahlschmidt (2009), acerca de alguns problemas visíveis na formação inicial dos professores, porque ainda existe uma distância entre os problemas da educação e os conteúdos programáticos estabelecidos pelos cursos de formação inicial, originando situações de incerteza dos novos professores ao exercer a profissão e também em discutir sobre as situações problemáticas que existem na Educação Básica. Percebe-se que existem lacunas a serem preenchidas no âmbito da formação de professores e que

> [...] não é uma simples mudança dos conceitos da cultura, ou mentalidade liberal e dos serviços sociais, que requer uma reorganização educacional; necessita-se, sim, da transformação educacional para fazer que produzam plenos e manifestos resultados as mudanças realizadas na ordem social. (DEWEY, 1959a, p. 282).

Por isso, o sistema educacional brasileiro necessita problematizar acerca desse tema, pois, existe uma grande necessidade de se constituir novas pesquisas e discussões que abarquem as novas concepções nas relações de trabalho e que considerem os programas de formação de professores e os próprios docentes em sua constituição como profissionais (RANKEL; STAHLSCHMIDT, 2009).

É fundamental acrescentar, que além das situações abordadas que influenciam no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, as instituições escolares estão inseridas atualmente em uma sociedade bastante fragmentada com várias características latentes como: divisão de classes sociais acentuada, desemprego em vários setores, influência das mídias na formação crítica do cidadão e famílias com poucas perspectivas futuras nos âmbitos econômicos, sociais e culturais. Essa realidade aponta que a escola necessita desempenhar realmente o seu papel no sentido de capacitar seus educandos com o conhecimento científico, teorias, debates e discussões acerca dos diversos âmbitos que constituem a sociedade, para

que os mesmos tenham condições de desenvolver a criticidade e consigam compreender a realidade que os cercam, para almejar a sua emancipação humana. Por isso, a escola necessita trabalhar nos diversos aspectos que estruturam o processo ensino e aprendizagem, no sentido de modificar e/ou repensar as práticas pedagógicas vigentes.

Nesse sentido, o papel ou a função dos encontros de Formação Continuada de Educadores, se tornam imprescindíveis, na medida em que os mesmos possibilitem reflexões acerca da prática educativa junto aos educandos e a valorização da troca de experiências entre os professores. Assim, a formação continuada

> [...] assume papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Porém, em várias situações, a formação continuada não consegue abarcar a participação de todos os profissionais da instituição, por vários motivos: carga horária, desmotivação, falta de interesse do próprio profissional, falta de uma organização efetiva dos encontros, entre outros. Além disso, existe uma necessidade muito grande de potencializar discussões sobre em que medida os encontros de formação promovem ou motivam a reflexão por parte dos docentes de suas práticas pedagógicas. Por isso, esses momentos de formação necessitam estar presentes em todas as escolas, pois possibilitam ou agregam um viés de diálogo entre os pares que pode culminar com a reflexão das práticas didáticas vividas pelos professores diariamente, possibilitando também o contato com a leitura e debates acerca de concepções e teorias da educação que ajudam a repensar o processo ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores nos espaços escolares é uma ferramenta muito importante para ouvir o individual e valorizar a coletividade como forma de buscar proposições que promovam a responsabilidade através do trabalho coletivo. Ou seja, os professores precisam perceber a profissão de professor como oportunidades para a constituição de espaços coletivos de reflexão, estudo, construção de saberes e também de emancipação sócio-profissional (RAMALHO, 2004). Essas contribuições que a formação continuada pode fornecer aos docentes encontram algumas resistências no contexto atual das instituições escolares, pois o individualismo pedagógico prevalece em muitos professores. A formação social, acadêmica e histórica de vários profissionais ainda está imbricada na fragmentação de conteúdos, no qual o processo ensino e aprendizagem está centrado no professor e não no aluno e seus saberes.

Por isso, a formação continuada se torna um viés de vivência da "experiência" docente, possibilitando aos professores uma aproximação pedagógica, ou seja, momentos de troca de experiências a partir das práticas educativas cotidianas, para tanto, os encontros de formação podem

> [...] incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão [...], dando a necessária ênfase na prática dos professores com seus problemas [...] e devem possibilitar conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo, explicitar a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecendo uma ação docente mais crítica e consciente. (ROMANOWSKI, 2007, p. 131).

É possível observar que "não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas e refletidas". (PAQUAY; PERRENOUD; ALTET et al., 2001, p. 12). Porém, cabe a cada instituição escolar e a cada educador ajudar a promover a formação contínua em seu espaço de trabalho, objetivando a promoção da coletividade. Isso é um processo que se constrói gradativamente nas escolas. Portanto, a efetivação dos encontros de formação no contexto escolar será alcançada de forma ampla, a partir do momento em que os educadores compreenderem a importância desses encontros, valorizando as funções da formação continuada, bem como os diversos conceitos que a mesma abarca, desde concepções acerca da educação até a reflexão e/ou problematização das situações adversas que surgem durante a prática docente, provocando incertezas, anseios e insegurança.

Diante disso, torna-se fundamental entender a formação continuada no contexto escolar como um processo a ser construído, mas antes disso é importante compreender que os professores também são sujeitos sócio-históricos e portadores de diferentes metodologias, conceitos de relações com o outro, distintas, e com concepções de optar, avaliar e decidir impregnadas da formação cultural própria, assim "a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa". (SACRISTÁN; PÉREZ, 1998, p. 353). Por isso, ser professor é aproximar-se do outro com suas diferenças sociais, econômicas e culturais, exige

> [...] reflexão e busca de compreensão com vistas a saber quem somos, o que desejamos do mundo, o que pensamos ser possível de transformação no mundo a partir do que se ensina e do que é aprendido, [...] vislumbrando a educação como algo que tenha sentido na constituição dos sujeitos e das sociedades. (OLIVEIRA; SANTOS; REZENDE, 2011, p. 97).

Além disso, os professores necessitam observar que:

> Embora o conteúdo do conhecimento seja aquilo que aconteceu, aquilo que foi considerado como perfeito, e, por isso, como estabelecido e seguro, ele se refere ao que é futuro ou se acha em perspectiva. Pois o conhecimento proporciona o meio de compreender-se aquilo que ainda está sucedendo ou que vai suceder. [...] Quando o conhecimento não é usado para dar significação aquilo que não tem e que gera perplexidade, ele desaparece totalmente da consciência ou então se torna um objeto de contemplação estética. [...] Não podemos conceber um mundo em que o conhecimento de seu passado não seja útil para prever seu futuro e dar-lhe significação. Deixamos de ver as relações com o futuro exatamente porque estas se acham tão inevitavelmente implícitas. (DEWEY, 1959a, p. 375).

Diante disso, observamos que os professores possuem grandes responsabilidades no que tange a formação educacional de seus alunos, tendo assim compromissos a assumir para continuar a sua formação docente, tendo as instituições escolares como lócus privilegiado para o desenvolvimento da contínua aprendizagem profissional. Assim, os encontros de formação continuada nos espaços escolares são fundamentais para a aquisição de conhecimento, troca de experiências, leituras científicas, organização coletiva e democrática e principalmente no desenvolvimento do espírito reflexivo acerca das práticas educativas. Nesse sentido, Dewey (2011a, p. 65) aborda que:

> O educador é o responsável pela escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno na direção do saber. Compete ao mestre conhecer os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, mas sem descuidar de manter domínio sobre as matérias escolares. [...] O professor necessita saber traduzir os conhecimentos formalmente estabelecidos pela ciência numa linguagem compreensível para o nível em que se encontra a consciência infantil, enfim, tornar a aquisição de conhecimentos uma experiência viva e pessoal.

Para isso, os professores podem se aproximar dessas práticas, a partir das metodologias utilizadas, dos saberes que adquirem através das experiências pedagógicas e principalmente na convivência interdisciplinar no cotidiano escolar. Essas formas de conceber a prática docente e contribuir no processo ensino e aprendizagem necessitam ser compartilhadas e relacionadas com teorias e concepções pedagógicas, para que os professores consigam contextualizar o que pesquisam ou investigam no campo da educação. Contudo, é possível observar que no cotidiano de muitas instituições escolares públicas poucas são aquelas que possuem um calendário de encontros de formação continuada sistematizado, dificultando que se concretize o que está citado acima.

Para Paquay, Perrenoud, Altet et al. (2001, p. 33) analisar as experiências educativas "é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o

qual produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação", ou seja, se faz necessário observar a prática cotidiana a partir de teorias ou concepções educacionais que a sustentam. Podendo assim, ocasionar a análise da dicotomia (prática/teoria), para que se pensem novas práticas educacionais. Isso pode se concretizar nos encontros de formação continuada, pois de acordo com Imbernón (2011, p. 80),

> Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos. Com isso aumentam as expectativas que favorecem os estudantes, permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com seus colegas sobre os problemas que os afetam.

Nessa perspectiva, Romanowski (2007, p. 140) cita que "na realização da reflexão, as habilidades, os processos cognitivos e os metacognitivos contribuem na promoção da análise das práticas docentes". É, portanto, no contanto com os demais profissionais que se estabelecem as conexões acerca dos variados conceitos que permeiam o espaço escolar, podem ser aspectos positivos ou negativos, mas que ambos contribuem na constituição das instituições de ensino. Além disso, a formação continuada realizada nos espaços escolares potencializa a aproximação dos docentes, fortalece o espírito de coletividade, desencadeia problematizações acerca de situações-problema ou incertezas, possibilita uma aproximação maior de todos os setores da escola, promove a organização conjunta de práticas educativas e valoriza os professores de cada educandário, pois podemos promover através das experiências cotidianas uma articulação com teorias e concepções acerca da educação.

Contudo, é fundamental abordar que a formação continuada efetivada nos espaços escolares nas escolas públicas não consegue abarcar todas as situações citadas no parágrafo anterior por vários fatores. Dentre eles é importante destacar a perspectiva teórico-metodológica que sustenta a formação organizada pelas instituições escolares ou pelas secretarias de educação (municipal ou estadual). Pois, parece estar distanciada das concepções acerca da educação imbricadas nos professores, dificultando a contextualização a partir das práticas diárias e por não dar conta das implicações e dificuldades emergentes durante a docência dos profissionais da educação.

A escola é um lugar privilegiado para a formação cidadã dos estudantes, mas os profissionais da educação necessitam estar imbuídos desse conceito, de modo a perceber as necessidades, falhas ou de certa forma, da burocracia existente nas instituições escolares. Esses aspectos negativos são oriundos da própria sociedade, na qual a escola está inserida e

muitas vezes ocasionadas por gestões escolares que não possuem uma concepção democrática clara. São essas situações que os encontros de formação contínua no contexto escolar também podem desmistificar, no sentido de problematizar e encaminhar no coletivo, soluções que possibilitem melhorias no ambiente escolar. Nesse sentido, Dewey (1959a apud CUNHA 2011, p. 44) enfatiza que:

> A escola deve proporcionar aos educandos um ambiente simplificado [...] e selecione os aspectos verdadeiramente vantajosos da cultura de modo a criar um ambiente purificado para a ação, [...] o meio escolar deve propiciar ao educando condições para que ele fuja dos limites impostos por seu grupo social de origem, para que ele conheça aspectos do ambiente mais amplo que o cerca.

Torna-se fundamental observar a importância da escola possibilitar um ambiente propício à convivência e aos estudos, sendo a valorização da estrutura física das escolas, outro aspecto importante para a reflexão no coletivo. Visto que, um ambiente escolar adequado para promover melhoras no processo ensino e aprendizagem, fortalece a instituição e seus sujeitos.

Esse é mais um aspecto que mostra a importância dos encontros formativos nas instituições escolares, pois os mesmos possibilitam abrir um leque de discussões sobre vários aspectos que organizam a escola. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 112) afirma que a formação continuada pode

> [...] favorecer o debate nas escolas para a [...] detecção de necessidades coletivas, cultura colaborativa, análise da realidade, estabelecimento de regras básicas de funcionamento, explicitação dos pensamentos, abertura à comunidade... [...], com o objetivo de eliminar ao mesmo tempo os processos de atomização, corporativismo e individualismo no trabalho profissional.

Sendo assim, os encontros de formação continuada "ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente". (ROMANOWSKI, 2007, p. 131). Percebemos nas instituições escolares a necessidade de incentivar os docentes a posicionar-se frente a diversos assuntos, notamos uma classe de profissionais que em certos momentos carece de criticidade e posicionamento. Isso pode ocasionar desmotivação e metodologias de trabalho não condizentes com a realidade vivida ou trazida pelos alunos para a sala de aula. Para buscar a superação disso, Romanowski (2007) coloca a importância de discutir nos encontros de formação continuada os diversos saberes da experiência, além dos conhecimentos específicos e os pedagógicos.

Para a autora acima citada, os saberes da experiência são aqueles que se adquire com a prática, pela reflexão permanente, através das discussões coletivas. Já os conhecimentos específicos são aqueles que se constituem a partir da área que o profissional aplica suas aulas e os pedagógicos, segundo a mesma autora, são os constituídos pela compreensão das ciências da educação, pelo fazer didático, confrontados com pesquisas na área educacional. Por isso, é fundamental que a gestão pedagógica das escolas, ao organizar a formação continuada, consigam promover reflexões e problematizações acerca das articulações necessárias entre esses conhecimentos.

Nessa perspectiva, o professor pode ter uma prática educativa mais conveniente quando faz a análise crítica da prática e articula os saberes específicos e pedagógicos. Porém, para Paquay, Perrenoud, Altet et al. (2001, p. 213),

> A ideia mesma de saber não é estável, as oposições entre informações, conhecimentos e saberes não estão estabilizadas, tampouco as distinções entre saberes e saber-fazer, ou entre saberes declarativos, procedimentais ou condicionais. Além dessa imprecisão conceitual que obriga cada autor a definir suas categorias, salta a vista que os saberes dos professores são de natureza plural; e, sem dúvida, a integração desses saberes de tipos diversos ocorre de forma pessoal.

Com isso, é visível a importância do trabalho coletivo para aproximar as diferenças profissionais existentes, bem como, para compartilhar práticas pedagógicas exitosas ou que favoreçam a proximidade com as práticas cotidianas bem-sucedidas.

Portanto, podemos dizer que a formação continuada “trata-se de uma necessidade, tendo em vista a natureza inconclusa do ser humano, os limites da formação inicial, bem como a complexidade do trabalho docente e dos seus requerimentos para a prática profissional”. (RANKEL; STAHLSCHMIDT, 2009, p. 77). Pois, na profissão docente, todos os dias desafios e situações novas são colocadas ou surgem de forma rápida e necessitam ser bem encaminhadas, para que as mesmas não interfiram negativamente no trabalho profissional do professor. Assim, percebemos a importância de uma formação permanente do educador, que culmina com os encontros de formação nas escolas. Esses momentos pedagógicos, de acordo com Rankel e Stahlschmidt (2009, p. 77),

> [...] permitem a passagem do exercício profissional baseado na intuição para um processo pautado na racionalidade, tem a pretensão de dotar o profissional docente de meios que possibilitem o aprofundamento do conhecimento sobre as atividades pedagógicas e didáticas, sua organização, coordenação, revisão e adequação às condições existentes. A formação continuada permite uma aproximação entre os campos de formação profissional e o campo do exercício da profissão, mediante a possibilidade de fazer dialogar os saberes da formação e os saberes da profissão, permitindo o intercâmbio de saberes e experiências úteis. Assim, a formação

> continuada trata-se de um processo de escuta, discussão e socialização da prática pedagógica, com o intuito de aprofundar modos de seleção, organização e construção do conhecimento.

Observamos que os encontros de formação continuada no contexto escolar possibilitam vivenciar e refletir de forma mais efetiva o que permeia o dia a dia dos educadores, fortalecendo a ideia de coletividade e fomentando a importância da escola criar o que Libâneo chama de cultura escolar. Esta seria "o espaço de possibilidades de mudanças, em que os professores vão tornando-se conscientes de suas necessidades subjetivas, intersubjetivas e objetivas, podendo produzir conjuntamente sua profissionalidade". (LIBÂNEO, 2008, p. 234). Assim, a formação acontecendo nas instituições escolares, fomenta a aproximação dos professores, dos gestores, dos coordenadores pedagógicos e com isso as consequências e as ações dessa proximidade podem ser efetivadas mais rapidamente nas salas de aula.

Contudo, para que a formação continuada alcance as características desejadas, é preciso modificar algumas posturas de vários professores e também de gestores, no sentido de valorizar e acreditar nesses encontros, pois atualmente é possível perceber a não participação de vários professores, tanto na organização como no desenvolvimento dos encontros formativos, visto que, em muitas ocasiões os gestores não se preocupam na execução periódica desses momentos pedagógicos.

Por isso, é importante incentivar os professores a participar e ajudar na realização dos encontros de formação, para que os mesmos se sintam inseridos nesse processo. Imbernón (2011) destaca que a formação continuada centrada na escola além de se constituir em um conjunto de técnicas e vários procedimentos, possui também uma carga ideológica, cultural, com crenças e valores. Ou seja, potencializa o professor como sujeito e não como objeto nesses encontros, com um quadro teórico constituído a partir de sua prática diária. A partir dessa colocação do autor, é possível destacar a importância que existe em valorizar e problematizar acerca do que está próximo do indivíduo, porque o mesmo se identifica e se torna mais flexível a mudanças e discussões.

Pois "o ser vivo só adquire segurança quando se identifica intelectualmente com os elementos que o circundam e, mais ainda, quando prevê as consequências de seus atos; ele é capaz de moldar suas ações de acordo com o que prevê". Dewey (1959a apud CUNHA 2011, p. 30). Porém, é importante enfatizarmos, que vários cursos de formação continuada efetivados com metodologias e características da educação tradicional e com ações que não

valorizam a experiência dos professores, são desenvolvidos em muitas escolas, provocando poucas reflexões e proposições por parte dos docentes acerca de sua prática pedagógica.

Acerca da importância de desenvolver a formação continuada nos espaços escolares é interessante destacar o que aponta Paquay, Perrenoud, Altet et al. (2001, p. 99), ao enfatizarem que:

> O professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la. Certos conhecimentos são acessíveis apenas no local de trabalho. Estratégias que favoreçam o aprendizado podem ser exploradas no local de trabalho. É o caso, por exemplo, da confrontação de práticas e de análises de situações com os colegas, como também da realização de projetos em equipe no estabelecimento. Elas supõem locais e momentos específicos para poderem ser estabelecidas.

Nesse sentido, a formação continuada nos espaços escolares incentiva os professores a valorizarem os saberes que possuem, bem como prestigia a troca de experiências e de forma implícita "considera os professores como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino". (TARDIF, 2011, p. 229). Dessa forma, aumentam as responsabilidades dos educadores e com isso se abre um leque de possibilidades que necessitam ser problematizadas nos encontros de formação continuada para construir uma escola pública de qualidade e mais democrática como: "estrutura e funcionamento do ensino, revisão de currículo, modificação das práticas pedagógicas e de avaliação, seleção de conteúdos efetivamente adequados à aquisição dos conhecimentos". (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p. 85). Todos esses aspectos ajudam os educadores a construírem práticas educativas que favoreçam o processo ensino e aprendizagem. Por isso, "os professores têm que trazer uma grande quantidade de conhecimento, habilidade analítica e adaptabilidade para a atividade de desenvolvimento da compreensão com seus alunos". (DEWEY, 2011, p. 133).

Além disso, "o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão". (IMBERNÓN, 2011, p. 47). Esses aspectos também constituem a formação profissional dos docentes, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que procuram concretizar ou efetivar a aprendizagem dos alunos de forma mais eficaz. É importante destacar que nos encontros de formação continuada se problematiza e se reflete sobre esses aspectos, contribuindo de acordo com Imbernón (2011) para a legitimidade da formação docente, colaborando para o desenvolvimento dos educadores no âmbito de trabalho e também na melhoria das aprendizagens profissionais.

Destacamos a importância pedagógica que os encontros de formação continuada possuem para a prática diária dos docentes, pois a "formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade de ensino". (MARCELO, 1999, p. 23). Ou seja, é nos encontros de formação que se aproximam as diferentes identidades dos professores, as distintas metodologias aplicadas em sala de aula, os diferentes níveis de saberes e as diversas experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Assim "a combinação entre professores de diferentes matérias leva, principalmente, a regulamentos gerais aplicáveis a todas as classes". (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 184). Nesse sentido, é fundamental destacar a formação continuada de educadores em uma perspectiva mais prática, com desenvolvimento de saberes e criatividade, ou seja, na formação de professores é importante que tenhamos "o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática da aula". (SACRISTÁN; PÉREZ, 1998, p. 365).

Torna-se fundamental entender que formação docente é

> [...] propor um processo que confere ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Dessa forma, é possível conceber a formação do professor como um mecanismo que possibilita aos docentes, organizar, potencializar ou construir teorias, valorizando as concepções educacionais de cada professor. Esse conceito de formação necessita ir ao encontro da noção que as instituições escolares possuem ou deveriam possuir acerca da formação continuada, que para Benincá (2010, p. 253) é uma "exigência para o exercício profissional do professor". Porém, esse autor enfatiza que os professores regidos por uma pedagogia tradicional, possuem o conceito de ser humano como profissionalmente pronto com a diplomação. Além disso, os docentes possuidores de concepções e práticas pedagógicas com características tradicionais tendem a se constituírem em profissionais que não valorizam ou não possuem o interesse em continuar participando do processo formativo.

No entanto, os professores que "entendem o ser humano com base no paradigma hermenêutico-dialético, de um ser em construção, requerem uma pedagogia que dê continuidade ao processo de aprendizagem". (BENINCÁ, 2010, p. 254). Os docentes que possuem suas concepções pedagógicas em oposição à pedagogia tradicional se tornam incentivadores dos encontros de formação, pois acreditam que o saber se constitui em um

processo que está permanentemente em evolução, construção e transformação. Pois, a quantidade de informações disponibilizadas pelas tecnologias, a incessante produção de novos conhecimentos e as repentinas mudanças ligadas ao social e ao cultural “desatualizam rapidamente o professor que não tiver método próprio de investigação e ambição de buscar novos conhecimentos”. (BENINCÁ, 2010, p. 258).

É importante apontarmos que os autores citados acerca da formação continuada no espaço escolar convergem em vários conceitos e em muitas descrições da importância da mesma para a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Destacam-se caracterizações como: espaço coletivo e de reflexão da prática docente, momento para aquisição de conhecimentos e/ou saberes, são encontros que valorizam o professor e sua experiência docente, são consideradas instâncias que promovem mudanças. A maioria dos autores enfatiza que a formação continuada é indispensável devido às fragilidades da formação inicial ou para complementar a mesma, e todos pontuam que a formação contínua é uma necessidade fundamental frente à realidade posta nas escolas públicas atualmente.

Nessa perspectiva, é pertinente citar que as formações continuadas organizadas e efetivadas com perspectivas teórico-metodológicas claras que favoreçam e valorizem as práticas dos professores em consonância com teorias e concepções sobre educação contextualizadas com a realidade atual, podem alavancar vários aspectos do fazer pedagógico. Podemos citar aspectos como: incentivo da ação-reflexão-ação, efetivação do trabalho coletivo, colabora na construção da identidade profissional, promove o debate sobre as necessidades do educandário, valoriza-se o espaço escolar, aquisição de novos saberes ou conhecimentos e possibilita a mudança frente algumas incertezas que surgem no cotidiano escolar.

3.2 DIRETRIZES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é uma possibilidade de refletir acerca do trabalho docente efetivado diariamente nas instituições escolares, pois nos dias atuais se evidenciam novas situações desafiadoras no contexto escolar que potencializam a importância de encontros de reflexão, leituras e troca de experiências que auxiliam na organização das práticas educativas. Além disso, a profissão docente necessita de melhor qualificação inserindo novos conceitos em suas metodologias, como a tecnologia, a informática e a valorização das relações humanas.

Nesse sentido, se evidencia que a formação inicial e/ou o diploma de graduação se constitui em uma das primeiras etapas da formação profissional do (a) professor (a), já que durante o trabalho como docente, muitos são os desafios desse profissional: possibilitar condições de aprendizagem para alunos com necessidades especiais, desenvolvimento de projetos, compreensão das novas gerações, vivência de valores, aliar teoria e prática, interdisciplinaridade, formação cidadã dos educandos, entre outros. Diante disso, é importante que as escolas ofereçam formação continuada aos professores como instrumento de aperfeiçoamento pessoal e profissional. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 18), "o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios".

Para isso, projetos e programas de formação continuada com características hermenêuticas-dialéticas, que promovam a reflexão da prática pedagógica e que valorizam a experiência dos docentes, ofertados pelas instituições escolares necessitam estar acontecendo para que os órgãos que deliberam e discutem acerca da educação observem a sua importância no cenário atual de formação de professores. Nesse sentido, é importante destacarmos o que apontam as principais diretrizes nacionais acerca da formação continuada de professores, a partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O conhecimento dessas diretrizes é importante na medida em que as instituições escolares percebam que estão balizadas por políticas públicas e políticas de governo que garantem e incentivam as escolas na organização de cursos, programas ou projetos de formação continuada.

Para iniciamos as observações sobre o que abordam as Diretrizes Nacionais a respeito da Formação Continuada para Professores do Ensino Médio no contexto escolar, é fundamental iniciar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96**,** lei sancionada em 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. É a lei que organiza e dispõe sobre a organização do sistema educacional brasileiro. No seu artigo 2º cita que

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A partir desse direito, a educação garantida pela legislação vigente necessita também buscar mecanismos para fomentar a busca por melhorar sua qualidade, sendo que, um dos

caminhos para contribuir na efetivação desta qualificação são projetos e cursos de Formação Continuada de professores no contexto escolar. Nesse sentido, a Formação Continuada de Professores é citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996 nos seguintes momentos:

> Artigo 62 - § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância [...]
>
> Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...]
>
> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]
>
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996).

Observando o que aponta a LDB, é possível destacarmos que a formação de professores está disposta pela lei maior da educação brasileira, ou seja, as escolas possuem a autonomia para a efetivação desses encontros pedagógicos. Esta autonomia pode iniciar com o próprio grupo de professores em suas instituições escolares, exigindo e fomentando a necessidade de encontros de formação. Nesse sentido, Libâneo (2008, p. 230) afirma que "as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor", e também, fora das instituições de ensino em "congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas [...] ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores". (LIBÂNEO, 2008, p. 229).

Diante disso, é importante destacarmos que as instituições de ensino podem organizar os projetos de formação continuada no espaço escolar que promovam a colaboração entre os docentes, que os mesmos possam organizar seus próprios mecanismos de solução frente às situações-problema que emergem no cotidiano escolar e sejam projetos que redimensionam as funções e objetivos das instituições escolares em consonância com as Secretarias de Educação, pois essas poderão ajudar com o suporte pedagógico e com a legitimação das mesmas.

Outra diretriz fundamental que delibera acerca da Formação Continuada de professores é o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024), este se constituiu em um

instrumento de planejamento do Estado brasileiro que orienta a execução e o aprimoramento das políticas públicas na área de educação. O PNE traz os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis a serem executados em um espaço de dez anos. No que tange a formação continuada de professores, o referido Plano cita na meta 16:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Observamos nessa diretriz nacional o incentivo aos sistemas educacionais e aos próprios professores em buscar o aperfeiçoamento profissional [10] como instrumento de melhorar a prática pedagógica. Cabe ressaltarmos que é fundamental a coordenação pedagógica das escolas e a própria gestão escolar motivar os seus educadores a se aperfeiçoarem continuamente para fomentar a importância da profissionalização docente para que esta seja valorizada e reconhecida devidamente em todas as instâncias da sociedade.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997) trazem reflexões e abordagens para a educação em esfera nacional, enfatizando o Ensino Fundamental, tendo como função:

> [...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13).

Com relação à formação continuada de professores do Ensino Médio, os PCNs (1997), por possuírem a essência de parâmetros não deliberam sobre metas ou diretrizes, porém fazem referência a esta formação quando abordam que:

> Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento

[10] Segundo Perrenoud et al. (2001, p. 25) o professor profissional é uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

> profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 25).

Nessa perspectiva dos PCNs (1997), a formação continuada dos professores necessita ter um propósito de reflexão acerca das práticas educativas exercidas pelos docentes em sala de aula. Os encontros de formação necessitam promover a criticidade e a capacidade de leitura e interpretação por parte dos educadores do seu fazer pedagógico diário. Isso vai ao encontro do que cita André (2010, p. 59), ao afirmar que a formação continuada "[...] têm um importante papel de desenvolver com os professores, essa atitude vigilante e indagativa que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino".

Outra diretriz nacional que norteia a organização dos currículos e planos de ensino dos professores são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs – 2013), que procuram regular o sistema educativo brasileiro, com o objetivo de promover nas crianças, adolescentes, jovens e adultos uma formação de qualidade. Com relação à Formação Continuada de Professores as DCNs (BRASIL, 2013, p. 58) determinam que:

> A formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico.

Em sequência a essa afirmação, as DCNs (BRASIL, 2013, p. 78 e 79) trazem em seu artigo 56:

> § 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:
> a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
> b) trabalhar cooperativamente em equipe;
> c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
> d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Percebemos nas DCNs (2013), a necessidade de explicitar a importância de inserir a Formação Continuada de professores em um âmbito de política nacional para a educação, ou seja, se observa que há uma preocupação em tornar a educação realmente como uma política

pública[11] voltada para o social e para as relações humanas. Diante disso, Azevedo (2004, p. 58) cita que em uma política educacional "não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação". Nessa perspectiva é determinante que os educadores, gestores e coordenadores pedagógicos problematizem no contexto escolar acerca das necessidades que a educação atual possui, com o objetivo de propor alternativas, reflexões e leituras nos encontros de formação, pois, de acordo com Sander (2012, p. 07),

> A luta é continua no chão da escola e no âmbito dos sistemas de ensino e das entidades da sociedade civil. É nesse campo de lutas que os educadores encontram um de seus grandes desafios para manter o ritmo da construção de propostas teóricas e práticas de vanguarda em matéria de políticas públicas, gestão democrática e qualidade social da educação.

Já em termos de diretrizes estaduais que deliberam acerca da Formação Continuada de Professores é imprescindível destacarmos a Proposta Curricular de Santa Catarina, que desde o ano de 1995 procurou estabelecer temáticas, abordagens, sugestões, sínteses teóricas, discussões/sistematizações em parceria com os professores. A partir dessas reflexões, chegou-se a Proposta Curricular atualizada no ano de 2014, com o objetivo de agregar as demandas oriundas das diretrizes nacionais e garantir a consonância dos pressupostos e os eixos norteadores da mesma.

Com relação à Formação de Professores esta atualização não traz novas considerações acerca deste tema, porém mantém os pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 que cita:

> A formação deve ter como *"locus*" a própria escola. Esse território de intervenção se constituirá como espaço privilegiado, uma vez que tornará os professores protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação. [...]. Valorizar paradigmas de formação que busquem autonomia e desenvolvimento da profissão docente é promover a preparação de professores reflexivos que tomem suas práticas como situações a serem estudadas e refletidas criticamente, instituindo novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico. Isso significa que a formação passa por um processo de experimentação, inovação e investigação articulado com a prática educativa. (SANTA CATARINA, 1998, grifo do autor).

[11] De acordo com Azevedo (2004, p. 61), a política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado.

Diante dessa citação, evidenciamos a importância das instituições escolares promoverem a Formação Continuada de Professores no contexto escolar, pois é o local onde se materializam as ações, os fracassos e as experiências exitosas das práticas pedagógicas dos professores. É no cotidiano escolar que os docentes necessitam se identificar como sujeitos que podem contribuir na formação cidadã dos seus educandos, uma educação realmente de qualidade que proporcione aos mesmos, criticidade, espírito de participação e coletividade, que vai além dos muros da escola. Isso vai ao encontro do que cita Dewey (2007, p. 127): "a própria escola deve ser uma vida comunitária, com tudo o que isso implica [...] em que existam concessões mútuas na construção de experiências comuns".

É importante destacarmos, após os enfoques das diretrizes que abordam a Formação Continuada para Professores, que esta sempre estará atrelada a Formação Inicial do docente, por isso o estudo permanente se constitui em uma necessidade para os educadores contemporâneos devido aos novos desafios que são trazidos as escolas pela sociedade atual. Nesse sentido, as escolas de Educação Básica, através das diretrizes nacionais e estaduais possuem garantia para elaborar seus projetos de formação de professores no contexto escolar.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), destaca a autonomia das instituições escolares em promover esse tipo de encontro pedagógico. A mesma lei enfatiza a importância dos Sistemas de Ensino e das Secretarias de Educação organizar eventos com recursos financeiros destinados para esse fim, no sentido de motivar os educadores a participar do seu contínuo aperfeiçoamento.

Também é importante destacarmos que a Formação continuada explicitada nas diretrizes, reforça junto as Secretarias de Educação e para os próprios docentes a responsabilidade em organizar e efetivar os momentos de reflexão da prática pedagógica e das situações de incerteza que aparecem nas instituições escolares. Acreditamos que o teor dos amparos legais, contemplam os aspectos acerca da formação continuada, porém cabe às escolas estruturarem encontros que promovam as reflexões e discussões sobre as necessidades, as experiências, os êxitos e as demandas específicas de cada instituição escolar.

Nessa perspectiva, é importante que os gestores públicos, em âmbito municipal, estadual e federal, também possam contribuir com o aporte financeiro para incentivar a execução de encontros formativos, principalmente quando esses acontecerem fora do espaço de trabalho, com parcerias entre as Secretarias de Educação (estaduais e municipais) e as Universidades ou Institutos Educacionais. Esse incentivo financeiro é uma forma de promover e incluir todos os professores nesse processo de aperfeiçoamento pessoal e profissional, tão necessários para a educação vigente. Quando as formações acontecerem nas próprias

instituições escolares, o aporte financeiro poderia ser utilizado para a confecção dos materiais que são utilizados nesses encontros.

Também é relevante observarmos, que as instituições de ensino, através da gestão escolar e do Setor Pedagógico necessitam ter claramente os objetivos da realização da Formação Continuada, principalmente a que acontece no contexto escolar, pois a organização desses encontros necessita considerar esses objetivos no momento de preparar as leituras, sínteses e metodologias que poderão propiciar reflexões, problematizações e as proposições de cada encontro. Nessa perspectiva, os encontros de formação necessitam levar os educadores à reflexão de sua prática, motivá-los a repensarem seu fazer pedagógico no sentido de aproximar a relação professor e aluno, pois a sociedade atual está necessitando de ações que realmente valorizem o conhecimento, a pesquisa e as relações humanas, aproximando as pessoas para a valorização do espírito de coletividade, de democracia e de participação.

Para colaborar que isso aconteça de forma efetiva e constante, também é fundamental que o poder executivo em âmbito estadual e municipal incentivem e promovam a participação dos professores nas formações continuadas, pois a mesma pode promover atitudes de mudança nos professores, mas tendo como foco os alunos, são esses os verdadeiros sujeitos do espaço escolar. Por isso, esse olhar acerca de uma política educacional voltada para a transformação social, necessita também pensar em capacitar os professores que são os que constroem o elo entre o conhecimento científico e a realidade trazida pelos alunos, são os educadores que possuem a responsabilidade de promover a mediação dos saberes e ajudar discentes a se inserir realmente na sociedade que se estende além dos muros da escola.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR REFLEXIVO

Ao abordarmos a formação continuada como tema de discussões, debates ou problematizações, manifestam-se abordagens conceituais constituídas de vários enfoques, sendo o pensamento reflexivo um dos mais importantes desses enfoques, principalmente na realidade atual em que estão inseridas as instituições escolares. Ou seja, as escolas estão vivenciando um período em que a formação dos professores e a busca por novas práticas educativas se tornou fundamental, assim como escreveu Dewey (1959b), os professores precisam de “uma ação reflexiva”, como estratégia que possa conciliar aspectos como: autonomia, democracia, coletividade e formação docente permanente. Esses aspectos de acordo com Dewey (1959b) contribuem para desenvolver a reflexão como um elemento

fundamental para a promoção do ato educativo. Para Dewey (1959b, p. 24), "a origem do pensamento é alguma perplexidade, confusão ou dúvida", por isso a importância dos docentes perceberem a relevância em pensar a sua prática pedagógica, como forma de melhorar ou ampliar as ações do seu fazer pedagógico.

Porém, "só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa" (DEWEY, 1959b, p. 25), tendo a disponibilidade e a responsabilidade de se comprometer com estudos, leituras e principalmente com o sentimento de querer fazer, estar motivado e imbuído da consciência de que repensar as nossas práticas diárias pode se constituir em uma forma dos professores se caracterizarem além de educadores, como pesquisadores de sua profissão. Várias são as situações que emergem do cotidiano escolar, que sugere aos docentes, formas de resolvê-las e/ou discuti-las, mas para pensar de forma correta, "cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas". (DEWEY, 1959b, p. 25).

Para Alarcão (2011, p. 44), a noção de professor reflexivo "baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, [...] a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa".

Também é fundamental destacarmos que ao pensar sobre sua prática, não torna o professor um profissional totalmente reflexivo, na verdade é muito mais do que isso. Para Marcelo (1999), os professores necessitam desenvolver competências metacognitivas[12] que possam permitir aos mesmos, capacidade para conhecer, analisar, avaliar e questionar sua prática docente. Assim, observamos que o pensar sobre o fazer pedagógico permite aos educadores formalizar visões, opiniões ou teorias sobre o processo ensino e aprendizagem. São esses aspectos que impulsionam os docentes a rever ou mudar metodologias, ações ou relações com os discentes. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 64) aborda que o professor reflexivo

[12] Para Ribeiro (2003, p. 110), a metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos, ou seja, a metacognição pode ser definida como: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou auto-regulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas).

> [...] reflete inicialmente sobre os problemas profissionais com os quais se depara, [...] a reflexão sobre os problemas evidencia falhas na divisão, na organização ou na coordenação do trabalho, [...] nesse contexto, a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica.

Sendo assim, a concepção de ser um profissional reflexivo na área da educação se fortalecerá na medida em que os educadores sentirem a necessidade e o privilégio de ser um professor que exerce sua profissão de forma integral, valorizando sua prática cotidiana em prol da aprendizagem dos estudantes.

Para Paquay, Perrenoud, Altet et al. (2001, p. 33) "a formação centrada na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes da ação". Percebemos que o pensamento reflexivo, além de problematizar as situações vivenciadas cotidianamente, também possibilita organizar ou planejar as ações para modificar as situações necessárias ou manter e melhorar as práticas exitosas. Para Perrenoud (2002, p. 13),

> A prática reflexiva deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro. (grifo do autor).

Por isso, de formas distintas os professores se constituem profissionais com características inovadoras que buscam explorar lugares ou situações novas, mas se não conseguirem fazer isso, correm o risco de fracassarem como educadores. Assim, a reflexão do professor deve se tornar uma ação que ajude no desenvolvimento de sua profissão, instigando a capacidade de posicionar-se sobre algo e "não um simples olhar de suas ações com limitadas possibilidades teóricas". (RAMALHO, 2004, p. 26).

Observamos que a formação continuada de professores se torna um viés de possibilidades e ações bem próximas dos educadores e possíveis de ser implementadas.

> A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 2009, p. 29, grifo do autor).

Essa reflexão da prática, também possibilita o prolongamento ou a continuação da própria educação dos profissionais docentes, promovendo a capacidade de evoluírem constantemente. Mas para isso, cada profissional necessita ter claro seu objetivo na caminhada como educador, pois "agir com um objetivo é o mesmo que agir inteligentemente. Prever o termo de um ato é ter uma base para observar, escolher e ordenar as coisas e os nossos próprios atos ou aptidões". (DEWEY, 1959a, p. 111). Além disso, a formação continuada no contexto escolar necessita ser vista como uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos, pois "frente a um estímulo, o sujeito intervém trazendo para a percepção real a memória de suas percepções passadas. Somente dessa forma ele participa da formação do processo da experiência". (BARBOSA, 2011, p. 112).

Essa experiência se fortalece a partir de ações que se estruturam na coletividade da escola e se efetiva nas salas de aula, na medida em que os educadores fomentam metodologias que fortaleçam essa efetivação, pois

> [...] a ação possibilita uma formação baseada tanto na aquisição de conhecimentos teóricos como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, diagnóstico, decisão racional, avaliação de técnicas e reformulação de projetos, etc. E isso é obtido graças a interação entre as pessoas. (IMBERNÓN, 2011, p. 82).

Essa aproximação entre os pares se faz necessária no contexto atual da educação, pois são muitos os desafios e as incertezas presentes no dia a dia dos professores.

> Em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-la. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas, [...], ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc. Leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e as dificuldades. (LIBÂNEO, 2008, p. 228).

Notamos que tornar-se um professor ou um profissional reflexivo abarca várias atitudes que constituem a prática diária dos educadores, são necessárias ações concretas frente às inúmeras situações do cotidiano escolar. Não cabe mais a passividade e a indiferença diante da realidade atual, pois a formação de educadores em uma perspectiva reflexiva "se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e

das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores no local de trabalho". (PIMENTA, 2009, p. 30).

A partir do que é citado acima, percebemos que incentivar, promover ou desenvolver a prática reflexiva no trabalho docente preconiza entender alguns aspectos sobre a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 31) cita que refletir na ação "consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer: qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc.". Ou seja, aqui é importante destacarmos a reflexão com possíveis ações mais imediatas diante das situações do cotidiano escolar, pois nas diversas situações o professor necessita ter a percepção que a atividade ou a metodologia utilizada para mediar uma prática educativa está ou não possibilitando a aprendizagem de seus educandos.

Na reflexão sobre a ação, Perrenoud (2002, p. 31) enfatiza que "tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, ou que o outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la". Nessa situação, evidenciamos uma reflexão que se efetiva de forma mais "cautelosa", na qual o profissional a toma como uma forma de avaliar ou diagnosticar a sua prática em um conjunto de ações no seu fazer pedagógico diário em um espaço que possibilite maior compenetração e concentração.

Para Schön (1992 apud MARCELO, 1999, p. 41), a reflexão na ação é "o processo mediante o qual os práticos (inclusive professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria atividade docente". Por isso, se torna fundamental para os professores refletirem sobre sua prática docente diariamente, na medida em que novos questionamentos e dúvidas surgem no cotidiano das salas de aula. A reflexão da prática educativa realizada de forma coletiva, a partir das experiências educacionais de docência enriquece e fortalece os encontros de professores, contribuindo para a mudança de metodologias ou teorias sobre a educação e promovendo a mudança na forma de pensar dos educadores acerca do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

> [...] o alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, uma reflexão que se eleve da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. (PIMENTA, 2011, p. 27).

Além disso, a prática reflexiva dos docentes em serviço está atrelada também a situações emocionais e instantes de valorização da intuição humana, sem perder de vista a importância dos conjuntos de técnicas ou procedimentos que podem ser assimilados pelos educadores. Acerca disso, Geraldi et al. (1998, apud RANKEL; STAHLSCHMIDT, 2009, p. 45), observa que Dewey definiu a ação reflexiva como uma ação que implica em uma "ação ativa e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas consequências a que conduz" e que "a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento". Essa afirmação do filósofo e educador John Dewey (1959b), perpassa pela premissa de valorizar durante os encontros de formação continuada as oportunidades de vivenciar experiências pedagógicas e que estas se constituem em objeto de reflexão e viver experiências democráticas efetivantes, o que pressupõe determinadas condições.

Observamos, assim, a importância da formação continuada ocorrer no espaço escolar, porque "o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente". (NÓVOA, 2009, p. 06).

Refletindo acerca do exposto acima, é interessante ressaltarmos a abordagem dada por Schön (1992 apud SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p. 07), ao abordar que o conceito de professor reflexivo "está vinculado a um profissional da educação que observa, analisa e reflete sua prática pedagógica diária, com um olhar de aperfeiçoamento da sua docência e um compromisso político de sua profissão". Dessa forma, é fundamental entendermos alguns aspectos que estão vinculados à prática reflexiva ou professor reflexivo. Para isso, Dewey (1959 apud SHIGUNOV NETO; FORTUNATO 2017, p. 07-08) cita que:

> O pensamento reflexivo é ativo, cuidadoso e consciente, originado a partir de um fator provocativo ou instigante, [...] refletir implica a necessidade de examinar as próprias crenças a partir de hipóteses e argumentos. [...] As coisas presentes sugerem outras coisas (ou verdades), mas não há como descobrir as novidades sem esforço e intenção.

É perceptível que a prática reflexiva pode se tornar um hábito na prática cotidiana do educador, se este se sensibiliza com as falhas que ocorrem no processo ensino e aprendizagem, estando disponível para problematizar com os demais educadores as questões ou os aspectos que ocasionam situações de falta de participação dos alunos em classe, da falta de criticidade dos educandos, da falta de interação com os estudantes e principalmente quando

a construção do saber ou do conhecimento acerca de um objeto de estudo ou um determinado conteúdo não se efetiva na sala de aula. Por isso, o professor reflexivo é o profissional que está atento a todos esses aspectos, além de

> [...] continuar progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. (PERRENOUD, 2002, p. 44).

É possível percebermos que as características que formam o professor reflexivo são aspectos que se constituem a partir da sua formação inicial e continua durante sua carreira profissional englobando: metodologias de trabalho, leituras realizadas, base filosófica que fundamenta seu fazer pedagógico, conceitos acerca da epistemologia educacional, participação em cursos de formação e aperfeiçoamento pessoal. Contudo, outro fator importante que a ajuda a constituir a prática reflexiva dos educadores é a experiência docente, que de acordo com Rankel e Stahlschmidt (2009, p. 100), "não pode ser vista como adjetivo de praticismo, e sim como parte do conhecimento desenvolvido na vida do professor, [...] desvelando a possibilidade de administrar situações adversas e imprevistas, possibilitando a mudança no contexto de uma determinada realidade".

Para Dewey (2011, p. 85), o desenvolvimento educacional pode "ser promovido a partir do momento que é valorizada a experiência de vida presente do aluno, que o conduz à ciência, explorando um ambiente de condições físicas e humanas mais amplas". Nesse sentido, o pensamento reflexivo remete aos professores responsabilidades com seu fazer pedagógico, de forma a promover para os educandos práticas pedagógicas que melhorem o processo ensino e aprendizagem, o que Dewey (1959b) chama de "experiência prática", pois na prática reflexiva o "pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de todo a crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apoia a estas e das conclusões a que as mesmas chegam". (DEWEY, 1959, p. 18 apud SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.14). Observamos que a originalidade se torna uma forma de se aproximar do conhecimento, valorizando o processo como um todo e não somente o conteúdo ou o produto estudado. Para Schön, podemos

> [...] refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. (SCHÖN, 2000, p. 32 apud SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.9).

Diante do exposto, é fundamental destacar que tanto Dewey quanto Schön acreditavam que era possível aprender fazendo. Contudo, para Dewey (1959b), o conhecimento se concretizava no que ele chamava de reflexão sobre a ação, ou seja, após o ocorrido ou depois dos acontecimentos, para Schön (2000), a aquisição do conhecimento se dava durante a ação, ou seja, ao refletir sobre a mesma, durante sua efetivação. Diante disso, para Alarcão (2011, p. 177),

> [...] o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Porém, cabe ressaltarmos que o educador não deve agir de forma isolada, pois o local do seu trabalho é a escola, e esta instituição necessita ser valorizada e inserida no processo para se tornar um lugar reflexivo, pois é neste espaço que os professores "com seus colegas, constroem a profissionalidade docente, [...] a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza, [...] tem, também ela, de ser reflexiva". (ALARCÃO, 2011, p. 46). Nesse contexto, é importante enfatizarmos a valorização da coletividade e da troca de experiências. Acerca disso, Nóvoa (2009, p. 07) cita que a escola é um dos locais

> [...] da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. [...] A ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Dessa forma, a formação de professores centrada nos espaços escolares torna-se um importante viés de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Bem como, pode ocorrer uma aproximação das reais necessidades da escola, na medida em que são analisados os saberes docentes e valorizadas as individualidades.

4 CONCEPÇÕES E CARACTERIZAÇÕES ACERCA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY

Neste capítulo, procuramos enfatizar a importância do pensar de forma reflexiva, destacando o pensamento reflexivo de Dewey e as possíveis contribuições ou influências desse pensamento nos encontros de formação continuada de professores. Dessa forma, aportamos aspectos acerca da recepção das concepções e dos conceitos do educador e filósofo John Dewey no Brasil e utilizamos apontamentos e citações de Alarcão (1996, 2011), Perrenoud (2002), Galvão (1998), Cunha (2001, 2011), Pagni (2011), Dewey (1959a, 1959b, 1959c, 2007), Pimenta (2002), Giacomelli (2011), Pereira, Martins, Alves et al. (2009), Rodrigues (2004), Souza e Martineli (2009), Nunes (2010), Monarcha (2010), Penna (2010), Bevilaqua (2014), Carvalho (2011, 2017) e Filho (2007).

4.1 O PENSAMENTO REFLEXIVO DE DEWEY E SUA INFLUÊNCIA À FORMAÇÃO CONTINUADA

A sociedade contemporânea apresenta uma acelerada evolução dos conhecimentos, rápida ascensão das necessidades do ser humano e contínuas transformações na aquisição ou nas concepções acerca das tecnologias da informação, tornando a constante aprendizagem uma necessidade fundamental. Diante disso, a escola também necessita "aprender a ser uma outra escola; na organização, no currículo, na avaliação, na flexibilidade, pois como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível,sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere". (ALARCÃO, 2011, p. 17).

Além disso, as instituições escolares necessitam ser reflexivas[13] frente a temas como: educação, processo ensino e aprendizagem, coletividade, experiência docente, competências, prática docente, formação inicial e continuada, democracia, e outros. Ou seja, as escolas podem se constituir em núcleos de reflexão, problematização, partilha de experiências e principalmente de pesquisa sobre os diferentes aspectos que constituem o sistema educativo. Essa mudança se torna imprescindível, pois, atualmente o professor não é mais o único transmissor do saber e o aluno também não aceita somente receber o conteúdo, necessita algo a mais de seus professores, situações e atividades que os desafie.

[13] Reflexiva é uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nesta medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante. (ALARCÃO, 2011, p. 92).

Frente ao exposto, a escola necessita assumir um papel responsável de formação integral de seus alunos e também dos seus profissionais docentes, desenvolvendo: proposta pedagógica democrática, projetos que valorizem a coletividade e a interdisciplinaridade e propostas de formação continuada no contexto escolar com um fio condutor que sustente esses encontros formativos. Esse fio condutor pode ser a observação, reflexão e assimilação dos conceitos e caracterizações do professor reflexivo, pois, "a referência ao profissional reflexivo é apresentada como uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não suficiente". (PERRENOUD, 2002, p.15). Observamos que a reflexão acerca das práticas educativas se torna um viés imprescindível para a promoção da coletividade e principalmente da concepção de novas formas de valorizar e melhorar o processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o pensamento reflexivo de John Dewey e os conceitos acerca de suas concepções sobre várias temáticas que compõem a educação, são importantes para promoverem reflexões no contexto escolar. Esse autor possui na essência de suas teorias a valorização do ato de pensar a prática educativa, refletir acerca do fazer pedagógico e seus possíveis alcances. Além disso, Dewey potencializa a necessidade de constituir a escola como parte da sociedade e por isso os sujeitos que estão inseridos nela são possuidores de saberes e experiências. Portanto, entender aspectos da filosofia educacional desse autor torna-se uma possibilidade de refletir a prática docente, construir novas possibilidades de ensinar e aprender, bem como, valorizar a reflexão como um viés de melhoria do fazer pedagógico diário dos docentes.

Por isso, interessa-nos discutir aqui alguns elementos essenciais da teoria deweyana, capazes de lançar luzes metodológicas para repensar a formação continuada dos professores nessa mesma perspectiva. Dito de outro modo, como Dewey inspira uma nova ideia de formação continuada? Que elementos são imprescindíveis a serem levados em conta? Essas se tornam as principais preocupações nesta abordagem.

4.1.1 Dewey e a função social da escola

Ao enfatizarmos as características da filosofia de Dewey e reflexões metodológicas acerca da educação, é importante destacarmos que esse autor é considerado um filósofo da experiência humana, na qual concebe o indivíduo em uma coletividade, ou seja, nunca pensa a pessoa isolada, tendo a educação como uma necessidade para a vida cotidiana. Dewey (1916 apud GALVÃO, 1998, p. 134), concebe a função social da escola observando que:

> A educação decorre através de um ambiente social, caracterizado por todas as atividades que num grupo são realizadas pelos seus membros, e esse ambiente torna-se educativo quando um indivíduo se integra numa atividade associada. [...]. O indivíduo educa-se ao participar em atividades conjuntas, em experiências partilhadas, compreendendo o significado das coisas, das palavras e dos atos, ao compreender o uso que lhes é dado pelo grupo, [...] a escola torna possível uma simplificação do ambiente social mais vasto, seleciona os elementos considerados relevantes desse ambiente, e permite que cada indivíduo possa coordenar as influências dos diversos ambientes sociais em que participa.

Percebemos que a escola não pode ser considerada uma ilha inserida na sociedade. As instituições escolares são constituídas de muitos aspectos que afloram no cotidiano das pessoas, por isso, a importância das escolas potencializarem com seus educandos os trabalhos no coletivo, a valorização de observar, refletir e produzir experiências a partir dos conhecimentos e experiências trazidos pelos professores e alunos. Os educandários necessitam romper com as práticas pedagógicas que priorizam a memorização e a repetição de tarefas, pois, "acabam por valorizar um 'espírito livresco e pseudointelectual' em detrimento de um 'espírito social' quando veem o aprendiz como um indivíduo isolado". Dewey (1959a apud CUNHA 2011, p. 43). A escola, dotada de um conjunto de saberes sistematizados, necessita orientar os alunos a construir experiências significativas com as relações entre seus saberes, o conhecimento e a experiência trazida pelos professores. Dessa forma, as instituições escolares podem se constituírem em espaços de construção e mediação de saberes e experiências próximas da vida social de seus sujeitos. Para contribuir na aproximação entre a função social da escola e o trabalho pedagógico efetivado na mesma, o professor se torna o principal responsável disso.

> A atuação do educador requer, mais do que conhecimentos, qualidades pessoais e atitudes morais, fazendo-o desempenhar essa função social na relação com os alunos e, ao mesmo tempo, estar atento às situações que os levem ao processamento de experiências efetivamente educativas. (PAGNI, 2011, p. 54).

Por isso, é relevante as instituições escolares ampliarem as concepções e os conhecimentos acerca da vida cotidiana de seus alunos, para que de forma mais exitosa possam "dispor de condições pelas quais a criança venha a crescer em saber, em força e em felicidade". (DEWEY, 1959c, p. 20). É possível notarmos que as escolas e os educadores possuem a necessidade de conceber conceitos que valorizam a função social de seus educandários e enalteçam a "educação que adote como escopo a melhoria das atitudes e métodos intelectuais dos estudantes". (DEWEY, 1959b, p. 72).

Para que ocorra um desenvolvimento positivo nos educandários tendo a educação como função social, as escolas necessitam entender que o meio social origina ações mentais e emocionais que implicam no agir dos indivíduos, ocasionando determinadas consequências que influenciam a mediação de conhecimentos nas salas de aula. Acerca disso, Dewey (1959a), destaca que o meio social consegue impregnar muitos fatores da formação do sujeito. O autor aponta que os hábitos da linguagem é um desses exemplos, que se constituem nas relações do cotidiano e se desenvolvem como uma necessidade social. Outro fator apontado por Dewey (1959a), diz respeito às maneiras que são adquiridas pelos atos habituais e não como conhecimentos transmitidos. Além disso, o meio social influencia na apreciação da estética, do bom gosto ou da aniquilação do gosto e do amor ao belo.

Esses aspectos descritos necessitam ser considerados pelas instituições escolares ao organizar o planejamento educacional, bem como suas propostas pedagógicas, considerando de forma efetiva o meio que os discentes estão inseridos. Pois, o contexto social se consolida como uma somatória de características que favorecem a execução de ações ou atividades dos sujeitos. Assim, "a escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive [...], impondo à escola uma função fortalecedora e integradora". (DEWEY, 1959a, p. 23).

É possível observarmos que se torna importante as escolas inferirem e conhecerem o meio em que os sujeitos agem e pensam, podendo dessa forma originar a articulação de conhecimentos e principalmente o desenvolvimento de aptidões, que contribuem para a assimilação de outros conhecimentos. Nessa perspectiva, a concepção deweyana destaca que a escola possui funções que necessitam ser consideradas para favorecer a aprendizagem dos educandos ao adentrarem nas instituições escolares. Assim, Dewey (1959a, p. 21-22) aponta que a primeira função é

> [...] propiciar um ambiente simplificado, selecionando os aspectos mais fundamentais, e que sejam capazes de despertar reações da parte dos jovens, como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas. [...] Em segundo lugar, é tarefa do meio escolar eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais, criar um ambiente purificado para a ação. [...] Em terceiro lugar, compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo.

Acerca disso, é possível destacarmos a importância da convivência na escola de sujeitos com distintas raças, religiões, credos, costumes e tradições. Essa gama de diferenças

culturais possibilita a abertura de um novo contexto, com maior amplitude para os alunos, com novos horizontes para a vida social dos mesmos.

4.1.2 Dewey e o conceito de democracia

Outro aspecto importante para considerarmos na filosofia de John Dewey e que pode instigar reflexões aos professores é a concepção de democracia na educação. Esse termo é importante na medida em que os docentes se sintam aptos a potencializá-lo e debatê-lo, pois o mesmo está imbricado de uma carga de responsabilidades, conceitos e ações que concebe a democracia como uma "ferramenta" de superação das dificuldades de uma comunidade. Para Dewey (1916 apud GALVÃO, 1998, p. 135-136),

> Uma democracia é mais do que uma forma de governo; ela é primariamente um modo de vida associada, de experiência conjuntamente comunicada. [...] Uma sociedade democrática é aquela que, para além de mudar, tem um ideal e métodos de mudança, e não pretende atingir simplesmente a perpetuação dos seus costumes, porque a sobrevivência pacífica de uma sociedade democrática pressupõe a existência de cidadãos capazes de acompanhar e de se adaptar às mudanças sociais que o livre contato entre grupos e pessoas suscita.

Dessa forma, pensarmos em uma educação democrática remete aos professores e gestores várias atribuições que muitas vezes não são realizadas no âmbito escolar como: definir propostas pedagógicas que valorizem e integram todos seus membros com objetivos que contemplem a emancipação social, a valorização da cultura na qual a escola está inserida e possibilitem a reflexão acerca da relação professor e aluno. Além disso, as escolas necessitam, por iniciativa dos próprios gestores e docentes, organizar encontros de formação continuada no espaço escolar que potencializem as discussões sobre o fazer pedagógico e suas implicações na formação dos alunos. É possível perceber a importância do desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno na construção de sua concepção de democracia, com a valorização da liberdade do educando em elaborar seu conhecimento, utilizando também o currículo e os saberes do professor.

Dessa forma, a formação continuada pode através da forma como é organizada e efetivada nos espaços escolares, tornar-se um viés importantíssimo para aproximar-se do que Dewey em sua obra "*Democracia e educação (1959a)",* apontou acerca da função da educação em uma comunidade com características democráticas. O autor destaca que o

objetivo da educação é possibilitar aos indivíduos a continuar sua educação, sendo a capacidade de desenvolvimento constante, uma consequência da aprendizagem.

Por isso, ao pensarmos na organização da formação continuada, faz-se necessário estabelecer objetivos para que a mesma se efetive, os objetivos estabelecidos têm de ser consequência natural das condições existentes, devem basear-se nas considerações do que já está em andamento, nos recursos e dificuldades da situação, estes são experimentais, crescem constantemente ao serem testados na ação (DEWEY, 2007). Nesse sentido, os objetivos dos encontros formativos afloram no dia a dia das escolas e podem ser potencializados em consonância com teorias educacionais e experiências pedagógicas durante a efetivação destes momentos pedagógicos. Com isso, observamos que:

> A contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou democráticas, que visem, não a simples preservação dos costumes estabelecidos, mas a sua constante renovação e revisão, [...] somente sociedades democráticas, que procurem dar maior liberdade aos membros que as constituem e criar o mais largo espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses podem aceitar e estimular o dinamismo construtor. (DEWEY, 1959c, p. 31).

Esse conceito exposto por Dewey pode ser efetivado também nos encontros de formação continuada, ou seja, a troca de experiências, os relatos de práticas pedagógicas, o debate acerca de teorias educacionais e a (re) construção de bases teóricas, são metodologias que auxiliam os docentes a renovar ou repensar o seu cotidiano nas escolas. A valorização e a liberdade para que os professores construam juntos a organização e a realização dos encontros de formação, torna-se o principal viés para o trabalho em equipe, estimulando os projetos coletivos nos educandários.

Nesse sentido, a ideia de democracia potencializada por Dewey pode ser tematizada nos encontros de formação continuada nos espaços escolares, a partir do momento em que os gestores administrativos/pedagógicos e professores conseguem conciliar as ações pedagógicas com seus objetivos e quando as escolas procuram equalizar a importância de todos os envolvidos no processo educativo, eliminar segregações entre as áreas de ensino ou entre os setores dos educandários. Aqui, é possível potencializarmos o sentido inicial do professor reflexivo, que é constituir ou organizar a escola como uma comunidade de investigação, destacando aspectos de análises, contextualizações, explicações, compreensões e problematizações. Pimenta (2002, p. 24) destaca que:

> A transformação da prática dos professores deve se dar numa perspectiva crítica [...]. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Além disso, é possível destacarmos novas experiências ou teorias que possam surgir nas discussões do coletivo, pois

> [...] de modo análogo, uma vez que a democracia é, em princípio, partidária do livre intercâmbio, da continuidade social, ela deve adotar uma teoria do conhecimento que veja neste meio pelo qual uma experiência é proveitosa para dar direção e significação a outra. Os progressos recentes em fisiologia, em biologia e na lógica das ciências experimentais fornecem os instrumentos intelectuais específicos exigidos para o desenvolvimento e a formulação de uma tal teoria. Seu equivalente pedagógico é associar a aquisição de conhecimentos nas escolas com atividades ou ocupações exercidas num ambiente de vida social. (DEWEY, 1959a, p. 379).

Além disso, a definição de objetivos que promovam a efetiva participação dos estudantes durante o fazer pedagógico dos professores torna-se uma necessidade, na medida em que os anseios dos alunos sejam contemplados, pois "o objetivo é tão definidamente um meio para a ação, como qualquer outro elemento da atividade". (DEWEY, 1959a, p. 115). É interessante destacarmos que para estabelecer objetivos educacionais, primeiramente faz-se necessário compreendermos e valorizarmos cada indivíduo que faz parte da escola, com sua cultura e conhecimentos específicos. Dessa forma, é possível aproximarmos da concepção de democracia defendida por Dewey (1916 apud GALVÃO, 1998, p. 136) ao citar que:

> A democracia corresponde primeiramente a um empenhamento em conduzir os assuntos sociais sobre uma base ética, caracterizada pela tentativa de proporcionar a todos uma qualidade elevada de experiência material e cultural. Sendo assim, cada indivíduo é considerado como alguém que, na sua singularidade, tem valor intrínseco [...], numa democracia genuína são as instituições que estão a serviço dos indivíduos, e não o contrário. Devem-se assim valorizar as diferenças individuais, proporcionando-se às condições favoráveis à livre associação entre indivíduos.

Observamos que cada indivíduo está inserido em um determinado grupo social e cada grupo social é constituído por uma determinada educação, crença ou cultura, ou seja, diversos são os objetivos que estes indivíduos possuem, cabe as instituições escolares potencializar os princípios democráticas no seu âmbito que é o educacional, como uma forma de valorizar o aluno como sujeito do espaço escolar, possibilitando a participação do mesmo na sistematização das informações em conhecimento.

4.1.3 Dewey e a concepção de experiência

É fundamental entendermos também o que Dewey aborda acerca do conceito de experiência, pois esta se vincula em praticamente todas as práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes nas escolas. Nesse sentido, Dewey (1959a apud CUNHA 2011, p. 30 e 65), enfatiza que:

> A experiência é a interação do organismo e do meio ambiente, que redunda em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente [...] que as coisas só adquirem real significação quando usadas em uma experiência partilhada ou em uma ação conjunta. [...] e que uma experiência possui um aspecto que é psicológico e outro que é lógico.

Notamos a importância de considerar os mais diversos aspectos que constituem os alunos, para a organização de práticas pedagógicas que contemplem as expectativas e principalmente as necessidades dos mesmos. A educação atual necessita utilizar os saberes e vivências de seus educandos, pois é a partir desses aspectos que as instituições escolares poderão se aproximar dos alunos e realmente despertar nesses a motivação para se constituir e organizar novos conhecimentos. Ou seja, as atividades desenvolvidas em sala que priorizam o coletivo, a partilha de experiências dos alunos em consonância com os saberes dos professores, se constituem em novas teorias de promover o processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, "experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram: situação e agente são modificados". (DEWEY, 1959c, p. 02). Assim, o conceito de experiência pode estar intrínseco em situações problemáticas do ser humano, quando o indivíduo vivencia o mundo ou determinada situação, ele não busca somente entender, mas poder resolver determinados cenários que possam se apresentar.

A partir disso, as escolas necessitam compreender que a relação professor e aluno é transformadora, contínua e distinta em cada ação. Dewey (1959a), afirma que a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. "Assim, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola é possibilitar uma reconstrução permanente da experiência feita pela criança". (GIACOMELLI, 2011, p. 176). Destaca-se aqui a valorização das falas, dos questionamentos, das posturas e dos anseios trazidos às escolas pelos educandos, estes aspectos necessitam ser observados e utilizados pelos professores na organização e efetivação das suas práticas pedagógicas.

Além disso, Dewey procura apontar algumas reflexões na obra *Vida e Educação (1959c*), acerca de conceitos sobre interesse e esforço, sendo esses termos fundamentais para os docentes refletirem nos encontros de formação continuada, pois durante a prática pedagógica diária, tanto o interesse, como o esforço são vivenciados por parte do professor, bem como, do aluno. Isso porque, "todas as pessoas, crianças ou adultos, se interessam pelo que podem fazer com êxito, pelo que buscam confiadamente, e por tudo aquilo em que se empenham com um sentimento de capacidade e eficiência". (DEWEY, 1959c, p. 113).

Desse modo, o interesse se torna algo concreto quando a ação se desenvolve, é construída gradativamente, ou seja, não há estagnação de uma determinada atividade. Cabe aos professores problematizarem nas formações em que medida a prática educativa está proporcionando o desenvolvimento contínuo dos educandos. Assim, o verdadeiro interesse "é o sinal de que algum material, objeto, habilidade, ou o que quer que seja, está sendo apreciado de acordo com o que atualmente concorre para a marcha progressiva de uma ação, com a qual a pessoa se identificou". (DEWEY, 1959c, p. 120).

Isso é importante para que as escolas vislumbrem no horizonte como uma forma de reflexão acerca de suas ações pedagógicas ou administrativas. Além disso, Dewey procura destacar também a importância de potencializar o esforço no desenvolvimento de atividades, ou na busca de objetivos traçados. Pois, para o autor, o esforço ganha um significado legítimo quando o mesmo promove evolução ou progresso com relação a uma determinada ação ou atividade proposta. Nos encontros de formação continuada, os docentes podem enfatizar, através de exemplos de experiências pedagógicas, que conseguiram aproximar o interesse e o esforço em consonância com as atitudes e/ou iniciativas dos alunos. Dessa forma, Dewey aborda que

> Ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção, reconstrução que exige pensamento, isto é, esforço inteligente. A significação educativa do esforço reside no seu poder de estimulação de maior soma de reflexão e pensamento, e não na maior tensão física que possa exigir. (DEWEY, 1959c, p. 132).

Portanto, o interesse e o esforço podem ser estimulados pelos docentes, valorizando a reflexão acerca de determinadas tarefas e/ou atividades. Com isso, os encontros de formação continuada podem aflorar em seus participantes a ideia de que a "função dos educadores é organizar as condições de expressão dos interesses práticos, de tal modo que se desperte o

desenvolvimento daquelas fases intelectuais da atividade, e, por esse meio, se prepare a transição gradual para o tipo de atividade teórica". (DEWEY, 1959c, p. 154).

A partir disso, torna-se fundamental destacar a importância dos formadores que auxiliam na organização e efetivação dos encontros de formação, fortalecer nas discussões o valor do pensar acerca dos processos pedagógicos. Para Dewey (1959b), o pensar não é um caso de combustão espontânea, não advém de obediência às regras gerais, pois há alguma coisa que ocasiona e o provoca. Os debates e os encaminhamentos nos encontros formativos de professores necessitam fomentar que pensar é "uma palavra que exprime os diversos modos pelos quais as coisas adquirem significação para o indivíduo e não esquecer que os indivíduos diferem, portanto, pensar é um ato específico". (DEWEY, 1959b, p. 53).

Nesse sentido, para Dewey o pensar de forma reflexiva torna-se uma maneira de investigar as relações, os conceitos, as teorias, as práticas pedagógicas, pois, quando uma atividade é verdadeiramente reflexiva, ela conduz com exatidão para o resultado, bem como, provoca uma revisão nas ações e/ou atividades, podendo levar o indivíduo a organizar determinadas inferências. Para Dewey (1959b), não há pensamento sem inferência (sendo que, inferência é chegar a uma ideia do que está ausente na base do que está presente). Assim, "as inferências ocorrem por intermédio, ou através, das sugestões despertadas pelo que é visto e lembrado". (DEWEY, 1959b, p. 101). Dessa forma, é interessante observarmos que nos encontros formativos sejam valorizadas, debatidas e encaminhadas inferências acerca de situações que afloram no cotidiano das escolas, para que os educandários consigam através da formação continuada pensar e (re) construir projetos e teorias que melhorem o processo ensino e aprendizagem.

A partir dos conceitos acima trazidos por Dewey, é possível relacioná-los com o fazer pedagógico dos professores, no cotidiano docente, na elaboração e efetivação de seus planos de ensino, bem como, na reflexão das atividades docentes realizadas. Ou seja, a experiência é um dos aspectos caracterizantes da filosofia deweyana, que "significa possibilitar que a criança torne sua aprendizagem um ato de constante reconstrução [...], não apenas um processo de experimentar, mas, acima de tudo, o ato de provar". (GIACOMELLI, 2011, p. 177).

Cabe ao professor possibilitar, através do processo ensino e aprendizagem, que isso se concretize. Isto porque, todas as atividades que são realizadas pelas pessoas, o que se experimenta, se observa ou se conhece, são úteis para que ocorram interpretações, mudanças ou inferências no grupo social a que se pertence.

4.1.4 Dewey e o processo ensino e aprendizagem

Outras reflexões pertinentes podem ser realizadas a partir das concepções acerca do processo ensino e aprendizagem abordadas por Dewey em sua filosofia educacional. Para Pereira, Martins, Alves et al. (2009, p. 05), o filósofo propõe

> [...] que a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. Que neste caso leva o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais; [...] a problematização requer do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho reflexivo com o aluno, exigindo a disponibilidade do professor de pesquisar, de acompanhar e colaborar no aprendizado crítico do estudante. [...] Além do mais Dewey destacava no processo de ensino aprendizagem que o conhecimento se torna significativo quando é adquirido através da vivência.

Essas considerações acerca do processo ensino e aprendizagem são fundamentais para instigar os docentes a refletir sobre a organização e efetivação de suas práticas pedagógicas. Mas para isso, os professores necessitam assumir responsabilidades, rever conceitos sobre aprendizagem, se tornarem pesquisadores de sua prática e promoverem encontros de formação que possam problematizar essas situações. Os professores precisam estar atentos e motivados para sempre rever e (re) organizar a sua prática, essas mudanças são necessárias em uma realidade em constante movimento.

Para isso, é importante que os docentes, a partir de sua base teórica, possam estar em constante pesquisa, reflexões e comparações com outros conceitos e teorias acerca do processo ensino e aprendizagem. Para Dewey (1959a apud GIACOMELLI, 2011, p. 179),

> O processo educativo é parte integrante da constituição do indivíduo, de tal forma que suas tendências, impulsos e inclinações acompanham o processo de formação. A atividade educativa deve ser entendida como uma libertação de forças, tendências e impulsos existentes no indivíduo, os quais são trabalhados e aperfeiçoados.

Para que isso ocorra realmente é fundamental os docentes se aproximarem dos objetivos reais da educação, bem como, os objetivos da escola na qual os mesmos estão inseridos. Pois, são os objetivos que organizam o caminhar diário dos professores, os “fins ou objetivos significam a previsão do termo ou do possível resultado”. (DEWEY, 1959a, p. 110). A prática pedagógica necessita estar pautada em possíveis caminhos para se alcançar determinado objetivo. Contudo, é importante destacar ou conceituar o que são objetivos em

educação, para não correr o risco destes se tornarem ações impostas e descontínuas. Dessa forma, Dewey (1959a, p. 110-112) aponta que:

> Os objetivos ou fins se relacionam sempre com a natureza dos resultados; um objetivo ou fim importa em atividades seriadas e ordenadas, atividades cuja ordem consiste no progressivo completar-se de um processo. Dada uma espécie de atividade que deve durar certo tempo e seja cumulativa em seu desenvolvimento no decurso desse tempo [...]. Ter um objetivo é dar significação aos atos, e não proceder como máquina; é ter em mente, ter a intenção de fazer alguma coisa e compreender a significação das coisas à luz dessa intenção.

Nessa perspectiva, os profissionais da educação podem nos encontros pedagógicos e/ou de formação problematizar a importância de estabelecer bons objetivos para tentar alcançar a melhora do processo ensino e aprendizagem. Dewey (1959a, p. 113-114) enfatiza que:

> O objetivo a estabelecer-se deve gerar-se nas condições existentes. Necessita basear-se na consideração do que já está sucedendo, e nos recursos e obstáculos de uma situação. [...] O objetivo, do modo que primeiro surge, é um mero esboço a tentar-se executar. O esforço necessário para tentar realizá-lo põe em prova o seu valor. [...] O objetivo deve sempre representar uma expansão, uma libertação de atividades.

Ao analisarmos o exposto acima, percebemos que a educação se torna um infinito de possibilidades, ou seja, a mesma concebida como um meio é constituída de uma gama de projeções, tanto para os alunos, como para os professores. Porém, o professor como mediador da prática educativa necessita estabelecer coletivamente com os sujeitos que compõem as instituições escolares, possibilidades que possam contribuir na efetivação de seu fazer pedagógico. Por isso, os objetivos educacionais devem

> [...] alicerçar-se nas atividades intrínsecas do indivíduo que vai ser educado, [...] devem ser passíveis de converter-se em um método de cooperação com a atividade daqueles que recebem a instrução e devem sugerir a espécie de meio necessário para a expansão e organização de suas aptidões. (DEWEY, 1959a, p. 117).

Além da importância da forma como é organizada e efetivada a atividade educativa, o ambiente também auxilia na participação constante dos alunos no processo ensino e aprendizagem, pois para Dewey (1959a), o valor dos conhecimentos sistematizados nos planos de ensino possibilita aos professores determinar o ambiente, que é um meio necessário à criança dirigir indiretamente a sua atividade mental. Ademais, “os educadores que associarem dificuldades e esforço na proporção do crescimento da capacidade e da largueza

do pensamento do discípulo nunca andará longe da verdade e dos bons resultados". (DEWEY, 1959c, p. 133). Por isso, a importância dos professores combinarem dificuldades com esforço, para que os educandos possam alcançar as respostas, possam produzir associações e não apenas oferecer as soluções das atividades. Para Dewey (1959b, p. 43),

> O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem.

Assim, o professor é propulsor da mediação em sala de aula, pode tornar-se o facilitador da aprendizagem, ensina e também aprende. Mas para isso, o docente necessita estar sensível e aberto a mudanças, aos novos conhecimentos e conceitos. É importante que os educadores estejam atentos aos diversos dualismos[14] que emergem no cotidiano da prática pedagógica, oriundos da conjuntura da sociedade vigente e interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, dificultando a continuidade do trabalho pedagógico com os estudantes, da organização escolar e da mediação entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento científico. Nesse sentido, Dewey elenca alguns antagonismos ou como ele mesmo chama "antíteses" que necessitam ser discutidas para que possam ser superadas, principalmente pelas instituições escolares. Para Dewey (1959a, p. 367),

> O antagonismo do conhecimento empírico (os atos de cada dia) com o conhecimento racional (supõe-se que seja alguma coisa que se relaciona com a realidade de um modo supremo e intelectual); [...] outro antagonismo é sugerido pelos dois sentidos da palavra "saber", por uma parte, saber é como que o total daquilo que se conhece, do modo como é ensinado pelos livros e pelos homens instruídos, por outra parte, saber significa uma coisa que sucede ao indivíduo quando ele estuda. É uma operação ativa e praticada pessoalmente. [...] Outro dualismo é o da atividade e passividade do conhecimento, a distinção entre o aprendizado pelos sentidos, pelas lições de coisas, exercícios de laboratório e as puras ideias encerradas em livros e assimiladas (segundo se pensa) por uma milagrosa fonte de energia mental, é uma perfeita manifestação desse antagonismo, em educação. [...] Também é comum o antagonismo entre a inteligência e as emoções. As emoções são concebidas como coisas meramente particulares e pessoais, a inteligência é pura luz; as emoções são um calor perturbador.

[14] Para Dewey (1959a, p. 366), os dualismos se constituem de certas divisões, separações ou antíteses, encontradas nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres, entre os que mandam e são mandados. Essas barreiras significam ausência de fáceis e livres relações sociais. Esta ausência equivale ao estabelecimento de diferentes tipos de modos de vida, cada qual tendo matéria, objetivo e padrões de valores próprios. [...] Negando nominalmente a dualidade, muitas teorias a restabelecem de fato, pois terminam na divisão entre as coisas deste mundo como simples aparências e a inatingível essência da realidade.

Esses exemplos trazidos por Dewey são alguns dos dualismos que muitas vezes não são observados pelos professores no dia a dia, estas antíteses interferem diretamente na ação pedagógica daqueles docentes que não valorizam todos os aspectos e possibilidades que envolvem o aprender. Bem como, aqueles professores que desenvolvem sua docência de forma individual e, muitas vezes, desconectados das diferentes realidades que existem no chão da sala de aula e das diversas maneiras que o conhecimento pode ser assimilado pelos educandos. Nesse sentido, Dewey (1959a, p. 374) destaca que o conhecimento "entra em ação para determinar uma nova experiência, existe uma recompensa mental, mesmo se praticamente deixarmos de conseguir o domínio necessário, teremos a satisfação de haver experimentado significativamente, em vez de nos limitarmos a reagir fisicamente".

4.1.5 O pensar reflexivo de John Dewey

As conceituações e reflexões realizadas nesse texto potencializam o valor de propor a partir dos encontros de formação continuada no contexto escolar, a importância em motivar os professores a desenvolver o pensamento reflexivo acerca de suas práticas docentes. Dewey (1959b, p. 18) cita que:

> O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. [...] para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário.

Dessa forma, é possível observarmos que o pensamento reflexivo é uma ação coordenada, que vai além do simples pensar sobre algo, ou seja, o pensar reflexivo é uma forma de rever o que foi realizado, analisar as possíveis consequências e prováveis intervenções. Porém, é importante apontarmos algumas críticas elencadas por Pimenta (2002), acerca do professor reflexivo, e como a autora afirma, entende-las e superá-las.

Para Pimenta (2002), alguns autores potencializam alguns aspectos negativos sobre o professor reflexivo como:

a) Praticismo: o qual pode sustentar uma certa incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser aplicados tecnicamente no dia a dia ou nas formações pedagógicas;

b) Individualismo: que alguns autores expõem como um enfoque reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual;

c) Modismo: no qual Pimenta aponta que há uma necessidade de entender o contexto e as origens do termo professor reflexivo.

Assim Pimenta (2002, p. 25) destaca que "a superação desses limites se dará a partir de teorias que permitam aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas".

Nesse sentido, outra forma de superar esses aspectos negativos acerca do professor reflexivo, está na forma de pensar reflexivamente. Para Dewey (1959b), pensar consiste na representação mental de algo que não está realmente presente, já o pensamento de acordo com Dewey abrange a observação ou percepção de um fato, de algo não observado, mas trazido à mente, a partir do objeto visto, ou seja, o pensamento é definido por Dewey (1959b, p. 21) como "a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido". Com isso, é possível destacar que para pensar de forma exitosa, se faz necessário sempre manter as situações de dúvida, que impulsionam ou possibilitam a pesquisa, a investigação e a busca por soluções ou proposições.

Dessa forma, é possível desmistificarmos a ideia de formação continuada como uma espécie de capacitação para tornar ou transformar os professores em indivíduos reflexivos. Pois, o enfoque dado por esse escrito às concepções e caracterizações deweyanas potencializam a importância de promover o estudo acerca de aspectos teóricos educacionais e a valorização da prática reflexiva com determinado grupo de professores. Assim, a reflexão "não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência, uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte [...], as partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras". (DEWEY, 1959b, p. 14).

De acordo com as observações acima, torna-se imprescindível destacarmos o que aponta Dewey (1959b) em sua obra "*Como Pensamos"*, na qual o filósofo situa cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo. O primeiro aspecto apontado são as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução. São ideias que surgem do que nos cabe fazer quando o indivíduo encontra-se em uma situação que necessita de uma resposta, de uma saída, um modo de agir. O segundo aspecto passa a ser o problema ou a intelectualização, que se

constitui a partir da dificuldade ou perplexidade percebida, quando sabe-se exatamente qual é o problema, a sua resolução é facilitada. Ou seja, aqui vários aspectos correspondentes a situação problema, são intelectualizados ou considerados. O terceiro aspecto citado por Dewey é o que o autor chama de hipótese, nesta fase são utilizadas sugestões diversas "que brotam" mentalmente, para a coleta de fatos que possam esclarecer a dúvida, assim os fatos ou dados põem-nos à frente o problema, o exame deste corrige, modifica, expande a sugestão original, deixando de ser mera possibilidade, para tornar-se uma probabilidade verificada e talvez medida.

Porém, é fundamental para que se potencialize o pensamento reflexivo nos espaços escolares, contextualizarmos criticamente os contextos e as realidades que estão inseridas as instituições de ensino, pois as políticas públicas sobre educação necessitam estar em consonância com o desenvolvimento profissional dos professores ou possibilitar que os docentes tenham acesso as mais diversas teorias educacionais e ofereçam condições salariais satisfatórias.

O quarto aspecto refere-se ao raciocínio, que corresponde à elaboração mental da ideia ou suposição que pode ser inferida junto à situação de dúvida, ou seja, aqui os fatos que se apresentam, regulam a formação de sugestões, ideias ou hipóteses, bem como, verificam o valor provável de solução. O quinto aspecto é a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa, o raciocínio mostra que, se a ideia for adotada, resultarão certas consequências que confirmarão a hipótese. Pode acontecer da verificação não se realizar, mas para Dewey (1959b), a pessoa que realmente pensa aprende tanto com os erros como com seus êxitos, para um investigador os erros podem se tornar estímulos.

Contudo, é interessante destacarmos que o pensar reflexivo que abrange as fases acima citadas, pode surgir no indivíduo a partir do momento que o mesmo

> [...] começa a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular, quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes realmente indiquem a ideia sugerida de modo que justifique aceitá-la. (DEWEY, 1959b, p. 21).

Nesse sentido, a reflexão pode surgir nos encontros formativos de professores, quando nestes espaços há possibilidades de que todos contribuam com ideias, relatos de experiências ou manifestações acerca de experiências vivenciadas, autores e teorias educacionais. Por isso, a formação continuada desempenha um papel fundamental para promover a investigação das práticas pedagógicas dos docentes, por eles mesmos. Além disso, a formação continuada pode

aproximar os docentes do conceito e aplicabilidade do pensar destacado por Dewey. Para o autor,

> Pensar não é um processo mental separado, é uma questão de maneira pela qual são empregados os numerosos objetos observados e sugeridos, maneira por que andam juntos e são levados a andar juntos, maneira por que são manejados. Em consequência, todo assunto, tópico, questão, é intelectual, pelo papel que lhe fazem representar na direção do pensamento, na vida de qualquer pessoa determinada. (DEWEY, 1959b, p. 63).

A partir dessas observações destacadas por Dewey, é interessante apontarmos que o pensamento reflexivo sempre traz um propósito que pode conduzir a um determinado lugar. Por isso, os professores podem desenvolver o pensamento reflexivo como um viés que promova a reflexão do seu fazer pedagógico, pois o pensar reflexivamente possibilita afastar-se das ações rotineiras ou repetitivas, fazendo com que as atividades e/ou ações pedagógicas sejam planejadas com determinados fins, propósitos ou objetivos que ainda estão no horizonte da prática pedagógica dos professores.

O pensar de forma reflexiva, de acordo com Dewey (1959b, p. 22), abrange "um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; é um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade". Com isso, notamos a importância dos docentes refletirem sobre sua prática pedagógica diária, analisar se os objetivos foram alcançados, se o processo ensino e aprendizagem foi exitoso e atendeu a todos os educandos, é um exercício que necessita ser potencializado pelos docentes atualmente.

No processo pedagógico, esse tipo de pensamento pode se consolidar se realizado principalmente no âmbito coletivo, a partir da partilha de experiências e da compreensão de teorias ou concepções acerca da educação e na vivência diária com os educandos, uma vez que Dewey (1959b), destaca que pensar reflexivamente é um ato intelectual. Portanto, a partir do momento que os professores pensam acerca de sua prática diária, poderão com a pesquisa e investigação sobre o seu ato pedagógico, constituir-se em intelectuais.

Para Alarcão (2011, p. 44), "a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores". Percebemos que para iniciar e concretizar esta forma de pensar a educação se faz necessário romper paradigmas, pesquisar, estar aberto a mudanças e principalmente perceber que fazer educação nos dias atuais é uma tarefa que exige esforço, estudo, conhecimento e capacidade de aprender com os alunos. A formação de bons profissionais "tem a ver, acima de tudo, com a formação de

pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso". (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Nessa mesma perspectiva, Alarcão (1996, p. 44) enfatiza o pensamento reflexivo de Dewey ao afirmar que "a sua função é a de transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa". A partir dessa afirmação, é possível percebermos que a ideia de incentivar os professores a desenvolver o pensar reflexivo se torna uma necessidade na realidade vigente, pois são muitos desafios postos às escolas e estas precisam (re) significar sua função social e suas propostas pedagógicas, na medida em que as demandas para as mesmas se modificam diariamente. O pensamento reflexivo pode ser um viés importante na formação continuada de professores, pois a partir da problematização coletiva de ideias, experiências e teorias, poderá apontar sugestões, caminhos e práticas exitosas no sentido de melhorar o processo ensino e aprendizagem.

Para Dewey (1959b), o pensamento pode ser considerado em duas perspectivas: uma é a sua forma lógica (o raciocínio formal), o qual em consonância com o processo de pensar significa que o curso do pensamento é conduzido reflexivamente e a outra é o pensamento psicológico ou processo, que estabelece formas, nas quais é lançado o resultado do ato real de pensar. Para Alarcão (1996), a forma lógica é mais rígida, independe de desejos ou intenções da pessoa que pensa. Esta forma de pensar sobre o que é lógico nos impede de construir novos olhares ou posturas diante de situações problemáticas. Já o pensamento como processo é real, refere-se sempre a um contexto, por isso é mais dinâmico, possibilitando a criação de atitudes diante das situações do cotidiano, podendo organizar uma postura mental de perguntar, problematizar, sugerir e intervir.

Nessa direção, é fundamental refletirmos o porquê do ato de pensar reflexivo constituir-se em uma finalidade educacional. Nesse sentido, John Dewey (1959b), aponta três situações: a primeira aborda o ato de pensar como uma ação que possui um objetivo consciente, distanciando o indivíduo do pensamento rotineiro, colocando o mesmo em formas de pensar que possam levá-lo a ações futuras. A segunda situação é que o ato de pensar promove o preparo e as intervenções sistemáticas, ou seja, pelo pensamento o homem aperfeiçoa, antecipa consequências resultantes de ações pensadas tanto no sentido da sua realização como no sentido de evitá-las e a terceira situação apontada por Dewey (1959b), é o enriquecimento com sentidos das situações/coisas, pois através do pensar há possibilidades de

dar significação real ao que fazemos ou pretendemos realizar (RODRIGUES, 2004). Ao analisarmos essas situações apontadas por Dewey (1959b), é interessante constatarmos que é possível mobilizarmos os professores no sentido de (re) pensar as práticas pedagógicas no viés da realização de encontros de formação continuada, pois são nesses espaços que os docentes podem garantir e legitimar a organização de novas atitudes para melhorar a educação vigente.

Isso pode ser potencializado no que afirma Dewey (1938 apud ALARCÃO, 1996, p. 57), ao considerar que:

> A educação só cumpre os seus deveres, para com os alunos e para com a sociedade, se for baseada na experiência e não interessa que a adjetivemos de "progressiva", "nova", ou "tradicional"; o que queremos e o que precisamos é, pura e simplesmente, Educação e avançaremos com mais rapidez e mais segurança quando nos devotarmos a definir o que é Educação e que condições devem ser satisfeitas para que a Educação possa ser uma realidade e não um nome ou um slogan. (grifo do autor).

Nesse sentido, este necessita ser realmente o papel da educação: estar a serviço dos sujeitos que necessitam da mesma para evoluir na criticidade e no conhecimento. Para quem precisa entender a realidade que o cerca, e principalmente, que busca na educação uma forma de emancipação humana, nos vários âmbitos da comunidade em que estão inseridos. Por isso, há uma urgência da escola em constituir-se um espaço de pesquisa, produção de novas teorias e principalmente de ensinar e aprender com as atividades, ações, saberes e experiências dos sujeitos que estão nela envolvidos.

Mediante o exposto acerca das caracterizações e conceituações de algumas ideias de John Dewey sobre elementos que compõem a educação, é imprescindível percebermos que as escolas possuem a real necessidade de (re) definir a função social que embasam as suas propostas pedagógicas, ou seja, as instituições escolares precisam problematizar alguns temas como: Que sociedade se quer? Que ação pedagógica se realiza? O que necessita ser mudado? O que se pode fazer? E principalmente definir o que será feito. Esses e outros apontamentos são fundamentais para discutir e organizar uma escola que esteja voltada às muitas necessidades dos alunos na contemporaneidade.

Outro aspecto importante, é possibilitar, através de ações concretas e discutidas no coletivo, a implementação do espírito democrático nos espaços escolares, isto é, promover com responsabilidade propostas pedagógicas que possibilitem aos educandos a efetiva valorização de sua cultura, que fortaleça seus saberes e consiga, através das práticas

educativas, articular-se com o conhecimento já elaborado e possam produzir novas experiências nas quais possam emergir novos conhecimentos. Esta é a forma de democracia que supera o autoritarismo educacional e os currículos fragmentados e em muitas situações distanciados da realidade.

Também é necessário valorizarmos o que Dewey (2011), concebe por experiência: o reconhecimento dos saberes e da realidade dos alunos, além de provocar e/ou instigar os docentes a organizar práticas educativas que promovam o conhecimento a partir de situações problema, que os educandos aprendam fazendo, ou seja, que haja a oportunidade dos mesmos conceberem mais que uma única resposta para determinada atividade ou situação. Isso é uma forma de valorizar o processo ensino e aprendizagem, além de provocar rupturas em muitas práticas pedagógicas sedimentadas em muitas escolas e que para a realidade atual pouco contribuem na formação integral do indivíduo.

Dessa forma, é interessante ressaltarmos algumas reflexões apontadas por Dewey acerca da relação entre trabalho e brincar, que pode influenciar as práticas pedagógicas dos professores. Estas reflexões do autor podem ser potencializadas nos debates dos encontros de formação continuada, partindo de alguns conceitos expostos por Dewey. O autor destaca que "a vontade de brincar é fato mais importante do que o próprio brinquedo. É uma atitude de espírito enquanto o brinquedo é uma manifestação exterior passageira, dessa atitude. [...] daí ser a atitude lúdica uma atitude de liberdade". (DEWEY, 1959b, p. 208). Observamos que as imaginações e associações que surgem na criança acerca de determinado brinquedo são fundamentais para futuras relações mais elaborados frente a um objeto ou um conceito, e isso necessita ser observado pelos professores.

Para Dewey, o conceito de trabalho relacionado à educação necessita ser entendido como "atividade dirigida pelos fins que o pensamento propõe ao indivíduo, como coisa a realizar; significa engenho e inventiva para escolher meios próprios, para traçar planos; assim, significa que as expectativas e as ideias são verificadas nos resultados reais". (DEWEY, 1959b, p. 209). A partir deste conceito do autor, entendemos que o brinquedo e o trabalho podem estar em consonância e muito próximos, pois a principal distinção entre esses dois conceitos se dá principalmente pelo interesse em relação a um fim, um resultado, ou seja, há um fio condutor que aproxima ambos. Dewey (1959b, p. 210- 211) enfatiza que

> [...] tanto o trabalho como o brinquedo podem representar um interesse pela atividade em si mesma, mas no caso do brinquedo, a atividade que recebe o interesse é mais ou menos casual, no caso do trabalho, a atividade fica enriquecida pelo senso de que ela nos leva a um fim, importa em alguma coisa.

Por isso, o brincar torna-se um viés para que o aluno valorize o trabalho como atividade educacional. Isso vai acontecer com o desenvolvimento escolar do educando, pois de acordo com Dewey (1959b, p. 211), “chega um momento em que as crianças precisam ampliar e tornar mais exato seu conhecimento com as coisas existentes; precisam imaginar os fins e as consequências com suficiente nitidez, para, por eles guiar suas ações com alguma técnica para escolher e dispor os meios para realizar os fins”.

Mas, para que esse processo seja encaminhado de forma mais coerente possível, o professor possui um papel fundamental, porém os docentes se deparam em muitas ocasiões com um problema prático: “encontrar o meio termo para a demonstração e explicação, nem tão escassa que deixe de estimular a reflexão, nem tão abundante que a sufoque”. (DEWEY, 1959b, p. 266). Esse problema necessita ser discutido, planejado e encaminhado estratégias durante os cursos de formação continuada na escola, pois é mais uma situação que emerge das práticas pedagógicas diárias. Para refletirmos acerca disso, Dewey (1959b, p. 269) aponta que:

> O professor é o líder intelectual de um grupo social, em virtude de seu mais largo e mais profundo acervo de conhecimentos, de sua experiência amadurecida; a suposição de que o princípio de liberdade aplica-se aos discípulos, mas exclui o professor, obrigando-o a abdicar toda a liderança, é simplesmente tola.

A partir disso, é imprescindível enfatizarmos os debates e discussões nos encontros de formação continuada para que os docentes potencializem as condições pelas quais o professor pode ser realmente o líder intelectual de um determinado grupo de pessoas, que condições vivenciadas nas instituições podem auxiliar ou prejudicar o desenvolvimento intelectual dos professores? Torna-se importante também discutirmos os reais conhecimentos acerca da disciplina que o educador leciona, qual o grau de reflexão que os educadores possuem acerca das suas práticas pedagógicas? Bem como, destacar qual é o entusiasmo do professor quanto ao seu componente curricular? Qual o grau de maturidade aos desafios constantes que a sala de aula proporciona? Para ajudar nessas reflexões, Dewey (1959b, p.271) destaca que:

> O professor precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria. Se o professor não dominou previamente a matéria, se não se sente a vontade dentro dela, empregando-a inconscientemente, não estará livre para dedicar todo o tempo e toda a atenção à observação e interpretação das reações intelectuais dos alunos.

Por isso é importante destacarmos novamente a valorização que necessita ser dada a formação continuada nas escolas. Os formadores precisam ter em mente essas observações e/ou apontamentos no momento de organizar junto com os docentes os encontros formativos, caso contrário, os momentos de formação tornam-se espaços insuficientes para o desenvolvimento intelectual dos professores.

A partir dessas considerações, é possível observarmos a importância de efetivar o pensamento reflexivo como viés das análises dos processos de ensinar e aprender. Nesse cenário, o pensar reflexivo efetuado na coletividade promove reflexões necessárias no contexto atual das escolas e pode tornar-se uma ótima ferramenta para os professores coordenarem as atividades nas salas de aula. Por isso, as contribuições de Dewey se fortalecem na contemporaneidade, na medida em que o sistema educacional não consegue avançar na resolução de problemas que emergem das escolas e não possuem mecanismos para possibilitar a formação integral dos educandos.

Contudo, o pensamento reflexivo requer aspectos como: disponibilidade para mudar atitudes, comprometimento na organização coletiva e efetivação das propostas pedagógicas das escolas, espírito de coletividade, principalmente na partilha de experiências docentes e estar sensível a mudar pedagogicamente. O pensar reflexivo é real e não estático ou lógico, por isso, demanda rever as incertezas e prever possíveis intervenções, requer assumir responsabilidades como educador e não mais importante tornar-se um pesquisador de seu fazer pedagógico. Isso é fundamental para que o professor se torne um profissional reflexivo.

Por isso, a importância dos momentos de formação continuada sistemáticos no espaço escolar, tendo nas gestões pedagógicas das instituições as co-responsáveis para a organização e efetivação desses encontros pedagógicos. A formação continuada se torna na atualidade o principal lócus de formação docente, tendo a escola e as práticas pedagógicas o núcleo de suas discussões e debates. Nessa perspectiva, o pensamento reflexivo caracterizado por Dewey pode ser problematizado nesses encontros, pois o conhecimento das mais diversas concepções desse filósofo se torna fundamental para tentar romper padrões já sedimentados de conteúdos estáticos, práticas de memorização, acomodação profissional e, principalmente, o individualismo profissional e a fragmentação do currículo.

4.2 A RECEPÇÃO DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NO BRASIL

Ao abordarmos um autor de origem estrangeira, torna-se importante observarmos alguns aspectos que influenciaram ou influenciam a educação brasileira, pois ao aproximarmos de seus conceitos acerca da educação é um fator relevante para o seu entendimento e também para poder constituir novas concepções e caracterizações que abrangem o processo ensino e aprendizagem.

Para destacar algumas linhas norteadoras do pensamento de Dewey no Brasil é importante apontarmos em um primeiro momento para a Escola Nova, que teve seu auge no início do século XX. As concepções da Escola Nova procuraram destacar uma renovação de ideias e das práticas pedagógicas, em detrimento a educação tradicional centrada no professor. Este pensamento educacional que emerge nos Estados Unidos é trazido para o Brasil, de acordo com Souza e Martineli (2009), por Anísio Teixeira, que ao conhecer Dewey, procurou sistematizar as ideias deweyanas e foi o principal responsável por introduzir os pensamentos de Dewey na educação brasileira. Ao escolher a teoria educacional de Dewey, Anísio optou por

> [...] uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir o coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância. (NUNES, 2010, p. 19).

Observamos que Anísio, ao se aproximar e conhecer o pensamento deweyano, procurou organizar em seus manuscritos e teorias, temáticas como: a valorização da escola primária para todos, reiteração do paradigma da investigação científica, defesa de um sistema público de educação que possibilitasse a igualdade de benefícios na escolha das futuras carreiras, a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação entre a tradição e o conhecimento científico, a recuperação do sentido humano na filosofia, entre outras. Por isso, Anísio Teixeira afirma que:

> O pensamento deweyano possui caráter conciliatório e sintético: nem restauração do passado, nem imposição de um futuro ainda inexistente, mas, diríamos nós, ação prudente, que não é bruta (e, portanto, cega e ininteligente), nem repetição (e, portanto, preguiça). É uma ação, que revigora o que o passado tem de útil e operante e readapta o que houve de novo e eficaz. (NUNES, 2010, p. 37).

Essa identificação com as obras e o pensamento de Dewey foram importantes na divulgação e implementação de algumas dessas ideias do filósofo norte-americano no Brasil por Anísio Teixeira a partir do final da década de 1920 até meados de 1950. Nesse sentido é importante destacarmos que Anísio realizou duas viagens aos Estados Unidos.

Em 1927, entrou em contato em solo americano com diferentes assuntos educacionais e organizou novamente sua ida a este país no ano seguinte, adotando o pensamento de John Dewey como sua plataforma de lançamento para entender muitas situações da sociedade e da educação no mundo. (NUNES, 2010). Anísio foi o primeiro tradutor de Dewey no Brasil.

Em 1930, apresentou a publicação de dois ensaios de Dewey no país, intitulados *"Vida e Educação"* (um sobre teoria da educação e o outro sobre o programa escolar e trabalhava as noções de interesse e esforço). Já em 1936 organizou o prefácio do livro "*Democracy and Education (Democracia e Educação)"* que fora lançado no Brasil. No ano de 1950, Anísio participou da correção da tradução da obra deweyana intitulada "*Reconstruction in Philosophy (Filosofia em Reconstrução)"*.

Também é relevante apontarmos que no período entre 1924 e 1936, Anísio organizou e publicou vários manuscritos, nos quais apresenta à criança no viés da interpretação pedagógica deweyana, deixa implícito o papel do educador e sua responsabilidade de um movimento de continuidades e descontinuidades (NUNES, 2010). Além disso, Dewey influenciou Anísio Teixeira na publicação dos livros: *"Aspectos americanos da educação (1928)", "Educação progressiva (1934)", "Em marcha para a democracia (1934)"* e na tradução de duas obras deweyanas: *"Como Pensamos (1959)" e "Democracia e Educação (1959)".*

É importante destacarmos que, além de Anísio Teixeira, outros estudiosos contribuíram para a difusão dos conceitos de Dewey neste primeiro momento na educação brasileira como: Lourenço Filho, que "revelou-se atuante, inovador, ao conjugar produção intelectual intensa e ocupação de postos importantes nos níveis estadual, municipal e federal [...], tornando-se um renomado pedagogo, sociólogo, crítico, biógrafo, cronista e jornalista". (MONARCHA, 2010, p. 14).

Além de Fernando de Azevedo, educador, sociólogo e cronista que procurou enfatizar as "reflexões sobre as relações entre educação e mudança social, [...] além de suas indagações sobre a natureza e finalidades da educação num Brasil em processo de transformação e inserção no modo de produção capitalista como nação periférica e dependente" (PENNA, 2010, p. 11) e Francisco Campo, os quais, juntamente com outros notáveis educadores,

organizaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova[15] no Brasil, com a principal intenção de reformar a educação brasileira. Por isso, é possível afirmar que as ideias de John Dewey estiveram presentes no cenário da educação brasileira a partir da década de 30 e influenciaram vários filósofos e educadores em nosso país. Nesse sentido, Cunha (2001, p. 248 apud CARVALHO, 2011, p. 59) afirma que:

> O Brasil pode não ter sido importante para John Dewey, mas podemos dizer, seguramente, que o filósofo-educador norte-americano desempenhou um relevante papel no desenvolvimento da mentalidade dos educadores brasileiros especialmente nos anos de 1930. Rememorar a herança deweyana é uma tarefa frutífera nos dias de hoje, quando a educação tem sido invadida por abordagens tecnológicas supostamente progressistas.

Notamos que Dewey teve uma notável participação nos escritos e produções dos educadores brasileiros na década de 30, na qual "se acentua mais o aspecto político, na tentativa de formação de uma escola pública e laica para o Brasil". (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 63).

As ideias e concepções da Escola Nova no Brasil, caracterizadas pelo ideal deweyano de organizar a escola como uma extensão da sociedade, ou seja, uma escola democrática voltada para todos, encontrou um cenário social e político no país com muitos aspectos distintos e que influenciaram na efetivação e realização do ideário escolanovista. Dentre estes aspectos, é importante destacar, de acordo com Souza e Martineli (2009), o sistema dualista dos jesuítas, com conceitos de educação aristocrata, que perdurou por um longo período e foi substituído pelo conceito positivista de educação. Essa herança da escola tradicional foi um dos principais entraves que as concepções da Escola Nova encontraram para a sua difusão entre os educadores.

Além disso, outro empecilho para a implantação da Escola Nova no Brasil "por meio das políticas públicas foi o alto custo financeiro dessa proposta pedagógica. A escola idealizada por Dewey é uma escola cara, de altos custos para o Estado e suas mantenedoras". (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 66).

[15] A corrente formada por 25 signatários do documento, com a sua análise da sociedade e proposta de diretrizes à reconstrução educacional do Brasil, no contexto histórico da denominada Revolução de 1930, levantou questões que até os dias atuais parecem vivas, quando se vive e pensa o sistema educacional brasileiro. Do movimento resultaram conquistas históricas, tais como: o ensino laico, público e gratuito em todos os níveis, a responsabilidade do Estado e direito de todos os brasileiros; o fundo financeiro da educação; a estrutura escolar e o programa de ensino, de acordo com o desenvolvimento biopsicológico do indivíduo (pré-escolar, primeiro grau, segundo grau, e universidade); diversificação do ensino no segundo grau entre humanas e profissional; o desenvolvimento da área de ciências exatas na universidade e a diversificação desta última em ensino e pesquisa. (BEVILAQUA, 2014, p. 05).

Ademais, Cunha (2001) aponta dois fatores que também contribuíram para a não efetivação dos ideários da Escola Nova. Para este teórico, um dos fatores foi à deformação no sentido histórico da aplicação das ideias de Dewey em consonância com uma formação socioeconômica do Brasil voltada para a conservação do poder entre as velhas oligarquias e a nova burguesia. Com isso, perde-se o sentido histórico educacional da Escola Nova. Outro fator apontado por Cunha (2001) é que, histórica e culturalmente, a formação brasileira sempre foi contrária à prática liberal, portanto dificultou a implementação de uma prática social.

Nesse primeiro movimento das discussões das concepções de Dewey no Brasil, caracterizado pelos pioneiros da Escola Nova, protagonizou-se também várias reflexões que influenciaram a educação brasileira. Nesse sentido, Cunha (2001, p. 21 apud CARVALHO, 2011, p. 71), afirma que o movimento renovador educacional "[...] teve seu ápice com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros, assinala a perspectiva de uma nova era na educação brasileira, [...] desde a sua publicação, em muitos aspectos ele ainda se faz atual, muitos pontos ainda merecem nossa atenção e carecem ser alcançados".

Além disso, após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, várias ações foram concretizadas e/ou efetivadas em diversas regiões do país, executadas ou orientadas por participantes do Manifesto ou por educadores que se identificaram com o movimento educacional dos pioneiros, podemos destacar algumas: a de Francisco Campos em Minas Gerais, Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Carneiro Leão em Pernambuco, Lourenço Filho no Ceará e em São Paulo e as de Anísio Teixeira na Bahia, Ceará e Rio de Janeiro (CARVALHO, 2011).

A partir dessas ações em várias regiões do Brasil, notamos que o pensamento deweyano se expandiu e influenciou muitos educadores no seu fazer pedagógico. É evidente que o impacto desse movimento poderia ter sido maior.

> De qualquer forma importa salientar que o movimento da Escola Nova no Brasil trouxe grandes contribuições para o avanço do nosso sistema educacional, pois a partir dessas reformas começou-se a pensar um novo tipo de educação, onde o interesse do aluno, a formação para uma vida democrática, entre outros temas passaram a ser importantes para o processo educacional. (CARVALHO, 2011, p. 75).

É possível destacarmos que o movimento dos pioneiros provocou várias reflexões por parte dos dirigentes da educação nacional e, principalmente, ocasionou debates e reflexões

acerca da concepção ensino e aprendizagem que se estendeu pelas décadas de trinta, quarenta até a década de cinquenta.

Após esse período influenciado pelos pioneiros da educação no Brasil, o segundo movimento que evidenciou novamente a importância das ideias e teorias educacionais de John Dewey no país foi à década de noventa, caracterizada principalmente pelos conceitos do professor reflexivo. Acerca disso, Souza e Martineli (2009, p. 63) afirmam que, nesse período,

> O educador norte-americano aparece atrelado à formação de professores, em especial com o conceito de Professor Reflexivo difundido por autores como Antônio Nóvoa (1999), Donald Schön (1992) e Peter Maclaren (1997), entre outros. São autores estrangeiros que trazem Dewey novamente para o Brasil a partir da área de formação de professores. Portanto, nessa fase se sobressai o aspecto pedagógico em detrimento do político.

Percebemos que a ideia do professor reflexivo se tornou uma tendência na década de noventa nos cursos de formação de professor, tendo como pano de fundo o desenvolvimento da prática do pensar de forma refletida, em consonância com a valorização do saber dos educandos e a articulação com o conhecimento científico.

Assim como na década de trinta, quando os pioneiros da Escola Nova procuraram desmistificar as características da educação tradicional que se manifestavam no sistema educacional brasileiro, na década de noventa, de acordo com Souza e Martineli (2009), havia uma preocupação com relação às instituições formadoras no país, que centravam sua educação em pressupostos metodológicos de caráter técnico, que não conseguiam abarcar as situações problemas que aconteciam nas escolas. Por isso educadores de vários países discutiam a formação inicial e continuada de professores e perceberam que a prática reflexiva, proposta por Dewey,

> [...] aplicada na formação inicial e continuada de professores apresentava-se como uma possibilidade de ruptura deste modelo, sendo o ponto de partida na direção de uma racionalidade prática. Para isso, os autores propunham experiências práticas desde os primeiros anos de formação, tendo os programas como referência a investigação reflexiva na prática pedagógica. (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 67-68).

Essas discussões acerca da prática reflexiva nos cursos de formação de professores se dispersaram por várias regiões do país e vários documentos e pareceres foram deliberados no Brasil. Para Souza e Martineli (2009, p. 69), as ideias e concepções do professor reflexivo "passaram a ser objeto de estudos e pesquisas, fundamentando a legislação e desencadeando

um processo de tentativa de mudanças curriculares e pedagógicas no interior dos cursos de formação".

É possível destacarmos que as discussões, debates e reflexões acerca da prática reflexiva nos cursos de formação estendeu-se além da década de noventa, chegando até os dias atuais, tendo como principal característica a problematização acerca do pensar e do fazer pedagógico. Também é possível enfatizarmos que as discussões sobre a prática reflexiva não se esgotam, pelo contrário, parecem carecer de novas análises, novas teorias e problematizações. Além disso, torna-se fundamental apontarmos que:

> Dewey é um intelectual, cujo pensamento pedagógico repercutiu de maneira marcante no contexto educacional brasileiro nas décadas de 1930 e de 1990, especialmente, provoca inquietação no meio acadêmico científico e instiga o desenvolvimento de novas pesquisas, na busca da compreensão da história da educação brasileira. (SOUZA; MARTINELI, 2009, p.74).

Observando e analisando os apontamentos acima, é possível destacarmos que nos dois momentos mais marcantes de influência das ideias de John Dewey no Brasil, tanto na década de vinte, como na década de noventa, é perceptível várias consequências positivas na educação brasileira. No período de influência da Escola Nova, os impactos na formação de professores foram menores devido ao caráter mais político que se estabeleceu acerca das ideias deweyanas e escolanovistas. Isso porque os aspectos mais pedagógicos se tornaram objetivos de segundo plano, ocasionado principalmente, pela conjuntura da escola tradicional impregnada na educação brasileira da época.

Na década de noventa, as ideias de Dewey e do professor reflexivo, conseguiram abarcar com maior ênfase os cursos de formação de professores. Os cursos de formação inicial de docentes, como os cursos de formação continuada propiciaram maiores discussões sobre os aspectos que compõem a reflexão no fazer pedagógico dos educadores. Essa influência do professor reflexivo ainda repercute no cenário educacional brasileiro, pois há várias publicações e estudos acerca dessa temática que são explorados nos momentos de formação. Porém, notamos que o conceito de professor reflexivo está sendo mais valorizado, em detrimento do processo de pensar de forma reflexiva acerca da prática pedagógica. Talvez esse cenário que se estabeleceu a partir da década de noventa e perdura até os dias atuais, de certa forma limita a vivência dos aspectos que compõem o pensar de forma reflexiva na constituição do professor na atualidade.

Também é importante apontarmos que os estudos acerca do pragmatismo de Dewey, suas concepções, teorias e produções são oferecidas por várias plataformas, universidades, grupos de estudos e institutos no Brasil nos dias atuais. Dessa forma, é possível destacarmos:

a) CEDEP – Centro de Estudos de Dewey e Pragmatismo, que está institucionalmente vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, ao seu Departamento de Filosofia e ao seu Programa de Pós-Graduação em Filosofia Contemporânea;

b) ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia que possui um grupo de estudos intitulado "Semiótica e Pragmatismo" que discute acerca de Dewey e do pragmatismo;

c) Centro de Estudos de Pragmatismo na PUC – São Paulo, a Biblioteca John Dewey, que é uma plataforma da Escola de Redes com rico acervo bibliográfico sobre este autor;

d) Grupo de Pesquisa Pragmatismo e Positivismo e suas Relações com a Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Além desses,

> Linha de pesquisa em Ciência Cognitiva, Filosofia da Mente e Pragmatismo, na Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília (Unesp-Marília); o projeto de pesquisa Pragmatismo, filosofia e educação: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino, na Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Há exemplos de disciplinas em cursos de formação de professores que tratam do pragmatismo e de Dewey: no PPGE da Universidade Federal Fluminense (UFF) é oferecida a disciplina "Filosofia Política em Dewey, Gramsci e Rorty"; no curso de especialização Fundamentos de uma Educação para o Pensar, da PUC-SP, é oferecida a disciplina "A Proposta de Educação para o Pensar de Dewey". Há, ainda, trabalhos de pesquisa recentes, comunicações em congressos e reuniões cientificas e novas publicações na forma de livros e artigos. (CARVALHO, 2017, p. 19).

Esses locais ou grupo de estudos são interessantes para aprofundarmos os conhecimentos e informações acerca de John Dewey, bem como para renovarmos as ideias deweyanas nos dias atuais.

Nesse sentido, é interessante apontarmos também alguns autores estrangeiros e brasileiros que com suas obras, citações e escritos, renovam e proporcionam novos debates e discussões acerca do pensamento deweyano atualmente. Alguns com maior ênfase e outros com várias inferências sobre John Dewey. Dentre estes é possível destacarmos: Donald Schön (pedagogo norteamericano, 1967-1997), Kenneth Zeichner (professor titular da Universidade do Estado de Wisconsin nos Estados Unidos), Evandro Ghedin (professor da Universidade Federal do Amazonas - Brasil), Antônio Nóvoa (professor e historiador da Universidade de

Lisboa – Portugal), Philippe Perrenoud (sociólogo e professor da Universidade de Genebra – Suiça), Isabel Alarcão (é pedagoga licenciada e foi reitora da Universidade de Aveiro – Portugal), Selma Garrido Pimenta (professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Brasil), Marcus Vinicius da Cunha (professor de Filosofia da Educação na Universidade de São Paulo - Brasil).

Além dos aspectos positivos da recepção das concepções de John Dewey no Brasil, houve e pode ainda haver controvérsias sobre seus escritos e/ou teorias acerca dos aspectos educacionais. Nesse sentido, é interessante apontarmos alguns desses questionamentos feitos a Dewey e/ou suas concepções. Uma destas considerações é destacada por estudiosos seguidores da pedagogia tradicional, os quais enfatizam que os princípios educativos que possuem a liberdade e a experiência como pressupostos, não conseguem disciplinar e nem formar cidadãos, pois o acumulo dos conhecimentos de mundo não são suficientes para isso. Frente a isto, Dewey aborda que a escola não é o único espaço de possibilidade de interação, de democracia, ela é, na verdade, um laboratório, um ensaio. A base para a experiência não é o planejamento ou a falta de planejamento escolar, mas a percepção de acontecimentos educativos (FILHO, 2007).

Outro questionamento feito às concepções de Dewey está relacionado ao conceito de professor reflexivo, ou seja, alguns teóricos consideram este termo técnico e estático, não possibilitando a assimilação dos reais aspectos que compõem o dia a dia de um profissional reflexivo. Porém, é fundamental destacarmos que não basta somente refletir sobre a prática docente, na verdade, o conceito de professor reflexivo defendido por Dewey se torna real, quando modificamos a prática pedagógica, de acordo com as necessidades observadas pela reflexão sobre a ação. Nesse sentido, Dewey (1959b, p. 26) enfatiza que:

> O pensamento reflexivo faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante ou ausente [...], é por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, consequências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las.

Também é importante destacarmos algumas críticas que Dewey recebe com relação a sua escrita, ou seja, em alguns momentos o autor é visto por alguns teóricos como um escritor que utiliza uma linguagem um tanto obscura, não tão esclarecedora. Talvez seja este um dos motivos pelos quais alguns estudiosos não compreenderam claramente alguns conceitos organizados por Dewey, e, por isso, em alguns casos não foram interpretados claramente.

5 A PESQUISA DE CAMPO E SUAS NUANCES

A pesquisa de campo é constituída a partir dos apontamentos e opiniões dos sujeitos pesquisados, com a colaboração da experiência e do olhar atento do mestrando, além de escritos de autores que se debruçam sobre determinada temática. Neste capítulo acerca da pesquisa empírica sobre a formação continuada de professores no contexto escolar nos valemos dos escritos de Neto (1999), Imbernón (2011), Dewey (1959a, 1959b), PCSC (2014), LDB (1996), Alarcão (2011), Perrenoud (2002) e Konder (2010).

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PONTO DE VISTA DA SUPERVISÃO DE ENSINO, ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS E PROFESSORES

A partir do momento em que o mestrando ou pesquisador adentra na busca de dados, que o conduz à pesquisa de campo, este assume uma responsabilidade muito grande com as implicações da sua produção científica, pois “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. (NETO, 1999, p. 51). Esse desafio ficou evidenciado durante a realização da pesquisa de campo desse trabalho, bem como no momento da interpretação das informações e dos apontamentos realizados pelos professores, assistentes técnicos pedagógicos / coordenadores pedagógicos e da supervisora de ensino da ADR - Concórdia. Especialmente no que concerne a suposta neutralidade do pesquisador, bem como, com quais conceitos e categorias analisar esses dados.

A pesquisa de campo dessa investigação aconteceu em três escolas de abrangência da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia que abarca sete municípios do oeste do Estado de Santa Catarina. Nessa pesquisa empírica buscamos observar como se efetiva a formação continuada de professores do Ensino Médio da Agência acima citada, bem como entender que pressupostos metodológicos são potencializados para as discussões nesses encontros. Além disso, foi possível compreender a participação dos docentes nessas formações, as implicações no fazer pedagógico dos professores e as principais expectativas que os mesmos possuem acerca dos encontros de formação continuada no contexto escolar.

É importante destacarmos que utilizamos as caracterizações da análise de conteúdo da professora Laurence Bardin (1977), para organizar e destacar as principais análises dos apontamentos realizados pelos sujeitos da pesquisa nos questionários com perguntas abertas e

fechadas acerca da formação continuada vivenciada pelos pesquisados em suas escolas. Isso porque entendemos, assim como Bardin (1977), que partir da associação de palavras, unidades de vocabulário ou expressões com significados próximos, com sentidos parecidos, apontados pelos sujeitos da pesquisa é possível ao investigador diferentes leituras e revelações, tornando-se muito ricas para diferentes análises e interpretações.

Torna-se pertinente destacar que a escolha da Supervisora de Ensino da ADR Concórdia, para participar da pesquisa de campo, se fundamenta na importância que o setor de ensino dessa Agência Regional possui no que tange a organização dos encontros formativos nas escolas, bem como, na articulação entre os aspectos pedagógicos da Proposta Curricular de Santa Catarina, com o fazer pedagógico dos professores.

Com relação à escolha dos Assistentes Técnicos Pedagógicos ou Coordenadores Pedagógicos das escolas para participar da pesquisa empírica, torna-se relevante na medida em que esses são os principais articuladores do processo pedagógico dos espaços escolares. Os Assistentes ou Coordenadores pedagógicos desempenham papel fundamental acerca do processo ensino e aprendizagem, fomentando junto aos docentes a importância da organização do planejamento educacional e da participação dos encontros de formação contínua.

Também é importante destacar, que ao escolher os professores como sujeitos dessa pesquisa de campo, é uma forma de valorizar o trabalho desempenhado por essa categoria de profissionais diariamente. Além disso, é uma possibilidade interessante de observar como os docentes concebem a formação continuada e entender como esses encontros influenciam nas práticas pedagógicas desses profissionais.

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA SUPERVISÃO DO ENSINO DA ADR – CONCÓRDIA

O questionário dirigido à Supervisora de Ensino se encontra nos apêndices dessa dissertação. Sendo que a primeira resposta do questionário organizado junto a Supervisão de Ensino da Agência acima citada apontou que a SED (Secretaria de Estado da Educação) e a Gerência de Educação da ADR Concórdia são os responsáveis em organizar e coordenar a realização dos encontros de formação de professores.

A segunda pergunta questionava como acontece anualmente o encaminhamento junto às escolas do calendário e as orientações referentes aos encontros de formação continuada. Dessa forma, os registros feitos pela Supervisora de Ensino foram:

- A equipe de gestão do setor de educação da ADR Concórdia é responsável em orientar e supervisionar a execução do processo de formação, a agenda de formação é organizada pela Secretaria de Estado de Educação, partindo sempre das sugestões de temas encaminhados pelas ADRs. A ADR realiza reuniões com os gestores para preparar e orientar os cursos de formação e todo o material a ser utilizado na formação (vídeos, textos, documentos e outros), que são disponibilizados às escolas.

Notamos que os principais encaminhamentos acerca da Formação Continuada realizada nas escolas, (calendário, assuntos, materiais) são orientados e deliberados pela Secretaria Estadual de Educação e pela Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia. Cabe a gestão da escola a viabilização e/ou realização dos encontros formativos, adaptando-os a realidade de cada instituição de ensino. É pertinente enfatizarmos que a formação continuada centrada na escola necessita valorizar a instituição educacional, transformando a mesma em um lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas, ou seja, a formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação, ela pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. (IMBERNÓN, 2011).

O terceiro questionamento indagava sobre os objetivos que a Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia procura alcançar ao propor e incentivar os docentes a participar dos encontros de formação continuada. Os objetivos elencados pela Supervisora de Ensino da ADR Concórdia foram:

- Melhoria do processo de ensino e aprendizagem das escolas, discutir os princípios da gestão do processo pedagógico com base na perspectiva sociointeracionista, apresentar e articular no Projeto Político Pedagógico (PPP) os projetos e programas trabalhados pela escola, definir a organização do Conselho de Classe Participativo fazendo-o constar no PPP, discutir os princípios metodológicos da teoria da atividade, elaborar plano de ensino dos componentes curriculares articulado ao PPP da escola e a teoria da atividade, refletir sobre a infância, adolescência e juventude no intuito de melhor compreender os sujeitos do processo ensino e aprendizagem e estudar as orientações sobre processos avaliativos e seus resultados.

É possível constatarmos que a Gerência de Educação da ADR - Concórdia procura incentivar a participação dos docentes nos cursos de formação continuada, elencando

objetivos que incentivem os professores a participar das formações. Porém, vale destacarmos que é importante emergir dos próprios docentes a necessidade de construir projetos que favoreçam o debate acerca do processo ensino e aprendizagem e da formação contínua. Por isso, os próprios objetivos em participar e colaborar com as formações devem surgir do corpo docente. Acerca disso, Dewey (1959a, p. 119) aponta que "um objetivo corresponde ao resultado de algum processo natural trazido à consciência e tornado em fator para determinar a observação e a escolha dos meios de prossegui-lo. Ter-se um objetivo significa, pois, que uma determinada atividade se tornou inteligente".

Os objetivos elencados pela supervisora de ensino enfatizam a necessidade das instituições escolares valorizarem o coletivo, a interdisciplinaridade e principalmente o planejamento. A gestão escolar possui papel fundamental na sustentação dos objetivos elencados acima, bem como, daqueles que emergem do próprio corpo docente para fomentar a importância e a necessidade de discutir e planejar coletivamente. Porém, é fundamental que o grupo de professores reivindique um calendário sistemático de encontros de formação anual nas próprias escolas, pois vale destacarmos que não há uma carga horária específica de formação continuada para os professores, o que está sistematizado pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina são dois encontros de formação continuada durante o ano, sendo o primeiro encontro no início do ano letivo e um segundo encontro que ocorre no recesso escolar no mês de julho. Esses encontros formativos são organizados pela Secretaria de Educação em consonância com as Gerências Regionais e efetivados pela gestão escolar e coordenação pedagógica das escolas.

Em seguida, o questionário aplicado pelo mestrando inquiria acerca de qual perspectiva teórico-metodológica a formação continuada é estruturada e quais as concepções ou pressupostos metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou outras, são utilizadas como base teórica na formação continuada. Nesse sentido, a supervisora de ensino apontou que:

- A 6ª ADR (Concórdia) com sua gerência de educação tem como pressupostos teóricos e metodológicos o materialismo histórico dialético, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina, enfatizando a concepção de formação integral na perspectiva histórico cultural. Tendo como base a ciência como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo e a diversidade como princípio formativo. Contextualizando assim o conhecimento científico historicamente produzido, de forma dialética, com prática social do ser humano, para que assim instrumentalizado, possa compreender as relações sociais em

que está inserido, para então, intervir na busca da mudança das condições históricas atuais. Neste contexto, precisamos enquanto educadores, buscar entender e expressar nosso compromisso com os pressupostos teóricos assumidos com a PCSC na perspectiva da formação integral. Para tanto, faz-se necessário o envolvimento de todos, momentos de estudos, de produções e registros em que as áreas do conhecimento dialoguem entre si.

Percebemos que há uma linha norteadora que orienta os projetos ou as possibilidades de encontros de formação continuada em Santa Catarina. Destaca-se o conceito da formação integral, apontado pela supervisora de ensino com uma perspectiva de entendimento da realidade para possíveis mudanças dos aspectos que os indivíduos possam considerar como necessários. Por isso, é válido observarmos o que destaca a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) acerca do conceito de formação integral. Para a PCSC de 2014, quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade, assim:

> [...] a busca pela formação integral parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental. O currículo, por sua vez, entendido como constituinte e constitutivo do percurso formativo, torna-se expressão material desse direito e o sujeito, o sentido último e finalidade principal da formação. [...] Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la. [...] A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. [...] Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura. (SANTA CATARINA, 2014).

Acerca do que aponta a PCSC, Dewey (1959a, p. 57) afirma que:

> Educação e desenvolvimento constituem uma só coisa. O desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio. O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo.

Dessa forma, a discussão sobre a importância da formação integral do aluno necessita levar em consideração a trajetória dos indivíduos e os diversos aspectos que os constituem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no § 7º do capítulo 35-A, faz referência à formação integral destacando que "os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais". Considerando esses aspectos, é importante que os professores, gestores e coordenadores destaquem e problematizem nos encontros de formação a importância de organizar nas escolas projetos, propostas pedagógicas ou atividades educacionais que tornem o aluno protagonista do espaço escolar, ou seja, que proporcionem oportunidades para a autonomia e o protagonismo dos discentes. Esta é uma forma de constituir mecanismos que valorizam a formação integral dos alunos, assim como a formação contínua dos professores.

O último questionamento feito junto a Supervisora de Ensino da ADR Concórdia inquiria sobre quais os assuntos, temas, textos ou reflexões a Gerência de Educação da Agência de Concórdia orienta os responsáveis pela formação continuada nas escolas a discutir e debater com os professores. Os itens apontados pela Supervisora acerca dessa pergunta estão no quadro 03.

Quadro 03 – Assuntos, temas, textos e reflexões apontados pela ADR Concórdia para serem discutidos junto aos professores nos encontros de formação continuada

Gestão do processo pedagógico
Projeto Político Pedagógico
Conselho de Classe Participativo / Recuperação Paralela
Teoria da Atividade
Sistema de Avaliação / Avaliação da aprendizagem / Portarias
Educação Integral no Percurso Formativo
Princípios da Proposta Curricular de Santa Catarina
Adolescência e Juventudes
Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do Projeto Político Pedagógico
Socialização e debate das atividades de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Observando os assuntos / temas citados, é possível analisarmos que os mesmos estão aportados na Proposta Curricular de Santa Catarina e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo que a necessidade de conhecimento por parte dos docentes dos aspectos formativos destas diretrizes torna-se fundamental para debater, organizar e deliberar encaminhamentos acerca do currículo e da organização das instituições de ensino. É importante que a escola possibilite "materiais e métodos apropriados a incentivar o

crescimento na direção desejada". (DEWEY, 1959a, p. 41). Por isso, os formadores[16] são fundamentais na escolha de materiais, no incentivo à participação dos encontros e na condução de discussões que sustentem e viabilizem a proposta pedagógica que a escola organizou ou construiu no coletivo.

Também é relevante enfatizarmos que os assuntos citados pela supervisora de ensino da ADR Concórdia possuem relevância significativa, pois são constantemente citados ou vivenciados no cotidiano escolar, sendo elementos que necessitam de mais oportunidades para serem problematizados no chão da escola.

5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS ASSISTENTES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS

O segmento Assistente Técnico-Pedagógico, também fizeram parte dessa pesquisa, sendo que dos cinco profissionais de carreira pertencentes às três escolas onde ocorreu a pesquisa, três se prontificaram em responder o questionário sugerido pelo pesquisador e dois profissionais optaram por não participar. No quadro 04, segue o perfil dos três Assistentes Técnico-Pedagógicos / Coordenadores Pedagógicos que realizaram a pesquisa.

Quadro 04 – Perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos

Idade	**Número de Profissionais**	**Tempo no Magistério**	**Número de Profissionais**	**Formação Acadêmica**	**Número de Profissionais**
18 a 30 anos	0	01 a 10 anos	0	Graduação	0
30 a 45 anos	1	10 a 20 anos	1	Especialização	3
45 a 60 anos	2	20 a 30 anos	2	Mestrado / Doutorado	0

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A partir do perfil exposto acima, é interessante apontarmos os registros feitos por esses três profissionais do segmento Assistentes Técnico-Pedagógicos/Coordenadores Pedagógicos. Este que é um segmento fundamental na organização e efetivação dos encontros de formação continuada nas instituições escolares. Nesse sentido, os registros feitos por esses profissionais no questionário que se encontra nos apêndices dessa dissertação, aplicado pelo pesquisador

[16]Procuramos destacar que os formadores entendidos aqui como os responsáveis em coordenar e efetivar os encontros de formação continuada nas escolas, os quais podem ser: gestores, coordenadores pedagógicos, assistentes técnico-pedagógicos ou professores.

são: na primeira questão que apontava quem é (são) o (s) responsável (is) em organizar os encontros de formação nas escolas, dois desses profissionais citaram que o gestor e a equipe pedagógica organizam e coordenam os encontros e um profissional apontou que os responsáveis são todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem (gestores, professores e equipe pedagógica).

Nesses apontamentos realizados por esse segmento notamos que a gestão escolar e o setor pedagógico das escolas estão imbuídos em efetivar e organizar os encontros de formação nas escolas, a partir dos materiais recebidos da Secretaria Estadual de Educação e da ADR de Concórdia. Percebemos a importância do papel da gestão escolar no movimento de incorporar os encontros de formação no cotidiano das escolas, mas é fundamental que os docentes sejam os protagonistas desse processo, os seja, a partir das reais necessidades do grupo de professores é que a formação continuada deve ser percebida como umas das alternativas para melhorar o fazer pedagógico e constituir-se em uma ferramenta de identificação como profissional da educação. Acerca disso, Dewey (1959a, p. 340) afirma que

> Uma ocupação é a única coisa que estabelece equilíbrio entre a capacidade distintiva de um indivíduo e os serviços sociais do mesmo. Descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta a fazer, e assegurar uma oportunidade para fazê-lo, é a chave da felicidade. Não há maior tragédia para um indivíduo do que deixar-se de descobrir sua verdadeira aptidão na vida, ou verificar-se que houve desvio dessa aptidão, e que as circunstâncias o forçaram a um trabalho em desacordo com as próprias inclinações.

Por isso, as atividades docentes necessitam ir além da prática educativa da sala de aula. O profissional da educação é um indivíduo que se identifica com seu ofício, que erra, aprende e se reconstrói diariamente, nas mais diversas situações que surgem no cotidiano escolar.

Com relação à segunda pergunta do questionário que enfatizava qual (is) o (s) objetivo (s) em participar dos encontros de formação na escola, os três profissionais registraram a opção que aborda a reflexão acerca do processo ensino e aprendizagem. Essa reflexão acerca das práticas diárias pode aflorar nos encontros formativos no educandário, pois

> A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação, [...] baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se confrontam. (IMBERNÓN, 2011, p. 91).

Na pergunta de número três, o mestrando questionou qual a metodologia e a linha teórica que fundamenta os encontros de formação continuada nas escolas. Com relação à metodologia, os três profissionais citaram as discussões em grupo e trabalhos em pequenas equipes como a principal metodologia utilizada pelos formadores. Quanto à linha teórica que fundamenta a formação, os três profissionais apontaram para a linha do materialismo histórico dialético.

Enfatizamos na observação desse segmento da pesquisa, o trabalho em grupo como uma metodologia bastante usada nos encontros formativos. Essa forma de trabalho é muito interessante na medida em que todos possam contribuir com suas experiências cotidianas, anseios, sugestões, leituras realizadas e inteirar-se do que Dewey (1959a) chama de conhecimento técnico. Para esse autor, além das matérias ensinadas, o professor necessita conhecer a psicologia, a história da educação, os métodos que a experiência alheia aconselha para o ensino das várias disciplinas. Para Dewey (1959a) apropriar-se do conhecimento técnico é uma forma de habilitar-se a perceber, nas respostas dos alunos, aspectos que para um leigo passaria despercebido, além de poder dar pronto e adequado auxílio aos estudantes quando necessário. Isso também é uma forma de valorização do profissional e uma oportunidade de se identificar como professor, aspecto enfatizado anteriormente.

Observamos que os formadores e a gestão das escolas procuram efetivar os encontros formativos, tendo como linha teórica: o materialismo histórico dialético[17], também citado pela Supervisora de Ensino da ADR Concórdia e que norteia a Proposta Curricular de Santa Catarina. Porém, é importante que os professores conheçam e consigam diferenciar as vertentes educacionais que surgiram a partir do materialismo histórico dialético para que não comentam equívocos na organização e efetivação do seu planejamento educacional, levando em consideração os princípios que norteiam a prática pedagógica de cada docente.

Em seguida, os profissionais da equipe pedagógica das escolas apontaram os seus registros com relação à participação nos encontros de formação e os três profissionais afirmaram que sempre participam dos encontros que acontecem nas escolas. Além disso, esses profissionais enfatizaram em suas respostas que percebem mudanças significativas na prática pedagógica diária, após a participação dos encontros de formação. É importante destacarmos a importância desse segmento no incentivo junto aos professores, no sentido de

[17] A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) enfatiza que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio de processos de homonização, ou seja, os processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade, [...] e em um movimento dialético, é preciso reafirmar que todo conceito é uma generalização, consequência de outros processos de elaboração que se articulam. Essa relação é viável por estabelecer semelhanças e diferenças entre si e as condições de estabelecer elos totais e parciais entre eles.

colaborar para coletividade, a interdisciplinaridade e o compromisso em assumir com os docentes a proposta pedagógica da escola e buscar efetivá-la com êxito.

Na sequência, esses profissionais citaram que os principais temas e/ou assuntos de debates e discussões que acontecem nos encontros de formação são: avaliação, metodologias diferenciadas, inclusão e planejamento. Os mesmos apontaram como sugestões que poderiam agregar na efetivação dos encontros de formação continuada nas escolas, sendo: encontros por área, avaliação do processo ensino e aprendizagem e valorização do coletivo para selecionar os temas dos encontros de formação continuada. Aqui é pertinente refletirmos sobre a importância do grupo de professores de cada escola promover ou elencar assuntos ou temas pertinentes para serem problematizados nas formações. Talvez, como é realizado atualmente, no qual os assuntos ou temas são sugeridos pela Agência Regional que seleciona os temas vindos das diversas escolas, perde-se um pouco da identidade dos problemas que surgem em cada instituição escolar.

Notamos que os assuntos sugeridos para os encontros formativos nas escolas, se esvaziam na medida em que se distanciam das reais necessidades de cada grupo de docentes. Ao discutirmos e lermos acerca das defasagens que são constatas no cotidiano escolar, no qual se está inserido, aproximamo-nos de possíveis soluções a muitas dessas situações, pois

> As escolas são, com efeito, um meio importante de transmissão para formar a mentalidade dos imaturos; mas não passam de um meio e, comparadas a outros agentes, são um meio relativamente superficial. Somente quando nos capacitamos da necessidade de modos de ensinar mais fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar seu verdadeiro lugar. (DEWEY, 1959a, p. 04).

A citação de Dewey revela o quanto se faz necessário a aquisição de novas informações e conhecimentos para nos capacitarmos como professores e tentar aproximar-nos dos anseios e expectativas dos estudantes. Para tanto, “a escola deve deixar de ser um lugar, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser”. (IMBERNÓN, 2011, p. 108).

5.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Outro segmento participante da coleta de dados foram os professores, sendo que há cinquenta e dois docentes de carreira que atuam com o Ensino Médio nas três escolas

escolhidas para a pesquisa empírica. Destes, vinte e três se disponibilizaram a responder o questionário elaborado pelo mestrando. Sete desses docentes estão afastados desempenhando cargos na gestão escolar.

Além disso, seis professores estão afastados das escolas, aguardando o processo de aposentadoria. Ainda, há seis profissionais em afastamento saúde e dez professores que não se prontificaram em realizar a coleta de dados. Nesse sentido, segue, no gráfico 01, o perfil dos vinte e três docentes que responderam o questionário disponibilizado pelo pesquisador.

Para analisar as respostas dos pesquisados utilizamos os conceitos de Laurence Bardin (1977), sobre a análise de conteúdo. Dessa forma, a partir das caracterizações de Bardin (1977), foi possível organizarmos ou identificarmos cinco categorias nos escritos dos professores:

a) a formação continuada como uma forma de reflexão e melhoria do processo ensino e aprendizagem;

b) a formação continuada em uma perspectiva do materialismo histórico dialético;

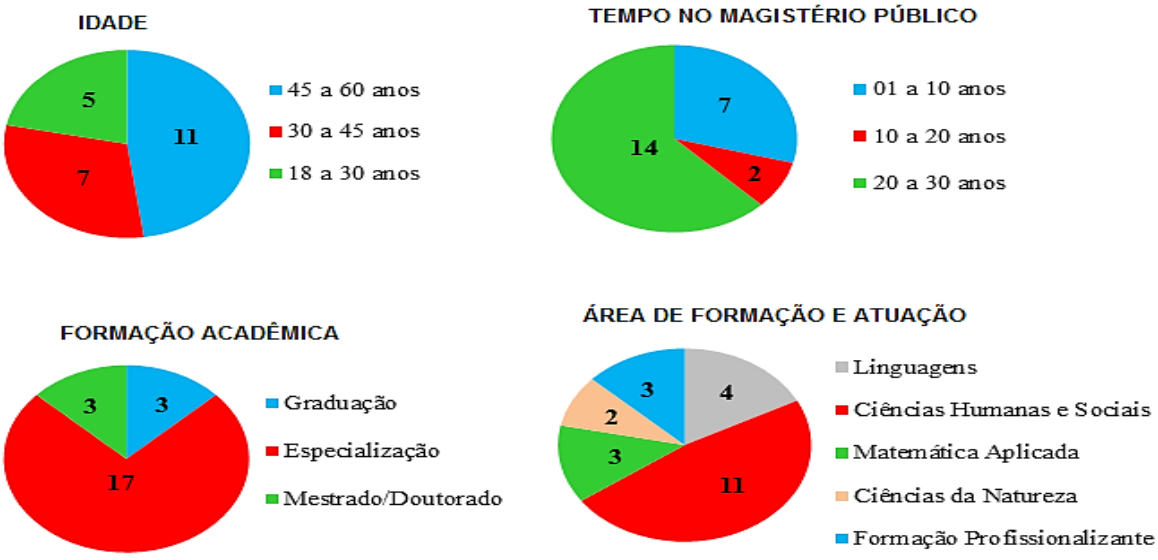
c) a formação continuada e as implicações na prática pedagógica diária dos professores;

d) a formação continuada e a avaliação da aprendizagem;

e) a formação continuada e a valorização das discussões no coletivo.

Sendo assim, a análise de tais categorias é discorrida na sequência desse estudo.

Gráfico 01 – Perfil dos sujeitos da pesquisa no segmento Professores



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Torna-se importante observarmos o gráfico acima e destacarmos na imagem que representa a idade dos vinte e três professores que participaram do questionário que se encontra nos apêndices dessa dissertação. A participação dos docentes está concentrada na faixa etária acima dos trinta anos, ou seja, apenas cinco professores com idade inferior a trinta anos participaram da investigação.

Com relação ao tempo de serviço no magistério público, o gráfico aponta para um número maior de professores na faixa entre vinte e trinta anos de carreira. São catorze professores que estão na parte final de suas docências. Este número representa mais da metade dos docentes pesquisados.

Em seguida, é interessante destacarmos o número de professores que possuem em sua formação acadêmica, o grau de Especialista em sua disciplina, ou seja, possuem Especialização dezessete docentes dos vinte e três que participaram da pesquisa. É fundamental observarmos a área de atuação destes docentes pesquisados.

De acordo com o gráfico 01, há uma distribuição, de certa forma, heterogênea entre as áreas de atuação, com destaque para a área das Ciências Humanas e Sociais, pois onze professores atuam com as disciplinas de História, Geografia, Filosofia ou Sociologia. Observamos que a maioria dos docentes busca se aperfeiçoar em sua área de atuação e para os dias atuais essa prática é imprescindível, pois

> Neste processo de mudança e interatividade, a capacidade de continuar a aprender é fundamental. Por isso as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, ativo e ativável, encontram-se na base dos atuais paradigmas de formação e investigação. Como igualmente se encontram nos paradigmas de desempenho profissional e se estendem, por analogia, aos de desempenho das organizações. (ALARCÃO, 2011, p. 26).

Além das perguntas que apontaram o perfil dos sujeitos da pesquisa no segmento professores, organizamos sete perguntas com características abertas e fechadas acerca da formação continuada de professores no contexto escolar.

Nesse sentido, a primeira pergunta consistia em apontar quem são os responsáveis em coordenar a organização e a efetivação da formação continuada nas escolas de atuação dos docentes. Nas respostas a essa pergunta, foram apontadas pelos professores das três escolas pesquisadas mais que uma opção de resposta, tendo a gestão escolar (gestores e assessores) como a opção mais citada com dezesseis apontamentos. Em seguida, com sete registros a Coordenação Pedagógica (Coordenadores Pedagógicos e Assistentes Técnicos Pedagógicos), a responsabilidade em organizar a formação continuada nas escolas.

É importante destacarmos que houve nove apontamentos indicando que é a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina em parceria com as Agências de Desenvolvimento Regional, as responsáveis em organizar as formações continuadas e sendo os gestores os responsáveis em efetivá-las nas instituições escolares. É interessante destacarmos que houve apenas um apontamento indicando que é o corpo docente que ajuda na organização dos encontros de formação nas escolas.

Observando os segmentos anteriores a este, constatamos também que a ADR Concórdia em parceria com a Secretaria Estadual de Educação são as esferas que conduzem ou possuem a linha norteadora da organização e elaboração dos encontros de formação continuada nas escolas. Tendo a gestão escolar e o setor pedagógico a incumbência de efetivar os encontros formativos com seus grupos de professores. Acerca dessa prática é evidente que as escolas precisam assumir o papel de protagonistas da formação continuada, fazendo crescer as características de uma escola realmente democrática, na qual as reais necessidades da sociedade em que está inserida determinada escola possam ser suprimidas. Sobre isso, Dewey (1959a, p. 93) indica que:

> Uma sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los, [...] uma democracia é mais do que uma forma de governo, é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

Partindo dessa citação de Dewey, é possível fazermos uma analogia a democracia nas escolas, ou seja, as instituições escolares podem se constituir com características democráticas valorizando as experiências e conhecimentos que estão inseridas nelas mesmas. O termo democracia está aqui associado à autonomia das instituições escolares, pois estas se fortalecem quando conseguem como afirma Dewey (1959a), constituir novas teorias, novos espaços e até novas comunidades dentro das próprias escolas.

Talvez um dos principais entraves que dificultam a organização e efetivação dos encontros de formação continuada no contexto escolar atualmente, seja a prática de receber, discutir e deliberar sobre experiências que migram de fora para dentro das escolas e não o contrário. A falta de percepção dessa situação pode ocasionar a passividade dos docentes no que tange a formação contínua na sua profissão.

A segunda pergunta pertencente ao questionário aplicado junto aos docentes consistia em apontar qual (is) o (s) objetivo (s) dos professores em participar da formação continuada nas escolas. As opções mais destacadas foram: reflexão do processo ensino e aprendizagem

com catorze apontamentos e a melhoria da prática pedagógica que teve treze indicações. Já a opção formação pessoal como principal objetivo em participar dos encontros de formação teve quatro registros e a opção obrigatoriedade teve um apontamento.

Vale destacarmos nessa pergunta do questionário o registro do professor 01 da escola A que apontou:

- *A formação continuada na escola é para mim um momento de reunir o grupo e pensar as direções pedagógicas da escola.*

A partir dos escritos desse segmento é visível os reflexos positivos que a formação continuada pode promover no cotidiano dos professores, algumas dessas reflexões podem ser consideradas mais intensas e outras menos. Porém, é notório que os encontros formativos estimulam os professores a refletir sobre as suas práticas e isto é um dos primeiros passos para realmente acontecer ações por parte dos docentes em seu cotidiano escolar. Por isso, durante o processo de reflexão

> [...] emergem conclusões parciais: há pontos de parada, desembarcadouros provisórios do pensamento decorrido, que são também estações de partida do pensamento subsequente. Não atingimos a conclusão de um salto só. Em cada nível de parada, convém retraçar os processos percorridos e medir, para nós mesmos, quanto, ou quão pouco, do material previamente pensado, na realidade fundamenta a conclusão obtida e como fundamenta. Assim, premissas e conclusões são formuladas ao mesmo tempo, em relação mútua definida, e as formas pertencem a tais formulações. (DEWEY, 1959b, p. 82).

O processo de reflexão deve partir de cada professor, sendo os encontros formativos um dos mecanismos que podem promover seu início. Enfatizamos aqui o processo reflexivo na docência, porque se faz necessário nos dias atuais rever constantemente nossas ações junto aos estudantes que estão inseridos em contextos variados e emanados de informações, que muitas vezes estes não sabem como lidar ou como proceder com as mesmas. Entretanto, para que a prática reflexiva comece a ter importância para os professores,

> [...] não pode ser desvinculada do conjunto que compõem a prática profissional, portanto a formação de profissionais reflexivos não deve se limitar a acrescentar um "módulo reflexivo" ao plano de formação. [...] E dependerá da forma e do grau de adesão dos formadores ao paradigma reflexivo. Só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento de saber. (PERRENOUD, 2002, p. 72).

Ao incorporar aspectos reflexivos no seu dia a dia, as possibilidades dos professores analisarem sobre suas práticas no processo de ensino e aprendizagem podem aumentar consideravelmente.

Também é possível destacarmos nos apontamentos realizados pelos professores que uma considerável parcela desses estão sentindo a necessidade de melhorar suas práticas docentes. Isso possibilita aos gestores escolares e aos setores pedagógicos das escolas, utilizarem a realidade a qual esses profissionais estão inseridos para fomentar ou problematizar acerca das práticas pedagógicas no coletivo, pois para os professores "há igualmente vantagem, em conjunto maior do que qualquer outra, em participar da atividade dos demais, em agir conjuntamente, cooperando nas realizações comuns". (DEWEY, 1959a, p. 25).

Outro questionamento presente na pesquisa junto aos docentes estava relacionado a metodologia utilizada pelas unidades escolares na realização dos encontros de formação continuada e que linha (s) teórica (s) é (são) utilizada (s) na efetivação desses encontros pedagógicos. Os apontamentos realizados pelos professores estão expostos no quadro 05.

Quadro 05 - Apontamentos dos professores acerca da metodologia e linha (s) teórica (s) presente (s) nos encontros de formação continuada

Metodologia utilizada pelos formadores nos encontros	**Número de apontamentos dos professores**	**Linha (s) teórica (s) utilizadas nos encontros**	**Número de apontamentos dos professores**
Palestras	05	Materialismo Histórico Dialético	09
Leitura e discussão de textos	03	Teoria da Aprendizagem	03
Discussões em grupos	03	Concepções de Paulo Freire	02
Vídeos	03	Concepções de Vigotski	02

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

É fundamental destacarmos que nessa questão específica, nove professores não responderam qual a metodologia utilizada pelos formadores nos encontros de formação continuada em suas escolas, além disso, sete docentes não apontaram a linha teórica norteadora desses encontros pedagógicos. Torna-se importante também, destacarmos o registro feito pelo professor 02 da escola A, que cita:

- Nosso Estado possui uma Proposta Curricular, que no seu início era baseada no Materialismo Histórico Dialético, mas, na minha opinião, desviou-se de seu eixo teórico. O que eu lamento. Infelizmente, atualmente é possível "contar nos dedos" os professores que trabalham na perspectiva dialética.

Para adentrar em outras reflexões acerca da formação continuada é importante destacarmos alguns conceitos que podem ajudar a refletir sobre a prática diária dos professores. Por isso, uma das características da dialética pode ser revisitada em Karl Marx, ao enfatizar que:

> Nas coisas essenciais, nas contradições decisivas, o conhecimento nunca era neutro". Os sujeitos humanos – ao se esforçarem para alcançar seus objetivos particulares, ao se empenharem em satisfazer seus desejos pessoais ou os anseios de sua classe ou de seu grupo – fazem história. Precisamos da atividade até para pensar e agir: uma atividade capaz de refletir (*reflectere*, debruçar-se outra vez), de transformar a si mesma e se inventar. "Transformar o mundo e transformar a si mesmo". (KONDER, 2010, p. 52, grifo do autor).

É interessante trazermos essa citação para repensar a importância que o conhecimento possui e a dimensão que o mesmo abarca no sentido de promover ou não mudanças nos indivíduos e na sociedade em uma perspectiva dialética. Essa referência de Konder sobre Marx, também nos faz pensar acerca do planejamento e na organização da prática pedagógica dos docentes. Torna-se fundamental entendermos como o conhecimento é compartilhado e discutido pelos professores com os estudantes ou tentar mensurar o impacto que as atividades pedagógicas promovem nos alunos. Dessa forma, é possível adentrarmos na linha teórica do materialismo histórico dialético que, de acordo com os professores, norteia a formação continuada nas escolas na ADR Concórdia.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) procura realmente aproximar o materialismo histórico dialético e a perspectiva cultural, enfatizando que estes aspectos se apresentam como alternativas de compreensão e consequente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, oferecendo um arcabouço dos mais amplos, para a compreensão da formação integral do indivíduo e a própria reflexão sobre esses aspectos. A PCSC (2014, p. 37) destaca que "em um movimento histórico dialético é preciso reafirmar que todo conceito é uma generalização, consequência de outros processos de elaboração que se articulam".

A partir disso, é interessante refletirmos o que traz a Proposta Curricular de Santa Catarina e o relato do professor 02, da escola A, pois percebemos que pode estar faltando uma

aproximação entre a diretriz que norteia a educação catarinense e o planejamento educacional dos professores ou talvez maior conhecimento por parte dos docentes dos principais pressupostos teóricos metodológicos que embasam a PCSC e suas possíveis contribuições no fazer pedagógico dos professores e, quiçá, falta de maiores oportunidades para problematizar no coletivo acerca dessa diretriz importante que orienta a educação catarinense.

Uma vez que o materialismo histórico dialético preconiza a formação integral dos indivíduos contida na PCSC, ele pode contribuir de maneira significativa para a reflexão sobre o alcance das práticas docentes para com os estudantes. Visto que a importância da formação integral é imprescindível nos dias atuais, talvez o que se deva discutir é em que medida está acontecendo a (re) configuração da escola e do currículo escolar, ambos imprescindíveis à materialização, o que configura o desafio educacional contemporâneo, conforme PCSC (2014, p. 26): "A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade".

A quarta pergunta presente no questionário aplicado com os professores estava relacionada com a frequência em que os docentes participam dos encontros de formação continuada nas escolas e dezoito docentes apontaram que sempre participam dos encontros de formação e apenas cinco citaram que participam às vezes desses encontros. Nessa questão específica, observamos a importância dos professores constituírem carreira em uma determinada instituição, pois a participação dos encontros formativos se torna muito mais frequente, em comparação com situações em que docentes necessitam se deslocar em várias escolas para contemplarem sua carga horária.

É notório que essa participação regular nos encontros formativos, também contribui para o engajamento mais efetivo dos professores com os projetos das escolas nas quais os mesmos estão inseridos, bem como, proporciona maior interesse e engajamento nos aspectos que englobam essas instituições, visto que o interesse está conectado com as atividades nas quais nos empenhamos em desenvolver com todo nosso ser, já que nenhuma atividade se processa no vácuo. Qualquer ação ou ocupação requer material, objeto e condições para operar, e, por parte do indivíduo, tendências, hábitos, continuidade e forças que operem. Na medida em que as atividades progridem, cresce o objeto da ação, o interesse e o empenho em executá-las e progride o indivíduo satisfeito do seu desenvolvimento (DEWEY, 1959a).

Na sequência, os docentes realizaram apontamentos acerca das implicações para a prática pedagógica, após a participação dos mesmos nos encontros de formação continuada.

Nesse sentido, dez professores apontaram que há mudanças no fazer pedagógico após a participação nos encontros formativos. Nesse particular, o professor 01 da escola B registrou:

- *Há mudança quando ela (formação) nos permite refletir, com certeza no modo de agir em sala, com o aluno, nas formas de trabalhar em sala.*

Nove docentes afirmaram ter pouca mudança na prática pedagógica após a participação nos encontros formativos, inclusive o professor 03 da escola A apontou:

- *As mudanças individuais são notáveis, questões reflexivas e motivacionais. Na questão escolar muda em muito pouco, em virtude da falta de estrutura e planejamentos. A aplicabilidade destes é normalmente complicada.*

Para três professores, não se percebe mudanças ou reflexões acerca do processo ensino e aprendizagem, após esses encontros. Sobre esse ponto, o professor 04 da escola A citou:

- *Não ocorrem mudanças. Existe toda uma conjuntura que envolve a educação. As atuais formações são utopias, não permitem questionamentos. Como refletir com as atuais condições de trabalho?*

A partir dos escritos dos professores é possível constatarmos que a formação continuada reflete de forma direta no fazer pedagógico, essas implicações de acordo com os pesquisados, pode ser positiva, significativa ou irrelevante, pois depende de como são efetivadas as discussões, os debates, os assuntos nos encontros formativos. Também é importante apontar que os professores utilizaram várias vezes os termos reflexão / refletir, sendo uma importante indicação que existe possibilidades concretas de promover nos encontros de formação o ato de pensar reflexivamente, a partir de metodologias que busquem espontaneamente essa capacidade nos professores.

Nessa perspectiva, é interessante ressaltarmos que para exercitar os hábitos do pensamento, os professores precisam “estudar os traços e hábitos individuais e estudar as condições que modificam, para melhor ou pior, as direções em que se expressam habitualmente os poderes individuais”. (DEWEY, 1959b, p. 64). Nessa citação, Dewey nos oferece uma possibilidade de concretizarmos nos encontros de formação, o aspecto da investigação ou estudo das diversas características educacionais que fazem parte do processo

pedagógico, ou seja, é necessário emanarmos de conhecimento continuamente, pois ao "[...] professor que estuda inteligentemente as operações mentais individuais e os efeitos das condições escolares sobre essas operações, pode-se confiar inteiramente à escolha de métodos de instrução, em seu sentido mais restrito e técnico". (DEWEY, 1959b, p. 64).

Outro apontamento pertinente destacado na pesquisa pelos professores é a conjuntura atual, com constantes mudanças, na qual estão inseridas as instituições escolares, dificultando mudanças no fazer pedagógico. Diante disso, é interessante destacar o que aponta Perrenoud (2002, p. 193):

> Seria absurdo afirmar que, já que a sociedade muda, a escola vai utilizar toda a sua inteligência e seguir, ou mesmo antecipar essas mudanças. Sem dúvida, as evoluções demográficas, econômicas, políticas e culturais transformam os públicos escolares e as condições da escolarização e acabam obrigando a escola a se adaptar a isso. Ela, então, promove mudanças, mas no último momento, de forma defensiva. Devido à falta de adesão maciça das pessoas ligadas à educação a uma política educacional utópica e audaciosa, a mudança social assume a aparência de uma obrigação a ser ignorada tanto quanto possível. [...] Os numerosos atores e grupos sociais que não tem nenhuma nova ambição com relação à escola e também não consideram que ela falhou em suas missões tradicionais não tem nenhum motivo para querer que ela forme melhor os alunos e que os professores sejam mais bem considerados e remunerados.

Essa realidade bem presente no cotidiano educacional brasileiro não pode tornar-se um empecilho para que os professores deixem de organizar-se e comprometer-se com o ideário de formação humana e cultural de seus estudantes. Assim como, não se pode abrir mão do paradigma do professor reflexivo, pois pode contribuir a curto ou médio prazo na orientação das reformas da formação inicial e contínua de preparar para o futuro (PERRENOUD, 2002).

Dewey (1959a), também colabora de forma significativa acerca dessa perspectiva, pois para o autor a função social da escola e meio social no qual os indivíduos estão inseridos, são determinantes para entender as atitudes e posicionamentos das pessoas, bem como são importantes para conduzir as atividades dos professores. Para Dewey (1959a), o meio social é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade associada, adquirindo habilidades e experiências. Ou seja, é necessário que a escola contemple em sua função social a possibilidade de executar atividades, trabalhos ou projetos que possam influenciar de forma positiva os estudantes, principalmente aqueles que ainda não possuem condições de analisar e compreender as diferentes realidades que os cerca.

É pertinente refletirmos acerca do apontamento de três docentes, que afirmam não haver mudanças na prática pedagógica após a participação dos encontros de formação na escola. Os mesmos apontam para as condições de trabalho e a metodologia de efetivação desses encontros como principal entrave para essa situação. Sobre essas indicações é relevante

afirmarmos que se faz necessário reivindicarmos melhores condições para a docência, pois no contexto da educação vigente percebemos a falta de melhorias na questão física dos educandários, falta de materiais pedagógicos e de expediente, elevado número de alunos em sala de aula, carga horária excessiva, entre outros.

Essas situações são bandeiras de luta da classe do magistério há tempo e tende a continuar sendo, pois a educação ainda não é considerada pelos governantes um investimento pertinente. Além desses fatores, a organização dos aspectos do cotidiano escolar também contribui para que não haja mudanças significativas no fazer pedagógico após as formações continuadas.

Nessa mesma perspectiva, é interessante apontarmos que o contexto ou a conjuntura em que estão inseridas as instituições escolares também influenciam de forma positiva ou negativa na organização e efetivação dos encontros formativos. Além disso, o cenário político e educacional brasileiro estão passando por mudanças que podem provocar retrocessos e perdas muito grandes para a educação pública. É preocupante observar a efetivação de políticas e diretrizes que afrontam várias conquistas do magistério público brasileiro e podem influenciar de forma negativa nos avanços da educação no Brasil. Dentre estas políticas é possível destacar a Lei nº 13.415[18] que normatiza novos rumos para o Ensino Médio, valorizando algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Observamos o descumprimento da Lei do Piso Salarial para o Magistério Público, a terceirização dos trabalhos temporários que estimula a concorrência e desvaloriza a formação e pesquisa. Percebemos também o congelamento dos investimentos para a área da educação, desestimulando e dificultando ações inovadoras e o esquecimento das principais metas do Plano Nacional de Educação, que influenciam diretamente no fazer pedagógico diário dos professores.

Em que pese nessa situação o professor necessita ser o protagonista de sua própria formação e engajar-se com os demais docentes no sentido de problematizar com a gestão escolar as condições de trabalho, bem como, discutir acerca de metodologias que realmente promovam a participação coletiva nos encontros de formação continuada. Pois em várias situações alguns hábitos se consolidam e se produz poucas atividades pedagógicas que possam influenciar no cotidiano escolar. Para Dewey (1959a, p. 52),

[18]A Lei 13.415/2017 traz alterações substanciais na legislação educacional, pois altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e a CLT, bem como outras leis e Decretos relacionados ao Ensino Médio. Disponível em: <www.semerj.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2018.

> Os hábitos se reduzem a rotineiros modos de proceder, ou degeneram em modos de proceder a que nos escravizamos na medida em que a inteligência se dissocia dos mesmos. Hábitos rotineiros são hábitos irreflexivos, “maus” hábitos são hábitos tão apartados da razão que se acham em conflito com as conclusões da deliberação e decisão conscientes. Eles assinalam o fim da aptidão para variar. [...] Só pode contrastar e deter esta tendência um ambiente que assegure o pleno funcionamento da inteligência no processo de contrair hábitos.

Por isso, é fundamental a percepção por parte dos professores acerca da repetição de estratégias ou encaminhamentos pedagógicos no cotidiano escolar que não favorecem mudanças positivas para o processo ensino e aprendizagem. A formação continuada necessita ser avaliada e exigida pelos professores, de forma constante, precisa se constituir em uma prática contínua em detrimento a hábitos ou vícios pedagógicos que acomodam, muitas vezes, a gestão escolar e os próprios professores. O processo educacional não pode ser concebido como estagnado ou definitivo, este “não tem outro fim, além de si mesmo, ele é o próprio fim, é um contínuo reorganizar, reconstruir e transformar”. (DEWEY, 1959a, p. 53).

Ao percebermos que o processo educacional é um movimento constante, os professores podem potencializar as discussões e debates, acerca das mais diversas situações que envolvem esse processo, pois são os encaminhamentos no coletivo e as experiências conjuntas que tendem a desencadear reflexões do fazer pedagógico, interferindo nas práticas diárias.

A pergunta seis do questionário aplicado aos professores possibilitava que apontassem mais que uma resposta acerca dos assuntos e temas que são discutidos e debatidos nos encontros de formação continuada no contexto escolar. Nos registros realizados pelos docentes, vários temas e assuntos foram elencados, como mostra o quadro 06.

Quadro 06 - Temas e assuntos debatidos ou discutidos nos encontros de formação continuada apontados pelos professores

Temas e assuntos debatidos ou discutidos nos encontros de formação nas escolas	**Número de apontamentos realizados pelos professores**
Avaliação da Aprendizagem	11
Planejamento Escolar	06
Mídias na Escola	05
Proposta Curricular de Santa Catarina	05
Processo Ensino e Aprendizagem	04
Metodologias Diferenciadas	04
Respeito a Diversidade	03
Valores	02
Currículo – Cultura – Novo Ensino Médio	01

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Observando o quadro 06, percebemos que há uma diversidade considerada de assuntos discutidos e problematizados nos encontros de formação continuada. Essas temáticas são oriundas de acordo com a Supervisora de Ensino da ADR Concórdia (participante desta pesquisa), dos próprios professores, pois a Secretaria Estadual da Educação organiza as temáticas da formação continuada tendo em vista os apontamentos dos docentes. Cabe aqui ressaltarmos que os assuntos elencados pela Secretaria citada, são oriundos de todo o estado de Santa Catarina, porém pode ocorrer de não fazer parte da realidade local de determinada instituição escolar.

A avaliação da aprendizagem foi a temática mais citada pelos docentes na pesquisa, sendo que esse tema é uma preocupação constante dos profissionais da educação, pois a mesma se constitui em um importante viés para refletir acerca das práticas pedagógicas. Para que o professor consiga utilizar a avaliação como uma forma de reflexão da prática, se faz necessário problematizá-la nos encontros formativos, à medida que a avaliação da aprendizagem seja valorizada como um processo no cotidiano escolar, pois para Dewey (1959b, p. 271) "o problema dos alunos encontra-se na matéria, o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria". Por isso, o exercício de pensar de forma reflexiva é fundamental, pois é importante os educadores estarem atentos e observar e interpretar as reações intelectuais e atitudes dos alunos em sala de aula.

Notamos que a forma como os professores conduzem o processo ensino e aprendizagem irá impactar na avaliação daquilo que o aluno se apropriou ou não. Para Dewey (1959a, p. 301),

> A função da escola não é transportar os adolescentes de um ambiente ativo para outro de um estudo inerte dos registros daquilo que os outros homens aprenderam, e sim levá-los de um ambiente de atividades relativamente casuais (casuais em relação à compreensão e à inteligência que possam proporcionar) para outro de atividades selecionadas, tendo em vista servir de guias para o aprendizado.

A partir disso, é importante que conceitos, ideias e concepções de John Dewey possam estar presentes nos encontros de formação continuada, pois esse autor consegue em seus escritos problematizar situações de como é conduzido o processo ensino e aprendizagem nos educandários que se consolidará de forma exitosa ou não nos processos avaliativos praticados pelas escolas. Os formadores (responsáveis pela efetivação dos encontros formativos) podem incentivar a prática reflexiva acerca da importância da avaliação da aprendizagem, considerando e valorizando as produções de Dewey, as quais preconizam as etapas da

apropriação do conhecimento em detrimento a técnicas e metodologias avaliativas pontuais, estanques e, muitas vezes, emergenciais.

É interessante destacarmos que nos apontamentos realizados pelos professores na pesquisa aparece a temática Proposta Curricular de Santa Catarina, e esta diretriz também traz caracterizações acerca da avaliação da aprendizagem, que em vários pontos estão em consonância com as ideias de John Dewey, pois, para a PCSC (2014, p. 46),

> A avaliação da aprendizagem constitui-se, num processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo. A avaliação, assim concebida, constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação. A avaliação educacional é um dos elementos fundamentais no percurso formativo. Vincula-se ao desafio da aprendizagem como instrumento de contínua progressão.

Constatamos que a avaliação da aprendizagem pode ser uma reconstrução constante de mediação do conhecimento e torna-se sim temática muito pertinente para ser enfatizada nos encontros de formação continuada, como um viés de reflexão das práticas docentes para a formulação de novas concepções ou conceitos. Tendo em vista que a atividade reflexiva pode ser considerada como uma totalidade, “porque os juízos não se formulam isoladamente, mas em comum com a solução de um problema, com o esclarecimento de algum ponto obscuro e embaraçante, com a resolução de uma dificuldade, em suma, os juízos se formulam como unidades da ação reflexiva”. (DEWEY, 1959b, p. 123).

Vale ressaltar também que, dos apontamentos realizados pelos professores acerca das temáticas discutidas nos encontros de formação, alguns possuem características que se aproximam ou se complementam durante o fazer pedagógico. Dos assuntos citados destacam-se o planejamento escolar, que abarca no dia a dia a avaliação da aprendizagem, que por sua caracterização pedagógica se efetiva a partir de metodologias diferenciadas que influem diretamente no processo ensino e aprendizagem.

Percebemos que os encontros de formação continuada na ADR - Concórdia se caracterizam por temáticas pertinentes ao cotidiano escolar e podem ser problematizadas de forma mais coletiva e reflexiva (de acordo com os apontamentos dos professores), considerando que os encontros de formação continuada são espaços democráticos que podem consolidar a autonomia pedagógica dos professores e das próprias escolas.

Nesse sentido, é importante destacarmos a importância que o pensar de forma reflexiva acerca das práticas pedagógicas, contribui no coletivo da escola, na formação

contínua do professor e influencia de forma positiva na melhora do processo ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud (2002, p. 48),

> A prática reflexiva pode compensar a superficialidade da formação profissional; favorecer a acumulação de saberes de experiência; propiciar uma evolução rumo à profissionalização; preparar para assumir uma responsabilidade política e ética; permitir enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajudar a vivenciar um ofício impossível; oferecer os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimular a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; aumentar a cooperação entre colegas e aumentar as capacidades de inovação.

A última questão referente ao questionário que foi a estratégia utilizada pelo mestrando para desenvolver a pesquisa empírica junto aos professores estava relacionada as sugestões que os docentes gostariam de apontar acerca da organização, realização, cronogramas, metodologias, assuntos e temas acerca dos encontros de formação continuada que acontecem nas escolas. Os apontamentos realizados pelos professores podem ser observados no quadro 07.

Quadro 07 – Sugestões apontadas pelos professores acerca da organização e realização dos encontros de formação continuada nas escolas

Sugestões apontadas pelos professores	**Número de apontamentos realizados pelos professores**
Trabalhar em equipes, por áreas de conhecimento	06
Trabalhar em forma de debates / no coletivo	05
Organização a partir de projetos	05
Ouvir os docentes e suas disciplinas	04
Ter um cronograma de encontros definido	03
Priorizar discussões acerca do processo ensino e aprendizagem	03
Trabalhar a partir de assuntos que estejam de acordo com a realidade de cada escola	03

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

É importante destacarmos que para as respostas dessa questão os docentes poderiam apontar o número de sugestões que pensavam ser pertinentes. Nos apontamentos realizados, é possível destacarmos alguns registros dos professores. O professor 05 da escola A citou:

- *É necessário encontrar alguma estratégia para motivar o envolvimento dos docentes, porque quase todos participam, porém não se envolvem totalmente.*

Já o professor 01 da escola C registrou:

- *Os temas dos encontros de formação continuada nas escolas poderiam emergir dos próprios professores e de forma mais democrática*.

Outro apontamento que pode ser destacado foi realizado pelo professor 06 da escola A:

- *Como já mencionei anteriormente, é preciso partir da linha teórica do Materialismo Histórico Dialético. Metodologia? Estudar, estudar, estudar... E depois discutir e sistematizar o que foi discutido, porém permeando com as experiências dos professores. Deve-se ter o cuidado para não se perder nesses relatos, que daí já entramos na pós-modernidade. Apenas questiono: qual a escola que faz isso? Ainda cabe acrescentar, mensagens de autoajuda, é preciso colocá-las todas no lixo.*

Encontramos nos apontamentos realizados pelos professores acerca da organização e efetivação dos encontros de formação continuada nas escolas, os principais desafios para os formadores e gestões escolares nos dias atuais, que é potencializar as discussões no coletivo, aproximando as áreas do conhecimento, valorizando as falas e experiências dos professores, como forma de incentivar a participação dos mesmos, além de despertar nos docentes a necessidade de continuar se aperfeiçoando profissionalmente.

Diante disso, é importante que nas discussões e problematizações realizadas nos encontros formativos se tenha claro a importância dos processos educacionais que constituem o cotidiano nas escolas, pois "a educação é um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência. Ela tem sempre um fim imediato, e, na proporção em que a atividade for educativa, ela atingirá esse fim, que é a transformação direta da qualidade da experiência". (DEWEY, 1959a, p. 83).

O coletivo se fortalece a partir da consolidação de alguns aspectos educacionais e pedagógicos que são comuns para os sujeitos, dessa forma, o individual tem possibilidades de ser ouvido, tornando-se as observações e experiências individuais em ideias e conceitos coletivos.

A individualidade pedagógica, bem como as práticas docentes isoladas dos projetos das escolas é a realidade presente em muitas escolas atualmente e destacadas pelos professores na pesquisa de campo, ocasionando em várias situações a monotonia e a uniformidade das condições escolares para o aprender (DEWEY, 1959a). Por isso, que o

pensar de forma reflexiva ganha fundamentação e relevância quando efetivado de forma coletiva, pois

> Um professor reflexivo continua progredindo em sua profissão, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. (PERRENOUD, 2002, p. 44).

A partir dessa citação de Perrenoud, também é fundamental destacarmos que a prática reflexiva é um processo que se constitui no decorrer da docência, mas para contribuir para que isso ocorra, nos encontros formativos, os formadores necessitam valorizar as necessidades emergenciais das escolas. É no processo de ouvir e problematizar temas pontuais trazidos pelos professores, que aspectos como democracia e autonomia podem se concretizar. Nesse sentido, o hábito de refletir constantemente acerca das práticas pedagógicas, tende a se consolidar se os professores se integram e se envolvem realmente nos debates, troca de experiências e deliberações ou sugestões que possam ocorrer nos encontros formativos.

Para Dewey (1959a), os fatos observados pelos sujeitos podem causar o aparecimento de novas sugestões, que se tornam guias para futuras pesquisas, que verificam e corrigem propostas e sugerem outras novas em articulações coletivas. Essa contínua interação prossegue até que alguma solução sugerida preencha todas as condições que se fazem necessário para suprir determinada demanda. Essa prática citada por Dewey, pode se materializar nos encontros de formação continuada, a começar pelo momento que as experiências[19] e as necessidades do coletivo são debatidas e deliberadas a partir dos anseios individuais dos professores, pois "a criação de padrões de valores e conceitos convenientes em qualquer matéria depende da compreensão da sua contribuição para a significação imediata da experiência, isto é, para a sua direta apreciação". (DEWEY, 1959a, p. 273).

Também é interessante analisarmos alguns apontamentos dos professores acerca da necessidade das escolas promoverem mudanças, nos aspectos administrativos e pedagógicos. Neste particular, é pertinente enfatizarmos que para mudanças significativas sobre os aspectos acima citados, se faz necessário que as instituições escolares assumam posturas e construam projetos de escolas que valorizam a autonomia e a democracia, pois são essas características

[19]Reflexões acerca da experiência, saberes e senso comum na educação podem ser aprofundadas a partir da obra "Educação: práxis e ressignificação pedagógica"/ ElliBenincá, seleção e organização Eldon Henrique Mühl (2010).

que incentivam os sujeitos dos educandários e a comunidade a contribuir e participar da organização e efetivação de projetos pedagógicos que favoreçam melhorias no processo ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Dewey (1959a, p. 94) destaca que

> [...] ao aspecto educativo, a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. [...] A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade.

Por isso, a necessidade da formação continuada fortalecer as ideias de coletivo e da interdisciplinaridade, de forma a aflorar um ideário de democracia nas decisões acerca de aspectos administrativos e pedagógicos das escolas, para valorizar aspectos individuais, fortalecendo encaminhamentos no coletivo. Vale destacarmos que os formadores imprescindivelmente devem estar imbuídos dessas características ou aspectos.

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS COM ÊNFASE NO PROFESSOR REFLEXIVO

Neste último capítulo, buscamos apontar possíveis sugestões ou indicações que podem contribuir para organizar e efetivar encontros de formação continuada nos espaços escolares, sendo utilizados apontamentos de Alarcão (1996, 2011), Perrenoud (2002), Zeichner (1993), Dewey (1959a, 1959b, 1959c), Imbernón (2011), Rankel e Stahlschmidt (2009), Benincá e Caimi (2004), Sartori (2013), Silva (2000), Esquinsani (2009), Oliveira (2009), Cunha e Pimenta (2011) e Fávero e Tonieto (2011).

Com isso, pensar a formação continuada de professores no contexto escolar requer aos professores, gestores e equipe pedagógica das escolas assumirem responsabilidades, ou seja, significa estar compromissados com o projeto coletivo da escola em consonância com o comprometimento de estar sempre aperfeiçoando e qualificando o processo ensino e aprendizagem (tendo o aluno como o sujeito do espaço escolar). Nesse sentido, Alarcão (1996, p. 57) enfatiza que:

> Ensinar de forma reflexiva implica uma preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como, com significados e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com frequência sua prática.

A partir dessa afirmação da autora, é possível enfatizarmos que o professor que diariamente observa os resultados do seu trabalho em sala de aula, analisa os processos de formação do seu aluno e avalia a sua prática, está se constituindo em um profissional com características reflexivas. Essa prática profissional pode ser discutida, analisada e apresentada durante os encontros de formação continuada, ou seja, é fundamental que os próprios professores percebam a importância de pensar e repensar suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Perrenoud (2002, p. 24) afirma que “para formar um profissional reflexivo, deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competência e saberes novos ou mais profundos, a partir de suas aquisições e de sua experiência”.

Percebemos a importância que ser um profissional reflexivo implica na prática diária dos docentes, além disso, a formação de professores com características reflexivas é

> Reação contra o fato de os professores serem vistos com técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula, [...], ou seja, os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para os atingir, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores. (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Observamos que as escolas e os professores precisam valorizar o conhecimento e a capacidade que possuem acerca da educação para produzir conhecimentos e teorias, tendo os encontros de formação nas unidades escolares um viés para que isso se concretize e o pensamento reflexivo pode ser uma estratégia importante para efetivar e valorizar os encontros formativos de professores.

Nesse sentido, a formação continuada na perspectiva do professor reflexivo, com ênfase nas concepções e teorias de John Dewey, pode contribuir de forma relevante e positiva nos encontros formativos. Primeiramente faz-se necessário destacar que em suas produções, Dewey buscou diferenciar as características de uma educação com características tradicionais e uma educação com característica que ele conceitua como progressiva.

Nessa distinção, ele implementa várias críticas ao modelo tradicional e a forma de como o processo ensino e aprendizagem é conduzido nesse modelo de educação. Para Dewey (1959a) é fundamental valorizar o desenvolvimento da criticidade dos estudantes e a cooperação para o aprender.

Outro fator importante que pode contribuir na organização e efetivação dos encontros de formação continuada, tendo as concepções de Dewey como linha norteadora, é a concepção de educação baseada na experiência, através da qual a mediação dos conhecimentos e saberes podem constituir novos conceitos e novas experiências para que os sujeitos possam, de alguma forma, emanciparem-se das estruturas dominantes ou opressoras da sociedade.

Por isso, um dos papéis importantes dos professores está em incentivar o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos estudantes, através de atividades e situações que possibilitem ao aluno tornar-se o protagonista do processo ensino e aprendizagem e o sujeito do espaço escolar.

Entretanto, para a efetivação dessa prática é fundamental que os professores adquiram saberes e conhecimentos que os tornem também reflexivos. Essas características podem promover a concretização do que Dewey (1959a, p. 169) destaca ao afirmar que:

> Os professores precisam despertar a inteligência e o pensamento e, não, meras aquisições de palavras, a primeira apresentação de qualquer matéria na escola deve ser o menos acadêmica ou escolástica possível. Para compreender o que significa uma experiência ou uma situação empírica, o espírito precisa evocar a espécie de situação que se apresenta e um exame honesto dos métodos que dão sempre resultados na educação formal [...]. Todos esses métodos dão aos alunos alguma coisa para fazer e não alguma coisa para aprender; e o ato de fazer é de tal natureza que exige reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resulta aprendizagem.

Vale destacar que as instituições escolares necessitam oferecer, além de materiais, instrumentos, estrutura, acompanhamento pedagógico e projetos educacionais que tenham o objetivo de promover a reflexão.

Além disso, o pensamento reflexivo de Dewey pode favorecer a formação continuada de professores ao destacar a importância do ato de pensar, sendo o pensar reflexivo uma forma de favorecer o desenvolvimento do professor pesquisador. Pois, ao se enfatizar que o docente pesquise acerca da sua prática pedagógica e de concepções educacionais, se está transformando o pensamento em possíveis práticas reflexivas, nas quais podemos criar atitudes de desenvolvimento dos sujeitos, posturas que potencializam o questionar, o problematizar, o sugerir e a constituir novos conhecimentos e conceitos. Nesse sentido, Dewey (1959b, p. 26) destaca que “o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente [...]. O ser pensante é movido por considerações remotas, por resultados, talvez, somente atingíveis anos depois”.

Outro fator relevante da teoria deweyana que pode contribuir para a organização e efetivação dos encontros formativos nas escolas, está assentado na importância da reflexão sobre a ação, ou seja, é compreender que os aspectos teóricos e os elementos da prática não se dissociam, pelo contrário, se articulam para que se possa obter melhores resultados acerca do processo ensino e aprendizagem.

Torna-se importante os professores observarem a sua prática cotidiana e a partir dela, e com a ajuda dos conhecimentos adquiridos durante a sua formação acadêmica e nas suas experiências docentes, constituir estratégias ou mecanismos que possam contribuir com o docente na resolução de situações emergenciais ou inesperadas que afloram cotidianamente na sala de aula, pois “o pensar bem não se limita a encontrar qualquer velha espécie de relação, mas aprofunda-se, até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitam as condições”. (DEWEY, 1959b, p. 84). Por isso, o ato de refletir sobre a ação pode ser vivenciada ao aproximar a teoria da prática, fomentado novas atividades e estratégias que

ocasionam novos hábitos e formas de pensar. Mas para isso é fundamental que a reflexão sobre a ação possibilite aos professores analisarem as questões da prática, bem como, aspectos gerais acerca do conhecimento e da educação.

Outro importante aspecto destacado na teoria de Dewey é a racionalidade prática em detrimento a racionalidade técnica na organização e efetivação dos encontros de formação continuada. Por isso, a metodologia e prática utilizadas na realização dos encontros de formação continuada, necessitam valorizar atividades que respeitem e promovam a formação do sujeito professor e do trabalho coletivo, favorecendo a integração com os outros docentes e que o professor se torna ele próprio o protagonista de sua própria formação continuada.

Nesse sentido, uma formação que prioriza a racionalidade prática se constitui a partir das necessidades de cada grupo de professores, de cada unidade escolar, concretizando a ideia de que o protagonismo de cada professor está em assumir as suas necessidades e procurar superá-las com o repensar dos conceitos de educação e conhecimento em consonância com a interação de experiências de outros e de si mesmo. Dewey (1959a, p. 175) destaca que:

> Todo o ato de pensar é original quando faz surgir considerações que ainda não tinham sido anteriormente apreendidas [...] Mas, nenhum pensamento ou ideia pode ser transferido como ideia de uma pessoa para outra. Quando uma ideia é dita, ela é para a pessoa a quem foi dita um fato. A comunicação pode servir de estímulo para a outra pessoa compreender a questão e conceber uma ideia semelhante. Mas aquilo que ela aprende diretamente não pode ser uma ideia. Só refletirá, só obterá ideias lutando, de primeira mão, com as condições do problema, procurando e encontrando seus próprios caminhos.

Observamos que as principais linhas de pensamento de Dewey podem ser postas no horizonte, com seus aspectos epistemológicos e pedagógicos, como importantes possibilidades de discussões e debates nos encontros de formação continuada nas escolas.

Desse modo, a partir dos elementos que compõem os conceitos e as concepções de John Dewey para a área educacional, dos indicativos que apontam as principais diretrizes da educação nacional acerca da formação de professores. Também, das ideias e apontamentos organizados por esse mestrando a partir da pesquisa bibliográfica e documental, e partindo da análise dos dados da pesquisa de campo, apontamos sete sugestões que podem favorecer de forma relevante a organização e efetivação dos encontros de formação continuada nas escolas.

6.1 SUGESTÕES PARA CONTRIBUR NA ORGANIZAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR

6.1.1 A concepção de professor reflexivo tende a potencializar o incentivo à reflexão

No contexto atual em que as instituições escolares estão inseridas, a necessidade da profissão docente conscientizar-se que ser professor é ser um pesquisador do seu ofício. Ou seja, a busca contínua de formação e atualização torna-se imprescindível para continuarmos sendo um bom profissional da educação. Por isso, os encontros de formação continuada, centrados no contexto das próprias escolas, podem a partir da sua metodologia de efetivação, bem como as temáticas a serem discutidas, influenciar na constituição de professores reflexivos. São vários os elementos que colaboram no desenvolvimento de práticas reflexivas aos professores, sendo o conhecimento dos aspectos que formam a sua profissão um desses elementos.

Nessa perspectiva, Alarcão (2011), destaca que no conhecimento profissional dos professores está abarcado o modo de como se organizam os conteúdos disciplinares, a compreensão e o domínio da matéria a ensinar, os aspectos formativos que englobam o currículo, além do conhecimento do aluno e das suas características e o conhecimento dos fins educativos. Esses aspectos possuem uma carga de análise muito grande e pode ser potencializado nos encontros formativos, tornando-se propulsores para o pensar de forma reflexiva, articulando esse pensar com métodos científicos que possam ter resultados para o processo ensino e aprendizagem.

Para Dewey (1959b, p. 193), o método científico “substitui as conjunções ou coincidências repetidas de fatos separados, pela descoberta de um fato compreensivo e, para esse sim, decompõe os fatos grosseiros ou brutos da observação em certo número de processos mais sutis, não diretamente acessíveis à percepção”. Esta prática de alterar o que está cristalizado em práticas pedagógicas e não estão mais influenciando de forma positiva no percurso formativo dos estudantes, necessita concretizar-se na medida em que os professores percebem que o seu trabalho pedagógico pode ser mais relevante.

Assim, a formação do professor reflexivo está intimamente ligada à aquisição constante de conhecimentos. Este processo de aquisição é muito amplo, articulado com sua prática pedagógica e se constitui durante o processo educativo através de sua inserção em diferentes instituições escolares. Segundo Dewey, existem vários sistemas filosóficos de concepções que contribuem para o método de conhecer, porém o autor destaca que:

> A função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências. A palavra livremente assinala a diferença entre o princípio do conhecimento e do hábito. O hábito significa que um indivíduo sofre uma modificação por meio de experiência, modificação que cria uma predisposição para uma ação mais fácil e eficaz, na mesma direção, no futuro. Mas o hábito separado do conhecimento, não presta serviços no caso de mudança de condições, de novidades, pois o hábito presume a semelhança essencial de uma situação nova com outra antiga, de nada lhe serve quando ocorre alguma coisa inesperada. [...] O conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação, ao passo que um hábito, separado do conhecimento, nos proporciona um único método fixo de ação, o conhecimento significa poder-se fazer seleção dentre uma série muito mais ampla de hábitos. (DEWEY, 1959a, p. 373).

Percebemos que o desenvolvimento da carreira profissional passa por esses aspectos citados. Articular as mudanças constantes com a aquisição de novos conhecimentos educacionais torna-se um viés fundamental para os professores e um desafio interessante para os formadores e gestores das escolas. Para Imbernón (2011, p. 19), tudo isso

> [...] supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor, [...] a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

Torna-se evidente que um dos desafios a ser problematizado pelas escolas e os responsáveis pela organização e efetivação da formação continuada é possibilitar, a partir das temáticas e seus encaminhamentos, a desmistificação de ideias ou práticas como: planejar sem considerar os aspectos da escola e do coletivo, não compartilhar experiências exitosas e práticas pedagógicas relevantes, não valorizar aspectos interdisciplinares, fins da educação e projetos e proposta pedagógica da escola.

Nesse viés, Zeichner (1993, p. 72) aponta que é fundamental modificar a forma do ensino e da formação de professores, para que "os professores possam assumir os seus legítimos papéis de líderes da reforma educativa e os formadores de professores possam assumir as suas funções naturais ao ajudar os professores a fazê-lo, em benefício de todas as crianças".

Por isso, a capacidade de desenvolver práticas reflexivas que possibilitem o desenvolvimento de professores pensantes, está em consonância além dos objetivos e anseios do próprio professor, da atuação dos formadores de professores que se constituem de profissionais fundamentais na realização de encontros formativos mais relevantes. Para Perrenoud (2002, p. 180),

> Quando alguém se torna formador de professores, a construção de competências profissionais deve se transformar no verdadeiro desafio. Porém, no contexto atual, os formadores só tem tempo para transmitir, de forma condensada e, as vezes, pouco interativa, os saberes que consideram indispensáveis.

Essa prática citada e modelos de formação vindos de fora do cotidiano escolar ocasionam em vários momentos o não envolvimento efetivo dos professores nos encontros formativos, de forma a não influenciar nos aspectos que compõem a prática pedagógica diária. Além disso, é importante apontar que os formadores não podem se tornar os protagonistas da formação continuada, pois perde-se a identidade dos encontros formativos.Esses devem ser mediadores, propulsores e incentivadores da participação e envolvimento efetivos dos professores nas formações.

Nesse sentido, a formação de professores caracterizada pelo pensamento reflexivo se constitui de acordo com Rankel e Stahlschimidt (2009), em um período no qual o docente tenha a possibilidade de experimentar e que esta experimentação se constitua em objeto de reflexão, e como tal, em fonte de conhecimento, pois, para Dewey (1959b, p. 253) a transmissão de informações e conhecimentos está em consonância com

> [...] o extenso emprego da observação direta em nossas escolas e do grande volume da matéria educacional que deriva de fontes como compêndios, preleções, troca de ideias. Nenhuma questão pedagógica é mais importante do que a de saber como tirar proveito intelectual do que as outras pessoas e os livros nos têm a transmitir.

Daí a importância dos formadores articularem aspectos educacionais, teorias, temáticas com a valorização das experiências e práticas pedagógicas dos professores na efetivação dos encontros formativos nas escolas. Assim, é possível co-relacionarmos os papéis de professores e formadores.

6.1.2 A formação continuada no contexto escolar pode criar possibilidades de refletir sobre as práticas cotidianas

A formação continuada é uma das principais possibilidades da profissão docente que possibilita a formação contínua dos professores, porém, esta se efetiva de forma relevante no cotidiano dos docentes se promover alguns aspectos que possam influenciar de forma positiva no fazer pedagógico. E um destes aspectos é a possibilidade do desenvolvimento da reflexão sobre o que se pratica no cotidiano das escolas, pois “os professores só mudam suas crenças e

atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos". (IMBERNÓN, 2011, p. 80). Essa perspectiva não pode deixar de ser entendida pelos formadores e necessita estar sempre no horizonte, durante a organização dos encontros formativos.

É interessante destacarmos que os próprios professores valorizam a perspectiva de participar da formação contínua, para articular novos saberes, ideias ou conhecimentos na sua prática cotidiana e formação pessoal para melhorar sua interação e/ou relação com os estudantes e com a sociedade. Para Dewey (1959a, p. 06), "o ensino e a aprendizagem ampliam e iluminam as experiências, estimulam e enriquecem a imaginação, geram o sentimento da responsabilidade, obrigando-nos a falar e pensar com cuidado e exatidão". Esses aspectos podem emergir dos encontros formativos, na medida em que ocorrer a participação e envolvimento efetivo dos professores durante a formação continuada.

Para isso, Dewey (1959c) colabora de forma muito interessante e isto pode ser refletido durante as formações, para o autor é importante restaurar o equilíbrio entre a educação não formal, recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, ocorrendo à aprendizagem através da integração entre o que a escola proporciona e aquilo que o indivíduo absorveu nas experiências sociais. Essas observações são muito importantes para promover o debate e incentivar os professores a relatar e compartilhar seus encaminhamentos didáticos.

Nesse sentido, é pertinente destacar que, além de promover o diálogo no coletivo, torna-se fundamental os professores evoluírem acerca dos conhecimentos teóricos ou teorias educacionais, pois

> Uma prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. [...] Essa prática deve ser fomentada em grupo para que as hipóteses e compreensões de um professor auxiliem a compreender a ação do outro. (BENINCÁ; CAIMI, 2004, p. 77).

Dessa forma, a reflexão acerca das práticas pedagógicas pode acontecer quando os formadores conseguirem articular junto aos professores os aspectos do conhecimento que está nas teorias e autores com o conhecimento que emerge do fazer pedagógico junto aos estudantes.

Além disso, a reflexão é um processo a ser construído diariamente, considerando vários fatores que compõem o cotidiano dos professores nas escolas, principalmente as demasiadas mudanças que ocorrem no ofício de professor e da instituição escola. Assim, ao refletirmos acerca de nossas práticas, de certa forma também é possível analisarmos aspectos

da trajetória profissional, de hábitos cristalizados em muitos professores. Nesse processo, surgem aspectos familiares e culturais, bem como, anseios, medos, angústias ou objetivos e metas traçados no decorrer da docência. A formação na perspectiva de uma prática reflexiva acerca das práticas pedagógicas "permite suscitar o problema, oferece algumas ferramentas e estimula uma forma de sensatez, a qual consiste em abandonar as certezas, os problemas definitivamente resolvidos e os pareceres egocêntricos". (PERRENOUD, 2002, p. 63).

Torna-se fundamental destacarmos também que o papel do professor como um profissional responsável, que articula os saberes que já possui com os novos que emergem diariamente e compromissado com o seu fazer pedagógico interfere direta e positivamente na prática reflexiva da sua prática. Para Dewey (1959b, p. 285),

> É importante equilibrar a reflexão entre o novo e o velho, entre o longínquo e o próximo. O mais remoto supre o estímulo e o motivo; o mais próximo fornece o ponto de abordagem e os recursos utilizáveis. Reflete-se melhor quando o fácil e o difícil se apresentam na devida proporção mútua. O fácil equivale ao familiar, bem como o difícil ao estranho. Demasiada facilidade não fornece base para investigações; demasiada dificuldade torna-as infrutíferas. A necessidade da interação do próximo e do longínquo emana diretamente da natureza do ato de pensar. Onde há pensamento, alguma coisa presente sugere e indica alguma coisa ausente.

Acerca disso, é relevante considerarmos que para oportunizar aspectos reflexivos é fundamental que os professores tenham tempo para planejar e refletir, para se organizar perante a frenética dinâmica da carreira docente. Isso porque, na prática cotidiana, os professores produzem muito conhecimento e oportunizam novos conceitos com os educandos. Essas experiências pedagógicas devem ser consideradas pelos gestores e formadores como molas propulsoras para a organização dos encontros formativos e também para que se possa iniciar mudanças acerca do processo educativo vigente.

Assim, as práticas reflexivas possibilitam aos indivíduos analisar constantemente o que pratica, de forma consciente e em consonância com o que pode ser realizado posteriormente, pois "é mediante o conceito de práxis[20] que se pode atribuir um sentido à realidade, o qual é tecido com base na experiência e na luta pela transformação da realidade". (SARTORI, 2013, p. 50). Considerar os aspectos educacionais e experiências pedagógicas das escolas como ferramentas que podem potencializar as reflexões sobre as ações é estar imbuído

[20] Basicamente, práxis significa toda atividade histórica e social, livre e criativa, através da qual o ser humano modifica a si próprio e ao mundo. (SILVA, 2000 apud SARTORI, 2013, p. 50).

de características de um professor reflexivo, que valoriza o que praticou e se prepara para as atividades que virão. Nessa perspectiva, Dewey (1959a, p. 60) enfatiza que:

> Se educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro. O desenvolvimento não é coisa que se torne completa em determinada ocasião; é um contínuo conduzir para o futuro. Se o ambiente, na escola ou fora dela, fornecer as condições que ponham adequadamente em ação as aptidões do imaturo, é certo beneficiar-se com isso o futuro, que é produto do presente.

Essas considerações são contextualizações que afloram durante o cotidiano dos professores nas escolas e necessitam ser enfatizadas no coletivo, pois anseios, metas ou objetivos individuais podem consolidar-se como necessidades coletivas nos espaços escolares.

6.1.3 Escolas com características reflexivas se fortalecem com a realização de encontros formativos

O professor é por si próprio o principal artífice de sua profissão e suas atitudes profissionais nos educandários podem influenciar colegas, estudantes e a própria instituição escolar que o mesmo está inserido. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas reflexivas acerca das práticas pedagógicas se constitui em mecanismos para impulsionar o surgimento de escolas com características reflexivas. Uma escola assim constituída é "uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria [...], para isso, é preciso organizar o pensamento para compreender e poder agir". (ALARCÃO, 2011, p. 40). Essa organização do pensamento necessita levar em consideração vários fatores acerca dos professores, principalmente os aspectos culturais e históricos da carreira docente de cada profissional. Isto é, ao enfatizarmos o pensamento reflexivo, faz-se necessário compreendermos esses aspectos e entendermos as causas que levaram alguns autores a problematizar esse conceito para a educação.

Os principais motivos que promoveram o envolvimento de autores e professores acerca do pensamento reflexivo estão justamente na necessidade de buscar alternativas exitosas diante de situações como: as mudanças repentinas em educação, as constantes instabilidades vividas pela sociedade atual, a formação docente carente de metodologias e estratégias relevantes, bem como, a necessidade de observar e analisar as práticas pedagógicas

que não conseguem em vários momentos suprir as demandas dos indivíduos. Assim, o papel da reflexão torna-se uma ferramenta importante de análise da docência.

Para Dewey (1959b, p. 107) “no momento em que começa a refletir, forçosamente começa a observar, a fim de inventariar as condições. Algumas dessas observações são feitas pelo uso direto dos sentidos, outras, pela lembrança das observações previamente feitas pela própria pessoa ou por outras”.

São essas observações que muitos estudiosos consideram e os professores necessitam realizar para promover ajustes, análises e criar novas estratégias sobre as práticas pedagógicas. Os formadores de professores também podem possibilitar a partir da organização dos encontros formativos, a aproximação dos professores com os aspectos pedagógicos que constituem as instituições escolares, “as práticas reflexivas são fios condutores da formação, são posturas que devem ser adotadas, desejadas e desenvolvidas pelo conjunto dos formadores”. (PERRENOUD, 2002, p. 197).

O conjunto de situações destacadas pode promover uma equivalência necessária entre os aspectos administrativos e tendências pedagógicas que buscam inovar e potencializar discussões acerca do fazer pedagógico, tendo “a instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação”. (IMBERNÓN, 2011, p.24).

É importante destacarmos que nos apontamentos de Dewey (1959b), o autor esclarece que a ninguém se pode dizer de maneira exata como poderá pensar, porém pode-se indicar aspectos gerais pelos quais as pessoas pensam. Além disso, é possível no contexto educacional, principalmente nas instituições escolares, potencializar situações, contextos, atividades que podem favorecer o desenvolvimento de práticas reflexivas. Aqui pode-se destacar contextos de responsabilidade. A expressão das experiências docentes e o diálogo coletivo também passam a ser propulsoras da reflexão de forma autônoma e principalmente sistemática. As escolas que conseguem fomentar essas características possuem traços relevantes de instituições reflexivas, pois conseguem desenvolver nas formações aspectos fundamentais do professor reflexivo como profissionais que são

> [...] capazes de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação das suas escolhas, e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. (BENINCÁ; CAIMI, 2004, p. 94).

Essa caracterização pode ser efetivada nas escolas, com encaminhamentos e proposições que possam colaborar para a formação dos sujeitos, destacando a função de educar e instruir de forma que todos colaboram na construção de uma aprendizagem significativa. Isso vai ao encontro do que Alarcão (2011, p. 90) aponta como escola reflexiva: "organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo".

É possível observarmos que uma escola com características reflexivas, é aquela que os momentos de formação continuada e as reuniões ou encontros pedagógicos ocorrem periodicamente, e na qual se articulam a organização do projeto educacional que a instituição irá efetivar durante o ano letivo. Os profissionais que colaboram através dos saberes individuais e coletivos na construção do projeto pedagógico da escola, também serão os atores que executarão o mesmo no cotidiano escolar, pois se sentem inseridos no todo desse processo.Por isso, é importante que os professores sejam estimulados a desenvolver práticas reflexivas acerca de seu fazer pedagógico, potencializando a escola como um local de autonomia do processo ensino e aprendizagem. Os profissionais das escolas que conseguem apropriar-se de estratégias que promovem as práticas reflexivas contribuem para fortalecer as instituições escolares com as mesmas características de reflexão pedagógica.

Para Alarcão (2011), as escolas e seus docentes que possuem aspectos reflexivos, são capazes de mobilizar as pessoas, sabem agir em determinadas situações emergenciais, possuem uma atuação sistêmica, asseguram a participação democrática, pensam e escutam antes de decidir, sabem avaliar e deixam-se avaliar, são capazes de ultrapassar dicotomias cristalizadas e acreditam que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

A partir do momento em que os profissionais da educação se estabelecerem como atores de suas contínuas e permanentes formações, poderão favorecer as escolas para que as mesmas se constituam em instituições que valorizam a aprendizagem significativa e as funções educacionais primordiais para a formação integral dos seus sujeitos. Para tanto, Dewey (1959a) destaca que a escola deve promover um ambiente simplificado e purificado dos maléficos do ambiente social, bem como necessita promover um ambiente de integração social, de harmonização, para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas.

6.1.4 Valorizar a experiência docente é uma forma de incentivar a organização da formação continuada

A valorização dos saberes e da experiência docente é atualmente uma necessidade que os formadores de professores precisam considerar, além disso, os próprios professores destacam que esta é uma instância que pode ser explorada. É uma forma de articular a organização e efetivação dos encontros de formação continuada nas escolas, considerando as reais necessidades da instituição escolar. Para Dewey (1959a, p. 300),

> A experiência deixou de ser uma simples recapitulação daquilo que no passado foi feito de maneira mais ou menos casual; ela é a observação e o controle deliberado daquilo que se faz para se tornar aquilo que nos acontece, e aquilo que fazemos às coisas, o mais fértil possível de sugestões (ou significações sugeridas) e um meio de pôr em prova a validez das sugestões. Quando o ato de tentar ou experimentar deixa de ser cego pelo instinto ou pelo costume, e passa a ser orientado por um objetivo e levado a efeito com medida e método, ele torna-se razoável, racional.

Dessa forma, é possível destacarmos que quando se consegue conceber as ações realizadas como consequência daquilo que se pensou realizar com objetivos e metas definidas em detrimento a concepção, segundo a qual os atos praticados foram frutos de possíveis circunstâncias ou casualidades, se está superando aspectos ligados ao empirismo e a própria monotonia no processo educativo.

É certo, porém, que nem todo o tipo de experiência ocasiona aprendizagem. Esta pode variar de acordo com a curiosidade ou entusiasmo que o professor apresenta. Dito de outro modo é necessário em várias situações desapegarmos da inércia intelectual ou da prática de delegar mais responsabilidades à escola, não assumindo aspectos que devem ser vivenciados pelos professores como a opção por um método de trabalho que esteja sustentado por bases teóricas e conceitos que ajudam os docentes a debater e discutir acerca de sua prática, das situações problema que surgem no cotidiano escolar.

Acerca disso, Perrenoud (2002, p. 53) observa que “o capital de saberes acumulados tem uma dupla função: ele guia e espreita o olhar durante a interação; em seguida, ajuda a ordenar as observações, a relacioná-las a outros elementos do saber, a teorizar a experiência”.

Observamos que a organização e efetivação de encontros formativos que valorizam a experiência e as práticas cotidianas são fundamentais para problematizar os debates. Mas, é importante que se avance além dessa perspectiva e que se evolua nas formações no sentido de proporcionar a troca e a passagem de conhecimento, criando quiçá uma certa mobilização

acerca da assimilação de competências, saberes e conceitos. A valorização do coletivo e da experiência docente nos encontros formativos pode estabelecer

> [...] conexões entre aquilo que sucede a uma pessoa e o que ela faz em resposta, e entre aquilo que a pessoa faz a seu meio e o modo porque esse meio lhe corresponde, adquirem significação os atos e as coisas que se referem a essa pessoa. Ela aprende a conhecer-se e também a conhecer o mundo dos homens e das coisas. (DEWEY, 1959a, p. 301).

A articulação das falas individuais, problematizadas com as aspirações do coletivo em consonância com teorias educacionais relevantes podem constituir-se em uma prática fundamental para o surgimento do professor reflexivo, pois o envolvimento efetivo dos professores nos encontros formativos, em detrimento a sua simples participação pode impulsionar a aplicação de novas estratégias acerca do processo ensino e aprendizagem.

A importância de articular a experiência pedagógica com teorias, teses e conceitos educacionais que possam fundamentar a prática é imprescindível para efetivarmos encontros de formação continuada com características da racionalidade prática, em detrimento a encontros formativos com características da racionalidade técnica.

Nesse sentido, Esquinsani (2009) destaca que uma formação continuada centrada na racionalidade técnica, pode gerar professores técnicos, meros especialistas de um conhecimento fragmentado, no qual se prioriza a execução das tarefas inerentes a sua disciplina ou área. A prática, nessa modalidade de formação, é vista como prioritária diante das teorizações em que a atuação cotidiana dos professores é alimentada por um certo senso comum imediatista e fragmentado.

De outra parte, a formação continuada organizada e efetivada com características da racionalidade prática, pode desenvolver nos profissionais da educação a autonomia, a reflexão e potencializa a tomada e criação de estratégias durante o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada, desenvolvida nesta perspectiva,

> [...] é permeada por um princípio de reflexão sobre a prática. De acordo com este modelo de racionalidade, a prática não é apenas o espaço da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas o lugar apropriado para a criação e reflexão, espaço de caminhos e descaminhos, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados [...]. Sendo assim, cabe ao professor tomar as rédeas de seu próprio processo de formação, construindo conhecimentos de forma autônoma, os quais não se subtraem diante da simples repetição de receitas, típicas da racionalidade técnica. O professor e as reflexões sobre a prática cotidiana desencadeiam e alimentam o processo de formação. (ESQUINSANI, 2009, p. 366-367).

O processo de formação docente, considerando o valor da experiência profissional, pode favorecer o sujeito no sentido de perceber suas necessidades ou suas dificuldades, podendo dessa forma, inquietar-se acerca de sua profissão, buscando analisar e refletir sobre a sua forma de trabalhar. Dessa forma, "se queremos aprender com a experiência, temos de aproveitar os momentos de exceção, a fim de compreender quem somos e o que valemos". (PERRENOUD, 2002, p. 145).

É também pertinente destacarmos que os formadores necessitam estar imbuídos da capacidade de articular o que se propõe a dizer com a competência de ouvir, além de saber abordar determinados problemas e eleger distintas estratégias que possam levar a aprendizagem dos participantes. Assim, aprender com as experiências "é tornar suas significações completas com elementos de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de conhecimentos, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências". (DEWEY, 1959c, p. 06).

Nessa perspectiva deweyana, é possível destacar que a vivência cotidiana, a experiência e a própria aprendizagem se tornam indissociáveis, ou seja, aprende-se, experimenta-se e aprende-se de forma simultânea. Isso necessita ser considerado nos encontros formativos, pois nos valer dessa perspectiva é aproximarmos de muitas qualidades e saberes do outro.

Essas considerações são fundamentais para promovermos mudanças nas práticas docentes, mas além desses aspectos citados acima, é importante que os próprios docentes mudem suas atitudes, suas representações, seus saberes, seus pensamentos e principalmente suas ações. Dessa maneira poderão perceber que analisar as práticas ou experiências educacionais, é transformar-se de uma simples forma de observar determinada situação, para significativas mudanças de atitudes e posturas. É isto que constitui a educação, um processo dinâmico, contínuo, desafiador e fundamental para a formação dos sujeitos. Nesse viés, Dewey (1959c, p. 07) enfatiza que:

> A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais.

Assim, podemos considerar que vivenciar ou mediar novas experiências em âmbito educacional é estar aprendendo constantemente. Para isso, torna-se fundamental estar aberto a mudanças de postura e atitudes para ensinar e aprender.

6.1.5 A formação continuada é uma oportunidade de valorizar o coletivo da escola

Estar atento à importância de vivenciar coletivamente momentos de intercâmbio de conhecimentos nos espaços escolares é uma característica a ser desenvolvida pelos profissionais da educação. Essa perspectiva é uma ferramenta importante para evitar o individualismo, o trabalho isolado do grupo e de impedir que a tarefa docente se distancie da proposta pedagógica da escola. Para isso, cada professor precisa articular os saberes de sua disciplina com os conceitos educacionais mais amplos e capacidade de envolver-se com a coletividade.

Para Perrenoud (2002, p. 61), "a cooperação profissional sempre está na ordem do dia [...] e a capacidade de reflexão de cada um é um ingrediente da análise coletiva do andamento do grupo e um dos principais trunfos no ajuste das relações profissionais em equipe". Por isso, os encontros de formação continuada são momentos cruciais para as escolas potencializarem o crescimento coletivo do corpo docente.

Percebemos que a função de professor assume um aspecto central no que tange a reflexão e o trabalho coletivo nas instituições escolares. Nessa perspectiva, é fundamental o professor conhecer a sua profissão e se identificar com ela, pois para Alarcão (1996), o professor que descobrir o sentido da sua profissão, irá descobrir a si mesmo como professor para ajudar os alunos a descobrirem a si próprios como alunos.

A autora enfatiza que se o professor não gostar da descoberta, deve "ter a coragem de abandonar a profissão antes que ela se torne um fardo demasiado difícil de suportar". (ALARCÃO, 1996, p. 187). Nesse sentido, é possível enfatizarmos que ao identificar-se com a profissão, o professor se torna o próprio ator de sua constante formação e estará sempre aberto a compartilhar e cooperar com o coletivo da escola.

A interação com os demais profissionais da escola é um processo a ser construído diariamente, a partir de um anseio, de uma necessidade, do compartilhamento de uma atividade ou experiência exitosa, na interação durante momentos de planejamento e encontros formativos. A necessidade dos encontros de formação continuada valorizar a interação coletiva, ouvindo o individual e problematizando no coletivo, se potencializa a partir do momento em que as pessoas percebem mudanças nelas próprias, em suas ações e reflexões, exigindo dos indivíduos certo tempo e esforço, porém, é fundamental para entender melhor a profissão docente, bem como, as limitações pessoais e profissionais, pois "o indivíduo cria o espírito, desenvolve a mente na proporção em que o conhecimento das coisas se acha corporificado na vida que o cerca, o eu não é um espírito isolado [...]. O ato de pensar

representa uma atitude indagadora e investigadora, em vez de o ser de domínio e posse". (DEWEY, 1959a, p 325). Assim, o pensamento quando é revisitado e ampliado com novas considerações ou convicções que advêm do outro, materializam novas estratégias acerca daquilo que necessitamos deliberar ou resolver.

No entanto, a valorização da coletividade nos encontros de formação continuada precisa ser bem encaminhada ou conduzida pelos formadores, pois pode ocorrer que muitos professores participem dos encontros formativos para buscar somente receitas prontas ou a procura de determinados procedimentos para melhorar o seu processo ensino e aprendizagem.

A participação e o envolvimento dos professores nos encontros de formação precisam ir além da busca de receituário. Deve priorizar a caracterização de ações ou atitudes profissionais, bem como, a valorização dos valores, práticas e pensamentos de cada um, potencializando reflexões acerca do porque e o que é feito durante o fazer pedagógico diário. Nesse sentido, analisar ou refletir as práticas pedagógicas de forma coletiva pode ajudar os professores a ter mais segurança diante de determinadas situações, ou pode ajudá-los a entender ou compreender melhor essas situações ou determinadas teorias e experimentos. Notamos a importância do professor se tornar um profissional reflexivo que esteja atento as suas necessidades docentes, empregando o pensamento como "um meio para um determinado fim, utilidade prática ou um valor". (DEWEY, 1959b, p. 220).

Acerca disso, é possível aproximarmos do valor que a experiência articulada com a coletividade pode exercer para a solidificação das práticas exitosas que acontecem diariamente nas escolas e em muitas situações não são compartilhadas ou destacadas, de forma a promover reflexões ou a própria valorização de determinadas experiências docentes. Para Dewey (1959a, p. 153),

> A experiência para a educação é primariamente ação ativo-passivo; não é, primariamente, cognitiva. Mas a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação.

Por isso, associarmos experiências com coletivo pode promover mudanças, pois ao entrar em contato com novas ou diferentes práticas, pensamos em possibilidades, estratégias e consequências, podendo levar o sujeito a constituir significações a partir de suas ações. Para Oliveira (2009, p. 293), "cada individuo se educa en la medida que tiene oportunidades de

contribuir de alguna manera con su propia experiencia personal, sin importar el nivel de escasez o abundancia de esta, fortaleciendo así el intercambio de experiencias o ideas"[21].

É interessante destacarmos que nos encontros de formação continuada à valorização do coletivo e os aspectos que envolvem o educandário, não podem se sobressair sobre o prestígio que cada profissional possui, ou seja, é fundamental os formadores conciliarem os aspectos e/ou conceitos pedagógicos e educacionais dos profissionais, com as características pessoais de cada professor. Podem surgir descontentamentos ou desapontamentos acerca do que é exposto pelos professores ou pelos formadores.

Essas situações podem ser evitadas se o corpo docente se envolver de forma efetiva em uma formação que seja comum para cada educandário, tendo a proposta pedagógica da escola um importante papel para este envolvimento docente. Além disso, os formadores precisam conhecer o chão da escola, ou seja, a realidade na qual os professores estão inseridos.

Os próprios docentes necessitam confiar em seus formadores, mas é importante destacar também que os formadores precisam ousar e se preparar para trabalhar nos encontros formativos, assuntos ou temáticas que possam ir além de suas próprias especializações ou dos temas que melhor dominam ou conhecem.

6.1.6 Encontros formativos podem promover o desenvolvimento pessoal e profissional

Os professores ao ingressarem no magistério possuem uma carga pedagógica advinda de sua vida educacional e também impregnada de características influenciadas pela vivência em determinado meio social. Dessa forma, a formação continuada torna-se um viés muito interessante para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para os professores de carreira os encontros formativos podem fomentar o repensar da profissão, bem como fortalecer a articulação entre os saberes educacionais e os objetivos da escola. Com isso,

> Os processos de formação implicam num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal. (ALARCÃO, 1996, p. 181).

[21] Cada indivíduo se educa na medida em que tenha oportunidades de contribuir de alguma forma com sua própria experiência pessoal, sem considerar o nível de escassez ou de abundância desta, fortalecendo assim o intercâmbio de experiências e ideias. Traduçãodo autor dessa dissertação, 2018.

A importância dos formadores conhecerem aspectos da trajetória pessoal e profissional dos professores é imprescindível para a organização e efetivação de encontros formativos nos educandários, pois, a partir desse conhecimento é possível elaborar materiais, organizar estratégias de grupo, encaminhar textos para leituras prévias, preparar determinados procedimentos, entre outros. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 186) enfatiza:

> Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na intuitivamente em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da profissionalização e do papel da formação inicial e permanente na evolução do sistema educativo.

Dessa forma, o conhecimento de aspectos da trajetória profissional dos professores, articulada com os objetivos da escola possibilita aos formadores e aos docentes uma aproximação real e necessária para o desenvolvimento da formação contínua de ambos.

A trajetória profissional dos professores aqui entendida como aspectos de sua formação inicial e suas experiências em sala de aula potencializam de forma relevante a importância dos encontros formativos. No que tange os aspectos da formação inicial, os encontros formativos nas escolas são oportunidades de conexão entre os professores e as situações de cunho pedagógico e administrativo dos educandários, pois é muito interessante refletirmos e entendermos acerca dos objetivos e fins da educação, para melhor compreendermos os mais distintos acontecimentos que acontecem nas escolas. Com relação a isso, Dewey (1959a, p. 108), destaca:

> O objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação, ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento, mas isto se aplica a todos quando há mútua cooperação entre homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições.

Observamos que no processo educacional a reconstrução de hábitos, o intercâmbio cultural, o repensar estratégias pedagógicas, a socialização de experiências, constituem-se em alguns dos mecanismos que potencializam a importância da formação continuada no contexto escolar. A formação permanente dos professores no contexto atual está se tornando um requisito básico para o exercício da profissão docente, devido às situações complexas e desafiadoras que emergem no dia a dia das escolas e também para tentar desmistificar algumas características da racionalidade técnica que são praticadas nas instituições de

formação inicial e aproximar os professores de características de uma racionalidade prática nos encontros formativos.

A necessidade de aproximar os aspectos da formação inicial e da formação continuada poderá ser superada a partir do momento que os formadores das duas instâncias destacadas promovam práticas de formação que integrem aspectos como: diversidade, qualidade de educação, inclusão, conhecimento específico de sua área, saberes acerca da educação em geral, respeito às características dos sujeitos, debate sobre as lutas ou reivindicações da categoria e da sociedade para a melhoria da qualidade de vida, entre outros. Esses aspectos necessitam ser discutidos nos programas de formação, porque interferem diretamente na melhoria do processo ensino e aprendizagem.

> Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores [...] e a produção do conhecimento sobre o que é ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também tem teorias que podem contribuir para uma base cotidiana de conhecimentos dos ensino. (ZEICHNER, 1993, p. 16).

A concretização dos aspectos destacados por Zeichner é um processo a ser construído e pode se solidificar definitivamente se houver uma conexão ou articulação entre o conhecimento e saberes que os professores possuem, com os objetivos que almejam na carreira docente e com suas perspectivas educacionais para que possam estar conectadas com as finalidades das instituições escolares.

É também interessante destacarmos que as perspectivas e trajetória pessoal dos docentes na área educacional, em muitas situações, influenciam positivamente ou negativamente no fazer pedagógico, pois podem ocorrer decepções ou desilusões por parte dos professores acerca de encaminhamentos pedagógicos dos educandários, sobre a estrutura e materiais oferecidos pelas escolas, além de dificuldades de aproximação ou compartilhamento de ideias ou experiências pedagógicas. Nesse sentido, é imprescindível que a formação continuada exerça o papel de articulação desses diferentes aspectos e, principalmente, considere a trajetória pessoal e profissional dos professores como uma forma de incentivar a autonomia dos mesmos, no sentido de serem protagonistas de suas próprias carreiras profissionais, utilizando o conhecimento científico e as diferentes experiências (expectativas, anseios, necessidades), como artífices dessa prospecção, pois,

> Investir na formação continuada de docentes é investir no professor, que se faz e se refaz a cada dia em sua prática pedagógica. É viabilizar momentos coletivos, forjas da identidade de grupo e momentos em que se privilegia o cotidiano, o campo de atuação do professor. É, em suma, investir na autoria, no protagonismo do professor, nas suas possibilidades de atuação intelectual, não mero tarefeiro. Afinal, a formação é condição e estatuto para a docência. (ESQUINSANI, 2009, p. 373).

Acerca disso, Dewey (1959a) destaca que os aspectos da ciência devem exercer funções que possam emancipar perspectivas intelectuais, de hábitos e de predileções pessoais no currículo educacional.

Nesse sentido, é fundamental destacarmos que os formadores não podem ser os protagonistas dos encontros de formação, pois se estes se colocarem nesse patamar estarão se distanciando do grupo e não conseguirão o engajamento dos participantes. Os formadores possuem o papel principal de conduzir o processo de organização e efetivação dos encontros de formação, ou seja, os mesmos são responsáveis em alicerçar os momentos e espaços para que ocorra a interação e envolvimento efetivos dos professores.

6.1.7 Aspectos de autonomia e democracia tendem a fortalecer os encontros formativos e a formação docente

O despertar por parte dos professores para a valorização dos encontros de formação continuada e o interesse dos mesmos em participar e colaborar para a organização e efetivação desses encontros é uma característica específica de cada profissional. No entanto, as escolas possuem papel fundamental para que os docentes se sintam estimulados a cooperar na efetivação das formações, na medida em que os educandários favoreçam a valorização do trabalho desenvolvido pelo professor. Dado que os professores são propulsores da efetivação e concretização do projeto ou da proposta educacional da escola, a partir das distintas práticas pedagógicas que se consolidam diariamente nas salas de aula.

Nesse sentido, torna-se pertinente lançar algumas considerações acerca de aspectos de autonomia e democracia no cenário educacional que interferem nos encontros de formação continuada. A caracterização ou conceituação sobre aspectos autônomos e democráticos é algo que pode surgir após a própria prática ou formação específica de cada professor. Ou seja, é no cotidiano da sala de aula que os professores ao potencializarem com os alunos que estes possuem condições de obterem sucesso, independentemente de posição social, raça ou etnia, conseguem organizar um ambiente em sala de aula, no qual os alunos se identificam com os demais, se sentem valorizados e também começam a acreditar que podem ter sucesso na

escola. Isso se aproxima das reflexões de Zeichner (1993), ao enfatizar que se os professores lidassem com os destinos dos seus alunos como lidam com os dos seus próprios filhos, a educação estaria mais próxima de compreender a finalidade do ensino em uma sociedade com características democráticas.

Por isso, podemos dizer que nas escolas que oportunizamos a valorização dos estudantes em consonância com o compromisso que os educandários possuem na formação do sujeito, surgem condições para o próprio ensino tornar-se mais democrático no sentido da formação integral para todos. Porém, é necessário superarmos alguns aspectos que dificultam a formação ou organização de espaços de aprendizagem com características democráticas.

Para Dewey (1959a, p. 104), "um dos problemas fundamentais da educação em e para uma sociedade democrática é estabelecido pelo conflito de um objetivo nacionalista com o mais lato objetivo social". Isto pode ser percebido de acordo com Dewey na contradição entre a transposição das fronteiras da ciência, do comércio, da arte e a acentuação da soberania ou da identidade de um país no cenário político. Parece haver em um cenário macro, a concepção de valorizar o individual e isso interfere nas organizações menores de uma sociedade como um bairro, uma empresa ou uma escola. Trabalharmos a cooperação é um desafio a ser superado, principalmente em âmbito educacional, para valorizarmos as realidades locais, em detrimento as concepções e caracterizações que interferem nas instituições escolares. Nesse sentido, é relevante destacarmos o que Dewey (1959a, p. 105) questiona: "será possível, para um sistema educativo, ser dirigido pelo estado nacional, e mesmo assim, conseguir-se que não seja restringido, constringido e deturpado a perfeita finalidade social da educação?"

Assim, um dos papéis fundamentais dos encontros de formação continuada é exercer a articulação entre o que apontam as diretrizes e as concepções que norteiam a educação. Considerando o que está implícito nessas diretrizes, bem como, os fins da educação que as constituem, além dos aspectos do currículo oculto que interferem no fazer pedagógico diário, com os distintos aspectos que caracterizam e enriquecem as realidades específicas de cada escola.

Além disso, a formação continuada efetivada nas próprias escolas pode desenvolver nos professores a autocrítica, para que estes tentem diminuir a distância entre os aspectos teóricos e a prática cotidiana, aproximando-se dos estudantes, podendo ressignificar aspectos do processo ensino e aprendizagem. Mas, para que isso aconteça,

> O pensamento reflexivo, ainda que não plenamente, em condições que não são as ideais, constitui ferramenta imprescindível para que nossos projetos imaginados tenham alguma chance de acontecer. Tanto a sociedade quanto a escola

> democráticas são ideais ainda não realizados, simplesmente imaginados. Não há educação reflexiva sem democracia, mas não há democracia sem educação reflexiva. Se tomarmos esses enunciados como problemas postos diante de nós, como desafios à investigação, podemos recorrer a Dewey para imaginar uma escola que contribua para construir o tipo de sociedade que queremos. (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 68).

Essas concepções ou reflexões podem ser consideradas quando, nos encontros de formação continuada, a metodologia ou as estratégias utilizadas potencializem a importância dos professores se conhecerem como sujeitos.

Além do espírito democrático que necessita estar presente nos encontros formativos, a autonomia também torna-se um aspecto muito importante para o desenvolvimento da carreira profissional do docente e desempenha importante função no desenrolar do processo ensino e aprendizagem. A autonomia na relação professor e aluno é frutífera, pois, possibilita o surgimento de uma certa forma de liberdade que pode ocasionar uma co-autoria (professor e aluno) diante do conhecimento, dos saberes e das experiências vivenciadas pelos sujeitos.

> Essa forma de vida associada e comunicada conduz a que os indivíduos sejam incentivados a variar seus atos, tenham uma diversidade maior de estímulos e consigam, assim, ampliar seu campo de interesse, passando a pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e a considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias. (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 119).

Mas, para isso, se faz necessário superarmos alguns aspectos da relação professor x aluno.Ou seja, o professor deve passar a ser considerado um mediador e não o detentor do saber.O aluno necessita ser ativo e deixar de esperar que o conhecimento ou as informações cheguem somente através do professor. Para Rankel e Stahlschmidt (2009, p.96),

> É de suma importância que exista dentro de quem ensina, uma vontade de sempre aprender, acompanhada de vontade, garra, autonomia de pensamento, imaginação, entre outros, tudo devidamente dosado. Portanto, ensinar é preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, fazendo um cidadão consciente de seus deveres e direitos. A tarefa do professor refere-se à busca intensa tanto do conhecimento como do aprimoramento técnico, sem se descuidar do sentido humano, ou seja, levar em conta que o indivíduo aprendente deve ser tratado com tolerância, respeito, carinho e doação.

Notamos que a autonomia e a democracia são elementos que se completam para um mesmo objetivo na área educacional: a emancipação humana, no sentido de oferecer a todos oportunidades ou ferramentas que possam instrumentalizar os indivíduos para viverem em uma sociedade.

É nessa perspectiva que Dewey (1959a, p. 105) destaca:

> Não basta fazer-se que a educação não seja usada ativamente como instrumento para facilitar a exploração de uma classe por outra. Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. A realização deste objetivo exige não só que a administração pública proporcione facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades, como também uma tal modificação das idéias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudo e métodos tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos os jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais.

Desse modo, é possível vislumbrarmos no horizonte uma sociedade que se desenvolva com características democráticas, na qual, os sujeitos possam usufruir das oportunidades que a mesma pode lhe proporcionar e que a educação nesse tipo de sociedade proporcione aos indivíduos a valorização das relações humanas e da equidade social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou, a partir dos escritos organizados por importantes autores que se debruçam acerca da formação continuada, através da interação com as obras de John Dewey sobre o pensamento reflexivo e da análise dos dados coletados da pesquisa empírica, articular os diversos conceitos e caracterizações que podem influenciar na organização e efetivação dos encontros de formação continuada no contexto escolar. Nesse viés, é possível problematizarmos e encaminharmos várias reflexões futuras acerca da formação continuada, fixando no horizonte das práticas docentes diárias, a importância de concebermos os encontros formativos como oportunidades de fazer/realizar pesquisa em conjunto, na coletividade, construindo e desconstruindo concepções de ensino e aprendizagem e de educação, (des) construindo ideias, práticas e experiências continuamente.

Essa prática de valorizarmos os encontros de formação continuada nas escolas constitui-se em oportunidade ímpar para a melhoria de vários aspectos que constituem o processo ensino e aprendizagem. Isto, justamente porque a reflexão acerca das práticas diárias pode ser impulsionada a partir da participação e envolvimento efetivo dos professores nos encontros formativos, na medida em que não se pode manter uma relação estática no processo de mediar o conhecimento e compartilhar informações e saberes junto aos discentes. Ao fomentarmos o repensar acerca do processo ensino e aprendizagem, a formação continuada pode proporcionar durante o planejamento das práticas pedagógicas, articulações que contemplam aspectos sociais, educacionais e políticos. Assim, a influência que a formação continuada exerce sobre o processo ensino e aprendizagem potencializa a importância do contínuo pesquisar e constituir-se um professor investigador, que possa, além de renovar-se sobre os aspectos pedagógicos e educacionais, aproximar-se e entender melhor as distintas nuances que formam o fazer pedagógico cotidiano.

É importante destacarmos que o envolvimento efetivo dos professores para participar dos encontros de formação continuada, pode ser potencializado pelos formadores, gestão escolar ou coordenação pedagógica, mas o principal ator desse comprometimento para com a formação contínua é o próprio professor, ou seja, o docente necessita perceber que estar em constante formação é uma qualidade do educador atualmente. As próprias diretrizes nacionais que especificam ou conceituam a formação continuada de professores, fundamentam a organização e a realização de encontros formativos, como um mecanismo de formação contínua dos docentes e como uma “ferramenta” importante para contribuir no repensar do planejamento pedagógico que é efetivado diariamente nas salas de aula. Vale apontarmos que

as diretrizes normatizam a organização da formação continuada, porém, cabe aos educandários constituírem encontros sistemáticos para que ocorra continuidade nas reflexões e encaminhamentos realizados nas formações.

Nesse sentido, com a constante efetivação de encontros formativos nas escolas, podemos materializar caracterizações ou concepções de professor reflexivo nos docentes que vivenciam efetivamente as formações continuadas. Durante essa pesquisa, percebermos que pode haver algumas resistências acerca da concepção do "professor reflexivo", talvez pelo fato de que muitos docentes não a compreendem em sua totalidade ou porque ocorrem dificuldades para executá-la no dia a dia. Porém, é fundamental acreditarmos em uma formação continuada que seja executada nas próprias escolas, para que se perceba a importância de ser reflexivo no coletivo, em detrimento da ideia de professor reflexivo no individual. Acerca disso, essa pesquisa enfatizou o professor reflexivo na ótica do pensamento reflexivo de Dewey. Esse, o concebe como um profissional que não trabalha com definições prévias ou soluções pré-estabelecidas. O professor reflexivo que pode ser desenvolvido nas escolas, a partir da influência dos encontros de formação, é aquele profissional que constantemente questiona a sua prática ou vivência pedagógica diária, que repensa a sua relação com os alunos e com o conhecimento.

Um professor com essas características torna-se um profissional atento às inúmeras situações que emergem durante o processo ensino e aprendizagem e procura selecioná-las ou encaminhá-las da melhor forma possível. O docente que se consolida como um professor reflexivo, não se preocupa em seguir modelos ou manuais prontos, seu olhar está voltado no fazer pedagógico, buscando alcançar novas respostas, organizar novos conceitos diante das incertezas, dos desafios. Os reflexos de ser um profissional com características reflexivas podem influenciar outros docentes, pois se a capacidade de refletir é inata aos sujeitos, ela necessita de estímulos, situações, exemplos e contextos que contribuam para o seu desenvolvimento. Para tanto, a formação continuada articulada entre os formadores e professores que preconiza a valorização das experiências, da troca de ideias, que favoreça a capacidade de pensar de forma autônoma e constante, poderá contribuir de forma relevante na solidificação de escolas pensantes e profissionais reflexivos.

Sendo assim, nos valer do pensamento reflexivo de John Dewey pode ser uma forma muito interessante de nos constituirmos como professores atuantes, investigativos, responsáveis e, principalmente, que estejam propensos às mudanças na forma de aprender e ensinar, na relação com o aluno, com as constantes transformações acerca das teorias educacionais e diante do cenário político que abarca e influencia muitas práticas pedagógicas

nas instituições escolares. O pensamento reflexivo de Dewey pode contribuir para os encontros de formação continuada nas escolas, pois, a partir do cerne de sua teoria educacional que fundamenta uma escola que se reconstrói através da experiência, os professores podem potencializar estudos, projetos e encaminhamentos que preconizam uma teoria pedagógica com características democráticas, que colabora na formação do indivíduo para que se torne criativo, autônomo e crítico. Além disso, Dewey pode contribuir na estruturação dos encontros formativos, pois os aspectos de suas teorias acerca dos aspectos pedagógicos são emanados de características democráticas e autônomas, ou seja, através da reflexão proposta pelo autor, os professores podem integrar atitudes, saberes e capacidades aos distintos métodos ou formas de pesquisa/investigação, em consonância com as experiências pedagógicas.

Para tanto, é necessário que os professores assumam a profissão docente como única, imprescindível e, principalmente, enriquecedora, pois é possível ser reflexivo nos dias atuais, equilibrando os aspectos da rotina diária com momentos de reflexão e práticas cotidianas com formas de pensar reflexivamente. Além disso, os docentes precisam ser os protagonistas de sua trajetória profissional, sendo autores de teorias acerca de aspectos que compõem o processo ensino e aprendizagem, que são frutos das inúmeras experiências docentes que vivenciam e compartilham. O pensar reflexivo pode contribuir na organização e efetivação da formação continuada nas escolas, pois a necessidade de se envolver e contribuir nos encontros formativos partirá dos próprios professores. Os mesmos estarão vivenciando e buscando soluções e encaminhamentos de situações e aspectos que estão próximos a todos, sentidos e observados pela maioria. Nessa perspectiva, a formação continuada se caracteriza como momentos de envolvimento, coletividade e partilha de experiências docentes, aspectos esses apontados por John Dewey ao caracterizar a formação de professores como um espaço de abertura mental, atitudes e desenvolvimento de métodos investigativos.

Em consonância com esses aspectos relevantes acerca da formação continuada, do professor reflexivo e do pensar reflexivamente problematizados nesse trabalho, é fundamental destacarmos vários pontos sobre a pesquisa empírica que potencializou os escritos dessa dissertação. Assim, as observações e análises dos dados indicaram que os encontros de formação continuada efetivados nas escolas que compõem a Agência Regional de Concórdia se constituem em momentos de debates acerca de temáticas elencadas pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e pelas Agências de Desenvolvimento Regional e efetivadas pela gestão escolar e coordenação pedagógica das escolas. Esses encontros que ocorrem de forma esporádica durante o ano letivo, necessitam ser protagonizados pelos

próprios grupos de professores das escolas, fortalecendo as discussões e aproximando aspectos teóricos que possam contribuir para as necessidades de cada educandário. Percebemos que os encontros formativos ainda não são organizados e efetivados pelas escolas, dificultando o envolvimento efetivo dos professores nesses encontros. Observamos a partir da pesquisa empírica, que a participação presencial dos professores ocorre nos encontros, mas poucos colaboram com o debate, com as discussões e com os encaminhamentos das formações, talvez por não se sentirem envolvidos no processo de organizar, preparar e concretizar a formação. Contudo, não há receituário pré-estabelecido para que ocorra a efetivação com total êxito dos encontros formativos, o que existe, de acordo com Dewey, são hipóteses e essas podem ser testadas e/ou exploradas.

Outro aspecto importante constatado na pesquisa empírica foi a identificação da perspectiva do materialismo histórico dialético como linha norteadora dos encontros formativos. Essa perspectiva perpassa pela Proposta Curricular de Santa Catarina que preconiza a formação integral do sujeito. Contudo, na efetivação da formação continuada, notamos que poucos professores possuem esse viés pedagógico para organizar ou preparar o seu planejamento cotidiano, trazendo segundo os próprios docentes, poucas implicações no processo ensino e aprendizagem. Isso pode influenciar no distanciamento dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a Proposta Curricular de Santa Catarina, que possui como principal característica a dialética em consonância com os aspectos culturais e históricos do sujeito. Além disso, o pouco envolvimento nos encontros formativos ocasiona poucas mudanças no fazer pedagógico diário dos professores.

Quiçá não ocorram maiores inferências na prática diária após os encontros de formação continuada, por não haver o envolvimento necessário nessas formações, pois os apontamentos dos professores pesquisados sugerem fazer-se necessário haver uma maior valorização do coletivo, de espaços de diálogos e partilha de experiências e que as temáticas debatidas ou problematizadas não estariam tão próximas da realidade de cada escola. É possível nos valer novamente da importância de emergir da própria base escolar os anseios, necessidades e problemas para que na organização dos encontros formativos se priorize o estudo de autores e teorias educacionais, bem como, troca de experiências docentes que possam encaminhar soluções para os aspectos que não estão a contento na escola.

Partindo do pressuposto de que as inferências ou implicações no fazer pedagógico diário dos professores se tornam mais relevantes e constantes quando a participação e envolvimento dos docentes são efetivos e sistemáticos nas formações continuadas, é pertinente às instituições escolares explorarem novas possibilidades e/ou estratégias que

possam contribuir na concretização dos encontros formativos nos espaços escolares. A organização de sugestões/indicações como mais uma hipótese que pode contribuir na constituição de encontros de formação contínua, é uma tentativa de trazer para o espaço docente, ideias e conceitos de John Dewey para a realidade educacional vigente, a qual necessita transformar-se e se reinventar cotidianamente.

Mediante reflexões, leituras e problematizações acerca de autores e teorias que abordam sobre a formação continuada e considerando os apontamentos e as análises dos dados coletados na pesquisa empírica, é possível constatar que os encontros formativos são fundamentais para influenciar a melhoria no processo ensino e aprendizagem, bem como, para fortalecer a carreira docente e a contínua formação dos professores.

Contudo, é importante que a organização e efetivação das formações nos espaços escolares também sejam reconfiguradas para promover e valorizar todos os docentes. Assim, as caracterizações da teoria deweyana tornam-se excelentes oportunidades para atingir e/ou alcançar o maior número possível de professores de determinada instituição escolar, rompendo aspectos do modelo tradicional de conceber a educação, o ensinar e o aprender e a própria formação continuada, valorizando a cooperação e a mediação de conhecimentos.

Dito de outro modo, para Dewey, a valorização do ato de pensar reflexivamente pode desenvolver características, ações e atitudes que contribuirão para promover a constituição de professores pesquisadores. Essa ideia de Dewey fortalece de forma muito relevante a necessidade de aproximar teoria e prática, que poderá ocasionar a reflexão sobre as ações ou práticas desenvolvidas nas salas de aula diariamente.

Além disso, o viés fornecido por Dewey, no sentido de pensar a formação continuada na concepção de valorização da racionalidade prática em detrimento a racionalidade técnica, concebe cada professor como constituinte ativo dessa formação, possibilitando estabelecer vínculos entre os pares e com isso poder adaptar-se diante de novas situações ou circunstâncias no cotidiano educacional.

A Formação Continuada com características da racionalidade prática possibilita ao professor se constituir como protagonista de sua formação, que constrói conhecimento de forma autônoma, sendo autor de sua prática pedagógica e não um profissional que copia ou repete receituários que outros produziram. Essa postura de constituir-se em autor de sua formação possibilita ao professor a oportunidade de conceber a educação baseada nas experiências para evoluírem e se emanciparem das amarras da sociedade e de aspectos dominantes.

Nessa perspectiva, é imprescindível destacarmos que as escolas e os professores necessitam resistir e lutar frente a conjuntura atual da educação brasileira e frente aos encaminhamentos que a política nacional implementou. Ao usar as palavras “resistir” e “lutar”, estamos enfatizando a importância dos grupos de profissionais de cada escola organizarem projetos e propostas pedagógicas que fomentem a formação integral dos educandos e possibilitem a formação continuada dos educadores. Essa é uma possibilidade para talvez superar verdadeiros “ataques” a educação brasileira como: congelamento de investimentos e do orçamento para a educação, implementação da base curricular nacional com pouca ou nenhuma discussão e debates com os professores de todas as áreas.

Abandono ou esquecimento das principais metas do Plano Nacional de Educação, por falta de verbas e comprometimento com a melhoria da educação, organização de um novo Ensino Médio que preconiza algumas disciplinas em detrimento a outras, dificultando a formação integral dos estudantes cristalizando diferenças entre alunos com maiores condições de acesso as informações e favorecendo aspectos formativos da escola particular, fomentando a ideia do aluno escolher o que quer estudar, mas na verdade as opções de escolha conduzem os alunos a um pacote de estudo que não contribuirá para a sua formação crítica e emancipadora.

Contudo, essa realidade vigente no país necessita ser debatida e/ou discutida nas escolas, para que projetos e propostas educacionais sejam organizadas e efetivadas nos espaços escolares. São essas situações a nível macro que não vão ao encontro do que pensam a maioria dos professores que necessitam ser superadas. Fazermos valer de propostas de formação continuada caracterizadas pela valorização do coletivo, da reflexão das práticas pedagógicas e da troca de experiências docentes podem fornecer ferramentas para superarmos ações que vão ao contrario da melhoria da educação e podem fortalecer de forma positiva a relação professor/aluno e o ensinar/aprender.

Nesse sentido, é importante apontarmos em nível estadual que as Agências de Desenvolvimento Regional repensem a metodologia utilizada na aplicação da formação continuada nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Visto que, a partir dos dados coletados na pesquisa empírica foi possível observarmos que há uma lacuna a ser preenchida no âmbito da formação continuada de professores, pois quando as mesmas acontecem, são de forma esporádica e muitas vezes caracterizadas por realidades externas da escola, distanciando-se da realidade cotidiana dos educadores.

Percebemos a necessidade de aproximar os educadores entre si e também promovermos o debate entre os mesmos. Aspectos como: compromisso com a proposta

pedagógica da escola, trabalho coletivo, interdisciplinaridade e principalmente momentos que possibilitem a reflexão acerca das práticas pedagógicas efetivadas diariamente, podem ser abordados e encaminhados de forma mais sistemática e coletiva nos encontros de formação continuada no contexto escolar.

Diante disso, é imprescindível repensarmos e reorganizarmos os encontros de formação continuada nas escolas, para que os mesmos se tornem uma possibilidade concreta de "reflexão" para os professores. Essa prática reflexiva está atrelada a todos os elementos que compõem o trabalho diário do professor como: plano de aula, metodologia, relação com os estudantes, avaliação discente e profissional, valores, realidade trazida e vivenciada pelos alunos e outros.

Portanto, essa ação de incentivarmos os docentes a reflexionar a sua prática necessita ser promovida pela escola, na medida em que as instituições estão atualmente sendo desafiadas a problematizarem novas perspectivas de melhoria na qualidade de ensino e de repensar a relação professor e aluno, buscando transcender o mero ativismo e o possível senso comum pedagógico[22].

Nessa perspectiva, potencializa-se a necessidade da formação continuada acontecer de forma mais efetiva no local de trabalho, além de ocorrer de maneira mais constante para promover mais possibilidades de discussões e problematizações dos aspectos que abrangem o processo ensino e aprendizagem.

Contudo, torna-se importante destacarmos que a relação Dewey/formação continuada/pensamento reflexivo não se constitui em uma fórmula ou receita a ser aplicada. Trata-se antes de uma proposta ou uma hipótese que pode contribuir ou favorecer as escolas, no sentido de pensar a formação continuada como um instrumento fundamental que necessita estar na pauta do planejamento pedagógico das instituições escolares no decorrer do ano letivo.

A profissão docente possibilita aos professores muitas oportunidades de continuar pesquisando, estudando, buscando melhores encaminhamentos ou estratégias para várias situações que visam melhorar o processo ensino e aprendizagem. Nessa ótica, a formação docente não pode ser algo estanque, mas uma contínua busca de conhecimentos, conceitos, novas informações e construção de novos saberes. Cabe ao docente aproveitar essas

[22]Segundo Benincá (2002, p. 207), o senso comum pedagógico, enquanto orientador das práticas escolares, age com base nos sentidos de que é portador. Quando os sentidos não foram construídos pela reflexão da comunidade escolar-professores, alunos e pais, o senso comum disponibiliza os sentidos nele presentes, produto da tradição, de pedagogias autoritárias e de contextos geralmente preconceituosos. É por isso que o senso comum pode ser designado como "pedagógico".

oportunidades com esmero e participação efetiva, muito além da sua presença passiva desses momentos.

Dessa forma, acreditamos que com esse trabalho, é possível contribuirmos junto as escolas no sentido de potencializar discussões, leituras científicas, ideias, observações, debates e situações que possam promover a reflexão da prática pedagógica diária. Colocando assim, no horizonte da profissão docente a possibilidade de organizarmos e desenvolvermos encontros sistemáticos de formação continuada nos espaços escolares, sendo o pensamento reflexivo uma estratégia significativa para (re) pensarmos o fazer pedagógico e valorizarmos o coletivo das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, Ltda, 1977.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico**: práxis e resistência. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 248f. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1542/000350899.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 maio. 2017.

_____. A formação continuada. In: MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universitária – UPF, 2010.

_____. Educação e senso comum.In: MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universitária – UPF, 2010.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2. ed. Passo Fundo: Editora Universitária – UPF, 2004.

BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Revista Ciência e Luta de Classes**. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 01, 2014. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/bevilaqua.pdf.>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (DCN). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.>. Acesso em: 02 nov. 2016.

CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições** – Revista online. GT de Pragmatismo. n. 01, 2011 (Nova Série). Disponível em: <http://gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano3_01/4_carvalho.pdf.> Acesso em: 18 nov. 2017.

CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universitária – UPF, 2009.

CONCÓRDIA. Mapas. 2017. Disponível em: <www.sc.gov.br/index.php/regionais/concordia/municipios.>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey:** uma filosofia para educadores em sala de aula. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro**: a centralidade da noção de movimento. 23ª Reunião Anual da ANPED – GT História da Educação. Mai/Jun./Jul./Ago. 2001, n. 17, São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius da; PIMENTA, Rita. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **A pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. **Como pensamos**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959c.

_____. **John Dewey:** Democracia e Educação. Capítulos Essenciais. Tradução de Marcus Vinícius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Políticas de formação docente continuada: racionalidade e compromisso. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir;

MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universitária – UPF, 2009.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FILHO, Roberto Cavallari. **Experiência, filosofia e educação em John Dewey**: as "muralhas" sociais e a unidade da experiência. Marília, SP: Ed. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

GALVÃO, Pedro. A ciência na educação segundo John Dewey. **Revista Philosophica 12**. Lisboa – Portugal, 1998, p. 129-144. Disponível em: <http://docplayer.com.br/253475-A-ciencia-na-educacao-segundo-john-dewey.html.>. Acesso em: 22 nov. 2017.

GERALDI, C.M.G. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GERHARDT, Tatiane Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIACOMELLI, Denaura Salete. O conceito de experiência e a superação do dualismo na visão de John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

HTTPS://deweypragmatismo.wordpress.com. Acesso em 20 de fev. 2018.

HTTPS://anpof.org/portal/index.php/pt.BR/. Acesso em 20 de fev. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONDER, Leandro. **Em torno de Marx**. São Paulo: Bomtempo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARCELO, Carlos García. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEIRA, José Normando Gonçalves. **Iniciação Científica**. Minas Gerais: Editora Unimontes, 2013.

MESQUITA, Elza. Formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (Org.). **Formação, Trabalho e Aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Editora Massangana, 2010.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação**.** In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **A pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão.**Revista Educación**, n. 350, set.-dez. p. 01-10, Portugal, 2009.
Disponível em:<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/livro3.>. Acesso em: 18 abr. 2017.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana,2010.

OLIVEIRA, María Alejandra. Educación, comunicación y democracia: aportes de John Dewey para una pedagogía de carácter socio-político. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo:Editora Universitária – UPF, 2009.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti de; SANTOS, Adriana Regina de Jesus; REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Formação de professores e ensino:** aspectos teórico-metodológicos. Londrina: Ed.UEL, 2011.

PAGNI, Pedro Ângelo. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite et al. **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos et al. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, maio. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37.>.Acesso em: 28 nov. 2017.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In PAQUAY, Léopold (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica.Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RANKEL, Luis Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. **Profissão docente**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **O pensar reflexivo**: uma análise à luz de John Dewey. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsitefiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_25_2004.pdf.>. Acesso em: 04 jul. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ, A. I. Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDER, Benno. **A Gestão Da Educação e o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/BennoSander.pdf.>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. Florianópolis, 2014.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço**: da (re) construção teórica e ressignificação da prática. Passo Fundo: Editora Universitária – UPF, 2013.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação**. Faculdade de São Paulo, SP, n. 20, p. 62, mai./jun./jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.>. Acesso em: 27 set. 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO Ivan. **20 anos sem Donald Schön:** o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista.**Revista Redescrições**. n. 1, 2010. Disponível em: <http://gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/4_souza.pdf.>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELI, Telma Adriana Pacífico**. John Dewey e a formação de professores**: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, Out. de 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/137688120/JOHN-DEWEY-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-pdf.> Acesso em: 14 nov. 2017.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didática Geral**. Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2011.

TOZATO, Heloísa de Camargo. **Metodologia e prática da pesquisa em ciências ambientais:** gestão ambiental. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2009.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A– Questionário aplicado para o segmento Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS DE ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Idade	**Tempo no Magistério Público**	**Formação Acadêmica**	**Área de Formação e Atuação**
( ) 18 a 30 anos ( ) 30 a 45 anos ( ) 45 a 60 anos	( ) 01 a 10 anos ( ) 10 a 20 anos ( ) 20 a 30 anos	( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado / Doutorado	( ) Linguagens ( ) Ciências Humanas e Sociais ( ) Matemática Aplicadas ( ) Ciências da Natureza ( ) Formação Profissionalizante

1- Quem são os responsáveis em coordenar a organização e realização da Formação Continuada no contexto escolar?

_____
_____
_____

2- Qual(is) objetivo(s) em participar da Formação Continuada em sua escola?

( ) Formação Pessoal
( ) Reflexão do processo ensino e aprendizagem
( ) Obrigatoriedade
( ) Melhoria da prática pedagógica
( ) Outro _____

3- A partir de que metodologia e de que linha (s) teórica (s) acontecem os encontros de Formação Continuada de Professores em sua instituição escolar?

_____
_____
_____

4- Com que frequência você participa dos encontros de Formação Continuada no seu espaço de trabalho?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca ( ) Outro _____

5- Após a realização do(s) encontro(s) de formação continuada no espaço escolar, você percebe mudanças na prática pedagógica diária?
Qual(is)? _____
_____
_____
_____

6- Quais os principais assuntos das discussões e os principais temas de debates e reflexões que acontecem nos encontros de formação continuada?

_____
_____
_____

7- Que sugestões você daria para a organização e realização dos encontros de formação continuada em sua escola, no que diz respeito a cronogramas, matérias, metodologias, assuntos, entre outros?

_____
_____
_____

APÊNDICE B – Questionário aplicado para os Assistentes Técnicos Pedagógicos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS DE ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Idade	**Tempo no Magistério Público**	**Formação Acadêmica**	**Área de Formação e Atuação**
( ) 18 a 30 anos	( ) 01 a 10 anos	( ) Graduação	( ) Linguagens
( ) 30 a 45 anos	( ) 10 a 20 anos	( ) Especialização	( ) Ciências Humanas e Sociais
( ) 45 a 60 anos	( ) 20 a 30 anos	( ) Mestrado / Doutorado	( ) Matemática Aplicadas
			( ) Ciências da Natureza
			( ) Formação Profissionalizante

1- Quem são os responsáveis em coordenar a organização e realização da Formação Continuada no contexto escolar?

_____
_____
_____

2- Qual(is) objetivo(s) em participar da Formação Continuada em sua escola?

( ) Formação Pessoal ( ) Reflexão do processo ensino e aprendizagem
( ) Obrigatoriedade
( ) Melhoria da prática pedagógica ( ) Outro _____

3- A partir de que metodologia e de que linha (s) teórica (s) acontecem os encontros de Formação Continuada de Professores em sua instituição escolar?

_____
_____
_____

4- Com que frequência você participa dos encontros de Formação Continuada no seu espaço de trabalho?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca ( ) Outro _____

5- Após a realização do(s) encontro(s) de formação continuada no espaço escolar, você percebe mudanças na prática pedagógica diária?
Qual (is)? _____
_____
_____
_____

6- Quais os principais assuntos das discussões e os principais temas de debates e reflexões que acontecem nos encontros de formação continuada?

_____
_____
_____

7- Que outros aspectos ou elementos poderiam ser agregados na organização e realização dos encontros de formação continuada em sua escola?

_____
_____
_____

APÊNDICE C – Questionário aplicado para a Supervisão do Ensino da ADR - Concórdia

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS DE ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

1- Quem são os responsáveis em coordenar a organização e a realização da Formação Continuada na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e nas escolas de abrangência da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia?

_____
_____
_____

2- Como acontece anualmente o encaminhamento junto as escolas dos municípios de abrangência da ADR Concórdia do calendário e das orientações referentes aos encontros de Formação Continuada dos Professores anualmente?

_____
_____
_____

3- Para a Gerência de Ensino da ADR Concórdia, quais os objetivos procura alcançar ao propor ou incentivar os docentes a participar dos encontros de formação continuada?

_____
_____
_____

4- Em que perspectiva teórico-metodológica a formação continuada de professores é estruturada ou organizada pela Gerência de Ensino da ADR Concórdia?

_____
_____
_____

5- Quais concepções ou pressupostos metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras, são utilizadas como base teórica na "essência" da Formação Continuada de Professores da agência acima citada?

_____
_____
_____

6- Quais assuntos, temas, textos ou reflexões a gerência orienta os responsáveis pela organização da formação continuada nas escolas a discutir com os professores?

_____
_____
_____

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A formação continuada no contexto escolar para professores de escola pública em uma perspectiva do professor reflexivo, com ênfase nos conceitos e caracterizações das concepções de John Dewey

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa a formação continuada no contexto escolar para professores de escola pública em uma perspectiva do professor reflexivo, com ênfase nos conceitos e caracterizações das concepções de John Dewey, desenvolvida por Adilson Pastore, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Doutor Eloi Pedro Fabian.

O objetivo central do estudo é diagnosticar, entender e propor alternativas de formação continuada no contexto escolar para professores de escolas públicas da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia. O convite a sua participação se deve à importância em valorizar o seu trabalho profissional nesta instituição de ensino e em prestigiar a sua opinião e suas considerações sobre o tema da pesquisa (formação continuada de professores no contexto escolar).

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através do endereço e telefone descritos abaixo. A sua participação consistirá em responder perguntas de forma descritivas e outras de múltiplas escolhas de um questionário com

perguntas abertas e fechadas. O tempo de duração para promover as respostas do questionário é de aproximadamente sessenta minutos.

É importante ressaltar que a sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância para a obtenção de informações acerca do tema da pesquisa acima citado. A participação na pesquisa poderá causar algum tipo de risco emocional ou social, porém, o pesquisador observa que o acompanhamento do mesmo durante a execução da pesquisa poderá minimizar algum tipo de risco acima citado.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador.

Desde já agradeço sua participação!

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

_____

Contato profissional com o pesquisador responsável:

Telefone: (49) 99975-3023

e-mail: adilsonpastore@yahoo.com.br

Endereço para correspondência: Rua Lauro Müller, nº 21 – CEP: 897000-000 – Centro – Concórdia – Santa Catarina – Brasil

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul

Telefone: (49) 2049- 3745

e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484, Km 02 – Bloco da Biblioteca – sala 310, 3º andar. CEP: 89.815-899 – Chapecó/SC

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE E – Carta de Aceite 01

UFFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE MESTRADO

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.
Temática da Pesquisa: A Formação Continuada no contexto escolar para professores de escola pública em uma perspectiva do professor reflexivo, com ênfase nos conceitos e caracterizações das concepções de John Dewey.

Mestrando: Prof. Adilson Pastore
adilsonpastore@yahoo.com.br - (49) 99975-3023

Orientador: Prof. Eloi Pedro Fabian
eloi.fabian@uffs.edu.br

Previsão de término da pesquisa (defesa pública): julho de 2018

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A escola de Educação Básica PROF.ª Olavo Cecco Rigon do município de Concórdia (SC), nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS - Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome do município será utilizado nos referidos trabalhos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

Concórdia, 20 de JUNHO de 2017.

Assinatura do (a) representante da escola e carimbo

SÉRGIO CORDEIRO RIGHI
Diretor Escolar
Matrícula: 367.129.1-02
Portaria: 273 - 18/02/2016

Prof. Adilson Pastore
Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE F – Carta de Aceite 02

UFFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE MESTRADO

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.
Temática da Pesquisa: A Formação Continuada no contexto escolar para professores de escola pública em uma perspectiva do professor reflexivo, com ênfase nos conceitos e caracterizações das concepções de John Dewey.

Mestrando: Prof. Adilson Pastore
adilsonpastore@yahoo.com.br - (49) 99975-3023

Orientador: Prof. Eloi Pedro Fabian
eloi.fabian@uffs.edu.br

Previsão de término da pesquisa (defesa pública): julho de 2018

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A escola EEB Carlos Chagas do município de Piratuba, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS - Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome do município será utilizado nos referidos trabalhos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

Piratuba, 14 de agosto de 2017.

Assinatura do (a) representante da escola e carimbo

Ana Ap. Vettori Minks
Diretora de Escola
Matric.. 306.927.303
PORTARIA 273DO.18/02/2016

Prof. Adilson Pastore
Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE G – Carta de Aceite 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE MESTRADO

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.
Temática da Pesquisa: A Formação Continuada no contexto escolar para professores de escola pública em uma perspectiva do professor reflexivo, com ênfase nos conceitos e caracterizações das concepções de John Dewey.

Mestrando: Prof. Adilson Pastore
adilsonpastore@yahoo.com.br - (49) 99975-3023

Orientador: Prof. Eloi Pedro Fabian
eloi.fabian@uffs.edu.br

Previsão de término da pesquisa (defesa pública): julho de 2018

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A escola E.E.B. DOM FELÍCIO C. C. VASCONCELOS do município de IRANI, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS - Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome do município será utilizado nos referidos trabalhos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

IRANI, 17 de AGOSTO de 2017.

Assinatura do (a) representante da escola e carimbo

Gery Odair Ricci
Diretor de Escola
Port. nº 273 de 18/02/2016
Mat. 276.157-2-01

Prof. Adilson Pastore
Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE H – Autorização da Gerência de Ensino da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia

AUTORIZAÇÃO ADR- CONCÓRDIA

Eu, ---------- Gislaine Winter ----------, ocupante do cargo de Gerente de Educação da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia, após ter sido devidamente informada e esclarecida sobre os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa cujo tema abordado é: "A Formação Continuada no contexto escolar para professores de escola pública em uma perspectiva do professor reflexivo, com ênfase nos conceitos e caracterizações das concepções de John Dewey", desenvolvida pelo pesquisador Adilson Pastore. **AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa nas instituições de abrangência da Agência acima citada,** após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Fui informada que a pesquisa segue a Resolução 466/12, que discorre sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Fui esclarecida também que, no momento em que eu precisar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com o pesquisador no endereço: Rua Lauro Müller, nº 21 ou pelo telefone (49) 99975-3023.

Por estar de acordo com a participação das instituições pelas quais a Agência de Desenvolvimento Regional é responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue ao pesquisador.

Cidade, 17 de julho de 2017.

ASSINATURA: Gislaine Winter

CARIMBO: Gislaine T. Winter
Gerente de Educação
SDR - Concórdia
Ato nº 153/2015
Matrícula 205.414-0