



UFRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

**UM PROCESSO INOVADOR NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A
PROFISSIONALIDADE E OS QUEFAZERES DE
PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

ARISTIDES JOSÉ DE OLIVEIRA NETO

RECIFE

2023

ARISTIDES JOSÉ DE OLIVEIRA NETO

**UM PROCESSO INOVADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIDADE E OS
QUEFAZERES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Ciências
Biológicas/UFRPE como requisito
parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Gilvaneide Ferreira de
Oliveira.

RECIFE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O48p Oliveira Neto, Aristides José de Oliveira Neto
UM PROCESSO INOVADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA
A PROFISSIONALIDADE E OS QUEFAZERES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA / Aristides José de Oliveira Neto Oliveira Neto. - 2023.
64 f.
- Orientador: Gilvaneide Ferreira de Oliveira.
Inclui referências e apêndice(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Ciências Biológicas, Recife, 2023.
1. Formação continuada inovadora. 2. Profissionalidade docente. 3. Quefazeres docentes. I. Oliveira,
Gilvaneide Ferreira de, orient. II. Título

CDD 574

ARISTIDES JOSÉ DE OLIVEIRA NETO

**UM PROCESSO INOVADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIDADE E OS
QUEFAZERES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Comissão Avaliadora:

Profª Drª Gilvaneide Ferreira de Oliveira – UFRPE
Orientador

Profª Drª Andréa Alice da Cunha Faria – UFRPE
Titular

Profº Drª Irenilda de Souza Lima – UFRPE
Titular

Profª Drª Betania Cristina Guilherme – UFRPE
Suplente

RECIFE

2023

Dedico este trabalho aos meus pais, por todo incentivo e apoio, sempre compreendendo e respeitando as ausências.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por toda bênção derramada nessa trajetória acadêmica que não encontra nesse trabalho um fim, mas um impulso diante dos caminhos trilhados na vida até o dia de hoje.

Ao meu querido e amado pai, Aristides José de Oliveira Júnior (*in memoriam*) que desde criança sempre esteve ao meu lado, me ensinando as coisas mais bonitas da vida, em especial a ser humano, se hoje sou o que sou, se hoje vejo o outro como humano que é, devo ao meu pai que com sua docilidade me ensinou o que é amar, me ensinou o cuidado e a beleza nos detalhes e sutilezas da vida. Aproveito e agradeço pelo ensinamento constante de que aquilo que aprendemos se torna o nosso bem mais precioso, que levaremos para toda a vida.

A minha querida mãe, Eliane de Fátima Araujo Silva Oliveira, sinônimo de força e perseverança em amar, que sempre me apoiou, sendo minha maior incentivadora aos estudos, aquela que desde criança me deu o melhor em termos de educação e cuidado, proporcionando sempre uma melhor qualidade e apoio para que tivéssemos êxito em nossa vida profissional.

Ao meu irmão, Pedro Vinícius Araujo Silva Oliveira, que por vezes esteve em casa cuidando de painho nos momentos mais difíceis da vida enquanto eu não pude estar, onde por vezes me ajudou no trilhar desta dura e árdua caminhada de forma indireta, mas compensando a minha ausência com todo seu amor, cuidado e bom humor.

Aos meus familiares, em nome da minha tia, madrinha e segunda mãe, Élia Rejane de Araújo Silva Guilherme, que foi uma peça fundamental durante o processo de mudança para Recife, com todo o seu apoio, seja emocional, ou com objetos para a nova casa, sempre se fazendo presente, fisicamente ou em orações de cuidado e proteção.

Ao meu companheiro, Lucas Oliveira da Silva, que sempre cuida de mim na totalidade, me apoiando e estando ao meu lado na dura caminhada acadêmica, mas também na linha tênue que é a vida. A ele, minha eterna gratidão por todo cuidado e

amor dispensado sem medidas, aquele que sempre esteve quando eu mais precisei, apoiando em tudo e me ensinando que sempre podemos ser mais do que achamos que já fomos.

Aos meus queridos professores, e em nome deles agradeço a minha professora e orientadora Gilvaneide Ferreira de Oliveira, que me ensinou a importância do acreditar sempre no outro, olhando para ele com amor e generosidade durante a condução da vida profissional que se entrelaça com todas as nuances da nossa vida, precisando assim estabelecer relações saudáveis, pautadas no respeito, generosidade, apoio e trocas significativas que ultrapassam a relação eu-tu.

Aos meus queridos amigos e amigas, os quais eu agradeço na pessoa de Emmanuely Mesquita, grande amiga que me incentivou e me apoiou para continuar nessa longa e por vezes dura jornada, sempre acreditando e motivando com injeções de ânimo, com perspectivas de um horizonte sempre novo de oportunidades e conquistas.

Aos meus companheiros de jornada acadêmica, Luana Nascimento, Matheus Castor e Yuri Virgilio que sempre foram suporte e apoio, apesar das dissonâncias que o estresse acumulado causavam, fomos uns aos outros peças chave para trilharmos esse caminho com muito diálogo e boas risadas dos momentos únicos vividos, em sala, no restaurante universitário e nos demais espaços da Universidade.

Agradeço a Universidade Federal Rural de Pernambuco por todo apoio e cuidado para com seus estudantes, de forma particular por todo apoio em forma de políticas de inclusão e permanência dos estudantes, em especial o Restaurante Universitário que é uma forte e estruturada política de apoio aos estudantes. Também agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro na realização das pesquisas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), diante de um tempo tão complexo de se realizar Ciência no Brasil, onde se agravava a situação quando se falava em realização de pesquisas na área das Ciências Humanas.

*“Movo-me como educador, porque,
primeiro, me movo como gente.”*

(Paulo Freire)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Local de origem dos participantes	28
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases do curso de formação continuada Interfaces	33
Quadro 2 - Palavras que emergiram no Grupo Focal	36
Quadro 3 - Unidades de Análise do grupo focal: Categoria Teórica Reflexividade	37
Quadro 4 - Unidades de Análise do grupo focal: Categoria Teórica Diálogo	40
Quadro 5 - Unidades de Análise do grupo focal: Categoria Teórica Inovação	42
Quadro 6 - Unidades de Análise do grupo focal: Categoria Teórica Autonomia	44
Quadro 7 - Palavras que emergiram no questionário	47
Quadro 8 - Unidades de Análise do questionário: Categorias teóricas Reflexividade e Autonomia	48

RESUMO

A formação continuada de professores e professoras constitui-se num processo que os acompanha ao longo de toda a vida, sendo indicada em diversos marcos legais, fundamentada e consolidada em pesquisas de âmbito nacional e internacional, de modo a garantir o seu caminho, marcado por lutas, desafios e conquistas, mas acima de tudo, pela formação de uma consciência crítica do que foi e é, ser professor e professora nesse cenário tão complexo e plural, onde se faz necessária uma formação continuada que atenda às necessidades vindas da realidade docente. Neste processo formativo, a construção da profissionalidade docente torna-se evidente, uma vez que este/a professor/a, durante o dinamismo de formar-se, vivencia processos, como os quefazeres docentes, que propiciam o desenvolvimento de sua profissionalidade e de sua personalidade. Reconhecendo a importância da profissionalidade nos quefazeres docente, e da sua construção e desenvolvimento por meio da formação continuada, propusemos este estudo que tem por objetivo a compreensão do processo de construção da profissionalidade docente e seus quefazeres no decorrer da formação continuada de professoras/es coordenadoras, durante o Interfaces, curso de formação continuada de professores no município de Vicência-PE. Este curso faz parte das ações extensionistas no âmbito da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Nesse sentido, realizamos esta pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de observação participante, registro em vídeos, diário de campo, grupo focal e questionário. Após a coleta e construção dos dados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) para a análise dos mesmos, separando os textos em unidades de significados e posteriormente confrontando-o com as categorias teóricas, sendo estas: reflexão, autonomia e diálogo, gerando novas unidades para assim serem interpretadas. Os resultados obtidos corroboram o Interfaces como um curso de formação continuada inovador, sendo um espaço de reflexão, diálogo e expressão de autonomia docente, contribuindo de forma significativa no processo de construção e fortalecimento da profissionalidade e dos quefazeres docente durante o curso de formação continuada docente, o Interfaces.

Palavras-chave: Formação continuada inovadora. Profissionalidade docente. *Quefazeres* docentes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
3. OBJETIVOS	19
3.1 GERAL	19
3.2 ESPECÍFICOS	19
4. PERCURSO METODOLÓGICO	20
4.1 Contexto da pesquisa e participantes	21
4.2 Instrumentos utilizados para a coleta e construção dos dados	22
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	25
5.1 Análise Textual Discursiva (ATD): um caminho analítico	25
5.2 Descrição metodológica da formação continuada: um olhar analítico	27
5.3 A percepção dos participantes sobre o caminhar formativo do Interfaces	35
5.4 Os quefazeres docentes: marcos do Interfaces	46
5.4.1 A reflexividade como categoria teórica: a primeira referência para um quefazer docente	49
5.4.2 A autonomia como categoria teórica: a segunda referência para um quefazer docente	51
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
7. REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	60

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa multirreferencial, intencional e institucionalizada. (SANTIAGO; BATISTA, 2011). Esta formação, assume um papel importante na vida profissional e pessoal daqueles que exercem esse ofício profissional, uma vez que compreende e norteia os saberes e as práticas docente, desde o momento da formação inicial, entendida nas ações que estão contidas no âmbito das licenciaturas, perpassando também pelo caminho da formação continuada, sendo estas ações realizadas por meio de, cursos estruturados, palestras, seminários, que ocorre após a conclusão da graduação ou durante o exercício do magistério, contribuindo na formação profissional docente.

O marco legal que baliza a educação brasileira e também rege a formação de professores, se dá através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9396/96 (BRASIL, 1996), passando por atualizações, posteriormente, por meio de Decretos e Leis. Baseando-se no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), especificando o olhar nas metas 15 e 16 que tratam diretamente da formação continuada de professores, foi subseqüentemente instituída, pelo Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016). Estas ações buscaram viabilizar tanto a inserção dos professores na formação inicial como também oferecer subsídios para que o acesso a formação continuada aconteça de forma mais efetiva e que estes consigam continuar a prosseguir num processo formativo após este período de conclusão do curso de graduação.

Embora haja esses esforços, na prática, a realização das formações continuadas de professores acontecem de forma a não atender os docentes, fazendo com que os mesmos se sintam sem representações profissionais nos momentos formativos, desconsiderando as demandas advindas deste professorado, desestimulando e causando sempre uma desesperança nesses professores e professoras que já passam historicamente por questões relevantes na sua prática docente e que afetam diretamente as suas ações como profissional, seu entusiasmo

como também a sua motivação em estar diante de uma sala de aula, ministrando os conteúdos e lidando com todas as nuances que venham a surgir naqueles momentos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de professores é um caminho essencial para que estes possam estar sempre em constante atualização, se preparando para lidarem com as mudanças e desafios que surgem no ambiente escolar. No entanto, muitas vezes essa formação acontece de uma forma descontextualizada com a realidade que se encontra dentro da sala de aula, o que pode vir a dificultar a aplicação do que foi aprendido durante a formação inicial deste professorado.

Trilhando um caminho por alguns autores, podemos resgatar a conceituação de formação continuada docente, onde Gatti (2008), nos diz que os estudos existentes não precisam do conceito da formação continuada, assumindo diferentes compreensões, por vezes restrito a cursos oferecidos após a graduação, e em outros momentos compreendendo, de forma mais ampla, qualquer atividade que venha contribuir para o desempenho profissional.

Para Garcia (1999), a formação de professores, é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, que estuda os processos através dos quais os professores, quer em formação, quer em exercício, adquirem aprendizagens, competências e disposições, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Diante disto, entendemos a formação continuada de professores como um período após a formação inicial, e que é necessário para a atividade docente, sendo a reflexão da prática discutida com seus pares para um aprimoramento, desenvolvimento, compreensão, reorganização, exercício e atendimento de demandas internas e externas a escola, como aquelas que são suscitadas na e pela prática docente, para oferecer uma melhor qualidade na educação. Embora, diante de todo este cenário de legislação e conceituação científica sobre a formação continuada tenhamos uma base legal bem estruturada, a mesma, no contexto atual, se apresenta de forma disruptiva com a realidade docente, consubstanciamos isso em Hobold e Silva (2014), que destacam o aspecto que mais se tem discutido, sendo ele a incapacidade dos formadores de se aproximarem dos reais contextos

escolares brasileiros, haja vista, que na maioria das vezes, são oferecidos cursos de curta duração, apresentado aos docentes de forma pontual e assistemática.

Com isto, observamos que somente as legislações e estudos científicos, ainda que bem estruturados, não são a única solução para a mudança neste processo tão subjetivo e dinâmico que é a formação continuada, entendemos que se faz necessária uma inovação neste caminho, para que haja um envolvimento dos professores, sendo este um processo contínuo, sistemático, articulador dos saberes e das práticas, diferente daquilo já experienciado pelos docentes, durante muitos caminhos vivenciados após a sua formação inicial, e que não compreendem e conseguem englobar toda a subjetividade e necessidade emergente, advinda da prática pedagógica docente.

Hobold e Silva (2014) nos apresenta que as iniciativas promovidas pela esfera pública e privada, tem dificuldade em articular pesquisa, formação e inovação. Vemos com isto a necessidade de que a formação continuada de professores consiga articular estas dimensões, para que dialoguem entre si, e que não sejam colocados pesos ou atribuição de maior ou menor valor em uma dimensão ou outra, seja ela de pesquisa, formação ou da própria inovação, compreendendo estas como dimensões que precisam dialogar entre si, pensando a formação continuada com a urgência de inovação necessária para que assim os docentes sejam compreendidos e vivenciem experiências satisfatórias que os levem a reflexão, o diálogo e a autonomia frente aos seus saberes e suas práticas.

Faz-se importante a compreensão de que a educação brasileira historicamente foi sendo construída com pilares sociais que veem a se refletir na educação, Libâneo (2001), nos apresenta a tendência pedagógica liberal, que permeia a prática da educação brasileira nos últimos cinquenta anos, sendo caracterizada pela defesa da liberdade individual, da autonomia e do mérito pessoal, buscando uma neutralidade política e a ênfase no ensino dos conteúdos, procurando ressaltar a importância da adaptação e aderência aos aspectos culturais, como normas e valores vigente na sociedade mas esquecendo assim que embora haja uma propagação da igualdade de oportunidade, se esquece da desigualdade das condições.

Com isto, vemos que há um “conservadorismo educacional” nas concepções teóricas que se refletem nas práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas brasileiras, um trilhar de extrema constância, que busca a reformulação destas

tendências que não funcionaram, perdendo assim a sua base científica sustentável, necessitando de um retrabalho para serem trazidas à tona com reformulações necessárias para um pleno funcionamento, apresentando sempre a ideia de um novo modelo de educação funcional, quando na verdade se caracteriza como uma falsa quebra de paradigmas, que já foram vistas historicamente na educação brasileira.

De acordo com Kuhn (1975), o paradigma é constituído por uma rede de compromissos ou adesões que são compartilhadas por um grupo, abrangendo assim conceitos, teorias, metodologias e ferramentas. Portanto, é notória a necessidade de romper com esses paradigmas educacionais, rompendo também assim com o processo de formação continuada descontextualizado e unidirecional, que não considera o contexto do professor, buscando sempre uma formação generalista, não atendendo, portanto, as necessidades para uma efetiva construção de um processo educacional exitoso, logo se faz importante a quebra destes paradigmas para que se possa possibilitar um processo inovador eficaz.

Assim, referenciamos teoricamente o que caracterizamos como processo inovador da formação continuada, adotando o conceito já apresentado por Oliveira (2010), que entende o processo inovador como aquele que causa rupturas com os modelos pré-estabelecidos, emergindo novas propostas de formação e atuação docente, marcadas pela criticidade, pela reflexão e pelo diálogo entre os pares envolvidos. Nesta perspectiva, adotamos neste caminho de formação continuada inovadora, a reflexividade, o diálogo, a autonomia e a inovação como categorias teóricas presentes e marcantes deste processo inovador de formação continuada de professores.

Freire (2020), nos diz que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, sendo que o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Desse modo, o pensar certo, é entendido por ele como a reflexão da prática, e é dado como um processo indiscutivelmente necessário entre o fazer e o pensar sobre fazer, denominando este intervalo de pensar certo.

Este movimento de fazer, e pensar sobre o fazer, vem carregado de significado sobre a prática docente, e Freire (2020) diz que o aprendiz de educador não encare a prática como algo iluminado que se encontra escrito pelos iluminados intelectuais, mas que este aprendiz precisa produzir, este pensar certo. Dessa maneira o docente precisa adquirir uma postura ativa, crítica, que constrói sua prática pela reflexão da mesma, sendo esta indissociável dos saberes.

Para Alarcão (2018) o professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. A autora ainda destaca que, é central, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente, flexível, situada e reativa.

Podemos corroborar com o conceito de professor reflexivo em Freire e em Alarcão, o entendimento comum da necessidade do professor ativo, criativo, que reage as situações que acontecem de forma imprevista, não estando em estado de inércia diante dos casos apresentados a si, mas em constante movimento de reflexão sobre si, sobre sua prática e se essas ações práticas alcançam os objetivos dispostos e traçados por este docente, podendo a partir desta reflexão alcançar uma melhoria no planejamento e execução de sua próxima prática.

Refletindo sobre as dicotomias e os entraves encontrados na formação continuada de professores, chegamos ao diálogo, discutido aqui como uma categoria teórica. Freire (2020), nos diz que quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. O autor ainda nos diz que o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, uma exigência existencial, o encontro dos homens para ser mais.

Compreendemos assim o diálogo como o momento de troca entre os pares, sendo um elemento humanizador e transformador da realidade, quando estes sujeitos ativos estão aptos e abertos a trocarem entre si experiências, vivências, fracassos, para que assim possam vislumbrar, por meio deste caminho a superação de barreiras encontradas e que os leva a serem mais.

A autonomia é destacada em Freire (1996) quando diz que “O professor, no seu exercício docente, é desafiado a todo instante a atender às demandas que emergem do contexto escolar, sendo imprescindível que este assuma atitudes de pesquisador e carregue consigo uma ampla curiosidade epistemológica, sendo este um caminhar em prol da construção da autonomia docente” (apud Oliveira, 2010).

Para Contreras (2003), a autonomia não implica somente em ter consciência da prática docente realizada, mas também da própria identidade como professor e do propósito do ensino e da educação na sociedade, buscando sempre a união de dimensões e nunca uma separação como “teoria e prática”, mas unindo e revelando-as no contexto educativo no qual se está inserido.

Podemos observar que durante o exercício da docência, o professor se vê diante de situações que precisarão de sua atitude de pesquisador e que este assuma um papel curioso de quem pergunta querendo descobrir, de quem investiga querendo responder a alguma interrogação, e durante este processo pode assim construir a sua autonomia docente, no caminho entre ação e a reflexão sobre a ação, o professor constrói sua autonomia.

Retomando uma problemática encontrada na formação de professores, no âmbito da formação inicial, que se dá quando essa assume um caráter de formação unicamente técnica, que não prepara a/o professora/professor para a pluralidade da sala de aula. Halliday (1990) “defende a ideia de que formar professores numa perspectiva da racionalidade técnica, o faz apresentar um domínio técnico, tornando aptos a resolverem problema técnicos” (apud Oliveira, 2010).

Schön (2000), nos apresenta que a racionalidade técnica defende a ideia, que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Entendemos assim que este fenômeno, plasmado no âmbito das formações profissionais, ainda com um caráter tecnicista, não consegue compreender as demandas emergente das profissões, e com isso criam situações de tensão, uma vez que estes se sentem despreparados para a resolução ou encaminhamentos de problemas que emergem do contexto escolar.

Portando nos últimos tempos, como nos diz Schön (2000), os problemas da prática, do mundo real, não se apresentam como estruturas bem delineadas, mas

sim, tendem a não se apresentar como problemas, mas em forma de estruturas caóticas. Assim, se entende que, segundo o autor, é papel do profissional organizar esta estrutura caótica em um problema, que precisa ser resolvido e pensado de forma sistêmica, analisando e buscando visualizar como poderá ser resolvido, quais nuances do problema precisam ser verificadas, compreendidas, para que este, então, seja sanado.

A exemplo, um professor, com um aluno que não consegue alcançar níveis satisfatórios de aprendizado, pode pensar que o erro está na sua metodologia, o psicólogo escolar pode vê-lo com potenciais problemas familiares, um nutricionista pode desconfiar de uma má nutrição, com isto vemos que um problema complexo, dependendo do profissional que o trata, passará por caminhos e estratégias diferentes na análise, para assim resolvê-lo, rompendo assim com a concepção de uma formação profissional racional e técnica, abrindo espaço as inovações, improvisações e estratégias, produzidas por si próprio.

Portando, o que é lido nestes autores, nos faz compreender que uma formação técnica não dará subsídios para que se desenvolva o professor autônomo, muito menos dará condições para que, este, no processo entre a ação e a reflexão, pense sobre sua prática e construa assim um caminho de emancipação e autonomia, diante disso, há a importância da formação continuada de professores, adote um caráter inovador para que assim proporcione o pensar sobre a ação, conduzindo estes profissionais a um caminho de construção da autonomia docente. Assim é entendido que no processo crítico- reflexivo sobre a sua prática, o professor constrói a sua autonomia de forma autêntica, para assim tomar decisões pensando nas situações específicas, não agindo de forma meramente técnica, mas considerando as variáveis da situação apresentada a este.

Com isso vemos que estas categorias teóricas formam um caminho possibilitador da compreensão de si quanto profissional da educação, entendendo neste processo formativo a importância da troca entre os pares, seu papel enquanto docente frente as problemáticas em sala e fora dela, o pensar a prática e como estas podem ser melhoradas tendo como apoio os teóricos de base que guiam estes professores e que conduzem a execução desta prática, estando estes

alinhados, sendo assim um caminho muito sistêmico e de organicidade durante todo o percurso.

Portando, é neste movimento de forma-se continuamente que o professor se insere no campo de constituição de sua profissionalidade, gerando a valorização profissional. Roldão (2005) destaca que a profissionalidade docente passa a ser entendida como um processo de construção de saberes e práticas indispensáveis para a atuação dos docentes nas escolas. A profissionalidade acontece desde o início da formação profissional e se refere a um conjunto de atributos, socialmente construídos, que irá permitir distinguir uma profissão de outras atividades.

Dubar (2002), ao afirmar que os professores constroem constantemente sua identidade profissional, destaca o quanto as demandas por qualificação apresentam-se como essenciais ao trabalho das instâncias formativas. Além disso a profissionalidade docente constitui-se em processo indispensável para o fortalecimento da identidade profissional do professor. Assim sendo, as políticas de formação continuada tornam-se uma ponte para que os profissionais da educação reconheçam a sua profissionalidade docente e construam, de forma autônoma e autoral, o seu espaço de atuação profissional na sua área de trabalho. A consciência de seu pertencimento na profissionalidade vai ajudar na configuração da autorreflexão crítica e na construção de conhecimentos que refletiram significativamente em sua prática docente.

Para muitos estudiosos é através da construção da profissionalidade que o professor obtém as competências essenciais para o desempenho da docência, visto que a profissionalidade são os saberes, práticas, habilidades, competências e qualificações do profissional. Núñez e Ramalho (2008), entendem profissionalidade como a dimensão relativa do conhecimento, dos saberes, técnicas e competências fundamentais para o exercício profissional. Esse termo está ligado aos saberes próprios de sua profissão, das competências essenciais para atuação, da reflexão do dia a dia, do aperfeiçoamento permanente, da capacitação, da criatividade, da inovação, entre outros componentes de domínio do conhecimento da docência como profissão, por isso um cenário de formação continuada traz elementos de extrema relevância significativa para a formação profissional.

Em sua origem, a profissão docente trouxe, entre os elementos que constituíram a sua profissionalidade, princípios relacionados à religião e ao

assistencialismo como doutrinar, catequizar, tomar conta, estando ligado de uma certa maneira, à forma como foi concebida a noção de trabalho docente afastada na noção de profissão.

Essa profissionalidade docente, compreendida como a profissão do professor em ação e a sua especificidade, gira em torno do ensino que é a essência, o centro das atividades do professor. A ação de ensinar é que diferencia a profissão professor de outras profissões. Essa ação é uma função inerente do professor que vai além da simples passagem de conteúdo. Para Roldão (2005), ensinar precisa configurar-se em “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Para a autora, essa relação de ensinar está relacionada ao professor (ensinante) com o aluno (aprendente). E o que ensinar e como ensinar são aspectos constitutivos da profissionalidade docente.

De acordo com Roldão (2005, p. 102), saber produzir essa mediação didática é ser um profissional do ensino, para cuja atividade, à docência, exige além de um amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos, necessários à prática docente. Para ensinar são imprescindíveis vários saberes como mostra Tardif (2002), que relata que a atividade de ensinar ocorre a partir de conhecimentos específicos e essenciais que propiciam o entendimento do trabalho docente.

No movimento de compreender-se e assim entender os caminhos essenciais para execução da atividade docente marcada por elementos constitutivos de sua essência, Freire (2020), diz que, num pensar dialético, a ação e mundo, mundo e ação estão intimamente solidários, mas a ação só é humana no ato do *quefazer* que não se dicotomiza da reflexão. Sendo assim, o movimento de ação-reflexão, se torna essencial aos fazeres da prática, incapacitando a dissociação entre tais elementos, fazendo-se necessária a retroalimentação destas dimensões, propiciando o entendimento dos saberes necessários para a execução da prática, caminho importante, que é constitutivo, e poderá propiciar o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Ens e Donato (2011, p. 84) destacam que “os saberes precisam ser construídos e apreendidos no espaço/tempo de formação inicial e serão implementados no espaço/tempo do desenvolvimento profissional ao longo da vida”, destacando assim a importância da formação continuada. A prática docente

incorpora vários saberes nos quais os professores possuem diversas relações. Tardif (2002, p. 54) define esses saberes docentes como um “saber plural, formado pela junção, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, sendo esse último, o saber da experiência, o indispensável. Tardif reconhece que esse saber é “formado por todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (2002, p. 54). Falar de profissionalidade expressa não só retratar o desempenho do trabalho de ensinar, mas sim manifestar valores e aspirações que se quer conseguir desenvolver na profissão docente.

3. OBJETIVOS

3.1 GERAL

Compreender o processo de construção da profissionalidade docentes e seus quefazeres a partir de uma perspectiva inovadora da formação continuada de professores e professoras.

3.2 ESPECÍFICOS

Descrever metodologicamente o processo de formação continuada vivenciado no âmbito do projeto de extensão Interfaces em Vicência;

Analisar a percepção das/os professoras/es envolvidos acerca dos saberes e práticas relacionados à atuação profissional docente;

Analisar os elementos que marcaram os quefazeres docente expressos na formação continuada no âmbito do Interfaces.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste tópico trataremos das questões relevantes às compreensões metodológicas da pesquisa em tela, trazendo de forma descritiva as considerações acerca da abordagem qualitativa em pesquisas científicas, sucedida pelo tópico do contexto no qual a pesquisa foi inserida juntamente com os participantes e seus perfis, situando o leitor no cenário em que o estudo foi realizado, e por fim os instrumentos utilizados para a coleta e construção dos dados, concluindo assim os caminhos metodológicos traçados por nós durante este estudo.

As atividades desenvolvidas nessa pesquisa estão vinculadas às ações do grupo de Estudos em Educação Ambiental, Docência e Questões Contemporâneas (GEEADC) e ao Núcleo de Formação Docente e Práticas Pedagógicas (NEFOPP), ambos inseridos no Departamento de Educação/UFRPE. O estudo em tela traz um caráter qualitativo, uma vez que objetiva investigar o fenômeno da formação continuada em seu ambiente natural, um espaço com amplo universo de significados, buscando compreender os processos e o fenômeno da formação continuada que não podem ser reduzidos a operacionalização de algumas variáveis (MINAYO, 2016).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que segundo Minayo (2016), representa um estudo que responde às questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, uma vez que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Ainda, com base em Minayo (2016), pode ser destacado que:

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (pág. 21).

Nisto, constatamos que a nossa pesquisa pela pluralidade de participantes, subjetividades, construções e vivências, apresenta proximidade com as características da pesquisa qualitativa, já descritas acima, nas falas da autora, como também durante todo o recorte deste estudo em tela.

A pesquisa ocorre no âmbito do “Interfaces: cotejando teorias e práticas educacionais realizado no Município de Vicência”, onde objetivou a construção de conhecimento

teórico e prático sobre a Teoria de Conhecimento de Paulo Freire, o pensamento de Abdalaziz de Moura e a Pedagogia de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) pensada pelo referido autor, precedida pela construção de conhecimento, por meio de Grupos de Trabalhos, acerca da Pedagogia de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), onde foi intitulado este percurso de “A Colheita”. Sendo assim, nesta pesquisa, buscaremos compreender o processo de construção da profissionalidade docentes e seus quefazeres durante todo o processo de formação continuada inovadora destes professores e professoras.

4.1 Contexto da pesquisa e participantes

Os participantes da pesquisa foram as/os professoras/es e coordenadoras da rede municipal de Vicência, que fica localizado na Mata Norte do estado de Pernambuco, sendo a pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de formação continuada Interfaces: cotejando teorias e práticas educacionais. Os participantes eram majoritariamente oriundos da secretaria de educação do município de Vicência – Pernambuco, sendo trinta e cinco participantes da mesma, mas também tinham nove participantes que eram membros do GEEADC, divididos entre professoras, estudantes de graduação e pós-graduação e um participante vindo do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA).

Verificamos por meio da coleta dos formulários de inscrição no curso, que a maior parte dos inscritos no curso de formação continuada Interfaces em sua maioria tinham por nível de formação o nível superior, também tínhamos graduandos e pós-graduandos, como também doutores e pós-doutores. A ampla maioria dos participantes era do sexo feminino, tendo também poucos participantes do sexo masculino. Além dos participantes já descritos acima, contamos com a presença de Abdalaziz de Moura, que foi um dos fundadores do SERTA e criador da Pedagogia de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), o qual esteve conosco durante os encontros de formação.

As atividades do curso extensionista Interfaces foram planejadas em projeto de Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) para acontecerem em formato totalmente presencial, de forma quinzenal, mas diante da

situação pandêmica que acometeu o país e o mundo com um crescente número de casos e agravamento da pandemia do Sars-CoV-2 e com os índices de contágio cada vez maiores, as atividades presenciais na UFRPE-Sede e em Vicência-PE foram suspensas e o projeto foi reeditado para acontecer de forma remota, em um espaço de tempo mais curto do que o planejado, tendo acontecido de Junho de 2020 até Setembro de 2021, em formato totalmente remoto através da plataforma Zoom, quinzenalmente.,

O Interfaces iniciou com diálogos sobre a Teoria Freiriana, precedido das aproximações da Teoria Freiriana com as escolas do Município de Vicência e as Concepções de Abdalaziz de Moura e sua criação, a Pedagogia de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), foi suscitado a todos participantes do Interfaces a construção de Temáticas Geradoras, que como coloca Freire (2020), a investigação do tema gerador se encontra contido no universo temático mínimo, que junto a uma metodologia conscientizadora insere os homens numa forma crítica de pensarem o seu mundo. Essas Temáticas Geradoras foram criadas por todos os participantes, partindo de demandas suscitadas da realidade escolar do Município para o pensamento e concretização destes Temas Geradores.

4.2 Instrumentos utilizados para a coleta e construção dos dados

Durante este percurso de pesquisa foi realizado um processo sistemático de observação participante e utilizamos para a coleta e construção de dados, registro em vídeos e diário de campo. Os instrumentos escolhidos para auxiliar na construção dos resultados, em virtude de serem, ambos, de expressiva relação com o objeto estudado e objetiva articulação com as intenções da pesquisa, favorecem assim a nossa compreensão sobre o fenômeno da profissionalidade docente e quefazeres.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando no recorte dos estudos mais recentes entender como estava sendo trabalhada as temáticas da profissionalidade docente e dos quefazeres, como também da formação continuada, seguido de um aprofundamento teórico com base nos autores mais citados nestes trabalhos, como também aqueles que já trabalham as categorias teóricas de nosso interesse, para que assim fosse possível trazer um recorte dos pensamentos e compreensões sobre as categorias teóricas referência para o nosso estudo.

Para compreender a percepção das/os professoras/es envolvidos acerca dos saberes e práticas essenciais para a atuação profissional docente realizamos o Grupo Focal como método para a coleta de dados, que tem por característica a discussão de temáticas ou perguntas que podem ser prontas ou lançadas pelo pesquisador, em um grupo de aproximadamente dez ou doze participantes, onde as questões são debatidas por todos os membros presentes no grupo, não devendo a discussão ficar restrita a parte deles, mas dando oportunidade de fala a todos, assim podendo ter uma homogeneidade nas ideias que são expressas, objetivando a compreensão da pluralidade supracitada, que advém das pesquisas qualitativas.

O Grupo Focal é um método de coleta de dados para que possam ser extraídos, dos participantes, informações referentes ao objeto estudado, mantendo assim a pluralidade já requerida nas pesquisas que envolvem seres humanos, devido as subjetividades que cada pessoa carrega consigo. Neste caso, realizamos dois grupos focais, em momentos distintos, com o objetivo de compreender a percepção dos membros do GEEADC como também da Secretaria Municipal de Educação de Vicência, sobre o processo formativo do Interfaces.

O grupo com o GEEADC foi realizado no dia 24 de maio de 2021 às 14h, tendo duração de duas horas – com a participação de 6 membros e 2 pesquisadores – o orientado desta pesquisa e a orientadora, que fizeram a mediação, lançando perguntas e questões pertinentes para a condução do grupo. Utilizamos o Google Meet como plataforma para a realização do grupo, e além da gravação houve também registros feitos pelos pesquisadores, e todos os participantes foram submetidos a TCLE.

O grupo com os integrantes da Secretaria Municipal de Educação de Vicência, ocorreu no dia 15 de julho de 2021 às 08h, tendo duração de três horas – com a participação de 7 membros e 2 pesquisadores – o bolsista desta pesquisa e a coordenadora, que realizaram a mediação, com perguntas e questões pertinentes para o caminhar do grupo. A plataforma utilizada foi o Google Meet, havendo a gravação e anotações pertinentes realizadas pelos pesquisadores, sendo todos os participantes submetidos a TCLE. A diferença encontrada entre a data de um grupo e a realização do outro se deu pela indisponibilidade dos membros da Secretaria, que são coordenadoras e professoras/es, e estes estavam com muitas demandas que vinham das atribuições das suas respectivas funções.

Realizamos também a construção de um Formulário como instrumento para a coleta de dados sobre os elementos que marcaram os quefazeres docente e se expressaram na formação continuada, que teve por característica a realização de perguntas com objetivos claros e definidos, fazendo com que o participante da pesquisa pudesse compreender as intenções das perguntas, estando estas distribuídas em níveis de complexidade, dá mais simples para a mais complexa com clareza de linguagem, facilitando assim a compreensão, salientamos também que todos os participantes foram submetidos a Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O formulário, diante da difusão do acesso à internet e as plataformas digitais na pandemia do SARS- CoV-2, foi o meio mais acessível para que pudéssemos alcançar a maioria dos participantes que, devido as demandas suscitadas frente ao retorno híbrido ou totalmente presencial das instituições de ensino, tiveram um aumento expressivo da demanda de trabalho, ocasionando indisponibilidade de tempo para participarem de outras formas ou técnicas de coleta de dados.

É justificado o uso deste instrumento de coleta de forma assíncrona, pois na experiência vivida em outro momento, na qual utilizamos o encontro síncrono pelo Google Meet, os participantes, mesmo confirmando sua presença, tiveram muitos problemas com horários, o que acabou dificultando o cumprimento do planejamento e seguimento do tempo estabelecido necessário para execução do grupo focal. A plataforma utilizada para a criação, envio e coleta via formulário foi o Google Formulários.

Após a execução dos grupos focais e coleta das respostas dos formulários, fizemos a unitarização destacada, seguida das unidades de significados, ambas que emergiam das respostas, confrontando-as e produzindo significado, e assim dando subsídios para a apresentação dos resultados e da discussão dos mesmos com base no caminho teórico já trilhado neste estudo em tela.

Foram realizados encontros de estudo e debate da pesquisa entre a orientadora da pesquisa, o orientado e os membros do GEEADC, como também o debate a nível de Grupo de Estudos, para o pensar coletivo e encaminhamentos futuros, na intenção de que todos pudessem contribuir na avaliação das ações realizadas e na projeção e planejamento das ações futuras.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa, voltado para o que foi observado após todo o processo da Colheita, sendo realizado no trilhar do caminho junto a todos que contribuíram direta ou indiretamente no percurso destinado a esta formação continuada de professores e professoras. Sendo assim, estruturamos esse tópico de análise em quatro subtópicos; onde no primeiro, serão apresentados os elementos que fundamentaram e orientaram a análise, orientando na construção e organização dos dados; no segundo, trataremos da descrição metodológica da formação continuada de professores, no terceiro, traremos a percepção dos professores e professoras sobre os saberes e práticas essenciais para a atuação profissional docente e por fim, no quarto, apresentaremos os elementos que marcaram os quefazeres docentes e se expressaram no caminhar da formação continuada de professores e professoras. Transvasaremos estes tópicos pelas discussões teóricas com os autores que balizaram a nossa pesquisa.

5.1 Análise Textual Discursiva (ATD): um caminho analítico

Para análise dos materiais coletados ao longo da pesquisa e a construção dos resultados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), sendo uma abordagem de análise que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são; análise de conteúdo e análise de discurso (MORAES & GALIAZZI, 2007).

A ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, que tem como finalidade produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos, seja partindo de textos existentes, seja produzindo material de análise a partir de entrevistas e observações (MORAES & GALIAZZI, 2007). Ou seja, um estudo que tem a ATD como referencial para a análise dos dados coletados, objetiva: “[...] construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir dessa investigação alguns dos sentidos significados que possibilitam ler” (MORAES & GALIAZZI, 2007).

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização, no qual os textos ou falas são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor, exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes entre as categorias teóricas referidas acima e as categorias empíricas que emergiram dos dados obtidos no Interfaces, podendo assim gerar vários níveis de categorias de análise.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Trazemos assim, a compreensão de que este caminho de análise foi basilar frente a uma busca intensa de interpretar, argumentar, criticar e corroborar ideias, sendo uma metodologia que nos fez bem caminhar na análise e assim alcançar novas compreensões sobre os fenômenos observados e os discursos descritos, como nos diz Galiazzi e Moraes (2006), criando espaços de reconstrução, sendo envolvidos diversos elementos, em especial a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador, reconstruindo o entendimento da ciência e superando paradigmas.

Com isto, a Análise Textual Discursiva nos permite dá um novo sentido a ciência, rompendo com paradigmas já estabelecidos, de uma ciência rígida, com um distanciamento entre diferentes tipos de pesquisas, além do mais nos faz compreender e dos novos significados aos discursos dos participantes, não alterando o dito, mas apoiando-se na teoria para assim interpretar com profundidade os dados obtidos.

Partimos assim, após uma apresentação do caminho analítico selecionado, entendido como frutuoso em nossa pesquisa, e após trazer elementos que nos

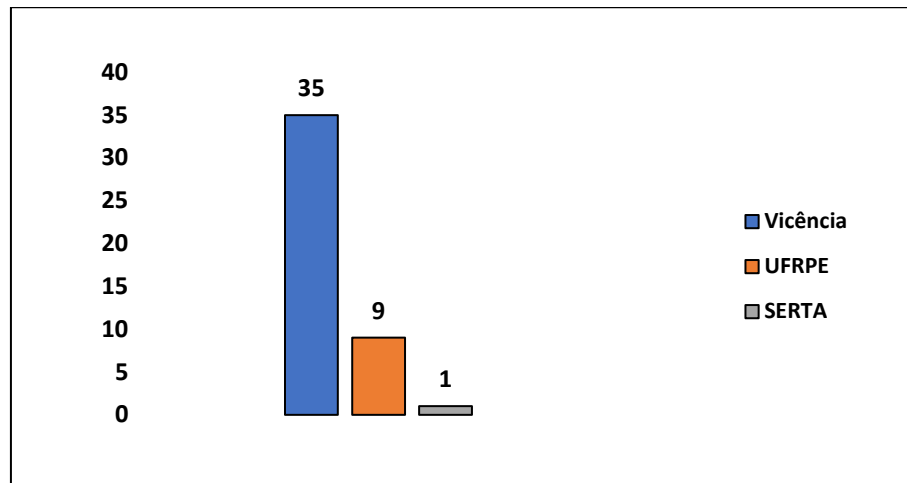
mostraram esse caminhar positivo com estes dados, direcionamos o olhar para os dados em si e as discussões que emergem deste meio, podendo assim de forma prática fazer estes contrapontos entre a teoria e a prática, presente nesta pesquisa com a descrição metodológica do processo de vivência da formação continuada de professores e professoras.

5.2 Descrição metodológica da formação continuada: um olhar analítico

Na intenção de descrever o processo formativo vivenciado pelas professoras e professores em Vicência, e analisá-lo como um processo inovador para a formação continuada destas professoras e professores, identificamos que o curso extensionista de formação continuada Interfaces aconteceu de forma remota, tendo como objetivo a produção de conhecimento acerca da Pedagogia de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads), e sua interface com a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire, buscando uma construção de produções teórico-metodológicas sobre a Peads e questões problematizadoras que venham orientar futuras pesquisas sobre a referida pedagogia.

Para iniciarmos a descrição do percurso metodológico adotado no processo formativo acima referido, sendo este percurso, marcado pelas ações do projeto de extensão intitulado “Interfaces: cotejando teorias e práticas educacionais” já referido anteriormente neste relatório. Como primeira ação investigativa realizamos uma triagem através da aplicação de um questionário, que nos possibilitou, sintetizarmos um panorama geral, do cenário formativo, sendo apresentado abaixo por meio de um gráfico, com a quantidade de participantes do curso de formação, e suas devidas localidades de origem, se de Vicência, se da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) ou do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA). Podemos perceber que a maioria dos participantes foram oriundos da secretaria municipal de Vicência, como nos mostra o Gráfico 1, seguido dos participantes do GEEADC/UFRPE e posteriormente do SERTA.

Figura 1 - Local de origem dos participantes



Fonte: Própria, 2023.

Esse número mais expressivo de professoras e professores do Município de Vicência se justifica pelo fato dessa ação está associada às ações da secretaria de Educação do referido município, no que se refere às práticas de formações para as/os professoras/professores formadores da rede municipal. E os demais participantes estarem na equipe promotora do projeto extensionista e da pesquisa em tela.

No processo formativo intencionalizado no projeto de extensão já referido, a formação continuada aconteceu quinzenalmente, com início em junho de 2020 e finalização do primeiro momento formativo em dezembro de 2020, o segundo momento formativo se deu de fevereiro de 2021 até setembro de 2021. Assumindo o formato remoto devido a pandemia da Covid-19 como já foi sinalizado anteriormente, foram um total de 15 encontros de formação durante o primeiro momento nas quartas-feiras pela manhã, tendo duração de 3 horas em média cada formação, e no segundo momento os encontros aconteceram com periodicidade mensal para acompanhamento dos trabalhos, ambos pela plataforma de reuniões Zoom.

O curso foi pensado para que ocorresse presencialmente, prevendo o seu início em março de 2020 e término em janeiro de 2021, mas devido ao agravamento da pandemia do Sars-CoV 2, com o aumento de casos e a suspensão das atividades presenciais na UFRPE, como também na Secretaria Municipal de Vicência, o curso ocorreu exclusivamente em formato virtual, com atividades síncronas e assíncronas.

Inicialmente, a adoção de um novo o novo formato causou estranheza e uma certa insegurança para toda a equipe, no sentido de ter receio de como seria recebido pelos cursistas, uma vez que, como nos diz Roldão (2005), a representação social do que

se é um professor, plasmou-se na sociedade como o modelo do professor universitário, aureolado de um prestígio e reconhecimento social de que os outros “oficiais do mesmo ofício” buscam aproximar-se. E este movimento que nos lembra a autora, é reforçado em programas de formação continuada, onde as Universidades, através de professoras e professores formadores, pensam ações de formação, onde, descontextualizadas e verticalizadas, não oferecem condições efetivas aos alunos professores, sobressaindo o professor universitário formador como o modelo de docência a ser seguido, contribuindo assim a um abismo entre ensino básico e superior.

Diante desta problemática, ainda há, como nos diz Rosa e Pinheiro (2012), o agravamento na fragilidade histórica do papel da universidade e o esforço na democratização da produção científica advinda das demandas sociais. Com este cenário, nos cercamos de ressentimento, e de como seria a recepção de uma formação em moldes e com um caráter já conhecido de muitos professores, que são os cursos online como uma suplementação a formação continuada de professores.

Neste caminho, observamos na Transição da Fase 2 para a Fase 3, durante o primeiro momento, na qual a Teoria do Conhecimento de Freire foi comparada à escola de Vicência, estes professores e professoras trouxeram as suas práticas por meio de apresentações de powerpoint, textos, experiências e assim aproximaram-nas da Teoria do conhecimento de Paulo Freire, fazendo com que, falando das suas vivências, pudessem dialogar entre si por meio dos grupos de estudos que foram sendo formados por modalidades de ensino, relatando assim as experiências, sendo assim uma característica da formação continuada inovadora, que contextualiza os conceitos teóricos com a realidade das/dos alunas-professoras/alunos professores, aproximando-os e fazendo da sua prática elemento de estudo e observação por parte de todos que compunham o grupo geral, sendo conhecida pelos membros do GEEADC/UFRPE, rompendo o paradigma da problemática apresentada acima, das ações universitárias como modelo, colocando assim estes cursistas como protagonista nesta formação continuada.

Ao observarmos a distância física, como uma barreira em detrimento a necessidade das atividades remotas, é compreendida por meio de Moore (2002), que nos apresentando a teoria da distância transicional, sendo este um conceito que descreve o universo de relações professor aluno, que se dá quando ambos estão separados no espaço e/ou tempo, podendo este universo ser ordenado por

componentes elementares como o saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação aluno-professor e o grau de autonomia do aluno.

Diante do que nos apresenta Moore (2002), trazendo isto a luz da nossa perspectiva, podemos observar que as/os cursistas, apresentaram durante o curso, os saberes que eram próprios de cada experiência profissional, através das suas vivências. A estrutura do curso de formação continuada inovador como foi supracitado, a interação entre todos os participantes da formação continuada, dando assim autonomia aos cursistas para as suas construções, podendo observar isso durante relatos, após os encontros de formações onde, impressionados, alguns cursistas entravam em contato com alguns membros do GEEADC para relatar a participação de alguma/algum professora/professor, que nas formações continuadas realizadas pela rede municipal de Vicência, estes se eximiam de qualquer participação através de fala que necessitasse uma postura mais ativa da/do professora/professor.

Para Freire (2020), o respeito a autonomia de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Por meio do pensamento Freireano, ainda compreendemos que por si só, a educação libertadora já concede ao ser humano a capacidade de agir no seu entorno, e ser autônomo consigo e no seu meio. Vemos, assim, que durante a formação, os cursistas, relataram as suas experiências de autonomia na condução das suas turmas, como também isto sendo externalizado durante o curso, as suas ações durante os debates, as questões trazidas, exemplos das vivências na escola como também na relação com seus alunos.

Vemos a concretização do que foi trazido acima pelo autor, e vivenciado no Interfaces quando uma participante relata a resistência de alunos e seus familiares com a Peads, pois não queriam que visitas, por parte dos colegas de sala do seu filho e nem de professoras ou professores fossem realizadas em sua residência, mas com o movimento, autônomo, da/do professora/professor em trazer essa família para dentro da escola, integrando-a na comunidade escolar, houve uma diminuição desta resistência relatada no primeiro momento.

Mediante o andamento do curso, foram sendo trazidos relatos das/dos alunas professoras/alunos-professores, que através da reflexão sobre a sua prática, ofereciam ao grupo relatos, mostrando por meio de quais caminhos se chegou à

superação dos desafios, diante das barreiras e resistências apresentadas por parte dos pais, alunos ou até mesmo de outros colegas professores. Alarcão (2018) diz que é central na conceituação do professor reflexivo, a noção deste como um profissional que nas situações incertas e imprevistas atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Com isto, podemos entender a reflexividade como uma categoria presente na formação do Interfaces e que emerge da prática docente dos professores de Vicência, uma vez que estes se reinventam diante das barreiras e empecilhos encontrados no trilhar do caminho de sua docência.

Nisto, foi sendo percebida uma transição e abertura dos cursistas para um diálogo de forma mais ativa, na participação das formações, na apresentação dos materiais construídos, exercendo e expressando também a sua autonomia através de relatos os quais surgiam entre eles e elas, de relatos após algumas formações, expressando uma nítida participação de pessoas antes totalmente passivas, depois mais falantes e participantes, com atuação ativa na produção de slides, músicas, textos, loas, dentre outros materiais, como também a participação efetiva nas apresentações, através de falas e relatos de suas experiências com muita motivação e empenho.

A comunicação da prática docente, através das apresentações, das proximidades da escola pensada em Freire e vivenciada em Vicência, já nos mostraram a relação com a prática dialógica, que segundo Freire (2020), o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Nisto, vemos a propagação da prática dos cursistas, desejosos em revelar para todos a realização da sua prática, comunicando aquilo não só ao grupo, mas querem levar este material a outros, como em apresentações em outras redes municipais e em eventos científicos. Confirmamos isso, quando os cursistas, se entusiasmaram e realizaram inclusive apresentações em outros espaços, de forma remota, sobre as suas práticas e entusiasmados relatavam que gostariam de publicar para muitos lugares o que ocorria no Município de Vicência, para que assim outros pudessem conhecer, se aproximar, estudar e quem sabe não se utilizar das ideias e pensamentos vindos da Peads para serem introduzidos em outros municípios, outras escolas.

Destacamos também o diálogo propiciado entre os pares, na troca de experiências, onde estes puderam até conhecer outros que não conheciam, e com isso dialogarem entre si, podemos ver isso na fala da cursista que diz:

Eu conheci pessoas, que eu não conhecia, que eu não tinha tido a oportunidade, pois a gente trabalha muito compartimentado, nas modalidades, os espaços não dialogam, não dá para o pessoal dos Anos Finais estarem sempre junto da Educação Infantil, e dentro do espaço do Interfaces estava todo mundo junto, pois eram os saberes do pessoal da coordenação, o pessoal da Universidade, a gente tinha os professores-doutores, os alunos, e tínhamos Moura, o diálogo foi a vela, o motor que levou toda a engrenagem.

Visto isto, percebemos o quanto o diálogo como categoria teórica, é, também, fortemente presente na relação de troca entre os pares durante o curso, uma vez que estes, trabalhando algumas atividades em equipes, demonstravam o seu aprendizado mutuamente, na troca entre si. Elucidamos em Freire (2020), o diálogo como o encontro dos homens para ser mais. Assim compreendemos, na relação dialógica vivenciada durante a formação a abertura destes, ainda trazendo o autor referido acima, para ratificar a vivência deles, para que, como sujeitos endereçados ao mundo, possam assim transformá-lo e humanizá-lo.

Organicamente, o programa de formação foi dividido em 5 grandes fases que se subdividiram em encontros, a fase 1 foi o momento de construção da identidade do grupo e compreensão sobre a relação entre teoria e prática, a segunda fase foi o momento de estudarmos a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire, partindo do contexto brasileiro que esta Teoria surgia, a fase 3 é o momento de comparação entre a escola de Vicência e a concepção de escola trazida na Teoria do Conhecimento de Paulo Freire, na fase 4 foi o momento de tratarmos da Peads e como esta Pedagogia é vivenciada em Vicência. A fase 5, ou segundo momento intitulado de A Colheita, aconteceu de fevereiro de 2021 até setembro de 2021, onde após a construção de temáticas geradoras, surgiram os relatos que foram apresentados em quatro encontros nos meses de agosto e setembro de 2021, na intenção de expor as produções finais, identificadas como “colheita da formação” que foram socializadas, como também publicadas.

Abaixo, segue um quadro onde foram sistematizadas e serão apresentadas as fases por tema geral e suas temáticas específicas de acordo com o encontro.

Quadro 1 - Fases do curso de formação continuada Interfaces

Fases	Encontro por temática
1 – Construção das bases	Construção da identidade do grupo
	Relação entre teoria e prática
2 – O pensamento de Paulo Freire	Do contexto ao texto: a gênese do pensamento Freireano
	Primeiros diálogos intelectuais de Freire
	Sua tese: Educação e Atualidade Brasileira
	Conceitos em Freire
	Conceitos em Freire
3 – Transição da Fase 2 para a Fase 3	A educação em Vicência hoje (Educação infantil e Ensino fundamental – Anos iniciais)
	A educação em Vicência hoje (Ensino fundamental – Anos Finais e ECOVALE)
	A educação em Vicência hoje (EJA)
4 – A Peads e a Peads em Vicência	Trajetória de Paulo Freire e de Abdalaziz de Moura
	A gênese do pensamento Mouriano
	Da contextualização às bases teóricas da Peads
	Temáticas Geradoras emergentes
	Socialização das Temáticas Geradoras

5 – A Colheita	Estudos temáticos nos grupos e suas produções
----------------	---

Fonte: Própria, 2021.

A cada encontro, junto ao GEEADC eram refletidos os materiais que seriam aplicados no curso de formação, sendo eles textos, slides, reflexões, livros, material complementar de estudo ou até pontos de discussão que poderiam emergir neste processo de formação dialógica. Nos encontros do Interfaces, no âmbito das reuniões do GEEADC, eram realizadas avaliações e proposições, através das colocações, cheias de pertinência e maturidade, trazendo significativas sugestões, tanto sobre o encontro passado como o futuro, podendo assim ser reconduzido e redimensionado, melhorando cada vez mais o caminhar.

Compreendemos, neste processo de ação a nível de grupo de estudos, a caracterização de Freire (2020) sobre o diálogo, sendo este uma exigência existencial, num encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, não podendo ser um ato de superposição de ideias de um sujeito sobre a do outro, mas sim um exercício pleno de muito diálogo e crescimento para todas e todos. Portanto, vemos nas ações de planejamento como de execução supracitadas, o caráter dialógico que acompanhou todo o Interfaces, como curso de formação continuada de professores, atribuindo-lhe um caráter inovador, uma vez que rompeu paradigma, no sentido de dar vez e voz aos professores. (OLIVEIRA, 2010).

Após a realização do encontro formativo, na semana posterior, durante a reunião do Grupo de Estudos, eram analisadas as formações do Interfaces, o que nos fez alcançar os objetivos traçados e o que não conseguimos por meio da ação, realizar, resgatando também considerações postas pelos cursistas no momento oportuno, ou em algum contato pontualmente com algum membro do grupo de estudos. Freire (2020), diz que na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, a reflexão crítica perpassa durante as ações de planejamento, execução e avaliação do Interfaces, sendo uma ferramenta de análise e constante mudança e evolução, adquirindo assim um caráter plástico e dinâmico, o qual é característico da formação de professores.

As ações de planejamento e execução que ocorreram no Grupo de Estudos como também no Interfaces, constituem um movimento dialógico e inovador que se encontra inscrito em Freire (2020) quando diz que os elementos constitutivos do

diálogo são a ação e a reflexão, de forma recíproca e indissociável, ainda que seja evocada uma dimensão, se ressentida, imediatamente, a outra.

Vimos durante o processo que a clareza dos objetivos sempre foi um guia norteador, uma vez que refletindo sobre as formações, nos prendíamos onde gostaríamos de chegar, o que poderíamos fazer para chegar a um determinado lugar, quais caminhos trilhar, se não funcionou, por quais motivos, o que impediu este processo, e íamos debatendo e levando isso as formações continuadas para que pudéssemos executar durante este processo o que foi construído coletivamente, de forma reflexiva, autônoma e dialógica, durante uma formação inovadora.

5.3 A percepção dos participantes sobre o caminhar formativo do Interfaces

Na coleta de dados, por meio do grupo focal, se buscou dialogar com os participantes para que fosse compreendida as percepções de alguns dos participantes, tanto do GEEADC como também da Secretaria Municipal de Educação de Vicência, para que assim pudéssemos exercitar a Análise Textual Discursiva (ATD) que foi vista como a que mais se enquadrava e já justificada acima.

Na realização dos grupos focais utilizamos questões que foram construídas a partir das ideias orientadoras para as discussões e diálogos realizados, tomando por base as categorias teóricas que transpassa toda essa pesquisa, contemplando assim os objetivos específicos da percepção das/os professoras/es sobre o Interfaces e das potencialidades e dificuldades compreendidas.

As transcrições literais, produtos dos Grupos Focais, são os nossos *corpus* de análise, a nossa matéria-prima. Os textos são desconstruídos, sendo este um processo de desmontagem, possibilitando assim o destaque dos seus elementos constituintes que são as partes componentes do texto e denominamos de unidades de análises, significado ou sentido (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para analisar as unidades de significado realizados os componentes utilizados na Análise Textual Discursiva (ATD), sendo eles: a unitarização destas informações obtidas, a categorização e a produção de sínteses compreensivas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No Quadro 2, apresentam-se as palavras que foram emergindo diante das perguntas realizadas nos grupos focais e que giraram em torno das temáticas

centrais, sendo elas: a Reflexividade, o Diálogo, a Realidade Local e a Escuta docente – que caracterizam a categoria Inovação que se faz presente numa formação continuada inovadora – e a Autonomia. Estão detalhadas as palavras selecionadas e o número de vezes que estas são citadas nos respectivos grupos focais:

Quadro 2 - Palavras que emergiram no Grupo Focal

Pergunta ou temática abordada na questão	No contexto das Categorias Teóricas	Número de vezes que cada palavra aparece no Questionário em Vicência	Número de vezes que cada palavra aparece no Questionário do GEEADC
O processo formativo do Interfaces favoreceu a prática reflexiva em Vicência?	Prática reflexiva	0	3
	Reflexão	1	7
	Favoreceu	5	6
O processo formativo foi pautado numa prática dialógica?	Diálogo	4	15
	Dialógica(o)	5	7
	Prática dialógica	5	0
A realidade local e a escuta docente foram balizadoras no processo formativo?	Realidade local	3	2
	Realidade	9	7
	Escuta docente	2	3
	Escuta	6	15
Identificamos	Autonomia docente	0	0

expressões de autonomia docente no Interfaces?	Autonomia	9	16
	Autônomo	0	4

Fonte: Própria, 2021.

No quadro 2, as palavras que emergiram estão intimamente ligadas as categorias teóricas e conseqüentemente as perguntas que tiveram por base as categorias, e representam como as categorias teóricas se manifestaram nas falas dos participantes, uma vez que estas categorias surgem de uma forma mais empírica, cabendo na análise a aproximação destas categorias empíricas emergentes com as categorias teóricas, que será feito posteriormente, junto as análises e discussões por categoria separadamente.

Buscamos, através das unidades de significado, trazer à baila questões pertinentes já vistas anteriormente nas categorias teóricas, e que são destacadas após a análise das falas dos participantes dos grupos focais, estando estas atreladas as palavras destacadas no Quadro 2, que representam as categorias empíricas, ligadas as categorias teóricas já destacadas acima. Trilharemos um caminho confrontando a categoria empírica encontrada nas Unidades de Significado juntamente com a categoria teórica, propiciando assim as análises e discussões pertinentes a cada Unitarização.

No Quadro 3, serão apresentadas as unidades de análise referentes a categoria da reflexividade.

Quadro 3 - Unidades de Análise do grupo focal: Categoria Teórica Reflexividade

Localização	Unidades de Significado
-------------	-------------------------

Grupo Focal GEEADC	“favoreceu sim a prática reflexiva dos professores, em que a partir das experiências que eles vão nos falando ao longo desses encontros, vocês percebem, eu também percebi, que eles fazem um olhar sobre sua trajetória, enquanto profissionais, e isso eu acredito que o Interfaces proporcionou.”
Grupo Focal GEEADC	“a gente ficou munido agora de subsídios, de teoria, e uma teoria amorosa, uma teoria de Paulo Freire, daquela que a gente é ontologicamente para ser mais, mas por quê? que a gente tem esse direito enquanto pessoa? então eu acho que chegou pra o grupo de Vicência também, sabe, essa reflexão .”
Grupo Focal Vicência	“eu vejo essa vivência, é, ela assim, favoreceu bastante para mim, assim, como profissional.”
Grupo Focal Vicência	“eu, vejo que me favoreceu bastante essa, essa, prática, porque a gente, eu por exemplo, tinha um vivência um pouco diferente com relação a própria pedagogia em si (PEADS), e poder fazer parte do Interfaces, na verdade abriu muito o meu horizonte com relação a prática que vinha desenvolvendo.”

Fonte: Própria, 2021.

A primeira categoria teórica que buscou-se investigar foi a reflexividade, emergindo dos grupos focais palavras como “prática reflexiva”, “reflexão”, “favoreceu”, fazendo estas referências a categoria, mostrando nas falas dos participantes que houve sim o favorecimento de uma prática reflexiva.

A percepção dos membros do GEEADC foi de que houve sim a propiciação para a reflexão sobre a prática por parte das coordenadoras e professoras(es) da Secretaria Municipal de Educação de Vicência, e estes corroboraram esta percepção, dizendo que o processo formativo fez com que eles repensassem as suas práticas, a forma que a realizava, como compreendiam o seu fazer docente e como isso poderia ser aprimorado.

Vale ressaltar que os participantes destacaram que as formações já realizadas pelo município proporcionavam uma reflexão, ainda que não aprofundada como a que foi realizada através do processo formativo realizado no Interfaces, relatando que

puderam ter contato com a teoria, visualizando e compreendendo como seria usado mais esse instrumento na prática realizada.

Schön (2000), nos diz que a reflexão-na-ação tem uma função crítica, pensando criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade, podendo nesse processo reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber o problema.

Com isso, corroboramos junto a última unidade de significado no quadro 3, onde o/a participante traz que durante o processo formativo pode ter uma ampliação, e assim mudar a sua prática, devido as reflexões realizadas durante o Interfaces, uma vez que esse deu um novo significado as suas compreensões, podendo assim com as reflexões teóricas e práticas repensar o trilhar dos seus caminhos.

A troca de experiências também foi apresentada por eles como uma forma de refletirem também sobre as suas práticas, diante da pluralidade de experiências durante os encontros de formação, sejam eles estudantes, professores com magistério, graduação ou pós-graduação, profissionais técnicos, não atribuindo peso diante do nível de formação, mas sim construindo junto. Alarcão (2018), nos diz que o professor não pode agir isoladamente, pois é no local de trabalho que ele com os outros, seus colegas, constroem a profissionalidade docente.

Diante disso vemos claramente a similaridade entre o que traz Alarcão (2018) com o que foi vivenciado na prática no Interfaces, a troca de experiências, o agir coletivo, para que assim possam juntos refletirem, mas sobretudo, entendendo aqui a reflexão como uma peça de um quebra-cabeça grande no qual forma o corpo de construção da profissionalidade docente, com as interações e a devida profundidade que deve ser realizada, capaz de mudar as próximas práticas realizadas por este docente, movendo-se assim no continuo caminho de formação da vida do professor, enquanto profissional.

A segunda categoria teórica discutida durante a realização dos grupos focais foi o diálogo, e sobre essa categoria foi questionado se o processo formativo foi pautado numa prática dialógica, e nas respostas emergiram como palavras de destaque o “Diálogo”, “Dialógica(o)” e “Prática dialógica”. No Quadro 4, são apresentadas as palavras que se relacionaram como categoria empírica para interlocução com a categoria teórica, propiciando a produção de sínteses interpretativas diante das Unidades de Significado encontradas.

Quadro 4 - Unidades de Análise do grupo focal: Categoria Teórica Diálogo

Localização	Unidades de Significado
Grupo Focal GEEADC	“Esse processo que a gente vivenciou e está vivenciando no Interfaces, é... uma... como eu vou dizer... uma forma com a qual essa ideia de diálogo ela é materializada, vivenciada, concebida, não é um diálogo apenas entre pessoas, é um diálogo com o vivido.”
Grupo Focal GEEADC	Eu destaco também um processo dialógico entre esse grupo de Recife, nós, a Universidade (UFRPE), de algum modo, e o grupo de Vicência né, acho que teve muita troca, acho que tem aprendizados mútuos, teve um processo de transformação e crescimento pessoal dos dois lados.”
Grupo Focal Vicência	“Não houve uma hierarquia, a gente não só se expressava, só colocava nosso conhecimento se fosse partindo de um ponto, de uma única pessoa, mas a gente compartilhava a nossa vivência, o que a gente estava aprendendo com o que estava sendo colocado, então havia sim a prática dialógica .”
Grupo Focal Vicência	“Dentro do espaço do Interfaces estava todo mundo junto, pois eram os saberes do pessoal da coordenação, o pessoal da Universidade, a gente tinha os professores-doutores, os alunos, e tínhamos Moura, o diálogo foi a vela, o motor que levou toda a engrenagem.”

Fonte: Própria, 2021.

Diante do que foi analisado nas Unidades de Significado, vemos que os participantes do GEEADC entenderam, em suas concepções que houve sim o diálogo, em especial um diálogo materializado, concebido, e em especial entre o grupo da Universidade e as coordenadoras, professoras(es) de Vicência, quebrando inclusive o paradigma discutido anteriormente, e que não iremos retomá-lo com profundidade aqui, mas apenas referenciar diante do que já foi dito, da concepção do conhecimento pronto que vem das Universidades e precisa ser aplicado nas instâncias mais basais, como a educação básica, assumindo assim um movimento antidialógico e que expõe os professores deste referido nível de ensino a uma inferiorização e os coloca na posição de meros reprodutores, incapazes de se recriarem em seus locais de atuação. Freire (2020), diz que o diálogo é uma exigência

existencial, sendo ele o encontro em que se solidarizam o agir e o refletir, não podendo assim o diálogo reduzir-se ao depósito de ideias um no outro, ou que serão consumidas pelos permutantes. Com isso, vemos no Interfaces essa efetiva quebra do paradigma onde a formação continuada depositava nos alunos-professores modelos prontos de atuação, mas sim, trazendo a possibilidades destes participantes construir e se reconstruírem quanto profissionais durante as reflexões, que são processos posteriores aos movimentos dialógicos de troca e de compreensões mútuas e coletivas.

Foi compreendido também pelos participantes de Vicência a presença do diálogo como mais uma peça-chave deste processo formativo, o diálogo entre diferenças, entre pessoas com diferentes níveis de formação, diálogo entre os teóricos e a realidade local de Vicência, um espaço onde todos eram ouvidos, podiam se colocar, e pelos movimentos da formação eram convidados e dispunham, até os que não gostavam de falar, de vontade e estímulos para trocar durante as construções coletivas.

Alarcão (2018), apresenta que nos contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância, sendo um diálogo que acontece consigo próprio, com os outros, inclusive os que são referência, e o diálogo com as situações. Neste processo, vimos a articulação deste *triplo diálogo* que é destacado pela autora e que foi vivenciado no Interfaces, sendo contemplado nas falas dos participantes tanto do GEEADC como da Secretaria Municipal de Vicência, onde havia diálogo da realidade com os teóricos, das experiências e situações apresentadas, e dos pares entre si.

Além do diálogo nesta dimensão, compreendeu-se também no grupo focal com o GEEADC que havia também a abertura para o diálogo frente aos direcionamentos da formação, estando não apenas a um nível somente da execução, mas também na construção do Interfaces como curso de formação que estava sendo construído a medida que iam sendo realizadas as formações, discussões, estudos, leituras e apresentações as muitas mãos, não somente do GEEADC mas também das coordenadoras e das/os professoras/es de Vicência por se entenderem partes integrantes deste processo de formação, estando todos horizontalmente dispostos a formar-se. Freire (2020), diz que se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que ainda lhe falta muito para chegar no lugar de encontro

com eles, não havendo neste lugar ignorantes absolutos ou sábios absolutos, há homens que em comum buscam ser mais.

Portanto, é observada a proximidade do que é falado pelo autor e vivenciado durante o processo formativo, a compreensão do todo formativo, independente da parte que este integra, seja Universidade ou Secretaria Municipal de Educação de Vicência para a busca em ser mais, ser mais no mundo, pela via do diálogo que promove mudanças.

A realidade local e a escuta docente são categorias inseridas nas perguntas para assim buscar compreender como se deu a Inovação como categoria teórica, e assim as palavras que emergiram foram “realidade local”, “realidade”, “escuta docente” e “escuta”. No Quadro 5, apresentam-se as Unidades de Significado juntamente com as categorias empíricas, para que posteriormente possam ser analisadas e discutidas.

Quadro 5 - Unidades de Análise do grupo focal: Categoria Teórica Inovação

Localização	Unidades de Significado
Grupo Focal GEEADC	“O Interfaces é isso, é buscar uma escuta , não fazer julgamentos, não dizer o que é certo ou é errado, mas está lá propenso, a mostrar também, alternativas, trabalhar como, vamos dizer assim, possibilidades de conhecimento, de se trabalhar em sala de aula, então eu percebo que a realidade destes profissionais de Vicência, está sendo trabalhada.”
Grupo Focal GEEADC	“Eu acho que realmente foi muito importante porque... é... poder falar daquilo que acontece na sua realidade local , eles estão falando sobre algo que é da prática deles, então, falar de alguma coisa que você faz, e partir de um movimento de ação do que eu quero fazer a partir de agora, a partir do que eu estou aprendendo com meus pares, a partir do que eu estou aprendendo na formação com o pessoal da Universidade Rural, é... do GEEADC, e do que eu também posso contribuir a partir do meu local, do que eu estou vivendo no real, na prática, eu acredito que é, foi, um ponto fundamental para as professoras e professores.”
Grupo Focal Vicência	"A gente começou a associar o que a gente fazia, a gente só fez comprovar o que o Interfaces interagia com a gente, e a realidade vivida.”

Grupo Focal Vicência	“Eu acredito que, esse processo formativo do Interfaces, ele trouxe essa teoria e essa prática, essa realidade , com a escuta docente , foi bem pertinente isso, na vivência da gente no curso, isso foi muito bom, pois a gente aprende muito, pelo menos para mim como pessoa que não conhecia a Filosofia de Freire, fiquei maravilhado como Freire trabalhava, pensava a educação brasileira.”
-------------------------	--

Fonte: Própria, 2021.

A percepção dos integrantes do GEEADC que participaram do Grupo Focal foi de que, já existe em Vicência um movimento grande de valorização da realidade local, que é próprio da PEADS, pedagogia utilizada no Município, mas que olhando ambas as categorias, vemos que o Interfaces leva essa característica, de ouvir os docentes para que eles trouxessem suas práticas, suas dificuldades, aquilo que deu certo, aquilo que não deu, articulando também a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire, os escritos de Abdalaziz de Moura e sua pedagogia, a PEADS.

Hobold e Silva (2014) nos diz que as iniciativas de formação promovidas pela esfera pública e privada tem dificuldade em articular pesquisa, formação e inovação, além da incapacidade dos formadores de se aproximarem dos reais contextos escolares. Vemos, com isto, que o Interfaces articula esses elementos podendo romper assim com os padrões já vistos de uma formação técnica, rígida, que vem com modelos prontos que são depositados nos professores, abrindo assim o espaço para a compreensão do Interfaces como um curso de formação de professores com o caráter inovador, que dialoga com essa realidade, escuta esse docente e promove suas ações de formação junto a estes, indo da realidade local e levando essa a dialogar com as pesquisas, as teorias já existentes, para levar assim a completude no processo de formação continuada de professores.

A percepção dos participantes de Vicência, foi que ambas as categorias foram contempladas, ainda que eles tenham essa vivência, de já considerar a realidade local do Município, no Interfaces isso se sobressai e viram que a realidade em Vicência era o foco, passando pela teoria como guia, mas usando de lente esta mesma teoria para olhar a realidade vivida no Município, rompendo assim com os padrões de formações já existentes, assim como nos apresenta Oliveira (2010) que a formação com um caráter inovador se dá por um processo de ruptura com modelos já estabelecidos, abrindo assim espaço para o surgimento de novas propostas de formação.

A última categoria considerada foi da autonomia, onde emergiram em ambos os grupos as seguintes palavras “autonomia” e “autônomo”. No Quadro 6 encontram-se as Unidades de Significado, junto as categorias empíricas que serão confrontadas com as categorias teóricas.

Quadro 6 - Unidades de Análise do grupo focal: Categoria Teórica Autonomia

Localização	Unidades de Significado
Grupo Focal GEEADC	“Realmente há uma autonomia , né, nesse processo, de formação continuada, mas eu, eu vejo que é um grupo que já chega muito autônomo, né, é um grupo que tem uma apropriação realmente, no modo de trabalho com muita criatividade, eu acho que as experiências evidenciam muito isso.”
Grupo Focal GEEADC	“O pessoal já é muito autônomo , realmente, mas fiquei me lembrando de algumas evidências, por exemplo, quando a gente foi ler os textos de Moura, não sei se vocês lembram que um falava sobre o sindicato, aquele texto da origem, um dos primeiros textos foi a origem da PEADS e um deles era o sindicato, e aí dois participantes foram atrás de pesquisar, foram até o sindicato, foram conversar com as pessoas, é uma evidência, né, de autonomia .”
Grupo Focal Vicência	“O Interfaces não nos deu uma receita pronta, né, ele deu os temas, disse o que queria dentro daquela conversa e nós mesmo que produzimos, não teve uma receita pronta, para você vê, um apresentava vídeo, outro slides, outros oralmente, e isso foi aceito o tempo todo, tanto pela professora Andréa, como por Moura, e isso deixou a gente mais à vontade, deu autonomia , a gente assim, fez, não é que fizemos por fazer, ou do jeito que quis, mas seguimos o passo a passo, mas, agora, da nossa maneira, do nosso jeito, da maneira que a gente entendeu, assim, voltando pra nossa realidade.”

Grupo Focal Vicência	“No final, a gente viu que temos condição, através do Interfaces, ele nos possibilitou usar esses recursos tecnológicos, mas assim, deixou essa autonomia para que a gente pudesse expor os nossos materiais, e apresentar, como fomos elogiados, todos os grupos com seus trabalhos, foram muito bem apresentados, devido essa autonomia que o Interfaces deu pra gente, pra gente expor nossos trabalhos.”
-------------------------	--

Fonte: Própria, 2021.

No grupo focal com o GEEADC foi destacado que o grupo de Vicência em si já chegou ao curso com um certo grau de autonomia, que vem das construções que são realizadas no Município, mas que foram sendo destacadas outras expressões de autonomia como a não paralização frente a uma atividade proposta, mas um “extrapolar” na busca por novas informações, onde o que foi discutido, sugerido como indagação, curiosidade não foi suficiente, indo estes participantes em busca de novas informações e as compartilhando com o grupo geral, indicando assim uma das evidências de autonomia citadas (CONTRERAS, 2003).

Por parte dos integrantes de Vicência, houve a compreensão de que a autonomia se fez presentes, estes citando a utilização das plataformas digitais como apoio ao curso, que precisaram aprender, e se tornaram autônomos nesse processo de ir lá, postar, e de como isso influenciou na sala de aula, para participar de reuniões com alunos, com outros professores, sendo assim a superação dos desafio e utilização das novas aprendizagens para desenvolverem coisas novas, e criar a possibilidade de outras atividades, seja com os alunos, seja com outros professores, como nos refere Contreras (2003).

Houve a investigação para compreender a percepção dos participantes dos grupos focais sobre as potencialidades e dificuldades que estes observavam durante a formação continuada do Interfaces. A percepção dos membros do GEEADC sobre as dificuldades encontradas durante o curso de formação foram a perda na participação da reunião quando há uma dificuldade na internet impedindo o acesso, a parada realizada para o recesso de final de ano, podendo ter levado a uma quebra do ritmo, da rotina, a pandemia em si que além de todos os problemas, trouxe uma sobrecarga de trabalho maior para os professores.

A tecnologia em si, e a realização da formação de forma online possibilitou muita coisa, estando entre facilidades e dificuldades, mas podendo citar outros itens que facilitaram foi a participação, por acontecer de forma remota a formação, a abordagem dos textos de forma mais palatável para os participantes, a criação da rotina de formações quinzenais e na outra quinzena a possibilidade do tempo livre para estudo, a demonstração de um outro significado para o nome Universidade, retirando o peso carregado por este, a presença de Abdalaziz de Moura como o criador da PEADS e que possibilitou muitas discussões e traduções de materiais mais densos, como também a presença da professora Andréa Alice, sendo pessoas de referência para os participantes, por terem um respeito já conquistado de outros trabalhos e de outras vivências junto aos participantes de Vicência.

Para as coordenadoras e professoras(es), a questão tecnológica dificultou no início, como também o período de pandemia vivido, destacando as facilidades ou potencialidades como a organização dos horários para que todos ou a maioria pudesse participar e a definição de uma quinzena sempre fixa, fazendo com que todos agendassem previamente, dando a possibilidade da criação de uma rotina, melhorando a participação de todas e todos para que estejam mais assiduamente no curso de formação continuada, tanto é que foi destacada uma ruptura da participação dos alunos-professores após as férias entre os meses de Dezembro-Janeiro com posterior retorno em Fevereiro, mostrando assim que a criação da rotina os ajudava nesse processo contínuo.

5.4 Os quefazeres docentes: marcos do Interfaces

Para a construção das indagações do formulário, utilizamos de ideias orientadoras para assim gerar uma reflexão por meio daquilo que estava inscrito, tomando por base sempre as nossas categorias teóricas norteadoras e que transpassaram toda a nossa pesquisa, contemplando assim o objetivo que nos leva a analisar os elementos que marcaram os quefazeres docente da formação continuada do Interfaces, em específico durante a quinta fase ou segundo momento do Interfaces que foi intitulado de “A Colheita”.

Para justificar a escolha e uso da reflexividade como categoria teórica que iremos confrontar com as categorias empíricas apresentadas pelos professores de Vicência, retomamos uma citação já utilizada onde Freire (2020) nos diz que, num

pensar dialético, a ação e mundo, mundo e ação estão intimamente solidários, mas a ação só é humana no ato do *quefazer* que não se dicotomiza da reflexão. Sendo assim, o movimento de ação-reflexão, se torna essencial aos fazeres da prática, incapacitando a dissociação entre tais elementos, fazendo-se necessária a retroalimentação destas dimensões.

Utilizamos também outra categoria teórica, a autonomia e para reafirmar seu uso apresentamos Maurice Tardif que reconhece que esse saber docente é “formado por todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (2002, p.54). Assim, vemos que este professor tem a autonomia, o reconhecer-se autônomo, como possibilitador da construção dos quefazeres utilizados na prática, se tornando indissociável a possibilidade de polimento dos saberes experienciados na prática do ser professor que se reconhece e faz uso da sua autonomia para vivenciar este processo contínuo.

No Quadro 4, apresentam-se as palavras que foram emergindo diante dos questionamentos presentes no formulário, sendo estas questões criadas em torno das nossas categorias teóricas que mais se aproximam dos quefazeres docente, sendo elas a reflexividade e a autonomia já justificadas acima.

Quadro 7 - Palavras que emergiram no questionário

Pergunta ou temática abordada	No contexto da categoria teórica	Número de vezes que a palavra aparece
A vivência no processo de Colheita poderia ser identificada como uma vivência reflexiva? Por quê?	Significado/Sentido	6
	Criatividade	4
Você se sentiu autônomo durante a construção da Colheita? Quais expressões dessa autonomia você poderia citar?	Seguro/Confiante	3
	Liberdade	4

Fonte: Própria, 2022.

No Quadro 7, apresentam-se as palavras que emergiram e que estão intimamente ligadas as categorias teóricas que são a base para a construção dos questionamentos, portanto as respostas obtidas são os elementos que descrevem as percepções dos participantes e suas impressões sobre as categorias teóricas e como estas se manifestaram na prática, aproximando assim a teoria da prática destes professores e professores, para que assim possamos realizar um diálogo entre estas partes, destacando o que foi emergindo desse meio e que tem afinidade com os quefazereres docentes que nos propusemos a recortar neste momento de pesquisa.

Buscamos, através das unidades de significado, trazer à baila questões pertinentes já estudadas anteriormente nas categorias teóricas, e que são destacadas após a análise das falas dos participantes no formulário, estando estas atreladas às palavras destacadas no Quadro 4, que representam as categorias empíricas, ligadas as categorias teóricas já destacadas acima. Trilhamos um caminho confrontando a categoria empírica encontrada nas Unidades de Significado juntamente com a categoria teórica, propiciando assim as análises e discussões pertinentes a cada Unitarização.

No Quadro 8, serão apresentadas as unidades de análise referentes a categoria da reflexividade e autonomia.

Quadro 8 - Unidades de Análise do questionário: Categorias teóricas Reflexividade e Autonomia

Localização	Unidade de significado
A vivência no processo de Colheita poderia ser identificada como uma vivência reflexiva? Por quê?	O processo todo foi marcado pela reflexão sobre a ação e o momento da colheita mostrou isso de forma muito concreta. A prática dos/as professores/as e o pensar sobre essa prática, buscando novas possibilidades a partir do processo de formação vivenciado.
	Porque a todo momento fomos provocadas a refletir sobre a vivência da prática pedagógica atrelada ao pensamento dos autores estudados.
	Sim, porque o processo reflexivo sempre nos faz aprender e aprimorar mais a nossa prática pedagógica.

Você se sentiu autônomo durante a construção da Colheita? Quais expressões dessa autonomia você poderia citar?	Sim. A liberdade em poder colocar minhas impressões e expressar meus pensamentos.
	Sim, me senti mais seguro quanto o meu fazer pedagógico, no uso das tecnologias e mídias durante a Pandemia, me vejo e acho mais capaz de fazer nossas práticas!
	Sim, à medida que utilizei a plataforma digital Google sala de aula.

Fonte: Própria, 2022.

5.4.1 A reflexividade como categoria teórica: a primeira referência para um quefazer docente

A primeira categoria que buscou-se investigar foi a reflexividade, emergindo assim como categoria empírica as palavras “significado” “sentido” e “criatividade”. O processo reflexivo vivenciado durante o Interfaces e experienciado nas construções dos materiais durante a fase da Colheita é apresentado por esses participantes como um promotor de sentido/significado durante a sua vivência, uma vez que o fez pensar e refletir suas práticas, indicando por meio desta ação-reflexão o repensar de suas ações enquanto docente, possibilitando assim um traçar de novos caminhos para seguir.

Portanto, Schön (2000), nos diz que a reflexão-na-ação tem uma função crítica, pois é refletindo criticamente sobre o pensamento durante uma situação difícil, que se dá a oportunidade para que nesse processo possamos reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber o problema. As professoras da educação infantil relatam em suas respostas a necessidade do estudo sobre a sua comunidade escolar, o pensar sobre a prática realizada nas escolas, o repensar as experiências que estes trazem, para que por meio desses momentos necessários as transformações adequadas elas aconteçam, corroborando assim os momentos de estudo, leitura e aprofundamento como uma possibilidade de mudança durante a realização das ações práticas necessárias para a execução do trabalho docente.

As professoras e professores que trabalham diretamente com a educação escolar quilombola, relataram que durante suas vivências foi possibilitada a

aprendizagem e o aprimoramento de suas práticas, sendo necessárias para que pudesse ser ofertada uma prática que se adequasse a comunidade escolar, para que esta fosse atendida em suas necessidades. Portanto vemos que não é um caminho trilhado de forma engessada, mas que exige pensamento, reflexão e criatividade, uma vez que estes professores não buscaram algo acabado, mas foram construir, ler, compreender, dialogar, relatar, experienciar. Desse modo, Alarcão (2018) fala que a noção do professor reflexivo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Com isso, corroboramos com a autora e os dados empíricos das professoras da educação quilombola a importância da busca pelo aprimoramento de suas práticas por meio de leituras, compreensões, diálogos, relatos e experiências para que possam oferecer aos seus estudantes uma prática cada vez mais aproximada da necessidade escolar na qual está inserida.

Em vista do que já foi destacado pelas professoras que trabalham com a educação escolar quilombola, que ressaltam a importância das reflexões sobre as práticas para que assim possam ser buscadas novas possibilidades, partindo do que foi experienciado pelas vivências, vemos que a identificação com a realidade local, o entrelaçamento destes professores(as) com a sua profissão propicia essas reflexões e este criar e recriar próprio do ser humano. Corroboramos o que foi visto acima com Alarcão (2018) que nos diz que o professorado observa nas suas práticas uma identificação pessoal com aquilo que acreditam e estão ali munidos de sentido para realização, sendo assim o forte desenvolvimento desta profissionalidade docente um motor para que esses quefazeres se criem e recriem a cada momento de formação que estes se propõem a participar.

Freire (2020) nos diz que é no pensar crítico sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Esse mesmo autor nos leva a compreender teoricamente o que é posto sobre a possibilidade do aprender repensando aquilo que já é feito e foi observado isso no recorte de fala dos professores e professoras, vindo assim as novas compreensões, ideias e práticas, que atendam uma demanda que é suscitada pela realidade, passa pela compreensão e crivo do professor(a) que se faz presente, este absorve, repensa, reorganiza para que posteriormente possa ser executada de forma a atender cada vez mais a necessidade observada,

este caminho de pensamento metacognitivo retroalimenta as dimensões da sua profissionalidade como refina os seus quefazeres docente.

Para Schön (2000) a *reflexão na ação* possibilita que os profissionais que já apresentam um repertório de situações que mobilizam sempre a mesma resolução, numa situação inesperada reflita, compreenda, analise, contextualize durante a ação que executa para que assim possa solucionar aquela nova situação. Nasce assim com este pensamento do autor a compreensão do professor que pesquisa em sua prática, sendo a reflexão uma promotora da curiosidade, despertando sempre a criatividade e inovação em lidar com as novas situações.

É visto que os professores e professoras de Vicência tem em sua vivência profissional essa postura de refletir sobre sua realidade, sendo estimulados durante a realização da Colheita para uma construção e reflexão sobre essa prática, escrevendo e trazendo elementos e novas compreensões acerca dessa realidade, dos seus quefazeres docente, fortalecendo a sua prática e assumindo assim cada um e cada uma a postura de professor pesquisador que conhece e vê na prática reflexiva a possibilidade de inspiração e caminhos a outros docentes e comunidades escolares as quais se sentirem próximas e curiosas para adentrar neste universo.

5.4.2 A autonomia como categoria teórica: a segunda referência para um quefazer docente

A segunda categoria que buscou-se investigar foi a autonomia, e diante do material analisado conseguimos identificar as seguintes categorias empírica: “seguro” “confiante” e “liberdade”. Nessa fase da Colheita, a construção coletiva foi realizada de forma muito mais autônoma se compararmos ao processo de formação realizado no primeiro momento do Interfaces, uma vez que esses professores e professoras, participantes dessa pesquisa, após os estudos, debates e apresentações, ficaram mais livres para se organizarem em seus Grupos de Trabalho, uma vez que a formação livre desses grupos e a realização das atividades dos mesmos, aconteceu e forma livre e autônoma. Primariamente estes professores e professoras ficaram responsáveis pelos materiais que seus grupos iriam trabalhar, como também a organização das reuniões, momentos de vivência

coletiva, definição do formato se presencial ou remoto, e o que iriam produzir nos grupos.

Ao analisar os dados identificamos a autonomia sendo marcada no âmbito da atuação desses participantes, ao se debruçarem sobre a produção que cada grupo, expressando com autenticidade e expressividade o que aconteceu em cada grupo, revelando assim o fazer pedagógico, não somente como possibilitador da liberdade de expressão, bem como da possibilidade de sugerir questões e sugestões durante as construções nos grupos, acessando elementos que marcaram sua prática docente. Vemos isto quando uma professora da educação escolar quilombola traz em sua fala que todos que estavam presentes em seu grupo tiveram as suas falas e ideias respeitadas, podendo fazer escolhas ou até críticas e buscar assim a melhor forma de comunicação do material que estava sendo construído pelo grupo, e Freire (2020) nos diz que o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Alguns tratam da autonomia como a liberdade de expressar-se, de se colocar, já outros compreendem essa autonomia como algo mais aprofundado como o fazer pedagógico, o uso de novos recursos para expansão do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é observado que estes professores, ainda os que timidamente expressam essa autonomia se centrando na construção da Colheita, o que nos apresenta Contreras (2003), sendo a autonomia como responsabilidade moral própria, levando em consideração os diferentes pontos de vista, equilibrando a independência do juízo com a responsabilidade social da sua ação enquanto professor.

Alguns professores e professoras se sentiram mais seguros diante do seu fazer pedagógico, diante das novas compreensões metodológicas que se faziam necessárias para o momento pandêmico como as plataformas como Google Meet, Zoom e Google Sala de Aula, trazendo assim uma inquietação e noção de incapacidade, uma vez que os cursos de formação inicial e continuada poucas vezes conseguiam contemplar as questões das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), sendo uma pauta excluída e que emergiu de uma forma repentina como solução a um problema complexo para o momento atual da pandemia, com isso vemos que esses professores e professoras se sentiram aptos para o uso das tecnologias, aproximando-se do que Contreras (2003) chama de

perito técnico, aquele que domina tecnicamente os métodos para alcançar os objetivos previstos.

Embora tenhamos esse viés de professores e professoras que foram se formando durante o processo, pela necessidade do uso das TICs, vemos que unindo a isso eles tiveram a capacidade de expansão e utilização dessas ferramentas atreladas as reflexões e saberes que estes já se muniam desde a conclusão de sua formação inicial, portanto eles refletem como já vimos acima mas dialoga com a realidade e suas possibilidades de forma autônoma para assim construir o objetivo último que é o êxito em sua prática.

Somada as respostas destes professores e professoras, o relato de uma professora o qual se denominou “Menino Sapeca” nos salta os olhos, onde esta relata sua experiência profissional com um estudante que era muito inquieto, e após as suas investigações descobre o cerne do problema e consegue com que esse estudante possa ser acolhido, amado, sendo os resultados obtidos a concentração e engajamento após as intervenções desta professora que respeitaram a autonomia deste discente, como diz Freire (2020) não mandando que este aluno se ponha em seu lugar, mas respeitando a autonomia deste, propondo limites à liberdade deste aluno, como seu dever de ensinar. Portanto, como nos apresenta Contreras (2003), esta professora se muniu de sua capacidade para resolver criativamente esta situação-dilema.

Diante do que analisamos se do que foi apresentado nesse texto, vimos que as categorias que elegemos como norteadoras dos quefazeres docentes nos fez compreender que estes(as) professores e professoras se compreenderam num processo de construção da docência, se percebendo num caminho de repensar os seus fazeres docentes diante de reflexões críticas realizadas, sendo estas, baseadas na realidade apresentada pela comunidade escolar e pelos saberes construídos ao longo do processo formativo, tomando por base todos os momentos realizados durante o primeiro momento do Interfaces e que culminou na realização da Colheita, informação esta que chega como uma necessidade de construção para uma melhor organização da vida pessoal e profissional, sendo uma vivência mais orgânica como nos apresenta Paulo Freire (2020) quando nos convida refletir sobre o seu conceito de *organicidade*.

Portanto, vemos que os elementos que sinalizam esses quefazeres docentes, balizando entre categorias teóricas e categorias empíricas, nesse estudo e nos conduz para realizarmos esse diálogo, nos faz leva a compreensão desta possibilidade de construção da profissionalidade docente discutida acima como também esses fazeres dos professores, que os pensa e repensa durante os estudos e construções por nós apontados.

Buscamos compreender também algumas dificuldades e potencialidades encontradas por esses professores e professoras durante a realização da Colheita que impediram a construção da profissionalidade docente. As compreensões dos participantes foram que a forma como foi conduzido o processo de possibilitar que eles(as) pudessem produzir acerca da sua realidade, podendo assim produzir um conhecimento mais estruturado e orgânico sobre as práticas realizadas no município de Vicência, ajudou-os a serem mais livres na construção, portanto possibilitando um ambiente de discussões, reflexões, diálogo e autonomia destes docentes.

Houve outra potencialidade destacada pelos participantes foi tanto do diálogo e da troca entre os pares que estavam presentes nos grupos como também aqueles que puderam relatar suas próprias experiências e vivências da sala de aula durante essas construções, fazendo com que houvesse uma retroalimentação das construções, portanto Freire (2020) nos diz que os elementos constitutivos do diálogo são a ação e a reflexão, de forma recíproca e indissociável, ainda que seja evocada uma dimensão, se ressentir, imediatamente, a outra.

Destacou-se também na fala do professores e professoras participantes da pesquisa a possibilidade de refletir sobre as suas práticas docentes como também a vivência prática do pensamento de Paulo Freire e de Abdalaziz de Moura, fazendo com que estas construções possibilitassem um aprendizado e um aprimoramento, mudança, reajustes das práticas docente deste professorado, ressaltando a importância do que fala Freire (2020), a práxis como a junção da prática e teoria, como ação criadora e modificadora da realidade. Foi citada também a questão do formato remoto os quais aconteciam as reuniões ter possibilitado a proximidade de um todo de pessoas que estavam distantes geograficamente, mas que se reuniam em torno de um mesmo ideal, e que não considerou isso como impeditivo para se aproximar e criar um vínculo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que com esta pesquisa, entendemos a prática da formação continuada de professores como um processo de construção e fortalecimento da profissionalidade docente e dos quefazeres de professoras e professores no âmbito da formação continuada no Interfaces, como um construtor da autonomia docente, dentro de espaços de diálogo e de reflexão, sendo portanto inovadora, uma vez que auxilia na quebra de paradigma, expressos nos velhos processos formativos que colocam os/as professores/as numa condição de passivos e receptores de instruções a serem repassadas posteriormente para suas práticas pedagógicas, sendo formações que engessam e desmobilizam, e muitas vezes deixam os/as professores/as despreparados para as situações inusitadas do ambiente escolar e que exigem criatividade e sensibilidade para lidar com elas, as quais são bastante comuns no ambiente escolar. Ao se sentir despreparados/as, assumem um sentimento de frustração, incapacidade e incompetência para ocupar tal lugar. Foi visto que a formação continuada de professores como prática inovadora, encoraja os docentes a trazerem durante o processo de estudo e construção de materiais diversos, as suas vivências, as suas ações quanto docentes e utilizá-las na construção dos produtos nos seus grupos de trabalho.

Com isto, acreditamos que neste recorte, apresentado no presente trabalho, nossa pesquisa contribui para uma discussão importante sobre a importância do rompimento com padrões estabelecidos de formação continuada de professores e assim o pensamento e abertura dos cursos de formação continuada para práticas inovadoras, trazendo o professor e suas práticas para o centro do processo, entendendo cada sujeito como um ser dinâmico, subjetivo e que possui construções e vivências específicas.

A quebra com os paradigmas da formação continuada de professores muito rígida vista no primeiro momento do Interfaces se junta a possibilidade de construção de materiais sobre a realidade vivenciada por este professorado durante a quinta fase, ou segundo momento, “A Colheita”, possibilitando ainda mais o trabalho de potencialidades e fortalecimento de uma profissionalidade docente que emancipa este sujeito no seu contexto, dialogando com os seus pares, com a

autonomia da construção de materiais e comunicação das suas ações enquanto docente, refletindo sobre as suas práticas e dos seus pares, sendo possibilitadoras de um aprimoramento do fazer docente.

Foi visto durante a realização desta pesquisa que estes/as professores/as se motivaram a escreverem sobre as suas realidades locais, apresentando assim vivências e compreensões que podem motivar outros docentes nas construções de suas práticas. Os quefazeres docentes se apresentaram em diálogo constante com a profissionalidade docente, nos indicando a retroalimentação destas duas áreas teóricas que se manifestam na prática destes/as professores/as e são tão importantes para a emancipação e promoção de uma docência cada vez mais apta a lidar com adversidades que advém diariamente da realidade escolar, que por tantas vezes é incerta, exigindo criatividade, autonomia e persistência.

Elementos importantes foram sendo destacados e emergiram das análises como as nossas categorias empíricas que expressam a presença forte e constante dos quefazeres docente na vida destes professores, alcançando por meio da autonomia e da reflexão, categorias teóricas que para nós norteia essa discussão, uma emancipação, um agir que é refletido e se reajusta caso seja necessário, sendo estes quefazeres não estáticos mas mutáveis, como também é a educação para nós, feita de seres humanos, plásticos, que vivem em um meio, tem emoções, problemas, não podendo assim serem as ações de todos os dias iguais, possibilitando a cada dia letivo, a cada aula, uma chance de se aperfeiçoar, se adaptar, para melhor atender as questões que da realidade emergem.

Portanto, ainda que esta pesquisa esteja inserida num curso de formação continuada de professores a nível da rede municipal de educação de Vicência – PE, vemos um potencial metodológico nesta pesquisa para que sejam realizadas discussões para reflexões sobre programas de formação continuada de professores, sejam eles cursos, seminários, encontros ou de qualquer outra natureza, como também a importância da inserção no contexto dos docentes e da possibilidade de trazer as vivências e ações destes professores e professoras para a construção autônoma, dialógica e reflexiva de saberes, fortalecendo assim a profissionalidade docente e os quefazeres destes professores e professoras.

7. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acessado em 05 de Fevereiro de 2022.

BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de Maio de 2016. **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acessado em 02 de Fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acessado em 02 de Fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 15 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm > Acessado em 02 de Fevereiro de 2022.

CONTRERAS, J. D. **A Autonomia da Classe Docente**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2003.

DUBAR, C. **A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 2002.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. **Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas**. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. V.13, nº37, 2008.

HOBOLT, M. de S., SILVA, V. M. da. **Percepção de docentes sobre as ações de formação continuada, promovidas pela rede municipal de ensino**. X Anped Sul, 2014.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. Ed. **Perspectivas**. São Paulo, 1975.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2001.

MINAYO, M. C. de S., DESLANDES, S. F., GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação, v.12, n. 1, p.117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOORE, M. G. **Teoria da Distância Transacional**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, 2002.

NÚÑEZ, I. B., RAMALHO, B. L. **A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental**. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n.º 46/9, 10 de setembro de 2008.

OLIVEIRA, G.F. **O Programa Ricardo Ferreira enquanto dispositivo de ação para a Inovação Pedagógica no âmbito da Formação Continuada de Professores das Ciências Naturais**. Funchal, 2010. 403p. Tese de Doutorado – Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação.

ROLDÃO, M. do C. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSA, S. M. O. da., PINHEIRO, C. G. **A “nova” aliança entre a educação básica e o ensino superior: um avatar científico ou uma prática discursiva necessária?** IX Anped Sul, 2012.

SANTIAGO, M, E.; BATISTA NETO, J. **Formação de Professores em Paulo Freire: Uma Filosofia como jeito de Ser-Estar e Fazer Pedagógicos**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011 EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado em 10 fevereiro de 2023.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. *Revista da Educação*, 2002. 13, 5 - 13.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr (a) _____ para participar da Pesquisa, **UM PROCESSO INOVADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA A PROFISSIONALIDADE E OS QUEFAZERES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, realizada no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso sob orientação da Profa. Gilvaneide Ferreira de Oliveira (Orientadora) e Aristides José de Oliveira Neto (Orientando), com o objetivo de compreender o processo de construção da profissionalidade docentes e seus quefazeres a partir de uma perspectiva inovadora da formação continuada de professores e professoras.

Destacamos que sua participação é voluntária e se dará por meio de um grupo focal, o qual, tem a intenção de investigar sua percepção acerca da construção de elementos atrelados à profissionalidade docente no Interfaces. A realização dessa técnica investigativa acontecerá por meio de um moderador/pesquisador, que conduzirá um diálogo mediado por questões que incentivará a efetiva participação de todos e todas, podendo haver encaminhamentos e direcionamentos específicos ao longo da vivência investigativa. O grupo focal será gravado, possibilitando que as questões ou pontos que não foram acompanhados e registrados a tempo, pelo pesquisador/moderador, possam ser considerados posteriormente, no momento de categorização e análise dos dados construídos.

Pesquisa com seres humanos exige cuidados específicos quanto ao sigilo da identidade do respondente, dessa forma, garantimos total sigilo e anonimato das informações pessoais dos participantes, sobretudo as opiniões e ideias apresentadas ao longo da técnica aplicada, não trazendo nenhuma informação ou dados que possam identificar o participante da pesquisa. Os riscos decorrentes de sua

participação na pesquisa são de natureza psicológica e pode acarretar cansaço, vergonha, estresse. Se você aceitar participar, contribuirá para a compreensão do processo de construção da profissionalidade docente e seus quefazeres a partir de uma perspectiva inovadora da formação continuada de professores e professoras.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração por essa participação.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr, (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores pelos telefones (81) 999521762 e 992342708, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE, na Rua Manuel de Medeiros, S/N Dois Irmãos, Recife-PE, telefone (81) 33206638.

Assinatura do participante

Data: ____ / ____ / _____