

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIAN MASSULLO SILVA

Tertúlia Dialógica Pedagógica: formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas.

SÃO CARLOS/SP
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIAN MASSULLO SILVA

Tertúlia Dialógica Pedagógica: formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga

SÃO CARLOS/SP
2023

Silva, Vivian Massullo

Tertúlia Dialógica Pedagógica: formação permanente do professorado com base em evidências científicas. / Vivian Massullo Silva -- 2023.
188f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fabiana Marini Braga

Banca Examinadora: Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, Anselmo João Calzolari Neto, Raquel Moreira, Lucimara Cristina de Paula

Bibliografia

1. Formação continuada de professores. 2. Formação dialógica do professorado. 3. Tertúlia Dialógica Pedagógica. I. Silva, Vivian Massullo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Vivian Massullo Silva, realizada em 28/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto (UFSCar)

Profa. Dra. Raquel Moreira (SME-São Carlos)

Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula (UEPG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico esse trabalho aos professores e professoras que esperançam e lutam por uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos no Brasil, em especial para àqueles e àquelas que durante a pandemia da Covid-19 mantiveram-se solidários(as) e confiantes na ciência.

Agradecimentos

O ponto de partida dessa pesquisa foi em 2019. Desde a sua idealização até a defesa da tese, muitas coisas aconteceram. A mais marcante delas foi a pandemia da Covid-19. Diante disso é preciso agradecer por todos aqueles e aquelas que estiveram presentes durante esse processo. Presença essa que descobrimos que não precisa ser física.

Começo meus agradecimentos pelo meu marido Guilherme, que tem caminhado ao meu lado e vivido comigo minhas conquistas acadêmicas, profissionais e pessoais. Nossa relação, que é amorosa, solidária e baseada no diálogo me encheu de esperança e me deu forças para continuar nesse trabalho que, durante a pandemia, precisou ser ressignificado.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos(as) que entenderam minhas ausências.

Meu agradecimento para as companheiras da UFSCar: Veruska, Ju Consoni, Helenice que tornaram a caminhada mais leve, dialogando e oferecendo ajuda na caminhada.

Agradeço ao NIASE por ter me acolhido e respaldado a pesquisa com tanto conhecimento difundido. Esse trabalho só foi possível pela caminhada daqueles(as) que vieram antes de mim. É motivo de alegria fazer parte de um grupo que trabalha para a transformação social. As reflexões, o respeito e o diálogo me transformaram e continuam me transformando.

Agradeço, com o coração cheio de boas memórias, à minha orientadora prof^a Dr^a Fabiana Marini Braga que foi também um olhar atencioso, companhia amorosa, com preocupação sincera nos momentos de fragilidade que enfrentamos ao longo desses 4 anos. Aprendi muito, dialogamos muito e sobre muitas coisas. Obrigada por ter colocado altas expectativas em mim e nesse trabalho.

Agradeço imensamente aos membros da banca de qualificação e defesa, os(as) professores(as) Dr^a Roseli Rodrigues de Mello, Dr^a Raquel Moreira, Dr^a Lucimara Cristina de Paula, Dr. Alexandre Nishiwaki da Silva, Dr. Anselmo Calzolari. Muito obrigada pelas contribuições, pelo olhar carinhoso e rigoroso para o trabalho e pelos caminhos apontados.

Por fim, não poderia deixar de agradecer aos(as) participantes da pesquisa que permitiram que juntos(as) tivéssemos resultados tão relevantes para a formação de professores(as).

Esse é um trabalho de muitas mãos e vozes. Que fala de possibilidade, sonho e ciência. Que fala de política, pesquisa e prática.

Obrigada mais uma vez!

Vivian Massullo Silva

“A segurança, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética. Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei.”

PAULO FREIRE

RESUMO

A formação permanente e continuada de professores(as) é um campo de estudo que se relaciona com diversas áreas do conhecimento partindo de concepções ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas. Neste trabalho, os termos: formação permanente e formação continuada são utilizados juntos propositalmente para demarcar o posicionamento teórico em Freire (2015). O movimento de formação com base em evidências científicas tem aparecido nos relatórios das organizações internacionais que relacionam diretamente a melhoria da educação com a qualidade da formação do professorado. Comprovadamente eficaz na formação permanente e continuada de professores, a Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP) é uma Atuação Educativa de Êxito (CREA, 2015) e se mostra como uma alternativa viável para a formação dialógica de professores no Brasil que busque se unir ao conhecimento científico, promovendo melhora no conhecimento e nas relações sociais de toda a comunidade escolar. A presente tese de doutorado se pauta na seguinte questão de pesquisa: A Tertúlia Dialógica Pedagógica, como formação dialógica de professores(as), pode contribuir e de que forma, para a formação permanente e continuada do professorado baseada em evidências científicas no Brasil? Como objetivo geral analisamos, por meio de elementos transformadores ou excludentes relatados pelos(as) participantes da pesquisa, como a Tertúlia Dialógica Pedagógica pode ser inserida no contexto de formação permanente e continuada do professorado no Brasil, contribuindo para uma formação permanente e continuada baseada em evidências científicas. Pautada no referencial da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006) a investigação se deu com o total de 11 professores(as) de diversas regiões do Brasil. Para coletar e aprofundar os dados, foram realizados grupos focais e relatos comunicativos. A investigação elencou elementos transformadores e excludentes em 5 categorias: a formação permanente e continuada no contexto atual dos(das) professores(as); a tertúlia dialógica pedagógica na formação permanente e continuada dos(das) professores(as); formação científica e evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado; o papel da gestão escolar na formação permanente e continuada do professorado; a política pública e sua relação com a formação permanente e continuada do professorado. Os dados revelam que o diálogo igualitário e intersubjetivo é elemento fundamental nas TDPs e contribui para a o aprofundamento das bases teóricas e científicas, dando a autonomia e segurança nas tomadas de decisões pedagógicas dos(das) professores(as). Os elementos excludentes revelam que a ausência de diálogo com os(as) gestores, a burocratização e hierarquização dos cursos ofertados e o desvio dos objetivos da formação permanente e continuada são fatores que criam obstáculos na melhoria da formação e da educação ofertada. A análise final entre sistema e mundo da vida (HABERMAS, 2012) revela que o sistema tem promovido essa hierarquização e burocratização nas formações ao mesmo tempo que pode contribuir para a oferta de uma formação dialógica. Em contrapartida, o mundo da vida é capaz de dar respostas rumo a convivência e a formação permanente e continuada dialógicas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Formação permanente. Formação dialógica. Tertúlia Dialógica Pedagógica. Evidências científicas.

ABSTRACT

The permanent and continuous training of teachers is a field of study that relates to different areas of knowledge based on ideological, political, social, epistemological and philosophical conceptions. In this work, the terms: permanent education and continuing education are purposely used together to demarcate the theoretical position in Freire (2015). The training movement based on scientific evidence has appeared in the reports of international organizations that directly relate the improvement of education with the quality of teacher training. Proven to be effective in the permanent and continuous formation of teachers, the dialogic Pedagogical Gathering (TDP) is a Successful Educational Action (CREA, 2015) and shows itself as a viable alternative for the dialogic formation of teachers in Brazil that seeks to unite with scientific knowledge, promoting improvement in the knowledge and social relationships of the entire school community. This doctoral thesis is based on the following research question: Can Dialogic Pedagogical Gatherings, as a dialogic training of teachers, contribute and in what way to the permanent and continued training of teachers based on scientific evidence in Brazil? As a general objective, we analyze, through transforming or excluding elements reported by the research participants, how the Dialogic Pedagogical gathering can be inserted in the context of permanent and continuous formation of teachers in Brazil, contributing to a permanent and continuous formation based on scientific evidence. Based on the framework of the Communicative Methodology (GÓMEZ et al., 2006), the investigation involved a total of 11 teachers from different regions of Brazil. To collect and deepen the data, focus groups and communicative reports were carried out. The investigation listed transforming and excluding elements in 5 categories: permanent and continuing education in the current context of teachers; the pedagogical dialogical gathering in the permanent and continuous formation of teachers; scientific training and scientific evidence in the permanent and continued training of teachers; the role of school management in the permanent and continuous training of teachers; public policy and its relationship with the permanent and continuous training of teachers. The data reveal that the egalitarian and intersubjective dialogue is a fundamental element in the TDPs and contributes to the deepening of the theoretical and scientific bases, giving autonomy and security in the teachers' pedagogical decision-making. The excluding elements reveal that the lack of dialogue with the managers, the bureaucratization and hierarchization of the courses offered and the deviation from the objectives of permanent and continuous formation are factors that create obstacles in the improvement of the formation and education offered. The final analysis between the system and the world of life (HABERMAS, 2012) reveals that the system has promoted this hierarchization and bureaucratization in training at the same time that it can contribute to offering a dialogic training. On the other hand, the world of life is capable of providing answers towards coexistence and permanent and continuous dialogical formation.

Keywords: Inservice teacher education. Dialogical teacher education. Dialogic Pedagogical Gathering. Scientific evidence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PERCURSO PESSOAL	11
REVISÃO DA LITERATURA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	13
ENQUADRAMENTO DA QUESTÃO DE PESQUISA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	18
ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES NA TESE	20
1 FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO.....	21
1.1 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO E A FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS	25
1.1.1 – A legislação nacional vigente.....	25
1.1.2 Os programas nacionais de formação permanente e continuada do professorado...	32
1.2 O QUE DIZEM AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS.....	38
2 SER PROFESSOR(A) NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	44
2.1 FORMAÇÃO DIALÓGICA DE PROFESSORES(AS)	47
3 - O PROJETO INCLUD-ED E ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO	53
3.1 AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS	55
3.1.1 Como organizar uma Tertúlia Dialógica Pedagógica?.....	58
4 A PESQUISA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E COMUNICATIVA: COMO PRODUZIR CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO VOLTADA PARA A FINALIDADE DA PROFISSÃO	62
4.1 A METODOLOGIA COMUNICATIVA E AS FASES DA PESQUISA REALIZADA	64
4.1.1 Metodologia Comunicativa.....	65
4.1.2 O curso realizado.....	69
4.1.3 Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	70
4.1.4 A organização das informações para análise dos dados.....	72
4.2 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA .	79
4.2.1 Objetivo.....	79
4.2.2 Programa e Divulgação	80
4.2.3 Os textos estudados	83
4.2.4 Os encontros síncronos	86
4.2.5 O grupo participante do curso	88
4.3 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	89

4.3.1 Comitê de ética.....	90
4.3.2 Conselho assessor.....	90
4.3.3 População e amostra: os(as) participantes da pesquisa.....	91
5.3.4 Roteiro dos grupos focais e os relatos comunicativos	93
4.3.5 Coleta e organização dos dados	96
5 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	102
5.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA NO CONTEXTO ATUAL DOS(DAS) PROFESSORES(AS);.....	102
5.2 A TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DOS(DAS) PROFESSORES(AS)	106
5.3 FORMAÇÃO CIENTÍFICA E EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO;	111
5.4 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO;.....	116
5.5 A POLÍTICA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO;	119
5.6 CRUZAMENTO DOS DADOS	123
5.7 MATRIZ FINAL DE ANÁLISE: SISTEMA E MUNDO DA VIDA	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES.....	143
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	143
APÊNDICE B – Detalhamento dos parágrafos comunicativos, códigos, coleta e interpretação primária da informação.	146
APÊNDICE C – Cronograma do curso	182

INTRODUÇÃO

PERCURSO PESSOAL

A escolha pela docência, na minha vida, acontece diariamente. É algo que afirmo e reafirmo em minhas ações, na forma como me movo no mundo, com as pessoas, a favor de uma educação crítica e progressista que seja, de fato, para todos e todas. A escolha pela docência não se iniciou com a minha inserção no mundo da pesquisa e não se finda aqui. Mas, posso afirmar com toda a certeza: a pesquisa melhorou-me na docência. A ciência contribuiu para que meu caminho profissional fosse um caminho para a busca da melhoria educacional e do diálogo com todas as pessoas. Finalizei o curso de Pedagogia em 2006. Trabalhei durante 7 anos como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até ingressar profissionalmente na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), onde trabalho atualmente como professora da educação superior.

O início do meu trabalho na universidade foi com o curso de Pedagogia, auxiliando os(as)estudantes nos estágios curriculares obrigatórios. Ao realizar os atendimentos dos(das) estudantes do curso comecei a me interessar e me aprofundar na formação de professores(as) e as possibilidades de aliar a teoria com a prática, na busca por respostas sobre como a formação de professores se relaciona com a melhoria da aprendizagem dos(das) alunos(as)da educação básica.

Em 2015 fui voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - o PIBID, em um projeto interdisciplinar entre os cursos de licenciatura em Pedagogia, Música e Educação Física da UNAERP. Meu interesse pela possibilidade de articulação entre teoria e prática foi imediato, pois acredito em uma formação de professores(as) vinculada à escola e não distante dela. No mesmo ano, ingressei no Mestrado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Educação Escolar: Teorias e Práticas. Pela primeira vez tive contato com a teoria da Aprendizagem Dialógica e pude realizar minha dissertação dentro desta perspectiva teórica, o que contribuiu para ampliar de forma contundente meu conhecimento sobre a necessidade de práticas pedagógicas que incluíssem os(as)alunos(as)e a comunidade, e também pensar a formação de professores(as) dentro dessa perspectiva.

Em 2017 apresentei a dissertação intitulada: “Os relatos dos bolsistas de iniciação à docência presentes nos anais do ENDIPE entre 2010 e 2014: uma análise da relação dos pibidianos com os alunos da educação básica”. Analisamos relatos de bolsistas do PIBID de

diversos cursos do país todo, com o objetivo de identificar os referenciais e objetivos contidos em suas práticas pedagógicas em sala de aula, com os(as)alunos(as)da educação básica. Os dados coletados na pesquisa revelaram que a maioria das práticas dos bolsistas possuem um referencial construtivista, sem a participação educativa dos familiares¹, voltadas mais às adaptações curriculares e lúdicas de conteúdo que priorizavam mais o “currículo da felicidade” (AUBERT *et al.*, 2016), pautando-se no discurso de que as crianças já pertenciam a um contexto de vulnerabilidade social, portanto, deveriam ter mais momentos prazerosos na escola.

Ao concluir a dissertação, não consegui deixar de pensar no quanto a formação de professores(as) precisava de atenção. Na ocasião da pesquisa do mestrado, a revisão de literatura realizada não revelou nenhum trabalho que falasse da relação da aprendizagem dos(das) bolsistas com os(as)alunos(as)da educação básica. Revisitando essa revisão, os trabalhos sempre focaram na aprendizagem dos bolsistas o que é, de fato, o objetivo do programa. Por isso, retomo o questionamento feito sobre a efetividade dos programas de formação de professores(as): qual a vantagem de uma formação de professores(as) que tenha como o objetivo melhorar a sua prática docente, mas que não busque a melhoria da aprendizagem dos(das) alunos(as)?

Com esse questionamento em mente, ingressei no Doutorado na UFSCar com a ideia inicial de pesquisar se as práticas pedagógicas oportunizadas pelo PIBID eram capazes de produzir algum impacto na aprendizagem instrumental (AUBERT *et al.*, 2016) dos(das) alunos(as)da educação básica, o que pude verificar em nova revisão de literatura que Gabassa (2020) tem se dedicado a esse estudo no estado de Goiás.

Durante o curso, tive contato com as Comunidades de Aprendizagem desenvolvidas pelo *Community of Reseach on Excellence for All* (CREA) e as Atuações Educativas de Êxito (CREA, 2017), sobretudo, as Tertúlias Dialógicas que me encantaram não somente por sua metodologia, mas pelas evidências científicas de sua aplicabilidade na melhora dos resultados acadêmicos dos(das) alunos(as)assim como a convivência interpessoal.

Em janeiro de 2021 ingressei no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) no qual participo de estudos sobre tertúlias dialógicas e venho colaborando com algumas das moderações desenvolvidas pelo núcleo. Ao estudar mais sobre as tertúlias

¹ Gutiérrez e Niemelä (2010), com base nos dados da pesquisa INCLUD-ED (CREA, 2012) apontaram quatro formas de participação educativa que contribuem para o sucesso educativo dos/das estudantes, a saber: (i) a formação de familiares e outras pessoas da comunidade no próprio espaço da escola; (ii) a participação na tomada de decisão em relação à vida e aos práticas desenvolvidas na escola; (iii) o envolvimento no desenvolvimento do currículo e avaliação dos processos de aprendizagem e (iv) uma direta participação em espaços de aprendizagem dos estudantes, como, por exemplo, em atividades de sala de aula.

dialógicas na formação de professores(as), as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (TDP), tive contato com a tese de Esther Roca Campos (2018) sobre o impacto científico, político e social das TDPs em Valência - Espanha, o que despertou o meu interesse por verificar a possibilidade da transferibilidade de uma formação de professores(as) baseada nesse modelo, para o contexto brasileiro. Em processo de amadurecimento, tanto meu enquanto pesquisadora quanto da própria pesquisa, os objetivos se voltaram para a análise da TDP como possibilidade de formação permanente e continuada, dialógica e baseada em evidências científicas no país.

REVISÃO DA LITERATURA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Visando estabelecer um diálogo com a comunidade científica internacional, realizamos uma revisão de literatura em bases de dados nacionais e internacionais: SciELO, Google Acadêmico, *Scopus* e *Web of Science*. A revisão possibilitou o acesso às informações científicas que contribuem com o campo da formação permanente e continuada do professorado e apoia a justificativa da presente pesquisa.

Segundo Creswell (2010) a revisão de literatura é importante para compartilhar resultados de estudos que têm ligação com o estudo proposto, além de relacionar e comparar as publicações encontradas no tema pesquisado, abrindo caminhos para ampliar os estudos realizados até o momento.

A revisão de literatura realizada nessa pesquisa contemplou três temas: A formação permanente e continuada do professorado com base em evidência científica; Atuações educativas de êxito na formação de professores(as); Formação dialógica de professores(as).

Para encontrar os descritores ou palavras-chave em inglês utilizamos o *thesaurus* da plataforma ERIC² chegando nos seguintes resultados: *Inservice teacher education AND Evidence based practice*. Para os descritores *Successful educational actions; Dialogic teacher education*, por não encontrarmos no *thesaurus* da plataforma ERIC, utilizamos os descritores encontrados em publicações nacionais e internacionais sobre esse tema.

Para os descritores em língua portuguesa utilizamos o *thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased) alocado na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³ chegando aos seguintes resultados: *Formação continuada do*

² Disponível em: <https://eric.ed.gov/>

³ Disponível em: <http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/index.php>

*professor*⁴ AND *Evidência científica*. Nos artigos publicados dentro do tema de formação dialógica, retiramos os seguintes descritores: *Atuações Educativas de Êxito*; *Formação dialógica de professores*; *Formação dialógica do professorado*.

Como critério de refinamento para as buscas, utilizamos um recorte temporal dos últimos 10 anos (2013 - 2022) e recorte linguístico para publicações em língua portuguesa, espanhola ou inglesa. Estabelecemos critérios de inclusão e exclusão dos artigos na revisão de literatura, analisando inicialmente os títulos e resumos dos trabalhos, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Seleção e avaliação dos artigos: critérios de inclusão e exclusão

Seleção e avaliação dos artigos	
Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
1. O estudo tem como tema principal a formação permanente e continuada do professorado; 2. O estudo aborda um programa e/ou curso de formação permanente e continuada do professorado; 3. O estudo apresenta resultados de um programa e/ou curso de formação permanente e continuada do professorado; 4. O estudo apresenta evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado; 5. O estudo tem data de publicação nos últimos 10 anos (2013-2022); 6. O estudo está escrito em língua portuguesa, espanhola ou inglesa.	1. Não atendimento algum dos critérios de inclusão; 2. O estudo apresenta resultados parciais; 3. Impossibilidade de acesso ao texto completo do trabalho; 4. O trabalho está repetido em alguma das bases de dados, sendo mantido em apenas uma, caso esteja dentro dos critérios de inclusão.

Fonte: Elaboração própria.

Após contemplarmos todos os critérios, os trabalhos selecionados em cada base de dados na revisão de literatura foram:

Tabela 1 – Quantidade de artigos selecionados e descartados por base de dados

Quantidade de artigo por base de dados					
Descritor	Base de dados	Total obtido na base	Descartados	Selecionados	Trabalhos
Formação continuada do professor AND	Google Acadêmico	34	29	5	Silva (2014); Ramírez (2016); Fioretti (2018); Lima e Silva (2022); Tozetto e Domingues (2022)
Evidência científica	SciELO	2	1	1	Devechi, Trevisan e Cenci (2022)

Continua

⁴ Optamos por utilizar o descritor **formação continuada do professor** na revisão de literatura, pois o descritor **formação permanente e continuada do professorado** não está indexado no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased/INEP).

Continuação – Tabela 1

Atuações educativas de êxito	Google Acadêmico	110	107	3	Silva, Braga e Mello (2021); Gabassa <i>et al.</i> (2015); Melo, Barreto e Gabassa (2016)
	SciELO	0	0	0	-
Formação dialógica de professores OR Formação dialógica do professorado	Google Acadêmico	8	8	0	-
	SciELO	15	14	1	Gabassa (2020)
<i>Inservice teacher education AND Evidence based practice</i>	Scopus	21	17	4	Melhuish <i>et al.</i> (2016); Stewart <i>et al.</i> (2019); Booher, Nadelson e Nadelson (2020); Sims e Fletcher-Wood (2021).
	Web of Science	10	10	0	
<i>Successful educational actions</i>	Scopus	33	30	3	Barros-Del Rio e Roldán (2021); Ríos Gonzales <i>et al.</i> (2019); Garcia-Carrion <i>et al.</i> (2017).
	Web of Science	35	35	0	-
<i>Dialogic teacher education</i>	Scopus	2	0	2	Rodrigues-Oramas <i>et al.</i> (2021); Roca-Campos <i>et al.</i> (2021).
	Web of Science	2	2	0	-
Total:		271	253	18	

Fonte: Elaboração própria.

Após seleção, foi feita a leitura completa dos trabalhos, analisando suas contribuições.

Durante a leitura nos remetemos às discussões iniciais do primeiro capítulo do livro *Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação* (AUBERT *et al.*, 2016) quando os(as) autores(as) argumentam que professores(as) precisam saber como obter bons resultados educacionais de forma comprovadamente eficazes.

Conforme argumentam Aubert *et al.* (2016), hoje já é possível “trabalhar de forma científica no campo da educação” (p. 20), pois há conhecimento difundido e disponível que indica quais práticas contribuem para o sucesso escolar dos(das) alunos(as). Se os(as) professores(as) não as conhecem é preciso fazer com que esse conhecimento chegue até eles e elas por meio de uma formação permanente e continuada que as contemple.

Ao realizarmos a leitura dos artigos selecionados constatamos que o principal ponto existente entre eles é que a formação baseada em evidências contribui para a mudança da concepção sobre a prática pedagógica por meio da criticidade. (BARROS-DEL RIO; ALVAREZ; ROLDÁN, 2021; BOOHER; NADELSON; NADELSON, 2020; FIORETTI, 2018; GABASSA *et al.*, 2015; GABASSA, 2020; GARCÍA-CARRION *et al.*, 2017;

MELHUIISH *et al.*, 2016; MELO; BARRETO; GABASSA, 2016; RAMÍREZ, 2016; RÍOS GONZÁLES *et al.*, 2019; ROCA CAMPOS *et al.*, 2021; RODRIGUES-ORAMAS *et al.*, 2021; SILVA, 2014; SILVA; BRAGA; MELLO, 2021; SIMS; FLETCHER-WOOD, 2021; STEWART *et al.*, 2019).

Esses estudos demonstram que mesmo os(as) professores(as) mais experientes, ao participarem de cursos de formação de professores(as) com base em evidências científicas, tinham baixa formação científica (FIORETTI, 2018; STEWART *et al.*, 2019) e pouco ou nenhum hábito de pesquisa (BOOHER; NADELSON; NADELSON, 2020) não sabendo identificar fontes de pesquisa de qualidade, nem mobilizar o conhecimento proveniente das pesquisas em suas práticas.

Em contrapartida, artigos que abordam sobre a utilização de AEEs na formação de professores(as), têm demonstrado que a utilização de leitura científica na formação apresenta resultados satisfatórios em relação a superação da utilização de opiniões pessoais na formação (SILVA; BRAGA; MELLO, 2021) oferecendo instrumentos técnicos para a prática dialógica e reflexiva em seus contextos de trabalho (BARROS-DEL RIO; ALVAREZ; ROLDÁN, 2021; GABASSA *et al.*, 2015; GABASSA, 2020; GARCÍA-CARRION *et al.*, 2017; MELO; BARRETO; GABASSA, 2016; RÍOS GONZÁLES *et al.*, 2019; ROCA CAMPOS *et al.*, 2021; RODRIGUES-ORAMAS *et al.*, 2021; SILVA; BRAGA; MELLO, 2021).

Estudos indicam que os(as) docentes que têm contato com textos científicos se tornam mais autônomos para pesquisar (SILVA, 2014) e que o reflexo disso se dá na autonomia de decisão para resolverem problemas de ordem prática (GABASSA *et al.*, 2015; GABASSA, 2020; GARCÍA-CARRION *et al.*, 2017; MELO; BARRETO; GABASSA, 2016), aumento do repertório acadêmico e prático (GABASSA, 2020; SILVA, 2014), do trabalho colaborativo; (GABASSA, 2020; GARCÍA-CARRION *et al.*, 2017;) e das as relações sociais entre todos(as) na escola. (GABASSA *et al.*, 2015; GABASSA, 2020; MELO; BARRETO; GABASSA, 2016; ROCA CAMPOS *et al.*, 2021; RODRIGUES-ORAMAS *et al.*, 2021).

Alguns estudos apontam a relação entre formação de professores(as) e aprendizagem dos(das) alunos(as) indicando que os(as) professores(as) que passam por programas de formação pautados em ciência verificam que há melhoria na aprendizagem de seus(suas) alunos(as). (GABASSA *et al.*, 2015; GABASSA, 2020; GARCÍA-CARRION *et al.*, 2017; MELHUIISH *et al.*, 2016; MELO; BARRETO; GABASSA, 2016; RÍOS GONZÁLES *et al.*, 2019; ROCA CAMPOS *et al.*, 2021; RODRIGUES-ORAMAS *et al.*, 2021; SILVA; BRAGA; MELLO, 2021; SIMS; FLETCHER-WOOD, 2021).

Ainda assim, o estudo de Roca Campos *et al.* (2021) e de Sims e Fletcher-Wood (2021) alertam para a necessidade de que as pesquisas que busquem aprofundamento nessa relação (formação permanente e continuada do professorado e aprendizagem dos(das) alunos(as)) se dediquem ao desenho metodológico e rigoroso da pesquisa de forma a introduzir instrumentos que meçam efetivamente essa relação e não somente estabeleçam a existência dessa relação por meio de consensos difundidos em publicações, mas que não as mensuram.

O estudo de Lima e Silva (2022) traz uma contribuição importante do ponto de vista do planejamento dos(das) gestores(as) sobre os programas de formações continuadas de professores(as), explicitando que esse planejamento acontece sem a participação de docentes. Embora os(as) gestores(as) tenham um discurso historicamente marcado sobre a melhoria da educação, por meio da melhoria da qualidade da formação permanente e continuada, “ainda possuem muitas dificuldades para implementar formações que sejam significativas para os docentes, ou seja, formações que supram as reais necessidades de qualificação dos professores, impactando e transformando a sua práxis.” (p. 16)

Tozetto e Domingues (2022) destacam que a “formação de professores está atrelada às políticas educacionais que envolvem a escola e o ensino, perpassando muitas vezes por medidas autoritárias e verticalizadas para sua efetivação.” (p. 291) Para que a formação permanente e continuada do professorado seja reflexiva é preciso ter foco na escola, ser embasada em ciência e construída em conjunto com os(as) docentes.

O único estudo que contempla os resultados da parceria entre os(as) gestores(as) e professores(as) na formação permanente e continuada é o estudo de Roca Campos *et al.* (2021) que aponta que o compromisso da gestão com a formação permanente e continuada dos(das) professores(as) na Tertúlia Dialógica Pedagógica reflete no aumento da aplicação de AEEs nas escolas.

Devechi, Trevisan e Cenci (2022) discutem, sobre a perspectiva da hermenêutica reconstrutiva de Habermas, como 25 pesquisadores brasileiros veem o uso das evidências científicas na educação do país e na formação (inicial e continuada) de professores(as). Majoritariamente os pesquisadores se posicionam contrariamente ao uso da educação baseada em evidências na formação dos professores sob o argumento de que não há consenso sobre o que é evidência na educação. O trabalho apresenta análise sobre como o “Conselho Nacional de Educação vem protagonizando políticas de educação de forma unidirecional e sem oportunizar o contraditório” (p. 01). Em síntese, considerando as opiniões dos(das) participantes, os autores concluem que a formação de professores(as) é um campo que deve ser

compreendido na interseção entre intencionalidade, postura ética, conhecimento, contexto e formação humana, e não somente nas experiências.

A participação da comunidade também é apontada em alguns estudos (GABASSA, 2020; RÍOS GONZÁLES *et al.*, 2019; ROCA CAMPOS *et al.*, 2021; RODRÍGUEZ-ORAMAS *et al.*, 2021) como elemento importante na formação permanente e continuada dos(das) professores(as) trazendo uma maior compreensão cultural das ações das pessoas no mundo, bem como contribui para o diálogo que garante práticas mais reflexivas e igualitárias nas escolas.

Por fim, diante do contexto pandêmico que ainda tem nos acometido, faz-se importante destacar os resultados trazidos por Silva, Braga e Mello (2021) sobre o impacto de uma Formação Dialógica Pedagógica realizada de maneira remota durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia da covid-19. Os dados revelam que o diálogo igualitário, a criação de sentido e a aprendizagem de conteúdos instrumentais oportunizados por meio da TDP foram ferramenta essencial para o enfrentamento do isolamento social e sentimentos advindos desse contexto.

ENQUADRAMENTO DA QUESTÃO DE PESQUISA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Ao entrar na temática da formação permanente e continuada do professorado baseada em evidências, relembremos Aubert *et al.*(2016) que enfatizam que inovação nem sempre significa melhora, portanto estamos nos referindo a duas premissas consensuadas na comunidade científica internacional quando falamos de evidências científicas: 1) a primeira é se o que estamos avaliando para uma formação passou pelo debate público e se foi verificada a sua evidência em outros contextos; 2) a segunda é se essa formação é capaz de promover melhorias educacionais e sociais nos alunos e alunas, com evidências que as comprovem. (ROCA CAMPOS, 2018)

Quando começamos a aprofundar nossos estudos sobre o tema, surgiram algumas inquietações: Como ocorrem e quais são as contribuições das formações continuadas ofertadas nas escolas atualmente? Qual a relação dessas formações continuadas com a prática dos(das) professores(as)? Quais as contribuições ou obstáculos encontrados pelos(as) professores(as) para a participação nas formações continuadas ofertadas nas instituições em que trabalham? São trabalhadas as evidências científicas na formação permanente e continuada do

professorado? Como os(as) professores(as) avaliam a relação da formação permanente e continuada e melhoria da aprendizagem de seus/suas alunos(as)?

Diante disso, estruturamos nossa pesquisa viabilizando o diálogo com professores(as) sobre suas realidades vividas nas formações ofertadas nas escolas; suas concepções sobre esse modelo de formação permanente e continuada, e também como eles e elas compreendem a utilização da Tertúlia Dialógica Pedagógica como possibilidade de formação permanente e continuada baseada em evidências científicas.

Portanto, o presente trabalho se pauta na seguinte **questão de pesquisa**: A Tertúlia Dialógica Pedagógica, como formação permanente e continuada e dialógica de professores(as), pode contribuir e de que forma, para a formação permanente e continuada do professorado baseada em evidências científicas no Brasil?

Partimos da **hipótese** de que a Tertúlia Dialógica Pedagógica em contexto brasileiro promove a formação com base em evidências científicas, difundindo o conhecimento de pesquisas internacionalmente referenciadas, respaldando as ações dos(das) professores(as) no contexto escolar.

Como **objetivo geral** analisamos, por meio de elementos transformadores ou excludentes relatados pelos(as) participantes da pesquisa, como a Tertúlia Dialógica Pedagógica pode ser inserida no contexto de formação permanente e continuada do professorado no Brasil, contribuindo para uma formação permanente e continuada baseada em evidências científicas.

Para viabilizar a pesquisa e atendermos ao objetivo geral estabelecido, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender como ocorrem as formações permanentes e continuadas do professorado atualmente, por meio dos relatos dos(das) participantes;
- Identificar e analisar, a partir dos relatos dos(das) participantes, os elementos transformadores e/ou excludentes que viabilizam ou obstaculizam a utilização da Tertúlia Dialógica Pedagógica como uma formação permanente e continuada e dialógica no Brasil;
- Analisar de que forma a Tertúlia Dialógica Pedagógica contribui para uma formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas.

Partindo da revisão de literatura apresentada, especificamente sobre o que se tem produzido sobre AEEs e formação de professores(as) no Brasil, destacamos que as pesquisas

de Gabassa (2020); Melo, Barreto e Gabassa (2016) e Gabassa *et al.* (2015) se dedicaram ao campo da formação inicial de professores(as) e que não surgiram em nossas buscas artigos brasileiros que tratassem da formação permanente e continuada dialógica. A **justificativa** para esse estudo se encontra na lacuna existente no campo da formação de professores(as) no Brasil ao tratar sobre a formação permanente e continuada dialógica com base em evidências científicas.

Tendo nos trabalhos de Roca Campos (2018) e Roca Campos *et al.* (2021) um importante referencial científico que apresenta evidências importantes sobre as TDPs, esperamos, portanto, poder contribuir para o campo da formação permanente e continuada do professorado, colocando a pesquisa sobre a formação dialógica, permanente e continuada de professores(as) no Brasil em diálogo com as pesquisas internacionais.

ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES NA TESE

O presente texto se divide em seis seções. A seção introdutória teve como objetivo informar o posicionamento da pesquisadora frente ao trabalho, trazer uma revisão da literatura realizada em bases de dados nacionais e internacionais sobre a formação permanente e continuada do professorado com foco na formação dialógica e científica. Em sequência, são apresentados a questão e os objetivos da pesquisa.

Na primeira seção, que se insere na formação permanente e continuada do professorado, apresentamos o cenário recente da legislação nacional sobre a formação permanente e continuada de professores(as) e o que dizem as organizações internacionais.

Na segunda sessão, aprofundamos na formação dialógica de professores(as), trazendo elementos sobre a concepção dialógica de aprendizagem e como professores(as) e alunos(as) se inserem nessa concepção.

Na terceira seção trazemos o fundamento sobre as Atuações Educativas de Êxito e as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas que são base importante da nossa argumentação em favor da formação dialógica, permanente e continuada de professores(as).

Na quarta sessão entramos no capítulo metodológico, fundamentamos a metodologia comunicativa, apresentamos os caminhos percorridos, o desenho da pesquisa os dados coletados.

Na seção cinco apresentamos as análises por categorias, o cruzamento dos dados e a matriz final de análise: sistema e mundo da vida.

Por fim, na última seção, tecemos nossas considerações finais.

1 FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO

Delimitar o campo de estudo sobre a formação permanente e continuada do professorado não é uma tarefa fácil. Desde a sua história, a conceituação do termo, as palavras-chave utilizadas nas pesquisas, pensamos em quais atividades, quais conhecimentos, quais as especificidades envolvem a formação permanente e continuada do professorado. É um campo que envolve múltiplos vieses e teorias que buscam compreender também um universo de propostas, políticas, práticas e saberes.

Além disso, a formação permanente e continuada do professorado também se conecta com outras áreas de estudo além da educação escolar. Em nossas buscas por artigos que tratassem do tema, nos deparamos com estudos na área da Enfermagem, Psicologia, Administração, Línguas, Tecnologias, etc., com focos diversos.

Não pretendemos remontar a história da formação permanente e continuada do professorado no Brasil. Partiremos do século XX em que temos um marco importante na pesquisa sobre o tema, com a “chegada de novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho” (ALVES, 2007, p. 265). Por isso, recorreremos a alguns estudos que contribuem na conceituação do termo formação continuada de professores (ALVES, 2007; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; CASTRO; AMORIM, 2015).

Alves (2007) aponta que termos como “epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências” (p.265) chegaram ao cenário da pesquisa internacional no final do século XX e passaram a fazer parte dos debates educacionais mundiais.

Em 1980, segundo Alves (2007), países anglo-saxônicos impulsionaram estudos sobre os saberes docentes e a profissionalização do magistério. Amplos debates foram realizados sobre a necessidade de ampliar a formação em nível superior, melhorar o status e a remuneração da carreira.

No Brasil, os estudos sobre a formação permanente e continuada do professorado ganham notoriedade na década de 90 quando o texto de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chega no país e propõe um debate sobre a experiência, o conhecimento prático e a mobilização de saberes de professores(as), recebendo críticas e reconhecimentos:

Se para autores tão diversos como Tardif (2002), Shulman (1987) e Pimenta (2002), a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, para outros, como Arce (2001) e Duarte (2003), ela pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário

neoliberal. Vai ficando claro então que abordar o campo dos saberes da docência está longe de ser algo fácil e não problemático, principalmente em um contexto em que aquilo que é novo é, muitas vezes, rapidamente abraçado ou refutado (Pimenta, 2002). (ALVES, 2007, p.265).

Outros autores também compõem o campo de pesquisa sobre a formação permanente e continuada do professorado no Brasil como Arce (2001), Freitas (2002), Libâneo (2002), Gatti (2010) e que são responsáveis pelos avanços nos estudos sobre essa temática. Com estudos tanto sobre a formação inicial quanto continuada, abordam desde a epistemologia da prática orientados pelo pragmatismo, passando pelos saberes docentes, analisando sua conexão com o neoliberalismo, contemplando também a profissionalidade docente e a melhoria na oferta da educação escolar pública. (ALVES, 2007).

Destacamos também o trabalho de Mizukami et al. (2010) que traz para a reflexão a questão de que a aprendizagem da docência não é a mesma coisa que desenvolvimento profissional da docência, pois a primeira constitui-se de múltiplos saberes adquiridos em um processo contínuo que une conhecimentos da formação inicial, continuada, experiências práticas e reflexão na ação. Enquanto o desenvolvimento profissional apresenta um referencial tecnicista em que a racionalidade técnica é mais importante, Mizukami et al. (2010) contrapõem essa visão explorando a necessidade de uma racionalidade prática.

Castro e Amorim (2015) discutem a importância de dissociação entre os termos “educação continuada” e “formação continuada”. Educação continuada, para os autores, se refere a uma educação formal realizada em instituições especializadas. Em contrapartida a formação continuada se refere a formação permanente do sujeito, uma formação que vai além do processo formal de educação, que passa pela profissionalização, mas que também passa pela conscientização sobre o nosso inacabamento (FREIRE, 1997). Formar-se, portanto, é um processo de aprendizagem individual e coletivo que acontece em contato com o meio social.

Por ser processo de aprendizagem, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) reforçam que a formação permanente e continuada se relacionam com diversas áreas do conhecimento “nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender” (p. 369) mas que a aprendizagem ocorre quando é um processo crítico e consciente, promovendo o desenvolvimento do sujeito individual ou coletivamente, produzindo conhecimentos que se relacionam com o coletivo.

Embora não exista um consenso sobre os termos utilizados para se referirem a formação permanente e/ou continuada do professorado como uma espécie de “flutuação terminológica”

(CASTRO E AMORIM, 2015), é possível verificar que independentemente do termo, a maioria dos termos são trazidos dentro de uma perspectiva tecnicista da formação do professorado.

Termos mais recentes como capacitação, treinamento ou reciclagem trazem essa conotação de pacotes de cursos predefinidos. Esses termos têm contribuído para a ideia de que há uma lacuna na formação permanente e continuada do(da) professor(a), colocando-o(a) na condição de consumidor(a) e executor(a), tirando a autonomia, a criticidade e possibilidade de produção de conhecimento. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) destacam que na história da educação, a formação continuada do professorado guarda resquícios da compreensão de que essa formação existe para “suprir as lacunas existentes na formação ‘inicial’ docente” (p. 374) além de sanar dificuldades com algum conhecimento específico, implantar projetos, políticas ou campanhas governamentais, adquirir certificados para cumprir uma exigência da instituição escolar ou benefícios na carreira.

Por isso concordamos com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) e Castro e Amorim (2015), que partindo da perspectiva de Freire (1997; 2015) defendem que a formação permanente e continuada do professorado deve se descolar da ideia de cursos prontos, apostilados que flertam com uma prática autoritária da gestão educacional, desrespeitando

[...] a capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias” (FREIRE, 2001, p. 71).

Assim como o conhecimento é algo que está em permanente construção e reconstrução, a formação permanente e continuada do professorado também deve ser entendida de forma dinâmica. Ela é individual e coletiva, pois além de passar pelos saberes da profissão também precisa fornecer ferramentas que auxiliem no processo de aprendizagem de seus(suas) alunos(as). Isso significa que desenvolver-se como profissional da educação por meio de conhecimentos teórico-metodológicos precisa ter como objetivo a reflexão e transformação de suas práticas pedagógicas realizadas individual e coletivamente. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

A reflexão sobre a própria prática tem aparecido nos textos de Schön (1992); Nóvoa (1992); Pérez-Gómez (1992); Zeichner (1993). Tais autores defendem um conhecimento construído e utilizado coletivamente pelos(as) professores(as), promovendo uma reflexão sobre a prática na prática.

Mas o que tem sido realizado como formação permanente e continuada do professorado no Brasil? Quais atividades são destinadas à essas formações? Quem define como, quando, onde, o que e quanto tempo essas formações devem acontecer?

O estudo de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) sinaliza uma desconexão entre o que é ofertado e as necessidades dos(das) professores(as) para a formação permanente e continuada. Ao ouvirem professores(as) e suas percepções sobre as atividades de formação, eles e elas apontam que são mero ouvintes em “palestras e oficinas, seguidas de seminários, cursos de 1 a 10 horas de duração e congressos” (p.378). Além disso, essas atividades são percebidas como cansativas e repetitivas, e que muitas vezes os(as) palestrantes são pessoas que fazem pouca ou nenhuma conexão da teoria com a prática.

Uma das constatações de Lima e Silva (2022) é que as atividades e a maneira como essas formações continuadas chegam até os(as) professores(as) não passam por uma discussão coletiva revelando que “existe muita formação desconectada das necessidades, sendo implementadas e executadas desconsiderando a voz do professor, principalmente, com o uso daquelas formações únicas (do tipo caixa fechada), que envolvem toda uma rede de ensino.” (p.16) Esse distanciamento das necessidades do(da) professor(a) acontece porque a gestão preocupa-se mais com o cumprimento das legislações vigentes, mesmo que elas não façam sentido ou não atendam as demandas dos(das) docentes.

O estudo de Tozetto e Domingues (2022) apontam que embora esteja muito presente nas instituições escolares o discurso de qualidade da educação atrelada a formação permanente e continuada do professorado, “delegam-se pacotes de formação permanente e continuada de cunho pragmático, pautadas em metodologias de ensino com o objetivo de alavancar indicadores educacionais” (p.295).

Embora Freire (1997; 2015) utilize o termo “formação permanente e continuada de professores” em referência ao inacabamento, a necessidade de constante reflexão sobre a prática e a promoção de mudanças no mundo, nossa escolha pelo termo formação permanente e continuada do professorado se dá de forma consciente, embasada na necessidade de que pesquisas que contemplem a formação dialógica, permanente e científica de professores(as) consigam adentrar cada vez mais no debate científico internacional marcando seu posicionamento teórico. O uso de termos ou descritores mais utilizados no campo de pesquisa como o termo formação continuada colocado em diálogo com o termo formação permanente de professores(as) é uma forma de estabelecermos um diálogo amplo, sincero e interessado na promoção de mais e melhor conhecimento para professores(as).

Por esse motivo, deixamos claro ao leitor ou leitora, que quando falamos de formação permanente e continuada do professorado estamos nos referindo a que se dá em etapa posterior a da formação inicial, em serviço ou fora dele, podendo ser realizada na escola ou em outros ambientes e instituições. Uma formação permanente e continuada, constante, do sujeito que, consciente de seu inacabamento e da sua possibilidade de ação no mundo, é capaz de transforma-lo e não simplesmente adaptar-se a ele.

1.1 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO E A FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

Embora desde 2016 exista no Brasil uma legislação que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), não há uma articulação pelo Governo Federal que ateste uma unidade (não no sentido de homogeneidade, mas de orientação) nos programas de formação permanente e continuada do professorado ofertados nacionalmente. Entendemos que isso se dá pela estrutura federativa da educação atual que articula os entes federados e atribui suas responsabilidades perante os níveis de ensino da educação básica, que garante autonomia dos entes nas deliberações sobre a educação. Iniciativas importantes existem e apontam caminhos, mas estão longe do ideal.

1.1.1 – A legislação nacional vigente

A partir da década de 90 as políticas públicas educacionais no Brasil foram sendo estruturadas por meio de decretos, leis, resoluções, diretrizes, pareceres, parâmetros e portarias para atender às especificidades dos sistemas educacionais.

Alguns marcos legais são importantes e amplamente conhecidos como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que define a educação como um direito básico social e que deve ser garantido pelo Estado; e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por já terem sido amplamente discutidas no sentido democrático e histórico em que essas legislações foram promulgadas, nosso foco se dará nas legislações que surgiram posteriormente e que são complementares e estão vigentes atualmente, tratando mais específicas sobre a formação permanente e continuada de professores(as).

Em 2001 foi sancionado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da lei 10.172/2001 estabelecendo planos e metas para a educação nacional com duração de 10 anos. (2001 – 2010).

A formação permanente e continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente e continuada (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2001, n.p.)

No texto do PNE de 2001 a formação permanente e continuada de base científica aparece fortemente quando se trata da educação infantil que aborda que “qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança[...]” (BRASIL, 2001, n.p.) e aparece também relacionada ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão das Instituições de Ensino Superior (IES).

Ainda assim, no item 2.3 do PNE que trata dos objetivos e metas, a meta 14 indica: “Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor nas escolas do ensino fundamental”. (BRASIL, 2001, n.p.)

A partir do PNE são elaborados Planos Estaduais (PEE) e Municipais (PME) de Educação visando o cumprimento das metas estabelecidas em âmbito nacional. De acordo com o IBGE (2023) o Brasil é composto de 26 estados, o Distrito Federal e 5.568 municípios, o que impossibilita a verificação de todos os Planos estabelecidos, motivo pelo qual abordaremos somente o que se institui nacionalmente e por entendermos que são estes que orientam os planos em instâncias locais da federação.

Dando continuidade, o PNE de 2001 teve vigência até 2010, sendo aprovado novo PNE em 2014 pela lei nº 13.005/2014 com vigência até 2024.

O PNE de 2014 prevê a formação permanente e continuada para professores(as) em todos os níveis e modalidades de ensino, e estabelece uma única meta dentro dessa perspectiva:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação permanente e continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, n.p.)

A meta 16 (BRASIL, 2014) contempla as seguintes estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação permanente e continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014, n.p.)

Como pudemos observar, o PNE (BRASIL, 2014) não aborda a formação permanente e continuada com base em evidências científicas na meta 16 e nas estratégias decorrentes, apenas informa que essas formações devem ocorrer “em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (n.p.).

Em 2016, por meio do Decreto nº 8.752/2016 fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), como previsto nas estratégias do PNE de 2014. Por profissionais da educação básica o Decreto compreende: professores(as), pedagogos(as) e funcionários(as) da educação.

Esse decreto tem entre seus princípios a colaboração entre os sistemas e redes de ensino; entre os níveis, as etapas e as modalidades; e entre a formação inicial e continuada, articulada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016). Com olhar voltado para a formação permanente e continuada com base em evidências científicas, o documento não é tão específico em relação ao que estabelece como princípios:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

[...]

IV - A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
V - A articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - A articulação entre formação inicial e formação permanente e continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

[...]

X - O reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação permanente e continuada;

[...]

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social. (BRASIL, 2016, n.p.)

A formação “fundada no domínio de conhecimentos científicos” (BRASIL, 2016, n.p.) aparece no item V, ao falar da articulação entre a teoria e a prática. Quando buscamos pelo trabalho com evidências científicas na formação permanente e continuada de professores(as) no texto do referido decreto, encontramos dentro da Seção II - Dos objetivos:

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; (BRASIL, 2016, n.p.)

No excerto acima o domínio dos conhecimentos científicos está contemplado em comunhão à revisão das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, o que aponta para caminhos diversos, uma vez que as DCNs desses cursos são específicas. Ainda assim, esse trecho faz uma conexão com a questão do aprendizado do(da) aluno(a), o que consideramos um caminho importante para pensar a formação permanente e continuada do professorado.

Em relação às DCNs, em 2019 o MEC promulga a Resolução CNE/CP Nº 1/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação permanente e continuada, propondo a seguinte redação em substituição à legislação antiga:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017. (NR) (BRASIL, 2019, n.p.)

A partir dessa alteração, fica instituída a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 que define as DCNs para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação). No ano seguinte o MEC promulga a Resolução CNE/CP Nº 1/2020, que dispõe sobre as DCNs para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A BNC-Formação Continuada é um documento normativo, uma resolução que tem efeito direto na Casas Legislativas do sistema político brasileiro. Isso significa que as legislações serão normatizadas com base no que se institui na referida resolução: o estabelecimento de competências profissionais dos(das) professores(as), tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse é o documento que tem orientado as formações permanentes e continuadas de professores(as) no Brasil atualmente.

A BNC-Formação permanente e continuada é um documento que contém 16 artigos divididos em 5 capítulos: I – Do objeto; II - Da Política da formação continuada de professores; III - Dos cursos e programas para a formação continuada de professores; IV - Da formação ao longo da vida; V - Das disposições finais. A seguir destacaremos alguns pontos que consideramos importantes e condizentes com a formação permanente e continuada com base em evidências científicas.

Em relação ao capítulo I, não há definição do que é formação continuada de professores(as). Apresenta as legislações nas quais o documento é fundamentado e sinaliza que

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020c, p.2)

Conforme verificamos, o documento apresenta um anexo com uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelo(a) professor(a) por meio dos programas e atividades de formação continuada. (BRASIL, 2020c)

Em relação ao trabalho com evidências científicas na formação permanente e continuada, o documento apresenta somente no capítulo II - Da Política de Formação Continuada de Professores, como um fundamento do trabalho pedagógico, o seguinte:

V - Atualização permanente quanto à **produção científica** sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as **decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas** que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas; (BRASIL, 2020c, p.4 – grifo nosso)

Sendo este um fundamento do trabalho pedagógico apontado pelo documento, inferimos que as políticas de formação permanente e continuada do professorado devem ser orientadas a favorecer tanto a formação quanto a atuação dos(das) docentes embasadas em evidências científicas que apresentem impacto na aprendizagem dos alunos(as).

No restante do documento, a indicação para um trabalho com evidências científicas na formação permanente e continuada de professores(as) se situa no Anexo I, que trata das competências gerais docentes:

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2020c, p.8 – grifo nosso)

Importante destacar que o conhecimento científico é contemplado inicialmente de maneira mais generalizada no documento, não necessariamente atrelada ao trabalho docente ou à escola. Analisando o documento, compreendemos que se trata de uma competência geral que tem como foco o desenvolvimento de cada sujeito.

Em relação as competências específicas, a de número 3 denominada Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos, apresenta: “1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, **valendo-se de evidências científicas**” (BRASIL, 2020c, p.9 – grifo nosso). Para essa competência estabelece-se as seguintes habilidades:

- 1.3.1 Demonstrar conhecimento e compreensão sobre como os alunos aprendem e as implicações para o ensino;
- 1.3.2 Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem correspondentes às faixas etárias dos alunos com os quais atua;
- 1.3.3 Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender;
- 1.3.4 Reconhecer a importância de saber os contextos de vida dos alunos, em especial as particularidades familiares e culturais;
- 1.3.5 Identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos; e
- 1.3.6 Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos. (BRASIL, 2020c, p.11)

Na competência específica de número 1 denominada Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular, o item “3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos” (BRASIL, 2020c, p. 9) apresenta as seguintes habilidades:

- 3.1.1 **Conhecer pesquisas e estudos** sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos;
- 3.1.2 Desenhar projetos e outras ações, em conjunto com a equipe escolar, para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos; e
- 3.1.3 Conhecer e inserir em seu cotidiano, políticas nacionais de educação relacionadas ao currículo, gestão educacional e profissão docente. (BRASIL, 2020c, p.12 – grifo nosso).

Quando passamos para a competência específica seguida das habilidades, verificamos que as evidências científicas são trazidas com foco em conhecer como o(a) aluno(a) aprende, ficando mais no campo da identificação. Isso, de fato, é importante, mas a compreensão de como os(as)alunos(as) aprendem não garante práticas pedagógicas eficientes, não garante a melhoria de seus resultados acadêmicos. Portanto, a teoria deve ter conexão com a prática (FREIRE, 2015), o desenvolvimento do conhecimento científico do(da) professor(a) precisa contribuir para que a sua prática seja capaz de promover uma educação que melhore os resultados acadêmicos de seus(suas) alunos(as).

Outros pontos que despertaram nosso interesse ao analisar o documento da BNC-Formação Continuada é a presença dos seguintes tópicos: a indicação de trabalho colaborativo entre os pares; o fomento por uma formação continuada prolongada e em serviço; a escola como espaço preferencial para a formação continuada; a recomendação da valorização das contribuições das famílias e comunidade para o sucesso acadêmico dos(das) alunos(as); o diálogo trazido como forma de troca de informações entre pares e promoção de um ambiente colaborativo; o conhecimento técnico atrelado à compreensão de como os(as) alunos(as) aprendem.

Apesar do documento apresentar um capítulo denominado IV - Da formação ao longo da vida, esta compreende uma formação continuada em serviço, para professores(as) que estão atuando nas instituições de ensino. Em nenhum momento, no documento da BNC-Formação Continuada, a formação é apartada da escola. Termos como “formação continuada”, “formação em serviço”, “formação ao longo da vida”, aparecem em todo o documento com mais e menos frequência respectivamente, mas tendo praticamente o mesmo significado: uma formação continuada realizada na escola para professores(as) atuantes. O termo capacitação aparece uma única vez e os termos reciclagem e treinamento não aparecem no documento, o que pode ser considerado um avanço do ponto de vista do distanciamento léxico em relação às formações com caráter tecnicistas.

Essa “flutuação terminológica” já apontada no estudo de Castro e Amorim (2015) também é percebida neste que é o documento mais recente e normativo em relação à formação permanente e continuada do professorado.

Ainda assim, o termo ‘evidências científicas’ tem permeado os discursos dos gestores educacionais do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), apontado como solução para os problemas enfrentados na educação básica. O texto composto para a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a) se relaciona com as Novas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019b). Embora a formação inicial de professores não seja o foco desse trabalho, não podemos desconsiderar que a BNC-formação (inicial) terá implicações na educação a médio e longo prazo. O texto da BNC-formação aponta como um dos princípios que os cursos de licenciatura devem se apoiar em “pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação” e “decisões pedagógicas com base em evidências”. (BRASIL, 2019b, n.p.).

O texto não deixa claro o que é considerado evidência científica na formação de professores e não há debate público sobre se as evidências científicas que apoiam a formulação dessas políticas contribuem, e de que forma, para a melhoria da educação brasileira.

Para tanto, cabe analisarmos como a política de formação permanente e continuada embasada na legislação vigente se concretiza nos programas de formação oferecidos pelo Ministério da Educação.

1.1.2 Os programas nacionais de formação permanente e continuada do professorado

Quando iniciamos nossa busca pelos programas nacionais vigentes, ofertados na formação permanente e continuada do professorado, nos deparamos com informações pulverizadas. Não há um lugar específico que concentre todas as informações, pois assim como a estrutura organizacional do Ministério da Educação conta com secretarias, diretorias e coordenações, as informações estavam – e ainda estão - descentralizadas em *sites* específicos que atendem a essa estrutura.

Os programas de governo são dispositivos legais que atuam diretamente na organização de ações e políticas públicas, com o objetivo de atender a uma demanda social. É uma ferramenta para a gestão dos recursos públicos e articulação entre os entes federativos. Desses programas surgem ações que visam o cumprimento de metas estabelecidas para determinada demanda, como é o caso da formação de professores(as) da educação básica. (BRASIL, 2023)

Tendo em vista que a articulação entre os entes federados pode resultar em ações específicas, destacaremos os programas e cursos que são ofertados nacionalmente.

Algumas informações se encontram no Portal do Ministério da Educação⁵, outras na Secretaria de Educação Básica⁶ e alguns programas da CAPES estão na Diretoria de Formação de professores da educação Básica, a DEB⁷. Outras secretarias específicas também têm seus programas como a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação⁸ e a Secretaria de Alfabetização⁹.

Vale ressaltar que no presente momento a estrutura organizacional do Ministério da Educação passa por reformulação em virtude da troca de governo (Jair Bolsonaro 2019-2022 para Luiz Inácio Lula da Silva 2023-2026), portanto, algumas modificações que estão em curso podem não ser contempladas nesse trabalho.

Como o Portal do Ministério da Educação está migrando para a plataforma gov.br, inferimos ser este último o portal oficial que veicula informações sobre os programas e cursos vigentes. Sendo assim, tomaremos por base o que se encontra disponível nessa plataforma.

Quadro 2– Programas nacionais que atendem a formação permanente e continuada do professorado

Programa	Resumo	Responsabilidade
Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL)	Promove e fomenta a oferta de cursos de licenciaturas e de formação permanente e continuada para professores e diretores da educação básica, alinhados com a BNCC e com os currículos desenvolvidos nas redes de ensino.	Secretaria de Educação Básica
PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica:	Induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita, para professores em exercício na rede pública de educação básica. Em parceria com Instituições de Ensino Superior são ofertados cursos voltados para o alinhamento de áreas de atuação dos professores. Primeira Licenciatura – para professores que não possuem graduação; Segunda Licenciatura – para professores que possuem licenciatura em área diferente da que atua; Formação pedagógica – para professores que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.	CAPES

Continua.

⁵ Portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/formacao>

⁶ Secretaria de Educação Básica: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes-1>

⁷ Diretoria de Formação de professores da educação Básica: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>

⁸ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programas-e-acoes>

⁹ Secretaria de Alfabetização: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/programas-e-acoes>

Continuação Quadro 3.

PROF Licenciatura - Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica	Fomenta nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a formação de professores para a educação básica e a melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura. Consiste no apoio a realização das atividades dos projetos aprovados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Programa de Residência Pedagógica.	CAPES
Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica:	Com parcerias entre Brasil – Canadá / Brasil -Irlanda / Brasil - Estados Unidos / Brasil – Portugal, o programa tem o objetivo de promover a capacitação de professores(as) em efetivo exercício nas escolas públicas de educação básica, por meio de intercâmbio para cursos de formação.	CAPES
Programa de Formação permanente e continuada de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial	Executado pela Diretoria de Educação Especial (DEE), o programa tem por finalidade promover a formação permanente e continuada em Educação Especial de professores(as) do atendimento educacional especializado e profissionais da Educação Básica em geral, por meio da Rede Nacional de Formação permanente e continuada de Profissionais da Educação – RENAFOR. Essa ação é realizada em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior.	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Ação Saberes Indígenas na Escola	É um programa de fomento para a oferta de cursos específicos de formação permanente e continuada para professores indígenas que atuam, preferencialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental.	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Formação permanente e continuada de Profissionais da Educação Básica em Educação Bilíngue de Surdos	O programa tem por finalidade promover a formação permanente e continuada em Educação Bilíngue de Surdos de profissionais da Educação Básica, por meio da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação – RENAFOR. Essa ação é realizada em parceria com as Instituições Federais de Educação Superior.	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Programa Tempo de Aprender	Com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA) o Programa é específico sobre alfabetização destinado às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras e oferece tanto formação permanente e continuada para professores, quanto apoio às crianças no processo de aquisição de leitura e escrita.	Secretaria de Alfabetização (Sealf)

Fonte: Ministério da Educação, 2023.

Em relação aos programas, apenas o portal da CAPES é mais específico no que se refere a publicação de legislações e editais, explanando de forma clara os objetivos, metas, pagamento de bolsas e seu funcionamento. Nos portais das demais secretarias, os programas são explanados com um breve resumo. Alguns contém objetivos e metas, outros não, alguns contém *links* que direcionam para os cursos, mas não há uma padronização das informações em um só lugar. Há também informações no antigo Portal do MEC que até o presente momento não foi tirado de circulação e que constatamos estarem desatualizadas.

Fica visível a promoção do apagamento dos programas e ações realizadas pelos governos anteriores na educação. O desencontro de informações promovido pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) causa uma sensação de insegurança quando precisamos recorrer à documentos oficiais que deveriam ser veiculados nos portais oficiais do Governo Federal, que

se comunicam diretamente com a população interessada, como é o caso do Ministério da Educação. Sobre esse apagamento, o Relatório Final de Transição Governamental¹⁰ constatou o mesmo em diversos setores.

Além disso, a descontinuidade de políticas e programas que ocorre nas trocas de governo prejudicam o trabalho do(da) professor(a) a longo prazo, rompem com a possibilidade de reflexão sobre a prática, ações para melhoria de projetos, afetando os resultados educacionais. Não há nenhuma sinalização nesses *sites* sobre programas que foram descontinuados, com exceção da plataforma da CAPES.

Em relação aos cursos que são promovidos nacionalmente para atender aos objetivos dos programas, são muitos - ao todo 298 cursos para todos os profissionais da educação. (BRASIL, 2023b) -, e não conseguiremos explicar todos especificamente. Ainda assim, foi possível, por meio dos portais das Secretarias e Coordenações, verificar as demandas que esses cursos atendem:

Quadro 3 – Cursos promovidos pelo Ministério da Educação para a formação permanente e continuada do professorado

Cursos	Resumo	Responsabilidade
Formação para Professores do Ensino Médio	Formações autoinstrucionais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec) em cada uma das áreas do conhecimento previstas pelo Novo Ensino Médio, com o objetivo de auxiliar na implantação do projeto do Ensino Médio.	Secretaria de Educação Básica
Formação para Professores da Educação Infantil	Formações autoinstrucionais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec) com objetivo de gerar inovação na prática pedagógica para a formação integral da criança.	Secretaria de Educação Básica
Formação Educação e Tecnologia	Formações autoinstrucionais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec) com o objetivo de estimular os professores da Educação Básica a ampliarem o uso pedagógico das tecnologias.	Secretaria de Educação Básica
Formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Formações autoinstrucionais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec). Está dividida em cinco módulos e tem como intuito articular as competências específicas dos componentes curriculares: Ciências Humanas; Matemática; Ensino Religioso; Ciências da Natureza; e Linguagens, suas respectivas habilidades e objetos de conhecimento, conforme preconiza a BNCC, visando a ampliação da prática docente.	Secretaria de Educação Básica

Continua.

¹⁰ Esse apagamento e perda de informações também se encontram no Relatório Final de Transição Governamental constatados em diversos setores. O relatório está disponível na íntegra em: <https://gabinetedatransicao.com.br/wp-content/uploads/2022/12/relatorio-final-da-transicao-de-governo.pdf>

Continuação Quadro 4.

Formação de professores para o acolhimento de imigrantes e refugiados	Formações autoinstrucionais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec) para profissionais da Educação que atuam na educação básica. A formação ajuda a mitigar situações problemáticas, sugerindo possibilidades de solucioná-las por meio de estudo, assim como sugestões didáticas que o auxiliem no acolhimento desses alunos.	Secretaria de Educação Básica
Especialização lato sensu para professores da educação básica	Disponibilização de 182 mil certificações de pós-graduação lato sensu (especialização) para professores egressos das formações de professores(as) da educação básica presentes no Avamec.	Secretaria de Educação Básica
Formação Bem-Estar no Contexto Escolar	Formações autoinstrucionais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec) contendo estratégias de acolhimento para o retorno às aulas presenciais, de forma a auxiliar gestores, professores, comunidade escolar e famílias em tempos de pandemia.	Secretaria de Educação Básica

Fonte: Ministério da Educação, 2023.

Deixamos registrado a importância de que as informações sobre a formação permanente e continuada do professorado sejam mais organizadas nos sites oficiais do Governo Federal, a fim de que haja fácil identificação dos programas e cursos. Outro problema identificado é que nas páginas das Secretarias responsáveis que visitamos, as informações sobre programas e cursos não são bem definidas, sendo necessário entrar em cada um dos itens e *links* disponibilizados para verificação de que se tratava de um programa ou curso.

No que tange à oferta dos cursos, o que chama a atenção é que estes são autoinstrucionais, realizados por meio de plataforma educacional, na modalidade a distância, sem moderação ou interação. A questão não é a modalidade em si, mas a ausência de cursos que promovam o diálogo entre as pessoas, que busquem soluções para os problemas enfrentados pelos(as) professores(as) e que sejam baseados em evidências científicas. No site do MEC os cursos são descritos de forma abrangente como “Formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, sendo preciso entrar na plataforma Avamec para acessá-los.

Além disso, chama a atenção o fato de constar o seguinte texto na página da Secretaria de Educação Básica do MEC “Disponibilização de 182 mil certificações de pós-graduação lato sensu (especialização) para professores egressos das formações de professores da educação básica presentes no Avamec.” (BRASIL, 2023a., n.p.) cabendo a interpretação de que, caso o(a) professor(a) curse uma quantidade de horas de cursos na plataforma Avamec, a certificação lato sensu é conferida a ele(ela). Embora essa seja uma informação oficial que consta no site do MEC (BRASIL, 2023a), essa informação não foi encontrada na plataforma Avamec.

Na maioria das páginas visitadas, consta a seguinte mensagem quando selecionamos os cursos ou programas: “Meta do PNE atendida: 16” (BRASIL, 2023a, n.p.) em referência ao cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

A meta 16 se refere a

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

Para atendimento da meta, são elencadas as seguintes estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação permanente e continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014, n.p.)

Da legislação do PNE (BRASIL, 2014) fica determinada a elaboração ou adequação de planos estaduais, distritais e municipais de educação sinalizando que estes planos subnacionais devem estar em concordância com o que é instituído nacionalmente.

Diante de tudo que foi apresentado, fica claro que a formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas não foi uma prioridade na agenda do Governo Federal nos últimos anos. Muito embora cursos voltados para alfabetização tenham em sua descrição que são baseados em evidências científicas, a maioria dos demais cursos não apresenta essa informação.

A meta 16 e suas estratégias decorrentes, também não apontam para uma formação permanente e continuada do professorado que tenha alicerce na ciência, abordando muito mais o aspecto quantitativo quando propõe o aumento na oferta da formação. A ampliação da oferta

é importante e necessária, mas também é preciso analisar se o que o governo tem priorizado é atingir uma meta de quantidade em detrimento da qualidade.

A palavra qualidade tem surgido cada vez mais em documentos e fóruns mundiais sobre educação, portanto cabe analisar o que sinalizam as organizações internacionais sobre a formação permanente e continuada do professorado para estabelecer uma relação com o que tem sido realizado no Brasil.

1.2 O QUE DIZEM AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Buscando compreender o que tem sido priorizado internacionalmente na educação, especificamente as orientações e recomendações para a formação permanente e continuada do professorado, analisamos os documentos publicados por organizações internacionais que protagonizam e fomentam ações no mundo educacional como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) que produzem relatórios a partir de pesquisas, e conferências e fóruns mundiais sobre educação.

A preocupação dessas organizações com a educação não é nova, tendo sua efervescência nas discussões e em relatórios produzidos, no final da década de 80. Nos anos 90 e 2000 esses organismos discutiram fortemente a universalização da educação, o que culminou em compromissos entre os países signatários da ONU. Com a discussão da universalização passou rapidamente para a discussão de qualidade na educação (ONU, 2000; 2015).

Entre esses documentos, a Agenda 2030 (ONU, 2015) estabelece metas para o alcance de uma educação de qualidade sinalizando a necessidade de aumentar a quantidade de professores(as) qualificados. Essa qualidade refere-se também à valorização da profissão e salários adequados. Os mesmos documentos ressaltam que professores precisam adequar as estratégias de ensino aos contextos locais e que a comunidade precisa participar das decisões da escola, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade local (UNESCO, 2015; 2022).

Com a qualidade da formação do(da) professor(a) em destaque, a OCDE vem realizando pesquisas sobre o que faz a excelência de um(uma) professor(a). Desde 2008 compartilha resultados de suas pesquisas por meio do relatório *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) que já está em sua terceira edição (OCDE, 2018). O objetivo da veiculação desse relatório é contribuir com dados que deem respaldo para a elaboração de políticas de formação docente que tenham qualidade e sejam eficazes, permitindo a comparação de dados entre países que tem situações sociais e educacionais parecidas. (OCDE, 2014, 2018)

A OCDE também defende que para que haja práticas educacionais eficazes o ensino deve ser baseado em evidências científicas. Ainda assim, o movimento do ensino baseado em evidências não é o mesmo da formação de professores(as) baseada em evidências científicas. O primeiro pode reduzir o ensino a aplicação de técnicas sem reflexão e adequação ao contexto, como uma solução para os problemas enfrentados (MAUÉS; COSTA, 2020), enquanto o segundo forma professores reflexivos e que são capazes de argumentarem e tomarem decisões pedagógicas orientadas para o sucesso acadêmico dos(das) alunos(as), com a autonomia que o conhecimento científico proporciona. (ROCA CAMPOS, 2018).

Isso é possível de ser verificado nos relatórios TALIS (OCDE, 2014, 2019) que indicam que professores trabalham dentro de uma perspectiva construtivista. Além das práticas adaptativas e excludentes que o construtivismo promove por meio da segregação por níveis (AUBERT, 2016) também descaracteriza o trabalho do professor (DUARTE, 2010) uma vez que “as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam o processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. [...] não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento” (DUARTE, 2010, p. 41).

Na formação permanente e continuada do professorado a OCDE (2018; 2021) defende o profissionalismo docente, definindo-o como “o conhecimento, as competências e as práticas que os professores devem ter para serem educadores eficazes” (MAUÉS; COSTA, 2020, p.113)

O profissionalismo para a OCDE se fundamenta em três pilares

1. Uma base de conhecimentos requeridos para ensinar, o que inclui aqueles presentes na formação inicial dos docentes; 2. Autonomia, isto é, o poder de decisão dos professores sobre diferentes aspectos de seu trabalho, como conteúdo, ofertas de cursos, práticas, avaliações e materiais de ensino; 3. Redes de pares, que representam as oportunidades de troca de informações e suporte necessárias para manter alto padrões de educação, o que inclui a participação em programas de orientação e feedback. (MAUÉS; COSTA, p.114)

Soma-se a isso que a pandemia causada pela covid-19 contribuiu para repensar os caminhos da educação mundial, sobretudo em relação às populações mais vulneráveis. O relatório da UNESCO - Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022) -, faz diversos apontamentos sobre como a formação dos(das) professores(as) deve ser repensada, visando contribuir com as próximas gerações, tendo a sociedade da informação como base.

O primeiro ponto destacado é a relação entre o abandono escolar precoce e os conteúdos de dimensão instrumental (AUBERT, 2016).

Relevância fraca dos conteúdos de aprendizagem, a falta de atenção às necessidades sociais específicas das meninas e às circunstâncias econômicas dos pobres, a falta de sensibilidade e relevância cultural e métodos e processos pedagógicos inadequados e sem relevância para as realidades dos jovens. Esta é uma dimensão amplamente negligenciada do que muitos chamam de “crise da aprendizagem” global. (UNESCO, 2022, p. 20)

A qualidade educacional tem sido relacionada diretamente com a qualidade da formação permanente e continuada do professorado que necessariamente passa pelo “reconhecimento, preparação, apoio, recursos, autonomia e oportunidades de desenvolvimento contínuo suficientes.” (UNESCO, 2022, p. 20) Esses pontos são necessários para que os(as) professores possam garantir “oportunidades de aprendizagem eficaz, culturalmente relevante e equitativa para seus estudantes”. (p. 20)

A UNESCO (2022) também ressalta a importância da seleção de candidatos preparados para atuarem na educação, promoção de trabalho colaborativo, tendo nas escolas organizações de aprendizagem que incluam as vozes dos(das) professores(as) na formação permanente e continuada por meio de liderança coletiva. Em sentido oposto, critica a nomeação de cargos na educação com interesses políticos e a formação permanente e continuada automatizada e autoinstrucional de professores(as).

O acesso a bens e serviços e o uso das tecnologias devem ter como objetivo apoiar os direitos humanos. “Para dizer o óbvio, a alfabetização digital e o acesso à informação são um direito básico no século XXI; sem eles é cada vez mais difícil a participação cívica e econômica.” (UNESCO, 2022, p. 32)

A pandemia da covid-19 escancarou a falta de acesso aos recursos digitais, promovendo uma lacuna entre aqueles que puderam continuar aprendendo em meio a necessidade de fechamento das escolas e aqueles que não puderam. Além dos conteúdos escolares, o conhecimento sobre vacinas, recursos para a proteção individual, número sobre aumentos de casos, etc., chegavam em tempo real para aqueles que tinham recursos e acesso, como um fator de proteção individual e coletivo. “A primeira ordem do dia é diminuir essa exclusão e considerar a alfabetização digital, para estudantes e professores, um dos letramentos essenciais do século XXI”. (p. 32)

Os princípios orientadores para o diálogo e a ação [...] surgem da consulta global em que a Comissão se engajou nos últimos dois anos e que esteve particularmente atenta às contribuições dos jovens. Contudo, esses princípios orientadores também se originam de uma base de conhecimento científico bem estabelecida na educação e que foi construída durante décadas de pesquisa e reflexão, tanto nas comunidades acadêmicas quanto nas profissionais. (UNESCO, 2022, p.45)

A aprendizagem colaborativa permeada pelo diálogo e que valorize as diferenças também está preconizada nesse documento (UNESCO, 2022). “Respeitar a dignidade das pessoas significa ensiná-las a pensar por si mesmas, não o que ou como pensar [...] e isso significa colaborar para construir capacidades para melhorar o mundo.” (p.48)

A pedagogia é relacional. **Tanto os professores como os estudantes são transformados por meio do encontro pedagógico à medida que aprendem uns com os outros.** [...] Precisamos de pedagogias que nos ajudem a aprender no e com o mundo e a melhorá-lo. Tais pedagogias exigem que continuemos a aprender sobre a dignidade de cada pessoa e a grande conquista que o direito à consciência e a liberdade de pensamento representam, – mas desaprender o excepcionalismo humano e o individualismo possessivo. [...] Isso implica refletir sobre o que existe e o que pode ser construído e reconhecer que todos, professores e estudantes, têm o direito de se considerarem capazes de **produzir conhecimento com outras pessoas.** Por trás de todas as intenções pedagógicas estão questões de significado e de propósito. [...] A pedagogia pode iluminar a maneira pela qual o conhecimento tem sido constituído historicamente e **construído dialogicamente**, ao invés de apenas promover sua transmissão. (UNESCO, 2022, p. 48-52 – grifo nosso)

Nesse sentido, notamos que o documento da UNESCO (2022), diferentemente do que a OCDE trouxe em seu último relatório TALIS, reforça que a educação precisa ser feita de maneira dialógica, colaborativa, solidária e reparadora de desigualdades.

Corroborando ao que Aubert *et al.* (2016) defendem sobre os conhecimentos instrumentais “Alfabetização, numeramento e investigação científica, por exemplo, são fundamentais para permitir que as pessoas compreendam e contribuam para seu mundo e devem ser ampliadas e aprofundadas em todos os lugares”. (UNESCO, 2022, p. 63)

Com isso, o direcionamento para a formação permanente e continuada do professorado se volta para a investigação e compreensão científica. “A ampliação do relativismo extremo e a ampla circulação de inverdades em diferentes meios de comunicação exigem uma alfabetização científica forte e altamente reflexiva” (UNESCO, 2022, p. 69) para que possamos combater a desinformação e desenvolver a capacidade de reflexão sobretudo entre populações desfavorecidas e marginalizadas.

O saber docente profissional é **construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual e coletiva** sobre um repertório crescente de experiências. Não há duas situações pedagógicas idênticas, o que faz parte do que torna o trabalho relacional dos professores insubstituível mesmo pelas máquinas mais sofisticadas. A pedagogia é o que permite a cada estudante fazer parte de uma relação humana com o conhecimento, acessar um mundo com inteligibilidade, criatividade e sensibilidade. **Não pode haver a reimaginação de currículos e da pedagogia sem a presença de professores.** (UNESCO, 2022, p. 81)

Os(as) professores(as) são impelidos a realizarem pesquisa, se tornarem pesquisadores, assumindo também um trabalho intelectual e de autoria. Segundo a UNESCO (2022), não basta apenas registrar o que foi realizado, mas partir para investigação rigorosa e produção de novos conhecimentos que possam contribuir para a transformação social, educacional, profissional, política e científica.

Em relação aos programas de formação permanente e continuada do professorado, a UNESCO (2022) ressalta que

Programas eficazes de desenvolvimento profissional se concentram de forma clara no que os estudantes devem aprender e no que os professores podem fazer para apoiar essa aprendizagem e avaliar seu progresso. Os programas mais eficazes se estendem por períodos relativamente longos, são, pelo menos em parte, fundamentados na escola e incorporados na experiência, e oferecem oportunidades constantes para aplicar o que é aprendido e desenvolver conhecimento pedagógico e conceitual. (84-85)

Além disso, defende a participação das universidades na formação permanente e continuada do professorado para que haja transformação educacional. Ao estarem juntos (programas e departamentos) acompanhando o desenvolvimento dos(das) professores(as), a relação dialética entre redes e universidades contribui tanto com a melhoria da prática dos(das) professores(as) quanto a renovação de ideias e pesquisas nas universidades. (UNESCO, 2022)

Também reforça que professores(as) e escolas devem reconhecer a importância de incluir os avanços das neurociências na educação para melhorar a compreensão de como o cérebro se comporta em relação à aprendizagem e como aproveitar a neuroplasticidade em todos os estágios do desenvolvimento humano. Esse estudo deve ser mais acessível aos professores(as), pois existem lacunas na relação entre os comportamentos e a atividade cerebral em ambientes sociais complexos de aprendizagem, como é o caso da escola.

Na esfera pública, também há indicação de que os professores(as) se engajem na tomada de decisões sobre as políticas que incidem diretamente em seus trabalhos, não se resumindo a atividades consultivas, mas de construção e transformação dessas políticas:

Em vários contextos, este não é o caso com professores destituídos de poder, com pouca margem de ação e que não são bem acolhidos nos debates e nas deliberações sobre as políticas educacionais. **Ser professor é se posicionar na profissão e se posicionar publicamente sobre as grandes questões educacionais e a construção de políticas públicas.** (UNESCO, 2022, p.88)

Além disso, a UNESCO (2022) também sinaliza que a pesquisa deve ser realizada em parceria com a sociedade civil, pois “A humildade epistêmica é necessária para desafiar as suposições dentro e em torno da educação, muitas das quais estão profundamente enraizadas em nossa concepção da natureza dos seres humanos, da sociedade e do mundo mais que humano” (p.123). Por isso, o conhecimento deve ser relacional, igualitário e não hierárquico, fortalecendo e incluindo “as capacidades de povos que podem produzir e representar conhecimento de maneiras específicas para diferentes contextos, culturas e línguas”. (p.123). Ouvir a comunidade se faz imprescindível nas pesquisas educacionais e na formação permanente e continuada do professorado, pois são as pessoas que estão “na linha de frente das rupturas e mudanças que moldam nossos futuros”. (p.123)

Finalizamos essa subseção, com o apontamento feito no relatório da UNESCO (2022) de que “nenhuma tecnologia ainda é capaz de substituir bons professores” (p.156) mas que a tecnologia possibilita diferentes profissionais estarem juntos em diferentes lugares do mundo para discutirem o futuro da educação, por isso a “possibilidade de convocar o diálogo é de todos nós”. (p.156)

Diante do exposto, passaremos a próxima subseção na tentativa de encontrar caminhos para a formação permanente e continuada do professorado no Brasil.

2 SER PROFESSOR(A) NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A principal característica da sociedade da informação é a quantidade de dados e informações disponíveis e possíveis de serem acessados de forma rápida. (AUBERT *et al.*, 2016)

Isso representa uma mudança na forma como a sociedade se relaciona com o consumo de informação por conta da evolução tecnológica. Concomitantemente a esse movimento, veio a necessidade do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que fazem com que as pessoas possam selecionar e também utilizar as informações existentes na rede de forma crítica.

Dessa forma, a escolaridade tomou seu lugar central no atual contexto, já que é necessidade fundamental enquanto lugar efetivo de aprendizagem de leitura e escrita, matemática e informática, instrumentos que possibilitam o acesso a outros conhecimentos e ferramentas. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 28).

Diante do cenário social que se apresenta, o trabalho tem exigido que as atividades sejam cada vez mais intelectualizadas. Diferentemente do que se tem falado sobre a substituição do ser humano pela máquina devido à evolução tecnológica, a atividade humana tem se tornado cada vez mais “fundamental e mais intelectual” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 25).

Na sociedade da informação as mudanças ocorrem de forma muito rápida em vários âmbitos da vida (pessoal, profissional, social, etc.), por isso é preciso que as teorias que intencionam acompanhar essas transformações precisam contemplar essas mudanças e o impacto que produzem na vida das pessoas, pois “Não podemos melhorar a prática educacional da sociedade da informação somente com concepções da sociedade industrial” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 77). Quando se concebe uma escola e uma formação passivas, não há reflexão sobre a estruturação da vida cotidiana e da prática em sala de aula.

Como argumentam Aubert *et al.* (2016) nenhuma teoria vai explicar a educação e a aprendizagem de forma permanente. A concepção da aprendizagem dialógica na formação de professores(as) contribui para explicar esse momento atual, de sociedades informacionais e dialógicas, colocando tanto a informação quanto o diálogo como elementos centrais para a aprendizagem.

A formação permanente e continuada do professorado, portanto, tem o desafio de preparar os(as) docentes para lidarem com essas mudanças, desenvolverem novas habilidades, atualizarem seus conhecimentos e acompanharem de forma crítica as tendências e inovações no ensino.

Conforme argumenta Aubert *et al.* (2016) não há mais espaço para superstição na formação de professores(as) no século XXI, pois é preciso e possível, na sociedade da informação, ter acesso ao melhor conhecimento científico disponível. Ao passo que a ciência contribui para que professores(as) fundamentem suas ações em teorias atuais e rigorosas, com efeito positivo na aprendizagem dos(das) alunos(as), a falta dela também é capaz de produzir equívocos que contribuem para o aumento das desigualdades sociais e educacionais, ampliando a exclusão dos grupos vulneráveis (AUBERT *et al.*, 2016, p. 22).

Diante da necessidade de se vincular a formação de professores(as) às evidências científicas, consideramos a importância da agência dos sujeitos (GIDDENS, 2009), pois professores(as) têm uma finalidade em sua ação educativa e são capazes de refletirem e enunciarem sobre suas intenções e ações num processo de reflexividade.

A continuidade de práticas presume reflexividade, mas esta, por sua vez, só é possível devido à continuidade de práticas que as tornam intimamente ‘as mesmas’ através do espaço e do tempo. Logo, a ‘reflexividade’ deve ser entendida não meramente como ‘autoconsciência’, mas como o caráter monitorado do fluxo contínuo da vida social (GIDDENS, 2009, p. 3).

Nesse sentido, concordamos com Freire (1997) quando defende que o magistério brasileiro precisa de atenção, pois mesmo que a educação não seja a única peça-chave para a transformação social, sem ela essa transformação não ocorre. Portanto, para que a nossa sociedade se afirme em prol do “aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino” (FREIRE, 1997, p. 35), é preciso que a escola, os(as) professores(as) e alunos(as) assumam uma posição crítica e rigorosa em torno do conhecimento.

Nesse sentido, Bruner (2001) corrobora às ideias de Freire (2015) ao argumentar que a alteração da prática é uma tarefa que deve se firmar constante na vida profissional do(da) professor(a), pois é preciso aproximar a prática do mundo da ação social relevante.

Contrariamente, formações que reduzem os(as) profissionais a meros implementadores de tarefas pré-estabelecidas é incapacitante e afasta-os(as) do processo de deliberação e reflexão sobre a sua própria prática.

Conforme defende Aubert *et al.* (2016) é preciso que superemos o discurso de que “na prática a teoria é outra”, pois discursos como esse ocorrem quando se utiliza teorias que não mais explicam a sociedade atual, que não são capazes de darem respostas para os problemas vividos em sala de aula na atualidade.

Por isso, Freire (2015) critica a docência despreparada e espontânea como falta de ética e compromisso com o saber, com a possibilidade de vir a ser dos(das) estudantes. E que tão

importante quanto ensinar com rigorosidade frente ao conhecimento é também a reflexão sobre a prática. É justamente com o olhar crítico para a sua própria prática que se pode melhorá-la. É ação-reflexão-ação, que não pode ser dissociada da teoria de tal modo que a prática seja reflexo desse estudo e vice-versa.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento epistemológico’ da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 2015, p. 40).

Para Freire (1997) a prática educativa deve ser conduzida com rigorosidade epistemológica e científica, pois estamos lidando com seres inacabados e participamos de sua formação e caso não haja compromisso ético por parte do professor ou professora é possível que contribuamos para o seu fracasso.

Reforçamos que o desenvolvimento de habilidades de pesquisa contribui fundamentalmente para a aquisição de conhecimento instrumental (AUBERT *et al.*, 2016) sobretudo na formação permanente e continuada do professorado, corroborando as ideias de Freire (2015) que enfatiza que ser professor exige pesquisa e rigorosidade epistemológica para pensar certo:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 2015, p. 16).

Giddens (2009), na teoria da estruturação, discorre sobre a interação dinâmica entre agência e estrutura, argumentando que a ação humana é influenciada e regulada tanto pela agência quanto pela estrutura. Quando aliamos tais conceitos com a formação permanente e continuada do professorado compreendemos que a agência corresponde a capacidade individual dos(das) docentes (sujeitos) para tomarem decisões e transformarem suas realidades independentemente da estrutura. Em relação a estrutura considera-se os padrões regulares e sistemas institucionais estabelecidos que influenciam e regulam a ação social e profissional dos(das) docentes.

Partindo dessa ideia, os(as) professores(as) são agentes importantes que podem criticamente transformar a prática em prol de uma educação que dê respostas não somente aos problemas enfrentados dentro e fora de sala de aula, mas que trabalhem para uma educação que ofereça possibilidade real de mudança na vida de todos e todas na sociedade da informação.

2.1 FORMAÇÃO DIALÓGICA DE PROFESSORES(AS)

A teoria da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997) parte de uma concepção dialógica da realidade. Nessa concepção a realidade não é somente determinada pelos sistemas ou criada pelas ações das pessoas e dos grupos, mas sim na “relação contínua entre pessoas (indivíduos e grupos) e sistemas.” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 65).

Assim, as estruturas não surgem aleatoriamente, são os sujeitos que as produzem, reproduzem e as transformam. Logo,

A partir de uma concepção dialógica da realidade, as instituições educacionais não são algo dado, que existe independentemente de nós. As pessoas entraram em um acordo para criar uma instituição dedicada ao ensino e, para sua manutenção, também estabeleceram certas práticas de ensino e aprendizagem. (AUBERT *et al.*, 2016, p. 65).

A partir do momento em que a escola é uma criação das pessoas, dos sujeitos, temos também a possibilidade e a capacidade de transformá-la ou recriá-la pensando em um modelo eficiente para a sociedade da informação e do risco.

Aubert *et al.* (2016) também salientam que o diálogo tem fundamental importância e ocupa um espaço central entre as pessoas e instituições na perspectiva dialógica. Os sentidos e significados que os sujeitos dão à realidade não são dados pelos sistemas e tampouco surgem de seu interior, mas sim tanto um quanto o outro (sistemas e interior) foram criados por meio de interações. Diante disso, “As pessoas criam e recriam significados acerca da realidade, que são resultado de acordos intersubjetivos alcançados por meio de processos comunicativos.” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 66).

Nessa direção, o objeto possui tais características ou finalidades de uso porque houve um acordo entre as pessoas para que fosse construído com essas características e que tivesse tais finalidades. O construtivismo traz a contribuição sobre os conhecimentos prévios na identificação e relação com os objetos, porém esses conhecimentos se apresentam como justificativas para tal. Na perspectiva dialógica esses conhecimentos prévios fazem parte da vida do sujeito em uma determinada cultura, portanto, se os sujeitos compreendem ou utilizam

um mesmo objeto de formas diferentes significa que isso corresponde a uma cultura que utiliza esse determinado objeto de variadas maneiras, o que não é determinante nem obstaculizador, mas um ponto de partida para que sejam alcançados conhecimentos novos e potencializadores de transformação. (AUBERT *et al.*, 2016).

Assim, com objetivo de entendermos como a formação de professores(as) acontece dentro dessa concepção comunicativa da aprendizagem dialógica, partimos de dois posicionamentos “o direcionamento do ensino aos níveis máximos de aprendizagem e o papel do professorado como agente educativo colaborativo” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 67).

Para que possamos compreender esses dois aspectos, os(as) autores(as) supracitados explicam que

Em relação ao primeiro aspecto, a concepção comunicativa e a aprendizagem dialógica enfatizam aonde o alunado tem de chegar, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial em que será produzido o nível máximo de aprendizagem. O que o aluno ou aluna sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios, só servem para programar da forma mais eficiente um ensino direcionado a transformar esses pontos de partida. A direção não é a adaptação do ensino aos conhecimentos prévios, mas a criação de projetos educacionais que gerem novas interações transformadoras dos conhecimentos prévios, como objetivo de conseguir resultados máximos. A transformação desses pontos de partida está, como veremos mais adiante, intimamente relacionada à transformação do contexto social e cultural, que implica na transformação das interações de meninos e meninas. Esse processo segue o que Vygotsky já sinalizava; primeiro são produzidas mudanças no contexto social e, posteriormente, no plano cognitivo individual. (AUBERT *et al.*, 2016, p. 67).

Por isso, a comunidade é tão importante dentro dessa concepção de aprendizagem, uma vez que no plano das interações sociais os(as) alunos(as) convivem e se relacionam com todas as pessoas da comunidade e todas elas exercem influência direta na aprendizagem escolar, além dos professores(as). Decorre de um diálogo igualitário dos(das) alunos(as) com seus professores(as), familiares, instrutores, pessoas da comunidade, e com todos os espaços disponíveis no entorno. (AUBERT *et al.*, 2016)

As contribuições para uma formação dialógica baseadas na teoria da aprendizagem dialógica são pautadas nas ideias de vários autores (Habermas, Chomsky, Cummins, Vygotsky, Mead, Bruner, Rogoff, Wells, Freire e Bakhtin)¹¹ sintetizadas por Flecha (1997) e Aubert *et al.* (2016) que destacam a importância do diálogo e das ações dialógicas em perspectivas socioculturais.

Todos esses autores embasam os sete princípios da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997), a saber: Diálogo igualitário; Inteligência cultural; Transformação; Dimensão

¹¹As teorias dos autores citados se encontram detalhadas em: AUBERT *et al.* **Base dialógica da aprendizagem**. In: AUBERT *et al.* Aprendizagem dialógica na sociedade da informação. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

instrumental; Criação de sentido; Solidariedade; Igualdade de diferenças, que Aubert *et al.* (2016) definem como:

O **diálogo igualitário** se destaca pela validade dos argumentos e não pelo poder que as pessoas exercem umas sobre as outras ou pelo status social que determinada pessoa possui. Isso significa que durante o diálogo as falas são respeitadas igualmente, pois parte-se do pressuposto de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação.

Por **inteligência cultural** entende-se, primeiramente, que a inteligência é um potencial cognitivo possível de ser desenvolvida em função das oportunidades existentes em cada contexto social e cultural. Por isso pode ser reformulada, ampliada e desenvolvida constantemente mediante as interações sociais.

Na **dimensão instrumental** destacam-se os conhecimentos acadêmicos e técnicos como leitura, vocabulário, escrita, história, matemática, geografia, biologia, etc. adquiridos e compartilhados com todas as pessoas. Esses conhecimentos contribuem para que os sujeitos consigam se mover em sociedade e por meio deles também transformar suas realidades.

Sobre a **transformação**, esta ocorre por meio do diálogo e da ampliação dos conhecimentos sobretudo durante a tertúlia. As pessoas vão se transformando de forma contínua durante o processo. Essas aprendizagens adquiridas e as reflexões que ocorrem por meio delas exercem forte influência na modificação de suas crenças, estereótipos sociais, suas vidas, seus relacionamentos e o seu contexto.

A **criação de sentido** acontece pela conexão dos conteúdos e dos debates com as histórias pessoais daqueles que participam da tertúlia. Ao falar sobre um assunto, mesmo que o participante não explicita suas histórias ou mesmo o que sente, ele faz a ponte entre suas experiências e o que foi trazido à tona durante as trocas com os demais. Ao mesmo tempo em que há ampliação da dimensão instrumental ocorre também a reflexão e aquisição de sentidos tanto sobre experiências passadas, quanto suas aspirações futuras.

A **solidariedade** se dá por meio das relações respeitadas e igualitárias. São ações realizadas pelas pessoas, em comunidade, de forma que todos e todas sejam incluídos(das). Garantindo, portanto, que todos e todas tenham acesso a mais e melhor educação, por exemplo.

Por **igualdade de diferenças** compreende-se que cada pessoa tem o direito de ser e viver de forma diferente. Não se dá só no campo do reconhecimento das diferenças, mas nas ações das pessoas que garantam que todos e todas terão seu direito respeitado de forma igual, podendo expor suas ideias e suas perspectivas.

O conhecimento e o significado, dentro dessa concepção, são criados e recriados por meio do diálogo que se orienta no desejo de entendimento, na intencionalidade de alcançar

maior compreensão e acordos sobre algum aspecto da realidade, conteúdos de aprendizagem e a escola. O professor não possui o papel mais importante nesse processo, pois não detém mais um *status* de superioridade hierárquica na escola, mas contribui de forma contundente trazendo a validade dos debates ocorridos no ambiente escolar. Essa validade é trazida pelo rigor do conhecimento e cientificidade das informações e ocorre pelo grau de ajuda que este dá ao diálogo com objetivo de atingir maior qualidade educacional dos estudantes. (AUBERT *et al.*, 2016)

Segundo Aubert *et al.* (2016) o conhecimento se cria nessas situações de interação com diferentes pessoas, dando diferentes contribuições, relatando suas experiências, vivências e sentimentos. O que resulta desse processo é uma aprendizagem que transforma o que as pessoas sabiam antes de participar desses diálogos, por meio de uma ampliação e complexidade dos conhecimentos. Além disso, transforma o indivíduo e o seu entorno sociocultural.

No contexto do diálogo igualitário, é possível que apareçam os saberes, as vivências e as emoções de cada pessoa. No processo intersubjetivo de leitura e criação de significados a partir de um texto, a compreensão da leitura instrumental é reforçada, a interpretação literária é aprofundada e já uma reflexão crítica sobre a vida e a sociedade através de um diálogo igualitário com outras pessoas, abrindo, assim, possibilidades de transformação pessoal e social como leitor ou leitora e como pessoa no mundo. (AUBERT *et al.*, 2016, p. 69).

Assim, o triângulo interativo (professor-aluno-conhecimento) na aprendizagem escolar é ampliado nessa concepção, englobando todo o conjunto do entorno social e cultural. Parte-se do princípio de que as crianças e os(as) adolescentes aprendem também com outras pessoas além de seus professores(as), portanto é inegável considerar que a aprendizagem vai muito além da sala de aula e da escola, ocorrendo em dois níveis: “nas unidades de interação e nos contextos de aprendizagem” (AUBERT *et al.*, 2016, p. 73).

Essa realidade nos indica a necessidade de abandonar enfoques de aprendizagem centrados exclusivamente no alunado e na sala de aula. Como Echeita mostra, se quisermos aumentar a aprendizagem do alunado em desvantagem, temos de abandonar a perspectiva individual, que nos leva a ver no aluno e na aluna a origem das dificuldades de aprendizagem, e adotar uma perspectiva social/interativa que estimule a quebra dos obstáculos que, na escola e na comunidade, impedem a participação e a aprendizagem. (AUBERT *et al.*, 2016, p. 73).

Para que haja superação desses obstáculos é preciso que as formações de professores(as) promovam interações que sejam transformadoras e não adaptadoras. As interações transformadoras aumentam o nível de aprendizagem dos(das) alunos(as), enquanto as adaptadoras reproduzem os baixos resultados. De maneira simplista as interações transformadoras capacitam o(a) aluno(a), aumentando seus níveis de partida e as interações

adaptadoras simplesmente se adaptam a esses níveis. As primeiras contribuem para a quebra dos obstáculos que impõem a desigualdade em que os sujeitos se encontram. O ponto chave não é a igualdade de oportunidades, mas o objetivo de igualar esses alunos em resultados. (AUBERT *et al.*, 2016)

A aprendizagem instrumental possui o foco nos resultados máximos dos(das) alunos(as). Para os(as) alunos(as) que possuem obstáculos socioculturais a serem superados, instrumentaliza-los é uma forma de não só alcançar resultados melhores, mas motivá-los e estimulá-los a aprender e frequentar a escola. Não raro, os(as) professores(as) e instrutores(as), ao se depararem com a realidade de sofrimento desses alunos(as), focam seus esforços em compensar tais sofrimentos com atividades mais divertidas que foquem menos em conteúdo e mais nas estratégias que possibilitem a esse aluno um momento mais “leve” em seu cotidiano tão “pesado”, como apontam Aubert *et al.* (2016, p. 166):

Autores como Ausubel afirmaram que ‘se deve considerar, desde o início, que o menino culturalmente marginalizado manifesta caracteristicamente pouca motivação intrínseca por aprender’. Ideias como essa levam à redução dos objetivos escolares desses meninos e meninas e à substituição por outros conteúdos de caráter mais elementar e lúdico. O próprio Ausubel dá esta orientação: ‘a motivação acadêmica dos negros e outros alunos marginalizados culturalmente pode ser aumentada: [...] d) concentrando-se no domínio das destrezas intelectuais básicas antes de introduzi-los a matérias mais complexas, em vez de recorrer à prática onipresente da ‘promoção social’ (a qual produz estudantes graduados pré-universitários funcionalmente ignorantes)’ Com isso se define que não só não é necessário ensinar conteúdos instrumentais complexos a pessoas ciganas, imigrantes, afro-americanas etc., mas também que fazê-lo não serve para nada, desprestigiando, assim, a luta de milhões de famílias e educadores e educadoras por uma educação que sirva para superar a desigualdade e acessar a promoção social.

As reduções dos objetivos escolares para alunos(as) menos favorecidos social e culturalmente só acabam por aumentar as desigualdades existentes. Por isso é preciso instrumentalizá-los, tornar possível uma boa preparação acadêmica para que superem a exclusão social ou, pelo menos, o risco de serem excluídos. As reduções curriculares desempoderam os estudantes que já se encontram em desvantagem, pois limitam o currículo escolar aos problemas práticos da vida cotidiana, deixando de desenvolver habilidades de raciocínio crítico - que comumente são desenvolvidas por alunos que frequentam escolas em ambientes sociais mais favorecidos. (AUBERT *et al.*, 2016)

O movimento da formação dialógica de professores(as) foi definido por Roca Campos, Gomez e Burges (2015) como aquele em que os(as) docentes são expostos ao raciocínio científico e às contribuições sobre ensino, aprendizagem e atuações educativas que já foram implementadas e alcançaram resultados relevantes em relação à aprendizagem.

Na formação dialógica de professores(as) são observadas mudanças a partir do desenvolvimento dos estudos e ações pautadas em evidências científicas, pois passa-se a reconhecer que tanto o professorado quanto a comunidade escolar interna e externa têm direito ao acesso do melhor e mais recente conhecimento internacional sobre aprendizagem e pesquisa educacional. (GARCÍA-CARRION *et al.*, 2017)

3 - O PROJETO INCLUD-ED E ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO

O INCLUD-ED¹² é um projeto de pesquisa coordenado pelo CREA¹³, que funciona na Universidade de Barcelona, Espanha, com o seguinte objetivo “alcançar o sucesso acadêmico e a coesão social para todas as crianças e comunidades na Europa, independentemente de seu status socioeconômico e/ou origem étnica.¹⁴” (INCLUD-ED, 2015, p. 1 – tradução nossa).

A importância do projeto INCLUD-ED se dá pelo fato de ser o único projeto de pesquisa na área das ciências sociais que foi selecionado¹⁵ para integrar o 6º Programa Marco de Investigação da União Europeia. A pesquisa comprovou, por meio da investigação e atuação em diferentes setores da sociedade, que é possível a superação das desigualdades, sejam educacionais e/ou sociais. Com grande impacto político, científico e social, o projeto INCLUD-ED é uma das nossas principais referências para essa pesquisa.

O INCLUD-ED teve duração de 5 anos (2006 - 2011) e a participação de pesquisadores/as de 15 universidades e instituições da Europa, professores(as), profissionais da educação, familiares, representantes de grupos vulneráveis e formuladores de políticas públicas.

Foram identificadas atuações educativas e sociais nas pesquisas internacionais que demonstravam eficácia na reversão da exclusão educacional e social. Essas atuações educativas foram estudadas nas diversas áreas da educação e outras áreas da sociedade, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação Profissional e Programas de educação especial em escolas regulares; emprego, habitação, saúde, participação social e política. (INCLUD-ED, 2015)

O foco do estudo foi compreender como essas atuações educativas impactavam sobre processos de inclusão e exclusão em cinco grupos vulneráveis: migrantes, minorias culturais, mulheres, jovens e pessoas com deficiências. (INCLUD-ED, 2015)

Sob orientação da Metodologia Comunicativa, pesquisadores(as) e participantes dialogaram de forma igualitária construindo significados de forma interativa. Os resultados da pesquisa são fruto da colaboração entre pesquisadores(as) e agentes da sociedade e não de um sobre o outro.

¹² Para saber mais sobre o projeto: INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Disponível no link: <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>

¹³ Para saber mais sobre o CREA: Community of Research on Excellence for All. Disponível no link: <https://crea.ub.edu/index/>

¹⁴ The aim of the research conducted by the INCLUD-ED project is to achieve both academic success and social cohesion for all children and communities in Europe, regardless of their socioeconomic status and/or ethnic background. (INCLUD-ED, 2015, p.1)

¹⁵ O projeto foi selecionado entre dez estudos exitosos do European Commission’s Framework Programmes of Research.

Ao analisarem literatura científica sobre educação, reformas educacionais e dados sobre desempenho educacional de alunos na Europa, os(as) pesquisadores(as) compararam as análises com 20 estudos de caso de escolas exitosas nos diferentes níveis educacionais. Esse estudo contribuiu para identificação sobre os tipos de agrupamentos de alunos(as) (mistos, homogêneos e inclusivos), que são realizados nas escolas e que contribuem para ampliar ou diminuir a desigualdade do êxito escolar de alunos e alunas.

Identificaram, portanto, que os grupos mistos e homogêneos (organizados por habilidades) são práticas excludentes que não conseguem atender as necessidades existentes no grupo. Em grupos homogêneos os(as) alunos(as) que não conseguem acompanhar a aula são separados(as) daqueles que conseguem, tendo um currículo adaptado de acordo com suas habilidades. No agrupamento misto, que surgiu para responder o que os grupos homogêneos não davam conta, os(as) alunos(as) com habilidades e culturas diferentes permaneciam no grupo, porém um(a) professor(a) somente não conseguiu atender a todas as necessidades das pessoas participantes.

Já os agrupamentos inclusivos contribuem para a melhoria dos resultados educacionais e da convivência dos(das) alunos(as). Neste tipo de agrupamento, os(as) alunos(as) da mesma sala de aula são agrupados de forma heterogênea, sem segregação. A diferença, no agrupamento inclusivo é que todos os(as) alunos(as) seguem ativamente o processo de aprendizagem com o auxílio do(da) professor(a) e de outros recursos humanos que proporcionam apoio adicional com forte orientação na igualdade de oportunidades e de resultados.

Como resultados, a pesquisa INCLUD-ED identificou as Atuações Educativas de Êxito (AEE) e Atuações Integrativas de Êxito que envolvem outras áreas sociais além da educação. Essas atuações contribuem para a superação do fracasso escolar por meio de agrupamento heterogêneo, reorganização de recursos humanos existentes, ampliando o tempo de aprendizagem e educação de familiares e da comunidade.

As AEEs identificadas no INCLUD-ED foram: Biblioteca tutorada, Grupos interativos, Tertúlias dialógicas, Formação de familiares, Participação Educativa da Comunidade; Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos; Formação pedagógica dialógica.¹⁶ Tais atuações já foram transferidas para diferentes contextos com resultados positivos, portanto não se tratam de experiências isoladas que foram bem sucedidas em um determinado contexto, mas sim atuações que possuem componentes universais passíveis de serem executados em qualquer contexto,

¹⁶ Das 7 AEEs identificadas, utilizaremos principalmente os referenciais sobre as Tertúlias Dialógicas e a Formação Pedagógica Dialógica, sob as quais se pautam as TDPs.

superando perspectivas que culpabilizam o(a) aluno(a) ou o ambiente pelo fracasso escolar. (INCLUD-ED, 2015)

Como recomendação para os(as) formuladores/as de políticas públicas, o último relatório INCLUD-ED (2015) aponta:

Fomentar políticas educacionais com base em Atuações Educativas de Êxito que mostraram cientificamente que melhoram resultados acadêmicos e convivência dentro e fora da escola.

Basear a formação de professores em evidências científicas.

Estimular atuações de êxito inclusivas para superar as práticas de agrupamentos homogêneos e mistos.

Promover as ações que alcançam resultados melhores com os mesmos recursos.

Desenvolver grupos interativos na sala de aula.

Favorecer a extensão do tempo de aprendizagem sem reduzir as metas curriculares.

Facilitar a leitura dialógica: mais pessoas, mais tempo e mais espaços.

Encorajar os tipos decisivo, avaliativo e educativo de participação familiar e comunitária.

Fomentar a formação de familiares relacionada a resultados de aprendizagem.

Tertúlias dialógicas literárias constituem um exemplo de educação familiar exitosa.

Apoiar o desenvolvimento de escolas como comunidades de aprendizagem.

Ir além de guetos na Europa através do contrato de inclusão dialógica.

Facilitar Atuações Integrativas de Êxito.

Melhorar a formação profissional inclusiva, que permite que alunos retornem ao sistema educacional e avancem para a educação superior, ajudando a prevenir o desemprego. (INCLUD-ED, 2015, p. 73-75).

Os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada pelo INCLUD-ED (2015) têm o objetivo de difundir tais atuações para que seja possível aumentar a inclusão educacional e social para a maior quantidade de pessoas, de forma a criar e transformar políticas públicas eficazes para atingir a meta de coesão social na Europa.

3.1 AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS

As tertúlias dialógicas foram criadas em 1978 por alunos(as) de uma escola em Barcelona, na Espanha, a *Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí*. No Brasil, segundo Mello, Braga e Gabassa (2014) as Tertúlias Literárias Dialógicas foram desenvolvidas com crianças e adolescentes a partir da solicitação dos(das) próprios(as) alunos(as) em uma das Comunidades de Aprendizagem, estabelecendo-se como atividade a partir de 2008.

Fundamentadas nos princípios da aprendizagem dialógica, promovem a construção coletiva de significados e de conhecimento em diversas áreas como música, literatura, artes, matemática, etc. Por isso, as tertúlias podem se caracterizar como tertúlias literárias, tertúlias musicais, tertúlias de artes plásticas, tertúlias científicas, tertúlias matemáticas, etc., desde que

sigam os princípios da aprendizagem dialógica e a mesma dinâmica de interlocução (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014).

Podem ser realizadas com pessoas de todas as idades, gêneros, culturas ou capacidades, pois parte-se do princípio que as pessoas têm capacidades cognitivas diferentes, não inferiores (FLECHA, 1997; FREIRE, 1994; VYGOTSKY, 1995) e, portanto, são capazes de linguagem e ação.

Estes dois critérios - literatura clássica universal e participação de pessoas não acadêmicas - são fundamentais e indispensáveis. Existem outras experiências de leitura que incorporam qualquer tipo de literatura ou que privilegiam a participação de pessoas com níveis acadêmicos altos. No entanto, para podermos falar da Ação Educativa de Sucesso nas Tertúlias Literárias Dialógicas, é necessário utilizar livros clássicos e favorecer a participação igualitária de pessoas sem títulos acadêmicos e/ou novos leitores. Só assim conseguiremos romper o 'elitismo cultural' que tradicionalmente colocou certas referências culturais apenas ao alcance de uma pequena minoria, perpetuando a reprodução das desigualdades sociais e culturais. (CREA, 2017).

Utilizando da literatura clássica, cultura clássica universal e conhecimento científico, as tertúlias comprovadamente instrumentalizam as pessoas participantes em relação às práticas de leitura e escrita.

Leitura como decifração; leitura em voz alta para correção; leitura de textos didáticos para se responder a um questionário de entendimento de texto; leitura de livro para preenchimento de ficha de leitura; leitura de livro para realização de prova de compreensão. Mais recentemente, com as práticas construtivistas: leitura de canções, parlendas, trava-língua, etc. para aprender a escrever, ou leitura de diferentes gêneros textuais para aprender sua estrutura e aplica-la na escrita. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 133).

Como a “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 13) as Tertúlias Dialógicas contribuem para a construção coletiva de significado e ampliação dos conhecimentos instrumentais por meio do diálogo numa interpretação subjetiva e coletiva do texto que se dá primeiro na leitura individual (previamente estabelecida) e posteriormente na leitura coletiva, no momento da tertúlia, com o compartilhamento do trecho destacado. O mesmo ocorre com as demais tertúlias dialógicas realizadas em torno de obras musicais, pinturas, etc. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014)

As Tertúlias Dialógicas são definidas por Fernández González; Garvín Fernández e González Manzanero (2012), como uma forma de dar continuidade no conhecimento produzido pelo(a) autor(a) colocando o conhecimento produzido em sua obra em diálogo. Primeiramente, o diálogo é entre autor(a)-leitor(a), e posteriormente é compartilhada com o coletivo, entre autor(a)-leitores(as). Nesse caminho, por meio do diálogo, o conhecimento é incorporado,

compartilhado e por isso se avança na construção conjunta de sentidos, produzindo mais e melhor aprendizagem. Os textos escolhidos para as tertúlias são sempre livros clássicos da literatura ou artigos científicos que têm reconhecimento internacional, pela relevância que existe para ampliar seu conhecimento teórico e conseqüentemente sua prática. Os(As) autores(as) ressaltam que ler coletivamente uma obra clássica, que em outros tempos seria lida solitariamente, motiva e contribui para o aprofundamento epistemológico por meio de uma compreensão intersubjetiva.

Em relação a formação de professores(as) destacamos a Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP), como forma de superação da prática baseada no senso comum ou em teorias que não são capazes de darem respostas aos problemas atuais. Para que isso seja possível, professores(as) precisam se preparar para argumentar e ter autonomia na tomada de decisões sobre a sua prática de forma a diferenciar opiniões de conhecimento científico. (AUBERT *et al.*, 2016)

As TDPs se constituem pela leitura de livros e artigos validados pela comunidade científica internacional e podem ser realizadas por professores(as) em conjunto com outros(as) profissionais da educação, familiares, comunidade, etc. Nelas, o conhecimento é interpretado com base nos(nas) autores(as) e não nas opiniões pessoais dos(das) participantes. O conhecimento levantado na TDP é colocado em diálogo com as práticas e com a vida pessoal dos(das) participantes, contribuindo para uma compreensão aprofundada dos textos. (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; GARVÍN FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ MANZANERO, 2012)

Como principal exemplo de TDP citamos o Seminário de Valência, na Espanha que se iniciou em 2012 com o nome “Sobre os ombros de gigantes”. Por iniciativa de 20 escolas primárias e secundárias, professores(as) da cidade se reúnem para dialogar sobre pesquisas relevantes. As reuniões têm como foco analisar as contribuições de pesquisas e quais ações educativas têm impacto sobre a melhoria da aprendizagem das crianças. O seminário não é obrigatório, com a participação voluntária, aos sábados, com periodicidade mensal, fora do horário de trabalho.

Após 9 anos de seu início, o seminário já é uma formação permanente e continuada estabelecida e sustentável, com mais de 100 professores(as) cadastrados e 80 participantes ativos em média. Os(as) professores(as) participantes lecionam em diferentes níveis educacionais desde à educação infantil até o ensino médio. Participam também diretores e conselheiros educacionais de diferentes cidades e vilas da Comunidade Autônoma de Valência, Espanha. (ROCA CAMPOS *et al.*, 2021; ROCA CAMPOS, 2018; RODRIGUEZ *et al.*, 2020)

Todo início de ano letivo, são selecionados livros e artigos científicos para serem discutidos nos encontros. Dentre os livros estão Lev Vygotsky, Jerome Bruner e Paulo Freire, etc., autores e autoras renomados internacionalmente. Além da leitura de livros, também são estudados artigos publicados em revistas internacionais de alto impacto científico, revisados por pares e que apresentam contribuições para aprendizagem e ensino.

Todos(as) os(as) participantes podem contribuir com comentários sobre o trecho destacado por outro/outra participante ou mesmo fazer novo destaque. Essa dinâmica gera uma reflexão mais aprofundada e coletiva sobre o ensino e a prática dos(das) professores(as). (RODRIGUEZ *et al.*, 2020)

O objetivo desses grupos temáticos é promover discussões e analisar o impacto de ações baseadas em evidências científicas que os(as) participantes têm desenvolvido em suas escolas e/ou salas de aula. Com isso, os(as) professores(as) passam a se engajar na busca por literatura científica, analisando, revisando e compartilhando com as demais pessoas, suas experiências e ações.

3.1.1 Como organizar uma Tertúlia Dialógica Pedagógica?

De acordo com o Manual de Formação em Comunidades de Aprendizagem produzido pelo CREA (2017), a metodologia das tertúlias parte de algumas considerações: o respeito às condições do grupo onde será implementada. Os(as) participantes dialogam e podem consensuar sobre duração (geralmente tem cerca de duas horas) e frequência das tertúlias, como também podem decidir conjuntamente as obras que serão lidas, desde que se respeite o critério de serem obras clássicas ou artigos validados pela comunidade científica internacional. A partir disso, segue um passo a passo de como a TDP funciona:

- **Antes do encontro da TDP:**
 - Definição do(da) moderador/a
 - Escolhe-se o moderador ou moderadora da tertúlia que deve garantir um diálogo organizado e igualitário para todas as pessoas. Não é necessário expor ou contextualizar a obra para que não seja estabelecida uma relação de poder com os(as) participantes.
 - Escolha do livro ou artigo a ser lido, desde que seja uma obra clássica ou publicações, ambos validados pela comunidade científica internacional;
 - Leitura do livro ou artigo

- Os(as)participantes podem definir a quantidade de capítulos ou páginas que são lidos do livro escolhido. Geralmente, os artigos científicos, por serem relativamente curtos (em comparação aos livros) são lidos de forma integral, sem divisão de páginas. A indicação de leitura é que se faça previamente, durante o intervalo entre os encontros das tertúlias. Após leitura prévia, cada participante escolhe um trecho para ser compartilhado com o grupo explicando por que selecionou tal trecho e o que chamou mais a atenção.
- **Durante o encontro da TDP:**
 - Turno da palavra
 - O turno da palavra é feito pelo(a) moderador(a) que abre a sessão de inscrições para os destaques indagando quem gostaria de compartilhar algum trecho selecionado. As inscrições são anotadas por ordem de manifestação voluntária dos(das) participantes e o(a) moderador(a) vai dando a palavra conforme a ordem de inscrições. Essa dinâmica é realizada para que seja assegurado o diálogo igualitário e todos tenham a certeza de que, uma vez inscritos, terão seu espaço e tempo de fala garantido e respeitado.
 - Leitura e argumentação
 - Ao participante que foi dado o espaço de fala, indica a página e o trecho escolhido, faz a leitura em voz alta e expõe seus argumentos sobre a escolha do trecho. Ao realizar a leitura, os(as) outros(as) participantes fazem o acompanhamento do trecho lido, criando um hábito de leitura podendo fazer reflexões e aprofundar sua compreensão a partir do compartilhamento do(da) participante.
 - Comentários
 - Os comentários são feitos por outros(as) participantes sobre o trecho ou reflexões compartilhadas por aquele(a) participante que o escolheu. Assim, o(a) moderador(a), após o compartilhamento do trecho feito no turno da palavra, indaga ao grupo se alguém gostaria de comentar o mesmo trecho ou as ideias e argumentos feitos por aquele(a) que fez o destaque. Com isso, garante-se que todos tenham a oportunidade de fazer e ouvir comentários sobre determinada parte

do texto, aprofundando a compreensão e interpretação inicialmente feita, ampliando o diálogo intersubjetivo e potencializando as aprendizagens de todas as pessoas presentes.

o Ciclo da Tertúlia

- Após o turno de palavra e os comentários feitos sobre o primeiro destaque lido, o(a) moderador(a) vai passando a palavra para outra pessoa inscrita e assim por diante, alternando entre os inscritos para o turno da palavra e os comentários direcionados sobre o trecho destacado. Cumprindo-se o tempo estipulado para a tertúlia, o grupo consensua sobre a próxima leitura a ser realizada.
- Como a tertúlia funciona por meio da interpretação coletiva advinda do modelo dialógico de leitura, amplia-se a compreensão leitora e os conhecimentos a respeito do texto, bem como novos conhecimentos compartilhados. Além disso, com a garantia de que a vez de falar será respeitada as relações interpessoais também melhoram, pois passa-se a respeitar e valorizar toda e qualquer participação e/ou comentário, sem distinção.
- Cabe fazer uma observação: como o(a) moderador(a) precisa garantir o espaço de fala de todos os(as) participantes, é preciso que fique atento(a) às pessoas e suas manifestações pelos desejos de fala. Importante também mencionar que a moderação deve levar em conta o respeito aos Direitos Humanos como garantia da fala e escuta respeitosa. Deve-se anotar tudo, em ordem, para que não haja confusão e todos sintam que serão respeitados e deverão respeitar os momentos de fala. Também é preciso cuidar para que os(as) participantes não sejam privilegiados nesse espaço e tempo em detrimento dos demais. Caso algum(a) participante tenha se inscrito para o turno da palavra ou comentário mais de uma vez deve-se garantir que aquele/aquela que não falou nenhuma vez, possa fazer seu destaque ou comentário antes de passar a palavra para aqueles que já falaram, falarem novamente.

- **Após a TDP**

- Quando se trata de um livro geralmente escolhe-se capítulos para a realização das leituras prévias, portanto, antes de realizar a leitura do novo trecho, os(as) participantes podem recorrer ao trecho lido anteriormente e estabelecer uma nova reflexão sobre ele. Podem também reler o trecho a partir de suas anotações, dos destaques e comentários feitos por outros(as) participantes, aprofundando ainda mais a compreensão sobre o trecho lido. O mesmo acontece com a leitura de artigos científicos, que podem ser relidos e aprofundados em sua compreensão, bem como despertar o desejo de se conhecer mais sobre o trabalho do(da) autor(a) e procurar novas leituras complementares.

Por fim, concordamos com Mello, Braga e Gabassa (2014, p. 135) ao argumentarem que é preciso “explorar e estimular intensamente nas pessoas participantes a dimensão instrumental” e utilizar a internet para buscar e validar informações com as pessoas, com o grupo da tertúlia, como forma de garantir e instrumentalizar as pessoas na busca por informação confiável.

4 A PESQUISA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E COMUNICATIVA: COMO PRODUZIR CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO VOLTADA PARA A FINALIDADE DA PROFISSÃO

Retomamos nesse momento que o viés dessa pesquisa se fundamenta dentro de uma concepção dialógica e comunicativa e, portanto, consideramos que a própria maneira de realizá-la se propõe a não somente identificar problemas na formação permanente e continuada do professorado no Brasil, mas em como produzir conhecimento que realmente ajude aos professores(as) na sua prática profissional e melhoria dos resultados dos(das) alunos(as).

Diante disso, precisamos definir qual é a finalidade da profissão docente e qual o conhecimento que faz com que consigamos nos mover na sociedade.

Partimos, portanto, de uma premissa importante para a docência: promover conhecimento que seja capaz de contribuir com a realidade das pessoas, possibilitando a transformação de contextos, sobretudo dos mais vulneráveis social e economicamente.

Mas, para que os professores e professoras possam promover esse conhecimento com seus alunos e alunas, quais conhecimentos voltados à profissão ajudariam esses(as) professores(as) no seu trabalho cotidiano?

Dentro da perspectiva dialógica, a metodologia comunicativa dá conta dos aspectos científicos e sociais da pesquisa (INCLUD-ED, 2015). Pensando na possibilidade de compreender o que, de fato, ajudaria os(as) professores(as) em suas formações continuadas de forma a poderem utilizar em seus cotidianos profissionais, o diálogo que ocorre entre os(as) participantes da pesquisa e os(as) pesquisadores(as) é capaz de gerar novos conhecimentos científicos aprofundados nas interpretações dos atores sociais e suas vivências cotidianas.

Por isso, nossa pesquisa é pautada nos princípios da Aprendizagem Dialógica e Metodologia Comunicativa, pois para além de pesquisar sobre a formação permanente e continuada do professorado pesquisamos com eles(elas), dialogamos e incluímos as vozes dos(das) participantes professores(as) que serão os usuários finais do produto da pesquisa e outros interessados como professores(as) formadores(as) e gestores(as). O envolvimento de suas diferentes vozes garante a validade e o rigor do processo científico, contribuindo para resultados de alta qualidade. (INCLUD-ED, 2015)

Nossa proposta é gerar conhecimento em conjunto com as pessoas que vão usufruir diretamente dele, conhecimento este que faz parte da vida delas mesmas e, portanto, favorece a criação dialógica de sentido. (AUBERT *et al.*, 2016)

Desmonopolizar e difundir o conhecimento é imprescindível na formação permanente e continuada do professorado para que haja diálogo entre profissionais e comunidade, buscando a melhoria da educação para todos e todas, como defendemos com base no que preconiza o enfoque dialógico e comunicativo que é base para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Organizamos a presente seção em três subseções. A 4.1 diz respeito a fundamentação metodológica da pesquisa e da escolha dos instrumentos de coleta e organização dos dados. Nela incluímos todo aporte teórico-metodológico que respalda nosso estudo e nossas escolhas visando atingir os objetivos estabelecidos na pesquisa. Uma vez estabelecidos os fundamentos metodológicos passamos para as demais subseções em que descrevemos os procedimentos na prática, detalhadamente.

Na subseção 4.2 demonstramos como foi o curso Tertúlia Dialógica Pedagógica no qual fizemos a coleta dos dados. Como o curso não se trata do objeto da pesquisa em si, consideramos que seria importante descrevê-lo para que o leitor ou leitora possam separar a intervenção (curso) do objeto da pesquisa (TDP). Nessa subseção falaremos sobre o curso, seus objetivos, o cronograma por dia, a dinâmica dos encontros, os textos que foram estudados e como o grupo se formou.

Em seguida, na subseção 4.3, falamos sobre a pesquisa e seus procedimentos, seus objetivos, o comitê de ética, a coleta e organização dos dados, os(as) participantes da pesquisa e a socialização dos resultados.

Diante do exposto, ao adentrarmos na seção metodológica, consideramos importante retomarmos a questão de pesquisa e os objetivos, a seguir:

Questão de pesquisa: A Tertúlia Dialógica Pedagógica, como formação dialógica de professores(as), pode contribuir e de que forma, para a formação permanente e continuada do professorado baseada em evidências científicas no Brasil?

Como **objetivo geral** buscamos analisar, por meio de elementos transformadores ou excludentes relatados pelos(as) participantes da pesquisa, como a Tertúlia Dialógica Pedagógica pode ser inserida no contexto de formação permanente e continuada do professorado no Brasil, contribuindo para uma formação permanente e continuada baseada em evidências científicas.

Para viabilizar essa pesquisa e atendermos ao objetivo geral estabelecido, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender como ocorrem as formações continuadas do professorado atualmente, por meio dos relatos dos(das) participantes;
- Identificar e analisar, a partir dos relatos dos(das) participantes, os elementos transformadores e/ou excludentes que viabilizam ou obstaculizam a utilização

da Tertúlia Dialógica Pedagógica como uma formação permanente e continuada e dialógica no Brasil;

- Analisar de que forma a Tertúlia Dialógica Pedagógica contribui para uma formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas.

Como buscamos identificar os elementos excludentes e transformadores que podem viabilizar a transformação social ao produzir conhecimentos para a formação permanente e continuada do professorado é preciso deixar claro o que buscamos no diálogo com os(as) participantes quando nos referimos a esses elementos.

O que consideramos como excludente na formação permanente e continuada do professorado na presente pesquisa?

Todas as situações em que os(as) participantes apresentam como dificuldades ou impossibilidades para participar, contribuir ou elaborar estudos na formação permanente e continuada em que participam. Como as formações continuadas acontecem hoje e o que se destacam nessas formações que fazem com que os(as) professores se sintam excluídos ou incapazes de melhorarem suas práticas. As relações interpessoais que criam obstáculos para o diálogo igualitário. Entraves para a formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas.

O que consideramos como transformador na formação permanente e continuada do professorado na presente pesquisa?

Todas as situações em que os(as) participantes demonstram que são valorizados, que conseguiram resolver problemas encontrados na formação permanente e continuada das quais participam. Como vislumbram possibilidades de mudança na formação permanente e continuada e como elas devem ocorrer para dar respostas aos problemas encontrados. Como enfrentam e solucionam problemas em seus locais de trabalho. Como e o que os sujeitos fizeram em seu cotidiano profissional para melhorar seu repertório científico, teórico e prático.

Nossa intenção é que a partir de agora, o leitor ou leitora possam realizar a leitura direcionada da metodologia e dos procedimentos escolhidos.

4.1 A METODOLOGIA COMUNICATIVA E AS FASES DA PESQUISA REALIZADA

A presente pesquisa se caracteriza por uma abordagem mista de caráter exploratório. De acordo com Creswell (2010) e Bogdan e Biklen (1999) a investigação qualitativa prevê

interferências e abstrações durante o procedimento de coleta e análise de dados. Isso ocorre, pois trata-se de um ambiente não controlado e por isso o(a) pesquisador(a) precisa intervir estrategicamente, realizar alterações ou novas abordagens se necessário.

Em relação aos dados, Bogdan e Biklen (1999) explicam que são denominados qualitativos por serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Isso ocorre, pois as questões que se pretende investigar não se estabelecem por meio de variáveis, mas sim são formuladas dentro da complexidade do fenômeno estudado, em contexto natural e em contato com os sujeitos uma vez que a prioridade da investigação é compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos. Por esse motivo a investigação qualitativa não trabalha com variáveis ou hipóteses pré-estabelecidas. (BOGDAN; BIKLEN, 1999; CRESWELL, 2010).

Consideramos que a pesquisa tem um caráter exploratório uma vez que as variáveis examinadas não são conhecidas, sendo necessário explorar um tema ou tópico novo. A relevância e utilidade desse tipo de pesquisa é definida justamente pela necessidade de se analisar um fenômeno desconhecido ou já conhecido, mas dentro de uma nova perspectiva teórica. (CRESWELL, 2010).

A partir do que foi exposto, reiteramos que a presente pesquisa se situa dentro da lacuna existente na formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas, analisadas pela teoria da aprendizagem dialógica e que estudos dentro dessa perspectiva possam contribuir com a produção científica na interseção dos campos teóricos: Formação de professores(as), evidências científicas e a aprendizagem dialógica.

Por isso a fundamentação teórica ancorada na aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997) foi utilizada para contextualizar o tema, trazendo argumentos e orientando o leitor ou leitora sobre as bases ontológicas e epistemológicas em que são pautados nossos argumentos e análises (CRESWELL, 2010), bem como as bases da metodologia comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006) que apresentaremos a seguir, nessa seção.

4.1.1 Metodologia Comunicativa

A Metodologia Comunicativa (MC) surgiu na década de 90, sendo inicialmente denominada por Metodologia Comunicativa Crítica. Desenvolvida pelo CREA, pertencente à Universidade de Barcelona, na Espanha, a MC ganha força no Brasil a partir de 2002, por meio do desenvolvimento de pesquisas promovidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos/SP - Brasil.

Embasada fortemente nas ciências sociais, a MC preza pelo diálogo intersubjetivo e ausência do degrau interpretativo que geralmente existe por parte do(da) pesquisador(a). Assim, todos os atores sociais integrantes da pesquisa participam da análise dos dados, promovendo uma “interpretação enriquecida da realidade, que avança o conhecimento científico.” (GÓMEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 39)

Isso ocorre por causa do princípio de validez e poder da argumentação que é estabelecido no diálogo e não do argumento do poder em que é levado em consideração o status social daquele/a que enuncia.

Segundo Gómez *et al.* (2006) a sociedade do século XXI se caracteriza por ser uma sociedade da informação que tem no diálogo uma importante ferramenta de transformação das relações sociais. Essas mudanças trouxeram novas formas de organização para as instituições e até mesmo dentro de nossas próprias casas. Com isso, Aubert *et al.* (2016, p. 77), apontam que “as teorias que querem exercer impacto na sociedade atual, têm de contemplar essas rápidas mudanças da realidade na qual as pessoas vivem, assim como os impactos que tais transformações têm na vida dessas mesmas pessoas”.

Para superar essas desigualdades que existem em todos os setores da vida social, Flecha (1997, p. 41) defende que “As novas teorias da sociedade são concepções duais: sistema e mundo da vida (Habermas) ou estrutura e agência (Giddens)”. As teorias duais apontam para o diálogo e a transformação como forma de superação das teorias que imobilizam os sujeitos em seus contextos, superando a ideia do fatalismo na sociedade.

Por sistema, entende-se os espaços, instituições e organizações que são autorregulados pelas esferas de poder como o mercado e o governo, enquanto que o mundo da vida representa as vivências cotidianas, os atos comunicativos das pessoas em sociedade e em tempos históricos (HABERMAS, 2012a; 2012b).

Giddens (2009), na teoria da estruturação, discorre sobre a interação dinâmica entre agência e estrutura, argumentando que a ação humana é influenciada e regulada tanto pela agência quanto pela estrutura. Por agência compreende-se a capacidade individual dos sujeitos para tomarem decisões e transformarem suas realidades independentemente da estrutura. Ainda assim a estrutura refere-se aos padrões regulares e sistemas institucionais estabelecidos que influenciam e regulam a ação social.

Nessa perspectiva os sujeitos são capazes de ação e transformação de seus contextos por meio de diálogo e consenso, buscando a superação das desigualdades existentes criadas pela sociedade da informação. A investigação realizada por meio da MC se pauta na

intersubjetividade e reflexão, superando a concepção sujeito/objeto uma vez que os sujeitos são capazes de refletirem sobre suas ações e sobre a sociedade. (GÓMEZ *et al.*, 2006)

Creswell (2010), embora não trate diretamente da MC em seus estudos, apresenta o que denomina como investigação reivindicatória/participatória. Compreendemos que a pesquisa orientada pela MC apresenta características comuns ao indicado por Creswell (2010). Ambas têm compromisso com a transformação e a superação de problemas sociais, por meio de participação ativa de todos os sujeitos que compõe a pesquisa em suas diferentes etapas:

1. A ação participatória é recursiva ou dialética e concentra-se em mudar as práticas. Assim, ao final de estudos reivindicatórios/participatórios, os pesquisadores avançam na agenda de ação para mudança.
2. Concentra-se em ajudar as pessoas a se libertarem de constrangimentos encontrados na mídia, na linguagem, nos procedimentos de trabalho e nas relações de poder nos ambientes educacionais. Os estudos reivindicatórios/participatórios sempre começam com uma questão importante ou com uma postura sobre os problemas na sociedade, por exemplo, a necessidade da delegação de poder.
3. É emancipatória no sentido de que ajuda a libertar as pessoas de constrangimentos de estruturas irracionais e injustas, as quais limitam o autodesenvolvimento e a autodeterminação. O objetivo dos estudos reivindicatórios/participatórios é criar debate político e discussão para que a mudança ocorra.
4. Ela é prática e colaborativa porque é uma investigação completada "com" as pessoas, e não "sobre" ou "para" as pessoas. Nesse espírito, os autores reivindicatórios/participatórios fazem dos(das) participantes colaboradores ativos em suas investigações. (CRESWELL, 2010, p. 28-29)

Partindo das ideias de Creswell (2010) sobre a perspectiva reivindicatória/participatória, firma-se, portanto, o comprometimento com a transformação social assim como ocorre na MC. (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Ao propor um diálogo igualitário entre as pessoas participantes da pesquisa a metodologia comunicativa avança em comparação a sóciocrítica. O(A) pesquisador(a) tem o papel de difundir os conteúdos científicos e apresentar a pesquisa aos(as) participantes que dialogam sobre suas realidades. Assim, quebra-se a barreira epistemológica entre pesquisador(a) e participantes colocando todos no mesmo degrau interpretativo. Com o diálogo estabelecido, compreende-se que os argumentos trazidos pelos(as) participantes tem pretensão de validade não importando seu grau de escolaridade, pois concentra-se no valor do argumento. (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Isso ocorre, pois parte-se do pressuposto que todas as pessoas são agentes sociais na realidade em que vivem e interagem. Podem promover a transformação social e produzirem conhecimento por causa da capacidade de linguagem e ação que é inerente aos seres humanos (HABERMAS, 2012a; 2012b).

Outro ponto importante é que a pesquisa sob orientação metodológica da MC não objetiva somente denunciar os problemas sociais, mas sim promover a transformação social por meio das relações igualitárias, diálogo e consenso entre as pessoas. (GÓMEZ *et al.*, 2006). Dito isso, ressaltamos que nessa pesquisa não haverá somente a colocação do problema ou uma discussão a partir dos dados levantados pelo(a) pesquisador(a), mas proposições e ações para a transformação social elaboradas e consensuadas junto com os(as) participantes.

A orientação social comunicativa é “Transformar os contextos sociais por meio da ação comunicativa”¹⁷ (GÓMEZ *et al.*, 2006, p.36, tradução nossa). Portanto, na MC, as dimensões excludente e transformadora são essenciais para se pensar a transformação da realidade. As dimensões excludentes são caracterizadas por barreiras que impedem e dificultam a transformação e/ou aumentam as situações de exclusão; em contrapartida as dimensões transformadoras são caracterizadas por serem ações que permitem superar as dificuldades, transformando as realidades dos(das) participantes. (p.95)

Ambas são importantes na pesquisa, pois as excludentes nos permitem reconhecer os problemas enfrentados e a partir deles agir em prol da superação desses problemas. Os elementos transformadores são igualmente importantes já que se constituem por informações que nos permitem encontrar caminhos para superar os problemas vivenciados, possibilitando a transformação social. (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012)

Cabe salientar que ao identificarem os elementos transformadores e excludentes, os(as) participantes da pesquisa podem se tornar agentes de mudanças em favor das transformações de suas realidades durante a própria pesquisa (GÓMEZ; SILES; TEJEDOR, 2012) não sendo necessário aguardar o relatório final para promoverem mudanças que estejam ao alcance deles e delas.

Por esse motivo a MC avança na compreensão da realidade quando comparada a outras metodologias que apesar de serem capazes de oferecer uma interpretação da realidade, não buscam sua transformação. Conforme apontam Gómez Gonzales, Siles e Tejedor (2012) a metodologia comunicativa é efetiva em superar dualismos existentes nas ciências sociais como “estrutura/indivíduo, sujeito/objeto, relativismo/universalismo” (p. 43).

Essa transformação é possível por que a MC se pauta em princípios como universalidade de linguagem e ação, racionalidade comunicativa, ausência de degrau/hierarquia interpretativa, equiparação no nível epistemológico, conhecimento dialógico e pessoas como agentes de transformação social. (GÓMEZ *et al.*, 2006)

¹⁷ Transformar los contextos sociales a través de la acción comunicativa. (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 36)

Quando as informações são coletadas e analisadas conjuntamente, a interpretação coletiva que ocorre por meio do diálogo intersubjetivo permite que as pessoas participantes da pesquisa, que são aquelas que vivem e atuam diretamente no contexto pesquisado, possam oferecer uma interpretação aprofundada e fiel sobre o problema estudado. (GÓMEZ *et al.*, 2006).

Por isso utilizamos a MC como orientação teórico-metodológica em todas as fases da pesquisa, desde a primeira revisão de literatura que nos permitiu localizar o problema da pesquisa no campo científico, os objetivos, a coleta, análise e discussão dos dados. A perspectiva dialógico-comunicativa na qual se estrutura a MC nos permitiu olhar para a formação permanente e continuada do professorado com foco nas relações dialógicas entre os(as) participantes da pesquisa, a transformação social e a produção de conhecimento científico.

4.1.2 O curso realizado

A coleta dos dados aconteceu após a realização do curso Tertúlia Dialógica Pedagógica - Formação de professores(as), que foi ofertado pelo Departamento de Teorias e Práticas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar) em parceria com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). Em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP), se dirigiu sobretudo aos professores(as) que estivessem atuando na escola.

Consideramos o curso como forma de intervenção para que a pesquisa pudesse ser realizada, uma vez que por meio dele pudemos dialogar com os(as) participantes sobre a formação permanente e continuada do professorado.

O curso teve carga horária de 60 horas totais e duração de 27 semanas. Com início no dia 27/03/2021 e término em 06/11/2021 o curso teve uma pausa de 1 mês e meio, decidido em conjunto com os(as) participantes, por causa do recesso escolar que ocorreu no mês de julho.

Em virtude da pandemia causada pela covid-19 e necessidade de distanciamento social, a organização do curso contou com a utilização de recursos online do Google tanto para a inscrição¹⁸, quanto para os encontros síncronos¹⁹.

O curso foi desenvolvido sob o referencial teórico-metodológico da Aprendizagem Dialógica, considerando o diálogo como elemento central e gerador da aprendizagem (AUBERT *et al.*, 2016), ancorado nas contribuições de Freire e Habermas, que defendem uma

¹⁸ Google Forms

¹⁹ Google Meet

educação para a transformação social. O curso foi realizado dentro dos sete princípios da aprendizagem dialógica já citados anteriormente, sendo moderado por um membro da equipe organizadora. Por se tratar de uma TDP o diálogo intersubjetivo é promovido, estimulando a reflexividade e a escuta respeitosa. (FLECHA, 1997)

Por meio da leitura e diálogo, a formação por meio do curso buscou oferecer um arcabouço teórico e prático sobre a importância das evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado. A elaboração e condução do curso cuidou da rigorosidade ética e científica que embasa a teoria da Aprendizagem Dialógica para oferecer uma formação permanente e continuada baseada em evidências científicas.

4.1.3 Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados na presente pesquisa foram: Grupo Focal Comunicativo e Relato Comunicativo.

O **grupo focal comunicativo** tem o objetivo de formar um encontro interativo para obtenção de informações sobre um tema específico por meio do diálogo entre os(as) participantes. O objetivo dessa técnica é “confrontar a subjetividade individual com a do grupo, intencionando colocar em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista, etc.”²⁰ (GOMEZ *et al.*, 2006, p 81 – tradução nossa) e deve ser utilizada em pesquisas que intencionam compreender as percepções dos(das) participantes sobre uma situação, programa ou acontecimento para obter a maior quantidade de informação possível sobre os interesses e preocupações de um grupo social específico. (GÓMEZ *et al.*, 2006)

Não se trata de uma conversa que se desenrola livremente, mas sim um diálogo cuidadosamente planejado para obter informação sobre um determinado tema em um ambiente que seja seguro e acolhedor para os(as) participantes. Para tanto, o grupo não deve ser muito grande, conforme orienta Gómez *et al.* (2006), devendo ser constituído de até 8 pessoas, sendo conduzido por um moderador ou moderadora experiente. Nesse sentido, para que as pessoas se sintam confortáveis em dialogar uns com os outros é preciso que o grupo se conheça previamente. A partir desse encontro o grupo gera informações e interpretações sobre a vida cotidiana dos(das) participantes, tendo como base o diálogo igualitário.

Essa técnica se diferencia de um grupo de discussão, por apresentar enfoque comunicativo justamente ao propiciar uma reflexão e interpretação compartilhadas, gerando

²⁰ [...] confrontar la subjetividade individual com la grupal, y pretende poner en contacto diferentes perspectivas, experiencias, puntos de vista, etc. (GOMEZ *et al.*, 2006, p 81)

conhecimento entre várias pessoas que se reconhecem como pertencentes ao mesmo grupo social e, portanto, podem pensar juntas sobre os problemas que enfrentam e suas soluções, reunindo-se quantas vezes forem necessárias. Em um grupo de discussão a ideia principal é colher informação sem a necessidade de se resolver problemas ou estabelecer consensos, e é conduzido por uma pessoa especialista, gerando um degrau hierárquico na condução da discussão e interpretação das informações. (GÓMEZ *et al.*, 2006)

Sendo assim, o Grupo Focal Comunicativo se encaixou em nossa pesquisa por discutirmos a formação permanente e continuada do professorado com um grupo de professores(as) que se constituiu durante o curso de formação dialógica de professores(as) realizado remotamente no ano de 2021, com o objetivo de dialogarmos sobre questões comuns à profissão e à formação permanente e continuada.

Similar a uma entrevista, o **relato comunicativo** é caracterizado por um diálogo entre pesquisador(a) e participante com a intenção de refletir e interpretar a vida cotidiana. Se trata de um processo conjunto para a compreensão do mundo da vida, por isso todas as reflexões feitas durante o diálogo são importantes como os pensamentos, as formas de agir, as decisões tomadas em determinada situação, etc. (GÓMEZ *et al.*, 2006)

Dito isso, faz-se necessário ressaltar a importância de que o ambiente seja propício, acolhedor e familiar ao(a) participante para que ele(ela) sinta confiança para expor suas ideias acerca do tema pesquisado. Antes do início do diálogo, Gómez *et al.* (2016) apontam que é preciso informar os objetivos da pesquisa, os questionamentos e temáticas que devem ser abordados durante o relato, para que o participante se sinta pertencente à pesquisa.

A proposta prática é que seja um diálogo fluido entre as duas pessoas e mesmo havendo um planejamento prévio de perguntas e temas a serem abordados é preciso que o(a) pesquisador(a) preze pela flexibilidade como um elemento essencial na condução desse momento. Isso significa que não é preciso seguir a exata ordem das perguntas elaboradas ou mesmo realizar todas elas, pois diferentes informações vão surgindo à medida em que o diálogo vai sendo estabelecido. (GÓMEZ *et al.*, 2006)

Nessa técnica não há a intenção de fazer uma biografia, mas uma narrativa reflexiva, um “processo cooperativo de entendimento” (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 80) que aponte aspectos em seu passado, presente e em suas aspirações futuras, permitindo detectar aspectos facilitadores ou dificultadores na sua vida, que incidem diretamente sobre as suas concepções, formação e atuação docente, no caso dessa pesquisa.

Durante o relato comunicativo, os(as) participantes falam de suas concepções, pressupostos que incidem diretamente sobre o sistema e o mundo da vida, colocando-os em

diálogo com os conhecimentos e os dados científicos sobre a temática da pesquisa trazido pelo(a) pesquisador(a).

A escolha pelo relato comunicativo nessa pesquisa se deu pela oportunidade de aprofundarmos as temáticas que surgiram nos grupos focais, bem como ouvir os(as) participantes sobre aspectos pessoais e profissionais sobre a formação permanente e continuada do professorado.

4.1.4 A organização das informações para análise dos dados

Para fazer a análise e validação dos dados orientados pela MC é preciso que todo o material coletado seja preparado para essa etapa com rigor na organização e codificação do material. Creswell (2010) indica que a pesquisa com abordagem qualitativa deve se valer de um trabalho constante na reflexão e organização das informações.

Por isso, a análise dos dados na MC exige do(da) pesquisador(a) uma reflexão contínua sobre o material coletado, debruçando-se sobre os sentidos que podem ser extraídos do diálogo com os(as) participantes e que devem ser validados junto com eles e elas.

Assim, a organização das informações deve ser realizada por meio de material transcrito, facilitando o processo de leitura, análise, codificação e categorização dos dados. Creswell (2010) reforça que o processo de codificar e categorizar as informações é importante para que o(a) pesquisador(a) consiga identificar temas recorrentes, padrões de resposta e comportamento, regularidades nos discursos que se conectam com o que está sendo investigado.

A organização das informações para análise dos dados na presente pesquisa aconteceu da seguinte forma após coleta dos dados:

I – Transcrição de todos os grupos focais e relatos comunicativos; (GÓMEZ *et al.*, 2006; BOGDAN; BIKLEN, 1999).

De posse das gravações dos grupos focais e relatos comunicativos, passamos para a etapa de organização para a posterior análise dos dados. Essa organização se faz necessária para que seja possível manipular o material facilmente e o(a) pesquisador(a) possa retomar partes importantes quantas vezes forem necessárias.

Bogdan e Biklen (1999) sinalizam que para organizar os dados é preciso elaborar um cabeçalho para cada transcrição contendo o máximo de informações que possam auxiliar na

retomada dos dados, na lembrança dos detalhes, dos principais conteúdos. Pode-se até nomear a transcrição com um título que identifique aquele momento, como por exemplo “Primeiro dia de aula”.

Sob o mesmo ponto de vista, Gómez *et al.* (2006) destacam que a transcrição da informação é um elemento-chave para organização dos dados antes da etapa de codificação e análise das informações, propondo que seja utilizada a seguinte ficha:

Quadro 4 – Exemplo de Ficha de transcrição

INVESTIGAÇÃO EM ANDAMENTO. Referência da técnica. Lugar e data em que foi realizada. Pessoa que realizou. Duração.
Nome das pessoas participantes. (Podem ser pseudônimos). Gênero. Idade. Nível de estudos. O que cursa atualmente. Procedência sociocultural. Ocupação: trabalho remunerado ou não, regime de trabalho, desempregado, trabalho doméstico, etc. Atividades socioculturais. Pertencente a grupos minoritários. Relação com o tema da pesquisa. Outros dados de interesse.

Fonte: Elaborado com base em Gómez *et al.* (2006) – tradução nossa.

Na presente pesquisa, todos os grupos focais e relatos comunicativos foram transcritos e organizados em fichas seguindo o que indicam os autores supracitados na MC. Após transcrição, passamos para a leitura em profundidade.

II – Leitura flutuante do material transcrito; (BARDIN, 2011)

A etapa de leitura em profundidade dos dados coletados tem o objetivo de promover a familiaridade com as informações existentes no material. Essa leitura exaustiva do material transcrito é denominada de leitura flutuante por Bardin (2011) e faz parte de uma pré análise dos dados, um contato primário com os documentos que serão analisados.

Ao estabelecer contato com o texto o(a) pesquisador(a) vai “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2010, p.128) e aos poucos essas impressões ficam mais precisas, emergem hipóteses acerca do conteúdo e conexões com as teorias utilizadas na pesquisa.

Por isso, a leitura flutuante é parte importante do processo a seguir que é a codificação das informações, pois contribuiu para encontrar similaridades de temas nos discursos dos(das) participantes. Conhecer bem o material a ser analisado também favorece a busca, a retomada e a confirmação de informações importantes ao longo do processo de análise.

III – Codificação das informações; (BOGDAN; BIKLEN, 1999)

Após preparação do material e leitura intensa, passamos para a etapa de codificação das informações.

Bogdan e Biklen (1999) em analogia ao que seria o sistema de codificação dos dados compara-os a um local cheio de diferentes blocos de montar em que a nossa tarefa seria separar esses blocos estabelecendo similaridades. Poderíamos separar por cor, tipo de material, tamanho, formato, etc. A mesma coisa é realizada com as informações que foram transcritas.

Trata-se de uma forma de classificar os dados, organizando-os por elementos comuns. Logo, devido à leitura flutuante (BARDIN, 2011) realizada, alguns códigos podem surgir a medida em que vamos nos debruçando sobre o texto.

Para codificar as informações, Bogdan e Biklen (1999) disponibilizam uma lista com o que chamam de famílias de codificação que nos guiam para estabelecermos as unidades de significação primárias e criação de códigos para enumeração dos enunciados. São eles:

Código de contexto: são dados que majoritariamente descrevem o contexto ou a situação, o tópico ou os temas podem ser classificados.

Códigos de definição da situação: se referem às descrições dos sujeitos sobre situações ou temas particulares, destacando as visões sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o posicionamento pessoal diante de alguma situação ou tema em questão.

Perspectivas tidas pelos sujeitos: são informações atribuídas a percepções ou pontos de vista que envolvem temas, normas, definições e pensamentos que são compartilhados entre as pessoas.

Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos: dados a respeito da percepção que as pessoas têm sobre as outras ou dos objetos que compõem os relatos.

Códigos de processo: representam dados que compartilham sequências de acontecimentos e definem mudanças ao longo do tempo.

Códigos de atividade: informações que se referem a tipos de comportamento que ocorrem regularmente.

Códigos de acontecimentos: dados que se referem a acontecimentos específicos e esporádicos ou que aconteceram apenas uma vez.

Códigos de estratégia: dizem respeito a estratégias, técnicas, métodos, enfim, formas de se fazer coisas variadas conscientemente, mas que se difere dos comportamentos corriqueiros das pessoas.

Códigos de relação e estrutura social: se relacionam com padrões de comportamento nas relações de amizade, romances, inimizades, etc., assim como os papéis sociais das pessoas e as dinâmicas das relações considerando a estrutura social.

Códigos de métodos: dados que se relacionam com os procedimentos de investigação.

Bogdan e Biklen (1999) sugerem a utilização de softwares criados para auxiliar a organização dos dados, pois facilitam na “classificação, recuperação e noutras dimensões da análise mecânica de dados”. (p. 239) Gómez *et al.* (2006) também reforçam que a utilização de um suporte de informática contribui tanto para a organização quanto para a análise dos dados, facilitando o reconhecimento de padrões, repetições e agrupamentos temáticos.

Assim, com a ajuda do software online WebQDA²¹, inserimos as unidades de significação primárias estabelecidas e separamos os trechos correspondentes a cada unidade, o que nos permitiu a leitura direcionada e contribuiu para a identificação e criação de categorias de análise, conforme mostrado a seguir.

VI – Identificação e criação das categorias por unidade semântica; (BARDIN, 2011)

Bardin (2011) ressalta que a categorização é um procedimento de classificação de elementos pertencentes a um grupo por diferenciação e, em seguida, o reagrupamento por critérios previamente definidos. Por categorias, a autora define como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos” (BARDIN, 2010, p. 147).

Assim, existem quatro critérios de categorização propostos pela autora: o semântico, o sintático, o léxico ou o expressivo. Nessa pesquisa, nos ateremos ao critério semântico que corresponde à interpretação dos enunciados dos(das) participantes visando a criação das categorias temáticas. A categorização pode empregar dois processos inversos denominados por “caixas” e “acervo”. O procedimento de categorização por “caixas” compreende a existência de categorias previamente definidas e, na medida em que o material vai sendo selecionado, o mesmo é encaixado dentro dessas categorias. O procedimento por “acervo” corresponde a um sistema de categorias que vai sendo construído progressivamente, na medida em que os elementos vão sendo lidos e, portanto, classificados durante o processo.

No caso dessa pesquisa, utilizamos o procedimento de “acervo”, pois as categorias foram emergindo durante a leitura do material transcrito, não sendo utilizada nenhuma categoria previamente estabelecida.

²¹ <https://app.webqda.net/>

Bardin (2011) aponta que boas categorias devem possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade, e por fim, a produtividade.

Por exclusão mútua a autora estipula que um mesmo elemento não pode pertencer a duas (ou mais) categorias, portanto a categoria deve ser montada de forma a não deixar suscetível que um elemento seja classificado em mais de uma categoria, por ter características comuns a ambas. A homogeneidade significa que um único princípio de classificação deve direcionar a sua organização, funcionando como um registro e uma dimensão de análise. O critério de pertinência aponta que o sistema de categorias estabelecido deve corresponder às intenções da investigação e às questões do(da) analista.

Assim, atendemos aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade e pertinência, por meio da leitura e seleção dos trechos provenientes dos diálogos, formando categorias temáticas a partir das percepções dos(das) professores(as) participantes da pesquisa sobre a formação permanente e continuada do professorado, não classificando o mesmo texto em mais de uma categoria, atendendo aos objetivos da pesquisa. Os critérios foram estabelecidos e são descritos no quadro 26.

Continuando, dentro dos critérios propostos por Bardin (2011) estão a objetividade e fidelidade que significa que na organização da análise, as variáveis devem ser claramente definidas e os índices que determinam a entrada do elemento na categoria devem ser precisos.

Por fim, o critério de produtividade aponta que é possível saber se um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis nos índices de inferências, nas hipóteses e na exatidão dos dados. Todos esses critérios foram atendidos durante a exploração das transcrições nos quadros compostos para a análise dos elementos transformadores e excludentes que serão explanados a seguir.

V – Identificação e análise dos elementos transformadores e excludentes em cada categoria e suas menções; (GÓMEZ *et al.*, 2006; GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012)

Essa parte da análise é própria da Metodologia Comunicativa. Conforme propõem Gómez *et al.* (2006), existem dois níveis de análise: um básico e outro amplo. Nessa pesquisa optamos pelo nível básico de análise em que são identificadas as categorias cruzando-as com as dimensões excludentes e transformadoras e a matriz final de análise entre sistema e mundo da vida.

Gómez Gonzales, Siles e Tejedor (2012) destacam que a dimensão excludente é tudo que nos leva a identificar elementos que reproduzem, mantêm ou até aumentam situações de exclusão, que impedem que pessoas e grupos vulneráveis se movam socialmente. Essas impressões, percepções, crenças e sensações são trazidas pelos próprios sujeitos durante o diálogo. Na pesquisa comunicativa, são esses elementos que contribuem para que, ao identificarmos as situações em que eles ocorrem, possamos buscar maneiras de superá-los.

Ao mesmo tempo que vamos identificando os elementos que provocam exclusão, também buscamos por elementos que conferem à dimensão transformadora sua característica essencial que é justamente a maneira que os sujeitos encontram para superarem as dificuldades e as situações excludentes relatadas, contribuindo para mudar e melhorar a realidade vivida. (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012; GÓMEZ *et al.*, 2006)

Por isso, durante a pesquisa, por meio dos diálogos estabelecidos é possível que haja transformação da realidade e das situações que foram identificadas como excludentes. A transformação é própria da MC, pois “A análise é orientada não apenas para a interpretação da realidade, mas para sua própria transformação. As duas dimensões guiam a análise de conteúdo, que sempre variará dependendo do assunto do estudo”²² (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 50 – tradução nossa).

Para organizar os dados em elementos excludentes e transformadores, utilizamos o quadro a seguir como exemplo:

Quadro 5 – Exemplo de quadro utilizado na organização dos dados em elementos excludentes e transformadores.

Categoria: Utilização de textos científicos na formação permanente e continuada do professorado			
Elementos transformadores	M	Elementos excludentes	M
Estudo de textos científicos melhoram a atuação dos professores em sala de aula	4	Contato insuficiente com textos científicos na formação permanente e continuada	5
Elementos: 1 Menções: 4		Elementos: 1 Menções: 5	

Fonte: Elaborado com base em Gómez *et al.* (2006)

Legenda: M = Menções. Quantas vezes o elemento foi citado pelos(as)participantes.

²² “El análisis se encamina no solo hacia la interpretación de la realidad sino a su propia transformación. Las dos dimensiones guían el análisis del contenido, que siempre variará en función de la temática de estudio” (GÓMEZ GONZÁLEZ; SILES; TEJEDOR, 2012, p. 50).

Após levantamento dos elementos excludentes e transformadores, e análise desses elementos nas categorias, utilizamos o nível básico de análise para a elaboração da matriz final: sistema e mundo da vida, proposto pela MC sobre a qual explicaremos no item a seguir.

Importante ressaltar que o trabalho de transcrição e organização das informações foi feito pela pesquisadora, mas a análise dos dados e o consenso sobre a interpretação e as temáticas que emergiram durante os diálogos foram realizados junto com os(as) participantes.

Conforme orientam Gómez *et al.* (2006) essa análise deve ser realizada coletivamente, pois o(a) pesquisador(a) pode trazer consigo ideias e concepções sobre a realidade investigada, conferindo um sentido unilateral na interpretação das informações. Por isso, o diálogo e o consenso são fundamentais na MC, utilizados para validar ou refutar as análises pré-concebidas.

VI – Montagem da matriz final de análise: sistema e mundo da vida; (GÓMEZ *et al.*, 2006)

Após todo o processo de coleta, transcrição, codificação, categorização e análise dos elementos transformadores e excludentes, passamos ao agrupamento desses elementos para a elaboração da matriz final de análise.

Essa matriz é “resultado da aplicação dos diferentes níveis de análise, e é reconstruída ao longo do processo de investigação, dada a sua natureza dinâmica e flexível.” (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 103). Isso significa que ao longo da pesquisa essa matriz pode e deve ser revisada e consensuada com os(as) participantes.

Quadro 6 – Exemplo de matriz final de análise: sistema e mundo da vida.

	Sistema	Mundo da vida
Transformador	2	5
Excludente	4	3

Fonte: Gómez *et al.* (2006, p. 103).

A matriz final de análise parte do seguinte pressuposto: categorias finais divididas entre sistema e mundo da vida. (GÓMEZ *et al.*, 2006) Por sistema, entende-se os espaços, instituições, organizações que são autorregulados pelas esferas de poder como o mercado e o governo, enquanto o mundo da vida representa as vivências cotidianas, os atos comunicativos das pessoas em sociedade e tempos históricos. (HABERMAS, 2012a; 2012b).

A análise dos elementos alocados em sistema e mundo da vida (HABERMAS, 2012a; 2012b) são complementadas no que Giddens (2009) define como estrutura e agência. A estrutura corresponde ao sistema e é constituída pelos sujeitos em atividade. A estrutura coíbe

os sujeitos (agentes) ao mesmo tempo que é por meio dela que esses sujeitos se habilitam e têm possibilidades de se mover socialmente. Nessa concepção dual da realidade, o pensamento humano é fruto da integração e interação entre estrutura e ação.

Por isso, na matriz final de análise é possível compreender como os fenômenos estudados na pesquisa se conectam com a estrutura e a agência humana, com o objetivo de melhorar a vida das pessoas por meio da transformação de suas realidades.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA

O curso Tertúlia Dialógica Pedagógica foi ofertado pelo Departamento de Teorias e Práticas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar) em parceria com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE).

Em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP) o curso teve como proposta a realização de encontros periódicos a cada 3 semanas viabilizando o diálogo sobre artigos científicos e trabalhos de pesquisadores internacionalmente reconhecidos.

Realizado no ano de 2021, ainda durante a pandemia da covid-19, o curso contou com recursos tecnológicos da plataforma Google para a inscrição²³, encontros síncronos²⁴, disponibilização dos textos e atividades²⁵ em razão da necessidade de isolamento social.

Por se tratar de uma AEE, a TDP seguiu os princípios da Aprendizagem Dialógica, primando pelo diálogo igualitário e a escuta respeitosa na troca e na produção de conhecimento. (FLECHA, 1997)

4.2.1 Objetivo

O curso teve como principal objetivo oferecer uma vivência em Tertúlia Dialógica Pedagógica em que se estudam as evidências científicas na educação, resultados de pesquisas e artigos científicos reconhecidos pela comunidade científica internacional, que trazem resultados práticos e apontam caminhos para a transformação e inclusão social.

Diante do exposto buscou-se desenvolver um programa capaz de oferecer formação permanente e continuada teórica e prática a partir de evidências científicas para os(as) professores(as).

²³ Google Forms

²⁴ Google Meet

²⁵ Google Classroom

4.2.2 Programa e Divulgação

O programa do curso Tertúlia Dialógica Pedagógica foi elaborado pela professora Dr^a Fabiana Marini Braga, orientadora da presente pesquisa, docente do DTTP e NIASE/UFSCar em conjunto com a professora M.^a. Vivian Massullo Silva, aluna em doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em educação (PPGE) e membro do NIASE/UFSCar, em reunião virtual realizada no dia 10 de fevereiro de 2021.

Na ocasião da reunião foram definidas: a carga horária, a periodicidade, as datas dos encontros síncronos, as atividades que seriam desenvolvidas e os textos a serem lidos. Ambas professoras moderaram as TDPs durante os encontros síncronos, revezando entre a condução e apoio na moderação.

Para divulgação do curso, foi criado um *folder* virtual disponibilizado nas redes sociais e grupo de WhatsApp do NIASE com o pedido de divulgação em grupos de escolas e professores(as) nos quais os membros faziam/fazem parte.

O objetivo foi a ampla divulgação entre grupos de professores(as), pois intencionávamos que o grupo do curso fosse composto por pessoas diversas, provenientes de diferentes regiões do Brasil, lecionando em diferentes níveis de ensino e escolas (particulares ou públicas), com idades e tempos de docência diversos, justamente para que pudéssemos dialogar com diferentes pessoas, sob diferentes pontos de vista, enriquecendo a troca de experiências, o diálogo intersubjetivo e a argumentação frente a diferentes realidades vivenciadas. Essa diversidade favorece a produção de conhecimentos científicos capazes de dar respostas para problemas enfrentados, fruto da interseção entre diálogo e evidências científicas. (AUBERT *et al.* 2006)

Com previsão de início das atividades em 27/03/2021, a divulgação foi feita no dia 01/03/2021 e as inscrições foram disponibilizadas via formulário online do Google no período de 02 a 25/03/2021.

Uma informação importante sobre o 4º encontro realizado no dia 24/05/2021 é que nele os(as) participantes falaram sobre a possibilidade de fazermos uma pausa nas atividades do curso no mesmo período das férias escolares que ocorrem entre julho/agosto.

No cronograma inicialmente previsto o curso seria realizado entre 27 a 11/09/2021 sem pausa para recesso. Após acordo e consenso entre todos os(as) participantes sobre as alterações no cronograma, ficou definido que haveria pausa nas atividades entre 20/06 a 02/08/2021, retomando os encontros síncronos em 21/08 e finalizando o curso no dia 06/11/2021.

O programa do curso foi então redefinido e permaneceu até o fim da seguinte forma:

Quadro 7 – Programa do curso Tertúlia Dialógica Pedagógica

Data	Modalidade	CH	Atividade
27/03	Encontro síncrono	9h às 12h30	Apresentação do curso: moderadores, participantes, metodologia, plano de ensino, textos e datas. Breve apresentação da fundamentação teórica sobre as tertúlias e a aprendizagem dialógica. Atividade prática da tertúlia sobre o artigo 1, enviado previamente²⁶: FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, GARVÍN FERNÁNDEZ E GONZÁLEZ MANZANERO. Tertúlias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) , 15 (4), 113-118, 2012. Disponível em: https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861
28/03 a 16/04	EAD	3h30	Leitura do artigo 2: FLECHA, R., RACIONERO, S., TINTORÉ, M., & ARBÓS, A. Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. Multidisciplinary Journal of Educational Research , 4 (2), pp.131-150. (2014). doi: 10.4471/remie.2014.08. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.08
17/04	Encontro síncrono	9h às 12h30	Tertúlia sobre os elementos do artigo 2
18/04 a 07/05	EAD	CH 3h30	Leitura do artigo 3: ORAMAS, A. R.; FLECHA, J. R. Resgatando o sentido da profissão docente por meio de tertúlias pedagógicas dialógicas: vozes de professores da Serra Norte do México. Articulando e Construindo Saberes , Goiânia, v. 6, 2021. DOI: 10.5216/racs.v6.67742. Disponível em: https://revistas.ufg.br/racs/article/view/67742 .
08/05	Encontro síncrono	9h às 12h30	Tertúlia sobre os elementos do artigo 3
09/05 a 28/05	EAD	CH 3h30	Leitura do artigo 4: LADSON-BILLINGS, G. (1995): But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy, Theory Into Practice , v. 34:3, p. 159-165, 1995. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543675
29/05	Encontro síncrono	9h às 12h30	Tertúlia sobre os elementos do artigo 4

Continua.

²⁶ O período de inscrições divulgado foi de 02 a 25/03/2021. Mas, devido ao número de vagas ter sido limitada em 30 pessoas, as inscrições foram finalizadas no dia 07/03/2021 quando se esgotaram, o que viabilizou o envio do primeiro texto por e-mail aos/as participantes, com antecedência, para que a leitura pudesse ser realizada antes do primeiro encontro.

Continuação Quadro 8.

De 30/05 a 18/06	EAD	CH 3h30	Leitura do artigo 5: BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento chave para uma educação de êxito para todos. Revista Educação Unisinos , v. 18 (2), p. 165-175, 2014. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.07
19/06	Encontro síncrono	9h às 12h30	Discussão sobre os elementos do artigo 5
RECESSO – DE 20/06 A 02/08/2021			
02/08 a 20/08	EAD	CH 3h30	Leitura: ROCA CAMPOS, Esther. Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada em actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertúlia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Facultad de Facultat d’Economia i Empresa - Universitat de Barcelona, Barcelona – Espanha. Disponível em: https://www.ub.edu/portal/web/economia/empresa/doctorat-detall-tesis/-/detall/esther-roca-campos Acesso em: 25 fev. 2021. Páginas – 61 a 75
21/08	Encontro síncrono	9h às 12h30	Tertúlia sobre os elementos do capítulo II - Páginas – 61 a 75
22/08 a 10/09	EAD	CH 3h30	Leitura: ROCA CAMPOS, Esther. Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada em actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertúlia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Facultad de Facultat d’Economia i Empresa - Universitat de Barcelona, Barcelona – Espanha. Disponível em: https://www.ub.edu/portal/web/economia/empresa/doctorat-detall-tesis/-/detall/esther-roca-campos Acesso em: 25 fev. 2021. Páginas – 76 a 94
11/09	Encontro síncrono	9h às 12h30	Tertúlia sobre os elementos do capítulo II - Páginas – 76 a 94
12/09 a 01/10	EAD	CH 3h30	Leitura : ROCA CAMPOS, Esther. Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada em actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertúlia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Facultad de Facultat d’Economia i Empresa - Universitat de Barcelona, Barcelona – Espanha. Disponível em: https://www.ub.edu/portal/web/economia/empresa/doctorat-detall-tesis/-/detall/esther-roca-campos Acesso em: 25 fev. 2021. Páginas: 95 a 113/114

Continua.

Continuação Quadro 8.

02/10	Encontro síncrono	9h às 12h30	Discussão sobre os elementos do capítulo III - Páginas: 95 a 113/114
03/10 a 22/10	EAD	CH 3h30	Leitura: ROCA CAMPOS, Esther. Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada em actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertúlia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Facultad de Facultat d’Economia i Empresa - Universitat de Barcelona, Barcelona – Espanha. Disponível em: https://www.ub.edu/portal/web/economia/empresa/doctorat-detall-tesis/-/detall/esther-roca-campos Acesso em: 25 fev. 2021. Páginas 114 a 139
23/10 Transferido para 06/11	Encontro síncrono	9h às 12h	Tertúlia sobre os elementos do capítulo III - Páginas 114 a 139 Fechamento do curso. Proposta de entrega de atividade reflexiva destacando como a TDP e as leituras realizadas contribuam para a sua formação e atividade docente. Finalização do curso.
	Total	60h	Síncronas: 32h / Assíncronas: 28h

Fonte: Elaboração própria.

Com base no modelo do Seminário de Valência²⁷ olhamos para a nossa realidade, analisamos nossas condições para a oferta do curso levando em consideração compromissos profissionais das moderadoras, tempo de curso, tempo para a preparação, envio e leitura dos textos, devolutiva de atividades, e também a experiência de enfrentarmos o isolamento social com professores(as) dando aulas por meios remotos. Considerando tudo isso, entendemos que a viabilidade dos encontros síncronos seria aos sábados, a cada 3 semanas, com duração de 3 horas e 30 minutos cada.

No programa do curso é possível verificar que há um período para a leitura dos textos que contempla o intervalo de 3 semanas entre os encontros.

A seguir apresentaremos uma breve descrição sobre os textos estudados e o motivo de terem sido escolhidos para compor o programa do curso.

4.2.3 Os textos estudados

²⁷ Os encontros do Seminário de Valência têm periodicidade mensal, acontecem aos sábados, com duração do dia todo e participação da comunidade.

A seleção dos textos se deu em diálogo entre as moderadoras do curso *Tertúlia Dialógica Pedagógica* (pesquisadora e orientadora) partindo do que aponta o último relatório da pesquisa INCLUD-ED (2015, p. 101):

Basear a formação de professores em evidências científicas. A formação de professores é crucial para garantir os melhores resultados educacionais. Receber essa formação permite que os professores conheçam o que funciona na educação e se acostumem a buscar evidências científicas sobre os resultados mais eficazes. Essa formação científica de professores permite que eles se afastem de suposições e baseiem seu trabalho em evidências. É aconselhável oferecer formação permanente e continuada nas escolas que estão alcançando os melhores resultados em relação ao seu status socioeconômico.²⁸ (Tradução nossa)

Fernández González, Garvín Fernández e González Manzanero (2012) reiteram a necessidade de que os textos escolhidos para as TDPs sejam reconhecidos pela comunidade científica internacional partindo dos seguintes pressupostos: devem ser relevantes e úteis para a prática profissional no contexto da sociedade da informação e apresentarem uma perspectiva teórica crítica e comunicativa.

Diante disso, nossas decisões sobre a seleção dos textos tiveram o cuidado e o rigor de atenderem aos requisitos acima citados, sendo textos que contribuiriam para pensarmos juntos(as) na formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas.

Optamos, portanto, pela leitura de artigos científicos sobre a formação permanente e continuada do professorado e aprendizagem dialógica; e pela Tese de Esther Roca Campos, intitulada *Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada en actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertúlia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia*. (ROCA CAMPOS, 2018)

O primeiro artigo selecionado para a abertura do curso foi *Tertúlias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano*. (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; GARVÍN FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ MANZANERO, 2012). A escolha se deu por abordar a experiência dos autores em uma TDP, explicando seu funcionamento e suas contribuições para a formação permanente e continuada do professorado. O artigo traz os sete princípios da aprendizagem dialógica e como

²⁸ Base teacher training on scientific evidence. Teacher training is crucial for ensuring the best educational results. Receiving this training allows teachers to know what works in education and become accustomed to seeking out scientific evidence on the most effective outcomes. This scientific teacher training enables them to move away from assumptions and base their work on evidence. It is advisable to provide in-service training in schools that are achieving the best results in relation to their socio-economic status. (INCLUD-ED, 2015, p. 101)

se relacionam com as TDPs. Entendemos que esse era um artigo importante para iniciarmos o diálogo sobre as TDPs por se relacionar explicitamente com o objetivo do curso.

O segundo artigo foi *Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo*. (FLECHA *et al.*, 2014). O motivo principal da escolha por esse artigo se deu por apresentar resultado de pesquisa identificando as AEEs na educação superior e sua aplicabilidade. Os resultados se deram por meio do levantamento de práticas comuns em universidades de excelência internacionalmente reconhecidas por seus resultados acadêmicos. Nosso intuito foi trazer para a discussão a questão de que as AEEs não acontecem somente na educação básica e que a formação permanente e continuada do professorado pode ser amplamente beneficiada desde a formação inicial, se tomarmos as melhores universidades como exemplo.

Continuando, o terceiro artigo escolhido foi: Resgatando o sentido da profissão docente por meio de tertúlias dialógicas pedagógicas: vozes de professores da Serra Norte do México (ORAMAS; FLECHA, 2021). O texto trata sobre a relação da profissão docente e superação das desigualdades, argumentando que o desencanto e a perda de sentido pela profissão muitas vezes se dão em razão de dinâmicas burocráticas e hierarquizadas existentes nos sistemas educacionais. Como anúncio, o artigo traz resultados práticos sobre as TDPs e trechos de entrevistas realizadas com professores(as) na cidade Huauchinango, no México, demonstrando como essa formação contribuiu para a recuperação de sentido e reencanto com a profissão docente, além de melhores resultados educacionais para os alunos e alunas. Quando escolhemos esse artigo, nosso foco foi possibilitar diálogo sobre as dinâmicas de trabalho dos(das) professores(as), a relação com seus(suas) gestores(as), com a comunidade e com as políticas de formação promovidas pelos sistemas de ensino.

Selecionamos também para estudo o artigo de Ladson-Billings (1995) *But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy*. O texto apresenta pesquisa desenvolvida com professores de alunos(as) afro-americanos considerados excelentes por eles(as) e seus familiares. A autora discorre sobre o que ela denomina por competência cultural (p. 159) em que defende que alunos afro-americanos devem manter sua integridade cultural e seus bons resultados acadêmicos. Isso decorre da visão de uma cultura menosprezada pela sociedade Estado Unidense em relação às pessoas pretas, utilizada para justificar o baixo desempenho acadêmicos desses estudantes. Ao defender uma educação crítica a autora cunha o termo pedagogia culturalmente relevante, colocando em diálogo a relação entre escola, cultura e práticas exitosas de professores(as) considerados excelentes na educação de meninos e

meninas afro-americanos. Nosso intuito com esse artigo foi promover um diálogo sobre as práticas profissionais e como podemos inserir a cultura local dentro da escola.

Dando continuidade, escolhemos o artigo Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento chave para uma educação de êxito para todos (BRAGA; MELLO, 2014). Traz resultados de pesquisa realizada em escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem, demonstrando a importância da participação de familiares e da comunidade para que as crianças alcancem melhores resultados educacionais. Com trechos de entrevistas de pais e mães, voluntários(as), professores(as) e alunos(as) brasileiros(as) e de outras nacionalidades, o artigo apresenta dados que apontam para melhoria tanto de resultados acadêmicos quanto das relações interpessoais. Nossa escolha por esse artigo se deu, sobretudo, por proporcionar discussão sobre a importância da participação da comunidade na escola e como isso ocorre nas realidades profissionais dos(das) participantes.

Por fim, escolhemos realizar a leitura da tese de Campos (2018) intitulada *Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada en actuaciones docentes de éxito: El caso de la Tertulia Dialógica Pedagógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia*. A pesquisa é um estudo de caso sobre o Seminário de Valência e seus resultados nos âmbitos científico, político e social. A escolha pela leitura de alguns capítulos da tese se deu pela possibilidade de dialogarmos sobre os resultados da TDP. Os capítulos II e III da tese, que foram escolhidos para a leitura, abordam os seguintes pontos: a formação dialógica do professorado e o debate internacional sobre a utilização de evidências científicas na formação; e qual é o impacto científico, político e social que se busca e se espera com a formação permanente e continuada do professorado.

Importante ressaltar que indicamos aos(as) participantes a leitura completa da tese, inclusive, fizemos alguns apontamentos iniciais sobre os dados trazidos por Roca Campos (2018) durante as TDPs, mas como o nosso foco com o curso era trazer diferentes textos validados pela comunidade científica internacional, optamos pela leitura dos dois capítulos citados, com o objetivo de complementar as discussões realizadas anteriormente.

Dando continuidade, relataremos no próximo item a dinâmica dos encontros, dia por dia.

5.2.4 Os encontros síncronos

Os encontros síncronos foram realizados seguindo as orientações da TDP, anteriormente descritas na seção 4. Importante destacar que os registros feitos da dinâmica dos encontros não

são notas de campo, pois não fazem parte da metodologia da pesquisa. Nosso intuito com as anotações feitas foi o de ter um panorama do andamento do curso *Tertúlia Dialógica Pedagógica* com anotações relevantes sobre as temáticas estudadas e lembretes sobre eventuais modificações na dinâmica do curso.

A pedido dos(das) participantes, todos os encontros foram gravados e disponibilizados no Google Classroom para que eles e elas pudessem rever se necessário ou retomar o que foi discutido em caso de precisarem se ausentar, tendo em vista que estávamos vivenciando a pandemia da covid-19. Todos os(as) participantes consentiam as gravações antes de iniciarmos os encontros.

As gravações não fizeram parte da pesquisa, tiveram caráter apenas de consulta do grupo e não foram inseridas no projeto enviado ao comitê de ética, pois nosso objetivo era que os(as) participantes se sentissem à vontade e seguros para falarem sobre as suas experiências, exporem suas opiniões e argumentarem com tranquilidade.

Falar sobre os encontros síncronos se faz necessário para a compreensão de que houve um entrosamento entre o grupo (participantes e moderadoras) e que essa relação de confiança e segurança se constituiu ao longo dos encontros e dos diálogos. Esse entrosamento foi importante para que houvesse uma relação de segurança estabelecida no momento da coleta de dados da pesquisa (grupos focais e relatos comunicativos), pois a confiança é imprescindível para se alcançar resultados na pesquisa feita com a MC.

Desde o primeiro dia do curso mencionamos a pesquisa que estávamos desenvolvendo e que gostaríamos que eles(elas) estivessem conosco, mas que curso e pesquisa se configuravam como momentos distintos, apesar de a vivência no curso ser base importante para as discussões que teríamos na coleta de dados para a pesquisa. Todos se mostraram solícitos e sem objeções.

Cabe destacar que na condição de pesquisadora e moderadora, é possível que muitos dos destaques e comentários que foram feitos a partir dos textos estudados, continham um viés do olhar de quem está envolvida com a temática da formação permanente e continuada do professorado. Mas não houve, em nenhum momento, a monopolização do diálogo ou a indução a conclusões sobre o tema, pois além de os(as) participantes saberem sobre a intenção de realizar pesquisa com eles e elas sobre a TDP, também é parte constituinte da tertúlia o diálogo intersubjetivo (FLECHA, 1997) que é capaz de abarcar os nossos conhecimentos e as nossas experiências pessoais que nos constituem enquanto sujeitos capazes de linguagem e ação. (HABERMAS, 2012a; 2012b).

Assim o curso seguiu do começo ao fim, seguindo o cronograma proposto. Fichas de registro dos encontros podem ser consultadas no apêndice C.

Os encontros foram importantes para que o grupo se conhecesse e se constituísse como unidade. O respeito com que cada participante do grupo se relacionava foi notório durante todo o curso. Nossa relação extrapolou o momento da tertúlia. Criamos um grupo para troca de mensagens no WhatsApp para recados, trocas de materiais e facilitar nossa comunicação em casos de urgência e/ou necessidade. Também trocamos mensagens perguntando sobre as pessoas, incentivando uns aos outros em diferentes aspectos, divulgando novos cursos e palestras mesmo após a finalização do curso.

O grupo ainda existe, um pouco menos ativo agora, mas ainda utilizamos para divulgação de atividades que vão surgindo.

4.2.5 O grupo participante do curso

Inicialmente, contamos com a inscrição de 30 pessoas no curso Tertúlia Dialógica Pedagógica. Logo no início tiveram algumas desistências e o grupo que permaneceu do começo ao fim do curso teve um total de 22 pessoas provenientes de variadas regiões do Brasil.

A formação do grupo ocorreu por ordem de inscrição no curso, aleatoriamente. Não houve processo de seleção dos(das) participantes, o único critério era que fossem professores(as) atuantes.

Alguns participantes já se conheciam anteriormente. Dos 22 participantes assíduos, cerca de 10 participantes já conheciam a professora da UFSCar Fabiana Marini Braga, pois já haviam participado de formações promovidas pelo NIASE. Outras 2 participantes já conheciam a professora moderadora Vivian Massullo Silva, sendo 1 por trabalhar na mesma instituição e outra por ter sido sua aluna em curso de graduação.

Outros 6 participantes trabalhavam junto em escolas, sendo 2 em escola municipal e 2 em escola estadual em diferentes municípios do interior do Estado de São Paulo e outros 2 em escola Estadual no interior do Estado da Bahia.

Em nossa percepção, esse contato prévio que existia entre alguns participantes foi importante para gerar uma sensação de pertencimento e segurança entre os membros do grupo nos encontros iniciais. Aqueles que não se conheciam, puderam ouvir relatos de outros(as) participantes sobre a dinâmica das tertúlias em outros cursos realizados. Consideramos que tenha contribuído para que todos se sentissem à vontade.

Com o passar dos dias, o grupo foi se tornando mais unido e as pessoas foram se sentindo mais seguras para exporem suas ideias. Mesmo havendo aqueles(as) que são menos participativos(as) por característica própria, pudemos notar que não havia problema em fazer

os destaques e colocarem seus argumentos. Todos foram incentivados a participar, tendo seu momento de fala respeitados como preconiza a dinâmica das inscrições nas tertúlias. De maneira geral, os membros do grupo eram bastante acolhedores e não houve nenhum problema no decorrer das atividades.

Até aqui explanamos como o curso de Tertúlia Dialógica Pedagógica aconteceu, uma vez que foi por ele que viabilizamos o diálogo sobre a formação permanente e continuada do professorado com o grupo, que posteriormente participou da coleta de dados da pesquisa.

No próximo subitem abordaremos os procedimentos que se referem especificamente a pesquisa. Embora os(as) participantes tenham vindo por meio do curso ofertado, é importante ressaltar que a adesão para participar da pesquisa foi voluntária e de livre escolha, tanto é que nem todos aqueles que participaram do curso, participaram da pesquisa.

4.3 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Partindo da orientação da Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et al.*, 2006) salientamos em que todas as etapas da pesquisa o nosso olhar se voltou atentamente para a garantia do diálogo igualitário e ausência de degrau interpretativo.

Sabemos que mesmo sendo uma pesquisa de doutorado em que há necessidade de ineditismo, nenhuma pesquisa é isenta de ser superada seja pelo tempo ou por novas pesquisas capazes de responder aos problemas vivenciados. A sociedade da informação se move e evolui na medida em que novas tecnologias e visões são incorporadas rapidamente pelos sistemas e pelas pessoas nas suas vidas cotidianas (AUBERT *et al.*, 2016). Dito isso, destacamos que houve esforço também para garantir que novos textos, novas pesquisas, novos dados fossem sendo incluídos à medida em que a pesquisa foi sendo desenvolvida.

Mesmo assim, por questão do tempo e da necessidade de finalização da pesquisa sabemos que publicações recentes podem não ter sido contempladas e deixamos aqui sinalizado nosso desejo de que esse estudo continue e gere novos conhecimentos com possibilidade de transformação.

Outro ponto que precisa ser destacado é que a elaboração inicial do projeto foi feita em 2019, mas em virtude da pandemia causada pela covid-19 adequamos todos os procedimentos para serem realizados virtualmente, seguindo as orientações da Organização Mundial da

Saúde²⁹ sobre a necessidade de distanciamento social. Portanto, quando o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no final de 2020, já continha as adequações necessárias para que a pesquisa fosse realizada cumprindo as medidas de saúde estabelecidas.

A pandemia da covid-19 foi desfavorável em muitos sentidos, com perdas humanas irreparáveis, mas ainda assim destacamos que a oferta do curso Tertúlia Dialógica Pedagógica por meios remotos proporcionou o encontro de uma população geograficamente distribuída por diversos estados brasileiros, colaborando para que tivéssemos a maior diversidade possível na pesquisa. Isso possibilitou maior compreensão de como o sistema incide sobre o mundo da vida das pessoas e vice-versa, em diferentes culturas.

Relataremos, a seguir, como a pesquisa foi desenvolvida mediante seus procedimentos práticos.

4.3.1 Comitê de ética

Após definição do projeto de pesquisa, nosso primeiro passo prático foi a sua inserção Plataforma Brasil³⁰, submetendo-o para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Tal procedimento é necessário para que se avalie os riscos a que podem ser submetidos os(as) participantes da pesquisa, existentes nos procedimentos escolhidos para a coleta de dados.

O projeto foi submetido junto com o TCLE para avaliação do CEP no dia 02/11/2020 e após tramitação foi aprovado no dia 13/01/2021 com o parecer nº 4.497.680 e pode ser consultado no apêndice A.

4.3.2 Conselho assessor

Parte importante da MC, o conselho assessor conseguiu se reunir apenas uma vez, pelo *Google Meet*, após a primeira parte da coleta de dados. Composto pela pesquisadora, orientadora, dois professores universitários e uma professora da educação básica.

Foram apresentados os dados referentes à fase 1 da coleta e discutidos aspectos práticos para a fase 2 da coleta de dados, visando a melhor maneira de utilizar as técnicas dentro dos

²⁹ Para saber mais sobre as recomendações da Organização Mundial da Saúde e Organização Pan-americana de saúde sobre os cuidados para proteção contra a covid-19 sugerimos o acesso em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>

³⁰ <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

novos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Sua contribuição foi importante para analisarmos os dados que tínhamos até o momento e pensar nos(nas) participantes que pudessem contribuir com a próxima fase de coleta.

Os pontos trazidos pelo conselho nos fizeram refletir sobre a necessidade incluirmos mais vozes de professores(as) nos relatos, para garantir um aprofundamento no diálogo sobre as TDPs e a formação permanente e continuada do professorado considerando os diferentes níveis de ensino, tempo na docência e experiência profissional, cuidando para que o diálogo acontecesse da forma mais igualitária possível.

4.3.3 População e amostra: os(as) participantes da pesquisa

Em estudos com orientação qualitativa usualmente a escolha dos(das) participantes se dá de forma direcionada, por terem conhecimento, vivência ou afinidade com a temática pesquisada, tornando o processo de coleta de dados mais facilitado. (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Considerando que a seleção de pessoas para a participação na pesquisa foi feita a partir de um grupo já constituído no curso de Tertúlias Pedagógicas Dialógicas, entendemos que essa é uma amostra de conveniência, pois segundo Creswell (2010) “os respondentes são escolhidos com base em sua conveniência e disponibilidade.” (p. 164)

Assim, antes do recesso do curso, promovemos uma nova conversa sobre a pesquisa, com a intenção de prestar todos os esclarecimentos necessários e convidá-los(as) para participarem da coleta dos dados. Enviamos o convite para todos(as) por e-mail com link que direcionava para o assentimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dos 22 concluintes do curso, 11 concordaram em participar das próximas etapas de coleta dos dados. Foram realizados ao todo 2 grupos focais e 8 relatos comunicativos com os 11 participantes.

Caracterização dos(das) participantes

Do total de participantes no curso, organizamos as informações das 11 pessoas que participaram dos grupos focais e relatos comunicativos, sendo:

Quadro 8 – Caracterização dos(das) participantes dos grupos focais e relatos comunicativos

Identificação (nomes fictícios)	Gênero e Raça	Idade	Tempo de experiência	Função	Nível de ensino em que atua	Local de atuação	Encontro que participou			
							GFC1	RCs1	GFC2	RCs2
Guilherme	Homem Branca	49	20 anos	Diretor/ professor	Ensino Médio	Escola Estadual/ Pirassununga / SP	X			
Gisele	Mulher Branca	50	20 anos	Diretora / professora	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Escola Municipal Amparo/SP	X			
Bernardo	Homem Branco	40	5 anos	Professor	Ensino Médio	Escola particular Ilhabela / SP	X			
Vinicius	Homem preto	48	15 anos	Coordena- dor / professor	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Escola Municipal Souto Soares / BA	X	X		
Júlia	Mulher Branca	42	20 anos	Professora	Ensino Superior	Universidade Particular Ribeirão Preto/SP	X	X	X	
Márcia	Mulher Branca	48	20 anos	Professora	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Escola Municipal Mogi Guaçu/ SP	X	X	X	
Luiza	Mulher Parda	51	20 anos	Professora e formadora	Ensino Médio	Escola Estadual Camaçari /BA	X	X	X	X
Raquel	Mulher Branca	50	25 anos	Professora	Educação Infantil	Escola Municipal Sertãozinho/ SP	X		X	
Maira	Mulher Branca	29	5 anos	Professora	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Escola Municipal Porto Ferreira / SP	X		X	X
Cida	Mulher branca	66	29 anos	Professora	Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Escola Municipal em Ibaté e Estadual em São Carlos/SP	X		X	X
Simone	Mulher Branca	56	28 anos	Professora	Educação Infantil	Escola Municipal/ Mococa / SP	X		X	X

Fonte: Elaboração própria.

Legenda:

GFC1 – Grupo focal comunicativo – fase 1

RCs1 – Relatos comunicativos – fase 1

GFC2 – Grupo focal comunicativo – fase 2

RCs2 – Relatos comunicativos – fase 2

Em relação ao sexo declarado pelos(as) participantes, 8 são mulheres e 3 são homens. Tais dados encontram-se em consonância com os dados do Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021a) que apontam que as mulheres são maioria na educação básica brasileira, sendo este número 4 vezes maior do que o número de homens do mesmo segmento.

Em relação a cor ou raça, utilizamos a nomenclatura estipulada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e notamos que a maioria são pessoas brancas, pertencentes ao estado de São Paulo, com idade média entre 30 e 50 anos.

A maioria dos(das) participantes informou que tem acima de 10 anos de profissão, o que nos permite inferir que se trata de um grupo experiente de profissionais em relação ao tempo de serviço.

Após a caracterização dos(das) participantes, passaremos para a os procedimentos dos grupos focais e relatos comunicativos.

5.3.4 Roteiro dos grupos focais e os relatos comunicativos

Na primeira fase da pesquisa foram realizados 4 relatos comunicativos (RC) e 1 grupo focal comunicativo (GFC). O convite para a participação foi feito por mensagem de texto via WhatsApp em grupo constituído somente com aqueles que assentiram a participação na pesquisa.

Nesse primeiro convite não direcionamos os(as) participantes para nenhuma das técnicas, deixamos que eles(elas) se voluntariassem para participar do que entendessem ser mais pertinente. Assim que foram se prontificando, escolhemos juntos um dia e horário comum para a participação no grupo focal. Para os relatos comunicativos, agendamos diretamente com os(as) participantes em dias em horários que fossem mais convenientes a eles(elas).

Assim, estabelecemos os roteiros direcionados para cada técnica de coleta utilizada:

Quadro 9 - Roteiro para o Grupo Focal Comunicativo – fase 1

Temáticas	Duração e funcionamento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribuições científicas das TDPs; 2. Percepções sobre as TDPs realizadas por meios digitais; 3. Possibilidade de transferibilidade do modelo da TDP do Seminário de Valência para o Brasil; 	<p>Encontro com duração 1h30 em dia e horário definido com o grupo.</p> <p>Local de realização: Encontro síncrono, virtual, realizado pelo Google Meet.</p> <p>Iniciaremos com agradecimento pela colaboração de todos e todas, explicaremos os objetivos da pesquisa e o funcionamento do grupo focal comunicativo, passando para os demais temas conforme o diálogo for sendo estabelecido.</p> <p>Em caso de necessidade de intervalo, pausas poderão ser realizadas para que os(as)participantes não se sintam incomodados.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 10 - Roteiro para os Relatos Comunicativos – fase 1

Temáticas	Duração e funcionamento
<p>1. Contribuições científicas das TDPs;</p> <p>2. Percepções sobre as TDPs realizadas por meios digitais;</p> <p>3. Possibilidade de transferibilidade do modelo da TDP do Seminário de Valência para o Brasil;</p>	<p>Encontro individual com duração de até 1h, realizado em dias horários convenientes aos(as)participantes.</p> <p>Local de realização: Encontro síncrono, virtual, realizado pelo Google Meet.</p> <p>Iniciaremos com agradecimento pela colaboração do(da) participante, explicaremos os objetivos da pesquisa e o funcionamento do relato comunicativo.</p> <p>Iniciaremos falando sobre as nossas trajetórias profissionais (pesquisadora e participante), passando para os demais temas conforme o diálogo for sendo estabelecido.</p> <p>Em caso de necessidade de intervalo, pausas poderão ser realizadas para que o/a participante não se sinta incomodado/a.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Após a primeira fase de coleta e socialização dos dados com o conselho assessor, vimos a necessidade de um direcionamento temático maior durante os diálogos, pois os dados levantados sinalizavam importantes caminhos, mas necessitavam de mais aprofundamento sobre a TDP como possibilidade de formação permanente e continuada e científica para professores(as).

Verificamos que a maioria dos(das) professores(as) da Educação Básica não haviam sido contemplados nos relatos comunicativos da primeira fase de coleta, que tinha o objetivo de aprofundamento no diálogo para construção de significados (GÓMEZ *et al.*, 2006). Participaram dos relatos comunicativos na primeira fase:

Quadro 11– Participantes do relato comunicativo – fase 1

Identificação (nomes fictícios)	Gênero e Raça	Idade	Tempo de experiência	Função	Nível de ensino em que atua	Local de atuação
Vinícius	Homem preto	48	15 anos	Coordenador e professor	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Escola Municipal Souto Soares / Bahia
Júlia	Mulher Branca	42	20 anos	Professora	Ensino Superior	Universidade Particular Ribeirão Preto/São Paulo
Márcia	Mulher Branca	48	20 anos	Professora	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Escola Municipal Mogi Guaçu/ São Paulo
Luiza	Mulher Parda	51	20 anos	Professora e formadora	Ensino Médio	Escola Estadual Camaçari /Bahia

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos os relatos, verificamos a necessidade de estabelecer um diálogo mais aprofundado com professores(as) que atuassem em outros níveis de ensino para que a pesquisa tivesse a maior quantidade de vozes e perspectivas possíveis.

Em conversas particulares por mensagens de voz e texto trocadas no WhatsApp, explicamos reforçamos a importância da participação de cada pessoa do grupo, pois a pesquisa se fundamentava justamente no diálogo e na construção conjunta de significados.

Quando buscamos a transformação por meio do diálogo, que é a orientação principal da MC (GÓMEZ et al, 2006), é preciso que as pessoas que estão contribuindo com a pesquisa, saibam de sua importância.

Em reunião entre pesquisadora e orientadora decidimos realizar nova coleta em grupo focal e relatos comunicativos, que chamamos de fase 2, mas agora ampliando nosso diálogo para abarcar os seguintes pontos:

Quadro 12 - Roteiro para o Grupo Focal Comunicativo – fase 2

Temáticas	Duração e funcionamento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Validação dos dados do grupo focal e dos relatos comunicativos – fase 1 2. Como ocorrem as formações atualmente no contexto em que se encontram; 3. Percepções sobre a utilização da TDP na formação permanente e continuada do professorado 4. Importância das evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado 	<p>Encontro com duração 1h30 em dia e horário definido com o grupo.</p> <p>Local de realização: Encontro síncrono, virtual, realizado pelo Google Meet.</p> <p>Iniciaremos com agradecimento pela colaboração de todos e todas, explicaremos as mudanças nos objetivos da pesquisa.</p> <p>Primeiramente validaremos os dados referentes a fase 1 de coleta, passando para os demais temas conforme o diálogo for sendo estabelecido.</p> <p>Em caso de necessidade de intervalo, pausas poderão ser realizadas para que os(as)participantes não se sintam incomodados.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 13 - Roteiro para os Relatos Comunicativos – fase 2

Temáticas	Duração e funcionamento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Validação dos dados do grupo focal e dos relatos comunicativos – fase 1 2. Como ocorrem as formações atualmente no contexto em que se encontram; 3. Percepções sobre a utilização da TDP na formação permanente e continuada do professorado 4. Importância das evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado 	<p>Encontro individual com duração 1h, realizado em dias horários convenientes aos(as)participantes.</p> <p>Local de realização: Encontro síncrono, virtual, realizado pelo Google Meet.</p> <p>Iniciaremos com agradecimento pela colaboração de todos e todas, explicaremos as mudanças nos objetivos da pesquisa.</p> <p>Primeiramente validaremos os dados referentes a fase 1 de coleta, passando para os demais temas conforme o diálogo for sendo estabelecido.</p> <p>Em caso de necessidade de intervalo, pausas poderão ser realizadas para que os(as)participantes não se sintam incomodados.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na fase 2 de coleta, convidamos a todos e todas para o grupo focal comunicativo, deixando a adesão voluntária. Já no relato comunicativo, decidimos por direcionar nosso convite para professores(as) partindo dos seguintes critérios: diferentes níveis de atuação, diferentes idades e tempos de experiência. Participaram, portanto, dos relatos comunicativos na segunda fase:

Quadro 14 – participantes do relato comunicativo – fase 2

Identificação (nomes fictícios)	Gênero e Raça	Idade	Tempo de experiência	Função	Nível de ensino em que atua	Local de atuação
Luiza	Mulher Parda	51	20 anos	Professora e formadora	Ensino Médio	Escola Estadual Camaçari /Bahia
Maira	Mulher Branca	29	5 anos	Professora	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Escola Municipal Porto Ferreira / SP
Cida	Mulher branca	66	29 anos	Professora	Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Escola Municipal em Ibaté e Estadual em São Carlos/SP
Simone	Mulher Branca	56	28 anos	Professora	Educação Infantil	Escola Municipal/ Mococa / SP

Fonte: Elaboração própria.

4.3.5 Coleta e organização dos dados

Seguindo a orientação da MC os dados coletados foram gravados e transcritos para que pudessemos organizá-los, passando para a fase de codificação, categorização e análise.

Fizemos a coleta em 2 fases, nas seguintes datas que foram acordadas diretamente com os(as) participantes:

Fase 1:

- 1 Grupo Focal Comunicativo: 17/07/2021;
- 4 Relatos comunicativos: 13/07; 14/07; 20/07; e 24/07/2021;

Fase 2:

- 1 Grupo Focal Comunicativo: 21/05/2022;
- 4 Relatos comunicativos: 02/06; 07/06; 09/06 e 29/07/2022;

Após coleta, iniciamos o processo de transcrição dos áudios e organização das informações, conforme fichas de transcrição recomendadas pela MC, descritas abaixo:

Quadro 15 - Ficha de Transcrição Grupos Focais Comunicativos

<p>INVESTIGAÇÃO. GFC1. (Grupo Focal Comunicativo). Plataforma Virtual Google Meet. 15/11/2021. Contribuições científicas das TDPs. Realização das TDPs por meios digitais. (Análise) Vivian Massullo Silva; Fabiana Marini Braga. 1h32min. GFC2. (Grupo Focal Comunicativo). Plataforma Virtual Google Meet. 19/09/2022. Formação permanente e continuada atual. TDP na formação permanente e continuada do professorado; Evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado. (Análise) Vivian Massullo Silva; Fabiana Marini Braga. 1h30min.</p>
<p>Luiza: Mulher, parda, 51 anos, 20 anos de experiência. Formada em letras, possui mestrado. Trabalha como professora e formadora em uma escola estadual no interior da Bahia. Trabalha com tertúlias literárias.</p>
<p>Maira: Mulher, branca, 29 anos, 5 anos de experiência. Formada em Pedagogia, pós-graduada. Trabalha como professora do ensino fundamental, com o 5º ano. Conhecia um pouco sobre aprendizagem dialógica, mas não sobre AEEs.</p>
<p>Guilherme: Homem, branco, 49 anos, 20 anos de experiência. Formado em Química, com especialização. É professor em uma escola estadual e diretor em uma escola municipal no interior de SP, mas atualmente sua maior carga horária é na direção. Já havia participado anteriormente de formações do NIASE.</p>
<p>Gisele: Mulher, branca, 50 anos, 20 anos de experiência. É Pedagoga com especialização na área e atua na Direção de uma escola de Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano no interior de SP. Participa de cursos do NIASE e sua escola está passando por processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem.</p>
<p>Bernardo: Homem, branco, 40 anos, 5 anos de experiência. Formado em letras, com especialização. Atualmente é professor no Ensino médio em uma escola particular no litoral de SP. Não conhecia TDP.</p>
<p>Vinicius: Homem, preto, 48 anos, 15 anos de experiência. Pedagogo, atuou como professor durante muito tempo, mas atualmente é diretor em uma escola no interior da Bahia. Conhece comunidades de aprendizagem, trabalha com AEEs.</p>
<p>Júlia: Mulher, branca, 42 anos, 20 anos de experiência. Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação. Tem experiência como professora de Educação Infantil, com crianças deficientes e/ou com transtornos de aprendizagem. Foi coordenadora de Ensino Médio e atualmente é docente em uma universidade em uma cidade no interior de SP.</p>
<p>Márcia: Mulher, branca, 48 anos, 20 anos de experiência. Pedagoga, desenvolve pesquisa sobre tertúlias matemáticas no mestrado. Professora do Ensino Fundamental atualmente em uma escola municipal no interior de SP.</p>
<p>Raquel: Mulher, branca, 50 anos, 25 anos de experiência. Pedagoga, especialista em educação. Atualmente é professora na Educação Infantil em uma escola municipal no interior de SP. Conheceu o conceito de comunidade de aprendizagem recentemente, não conhecia TDP.</p>
<p>Cida: Mulher, branca, 66 anos, 29 anos de experiência. Licenciada em Pedagogia e História, especialista em alfabetização. Atualmente leciona em uma escola municipal com crianças de 1º ano e em uma escola estadual com 4º ano. Tinha muita vontade de participar de uma tertúlia, por ter ouvido outros colegas falarem, mas não conhecia o conceito.</p>
<p>Simone: Mulher, branca, 56 anos, 28 anos de experiência. Pedagoga com especialização em educação. Atualmente trabalha com Educação Infantil, crianças de 5 anos, em uma escola municipal no interior de SP. Já atuou como diretora e formadora em uma escola que era comunidade de aprendizagem, mas que deixou de ser. Não trabalha mais na gestão, somente lecionando.</p>

Fonte: Elaborado com base em Gómez et al. (2006).

Quadro 16 - Ficha de Transcrição Relato Comunicativo Júlia

INVESTIGAÇÃO. RC1 (Relato comunicativo) Contribuições científicas das TDPs. Realização das TDPs por meios digitais. Plataforma Virtual Google Meet. 17/11/2021. Vivian Massullo Silva. 35min.

Júlia: Mulher, branca, 42 anos, 20 anos de experiência. Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação. Tem experiência como professora de Educação Infantil, com crianças deficientes e/ou com transtornos de aprendizagem. Foi coordenadora de Ensino Médio e atualmente é docente em uma universidade em uma cidade no interior de SP.

Fonte: Elaborado com base em Gómez et al. (2006).

Quadro 17 - Ficha de Transcrição Relato Comunicativo Márcia

INVESTIGAÇÃO. RC2 (Relato comunicativo) Contribuições científicas das TDPs. Realização das TDPs por meios digitais. Plataforma Virtual Google Meet. 21/11/2021. Vivian Massullo Silva. Duração: 38min.

Márcia: Mulher, branca, 48 anos, 20 anos de experiência. Pedagoga, desenvolve pesquisa sobre tertúlias matemáticas no mestrado. Professora do Ensino Fundamental atualmente em uma escola municipal no interior de SP.

Fonte: Elaborado com base em Gómez et al. (2006).

Quadro 18 - Ficha de Transcrição Relato Comunicativo Luiza

INVESTIGAÇÃO. RC3 (Relato comunicativo) Contribuições científicas das TDPs. Realização das TDPs por meios digitais. Plataforma Virtual Google Meet. 17/11/2021. Vivian Massullo Silva. 20min.

RC5 (Relato comunicativo) Formação permanente e continuada atual. TDP na formação permanente e continuada do professorado; Evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado. (Análise) Plataforma Virtual Google Meet. 19/09/2022. Vivian Massullo Silva. 32min55s.

Luiza: Mulher, parda, 51 anos, 20 anos de experiência. Formada em letras, possui mestrado. Trabalha como professora e formadora em uma escola estadual no interior da Bahia. Trabalha com tertúlias literárias.

Fonte: Elaborado com base em Gómez et al. (2006).

Quadro 19 - Ficha de Transcrição Relato Comunicativo Vinicius

INVESTIGAÇÃO. RC4 (Relato comunicativo) Contribuições científicas das TDPs. Realização das TDPs por meios digitais. Plataforma Virtual Google Meet. 17/11/2021. Vivian Massullo Silva. 35min.

Vinicius: Homem, preto, 48 anos, 15 anos de experiência. Pedagogo, atuou como professor durante muito tempo, mas atualmente é diretor em uma escola no interior da Bahia. Conhece comunidades de aprendizagem, trabalha com AEEs.

Fonte: Elaborado com base em Gómez et al. (2006).

Quadro 20 - Ficha de Transcrição Relato Comunicativo Maira

INVESTIGAÇÃO. RC6 (Relato comunicativo) Formação permanente e continuada atual. TDP na formação permanente e continuada do professorado; Evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado. (Análise) Plataforma Virtual Google Meet. 21/09/2022. Vivian Massullo Silva; Fabiana Marini Braga. 31min.

Maira: Mulher, branca, 29 anos, 5 anos de experiência. Formada em Pedagogia, pós-graduada. Trabalha como professora do ensino fundamental, com o 5º ano. Conhecia um pouco sobre aprendizagem dialógica, mas não sobre AEEs.

Fonte: Elaborado com base em Gómez et al. (2006).

Quadro 21 - Ficha de Transcrição Relato Comunicativo Simone

INVESTIGAÇÃO. RC7 (Relato comunicativo) Formação permanente e continuada atual. TDP na formação permanente e continuada do professorado; Evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado. (Análise) Plataforma Virtual Google Meet. 21/09/2022. Vivian Massullo Silva. 31min.

Simone: Mulher, branca, 56 anos, 28 anos de experiência. Pedagoga com especialização em educação. Atualmente trabalha com Educação Infantil, crianças de 5 anos, em uma escola municipal no interior de SP. Já atuou como diretora e formadora em uma escola que era comunidade de aprendizagem, mas que deixou de ser. Não trabalha mais na gestão, somente lecionando.

Fonte: Elaborado com base em Gómez et al. (2006).

Quadro 22 - Ficha de Transcrição Relato Comunicativo Cida

INVESTIGAÇÃO. RC8 (Relato comunicativo) Formação permanente e continuada atual. TDP na formação permanente e continuada do professorado; Evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado. (Análise) Plataforma Virtual Google Meet. 21/09/2022. Vivian Massullo Silva. 49min.
Cida: Mulher, banca, 66 anos, 29 anos de experiência. Licenciada em Pedagogia e História, especialista em alfabetização. Atualmente leciona em uma escola municipal com crianças de 1º ano e em uma escola estadual com 4º ano. Tinha muita vontade de participar de uma tertúlia, por ter ouvido outros colegas falarem, mas não conhecia o conceito.

Fonte: Elaborado com base em Gómez et al. (2006).

Após transcrição e análise do teor dos diálogos contidos nos grupos focais e relatos comunicativos, passamos para a fase de codificação das informações proposta por Bogdan e Biklen (1999). Tomamos como referência um quadro elaborado por Freitas (2021) com base nas famílias de codificação proposta pelos autores. Para codificarmos as informações de acordo com o tema e objetivo da presente pesquisa, definimos as seguintes unidades primárias de significação:

Quadro 23 - Famílias de codificação

Famílias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1999)	Unidades de significação primárias	Códigos
Código de contexto: são dados que majoritariamente descrevem o contexto ou a situação, o tópico ou os temas podem ser classificados.	Caracterização da escola em que os professores trabalham.	C-1
Códigos de definição da situação: se referem às descrições dos sujeitos sobre situações ou temas particulares, destacando as visões sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o posicionamento pessoal diante de alguma situação ou tema em questão.	Percepções do(da) professor(a) sobre formação permanente e continuada	C-2a
	Percepções do(da) professor(a) utilização de evidências científicas na formação permanente e continuada	C-2b
	Percepções do(da) professor(a) sobre a prática	C-2c
Perspectivas tidas pelos sujeitos: são informações atribuídas a percepções ou pontos de vista que envolvem temas, normas, definições e pensamentos que são compartilhados entre as pessoas.	Sugestões sobre a formação permanente e continuada do professorado	C-3
Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos: dados a respeito da percepção que as pessoas têm sobre as outras ou dos objetos que compõem os relatos.	Percepções de professores(as) sobre pessoas que aparecem nos relatos (Gestores, outros professores, familiares, alunos, etc)	C-4a
	Percepções sobre seu local de trabalho	C-4b
Códigos de processo: representam dados que compartilham sequências de acontecimentos e definem mudanças ao longo do tempo.	Transformações na vida profissional	C-5
Códigos de atividade: informações que se referem a tipos de comportamento que ocorrem regularmente.	Relações interpessoais que interferem na formação permanente e continuada e/ou atuação profissional	C-6
Códigos de acontecimentos: dados que se referem a acontecimentos específicos e esporádicos ou que aconteceram apenas uma vez.	Situações que aconteceram nas formações continuadas, nas instituições escolares ou fora delas.	C-7

Continua

Continuação Quadro 25

Códigos de estratégia: dizem respeito a estratégias, técnicas, métodos, enfim, formas de se fazer coisas variadas conscientemente, mas que se difere dos comportamentos corriqueiros das pessoas.	Ações que contribuíram para a resolução de um problema identificado na formação permanente e continuada	C-8a
	Ações que contribuíram para a resolução de um problema identificado em seus espaços de atuação na unidade escolar (sala de aula, reuniões com pais, etc)	C-8b
Códigos de relação e estrutura social: se relacionam com padrões de comportamento nas relações de amizades, romances, inimizades, etc., assim como os papéis sociais das pessoas e as dinâmicas das relações considerando a estrutura social.	Decisões e ações de pessoas que interferem na formação permanente e continuada de professores(as).	C-9a
	Decisões e ações de pessoas que interferem na prática	C-9b
Códigos de métodos: dados que se relacionam com os procedimentos de investigação	Efeitos provenientes dos diálogos durante as coletas de dados da pesquisa	C-10

Fonte: Elaborado com base em Bogdan e Biklen (1999) e Freitas (2021).

Utilizando o software online WebQDA³¹, inserimos as unidades de significação primárias e separamos os trechos identificados codificando cada um, o que levou a criação de categorias de análise.

Para que essas categorias pudessem ser estabelecidas com rigor, cumprimos o que Bardin (2011) denomina por exclusão mútua e estabelecemos os seguintes critérios para a entrada dos trechos nas categorias:

Quadro 24 - Critérios que definem a entrada do trecho do diálogo na categoria

Categoria	Critério
1 – A formação permanente e continuada no contexto atual dos(das) professores;	Percepções sobre como acontecem as formações continuadas atualmente nos locais em que trabalham e se suprem as necessidades dos professores e professoras.
2 – A Tertúlia Dialógica Pedagógica na formação permanente e continuada dos professores(as);	Percepções sobre a TDP na formação permanente e continuada do professorado, suas contribuições, seu formato, possibilidades de implantação e participação.
3 – Formação científica e evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado;	Percepções sobre a formação científica que teve ao longo de sua formação como professor(a) , se aprendeu a pesquisar, como aprendeu, se utiliza desse conhecimento para resolver problemas ou tomar decisões, se utilizam pesquisas na formação permanente e continuada que participam, quais as contribuições ou dificuldades encontradas na utilização de evidências científicas na formação permanente e continuada.
4 – O papel da gestão escolar na formação permanente e continuada do professorado;	Percepções sobre como a gestão escolar decide e promove as formações continuadas, se as relações interpessoais e profissionais entre gestores e professores contribuem para a participação na formação permanente e continuada.

Continua

³¹ <https://app.webqda.net/>

Continuação Quadro 26

5 – A política pública e sua relação com a formação permanente e continuada do professorado;	Percepções sobre como a política pública se relaciona com a formação permanente e continuada do professorado, como as formações chegam até as escolas por meio dessas políticas, como a gestão pública do Ente Federado decide sobre as formações continuadas de professores(as).
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Assim, pudemos inserir os trechos transcritos em cada categoria, excluindo as possíveis dúvidas sobre a interpretação de algum trecho.

Nos reunimos com os(as) participantes em diferentes momentos para apresentar os resultados e consensuarmos sobre as interpretações realizadas pela pesquisadora. No GFC1 e nos RC1, RC2, RC3 e RC4 foram coletadas as primeiras informações. De posse dessas informações realizamos as primeiras análises que foram consensuadas nas coletas da fase 2. No GFC2 foram feitas interpretações sobre as informações que surgiram nos grupos e relatos realizados na primeira fase, a relação com as teorias sociais e educacionais que utilizamos para análise dos dados comparando com o objetivo da pesquisa. Desse encontro (GFC2), surgiram novos dados que foram validados nos encontros seguintes - RC5, RC6, RC7, RC8 com os(as) participantes.

Figura 1– Resumo da organização e caminho metodológico utilizados.



Fonte: Elaboração própria.

5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nessa seção encontram-se as 5 categorias identificadas a partir de análise realizada dos relatos dos(das) participantes. Em cada categoria inserimos um quadro referente aos elementos transformadores e excludentes, e suas menções. Em seguida realizamos a interpretação e análise dos elementos contidos no quadro.

5.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA NO CONTEXTO ATUAL DOS(DAS) PROFESSORES(AS);

Nesta primeira categoria, elencamos os elementos excludentes e transformadores que trazem as percepções dos(das) participantes sobre as formações continuadas que são ofertadas atualmente nos locais em que trabalham e se essas formações suprem as suas necessidades profissionais.

Considerando o giro dialógico nas relações institucionais (AUBERT et al, 2016) a formação permanente e continuada do professorado passa pelas instituições educacionais, que foram se burocratizando ao longo da história “dando às pessoas muito poucas oportunidades de orientar suas próprias interações com elas, limitando sua participação e a possibilidade de transformar essas instituições em algo a serviço de usuários e usuárias.” (p. 30)

Essa burocratização fica explícita nos elementos trazidos no quadro abaixo:

Quadro 25 – Elementos transformadores e excludentes da categoria: A formação permanente e continuada no contexto atual dos(das) professores(as)

A FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA NO CONTEXTO ATUAL DOS(DAS) PROFESSORES(AS)			
Elementos transformadores	M	Elementos excludentes	M
Autonomia na busca por conhecimento;	2	Ausência de diálogo nas formações (5), entre pares profissionais (12), com a gestão (5).	22
Estímulo da gestão pelo estudo;	1	Horários de formação permanente e continuada são destinados à informes burocráticos.	9
Diálogo entre os professores.	1	Formações chegam prontas, de forma verticalizada.	5
Diálogo com a gestão;	1	Pouca ou nenhuma participação da comunidade;	4
Rede de cooperação entre professores	1	Ausência de reflexão e conexão com a prática;	4
Busca individual por formação permanente e continuada externa (fora da escola)	1	Sentimento de solidão nas formações continuadas;	4
		Impossibilidade de escolha dos assuntos da formação permanente e continuada.	3
		Sentimento de competição entre os pares (2); Protagonismo individual (1);	3
		Discursos pessimistas dos professores;	2

Continua

Continuação Quadro 27

	Falta de conhecimento científico;	2
	Professor não se vê como agente transformador	2
	Formações sem periodicidade determinada;	1
Elementos: 6 Menções: 7	Elementos: 12 Menções: 61	

Fonte: Elaboração própria.

Nessa categoria, os elementos excludentes e menções estão em maior quantidade do que os transformadores. Com 12 elementos e 61 menções na dimensão excludente, chama a atenção o elemento correspondente a **Ausência de diálogo nas formações, entre os pares profissionais e com a gestão**, com o total de 22 menções, seguido do elemento **Horários de formação permanente e continuada são destinados à informes burocráticos**, com 9 menções.

E essa questão do HTPC é um anseio de muitos professores. Eles dizem “gente, mas porque a gente tá voltando aqui”, “nossa falar isso para dar esse recado”, então assim é uma coisa que incomoda muito os professores. (Vinícius, C-2a/C-9a, RC1)

Aqui a gente chama de AC, só AC, atividade complementar, e é mais tempo, não é só 1h40min não, é quase um turno todo. E geralmente nesses ACs o que é que acontece? É só um AC informativo. (Luiza, C-2a, RC2)

Aqui na rede que eu trabalho, eu trabalho também na rede Municipal, eu trabalhei já dentro de quatro escolas. E nas quatro escolas que eu trabalhei, o momento HTPC não realiza formação permanente e continuada de professores. Então aqui a que a gente não tem contato com leitura científica, os professores se reúnem no HTPC meramente para receber as ordens vindas superiores, para falar de avaliações externas, para falar sobre recados e a formação não acontece. (Raquel, C-2a/C-2b, GFC2)

A necessidade de um diálogo mais aberto fica evidente nas falas dos(das) participantes. A burocratização e verticalização das formações continuadas não incluem as vozes dos(das) professores(as) nas decisões que afetam suas próprias vidas.

Sabemos da importância que os informes burocráticos têm nas escolas, uma vez que fazem parte de um sistema hierarquizado, mas a questão que analisamos aqui é o quanto os(as) professores poderiam contribuir nas formações continuadas e na aprendizagem de seus(suas) alunos(as) se existissem relações mais dialógicas.

Outro ponto importante a ser destacado e que aparece nos cursos de formação permanente e continuada promovidos pelo MEC, são os cursos autoinstrucionais. Além de não promoverem o diálogo, também desconsideram as necessidades dos(das) professores(as), o que implica tanto na percepção sobre a **formação permanente e continuada verticalizada**, quanto na **impossibilidade de escolha dos assuntos da formação**.

No estado agora nós temos que fazer um curso que chama nivelamento. Por que houve uma alteração de horários, agora no estado você tem que trabalhar 40 horas semanais, você tem que fazer o seu ATPC. Antes ia ser na escola, mas como houve uma mudança aí dentro daquilo que a gente foi contratado, então nós vamos fazer em casa. Esses cursos que são oferecidos pelo Estado, ele também já me dá as respostas prontas. Eu não tenho algo assim que eu vá lá... porque são 20 questões de um curso eu não tenho nada para eu ler, para eu estudar e para eu fazer uma parte narrativa, descrever algo sobre o que eu fiz entendimento. São alternativas das quais eu vou lá e assinalo. E já tem uma resposta pronta que já me enviada. (Cida, C-2a/C-9a, RC2)

Esse dado corrobora ao que Aubert *et al.* (2016) tem explicitado sobre a distância existente entre os procedimentos burocráticos da escola e a demanda por diálogo das pessoas que a frequentam. O diálogo igualitário (FLECHA, 1997; AUBERT *et al.*, 2016; FREIRE, 2015) é uma reivindicação cada vez maior na nossa sociedade e tem substituído as formas de agir baseadas no poder.

Silenciar a voz do(da) professor(a) ou não promover o diálogo contribui para que a criação de sentido e a solidariedade (AUBERT *et al.*, 2016; ORAMAS; FLECHA, 2021) fiquem prejudicadas. Nesse sentido, **o sentimento de solidão nas formações continuadas** se torna mais um indicativo sobre a falta de diálogo nas relações e nos momentos de formação, como vemos em alguns relatos:

Nenhum, nenhum horário para encontrar com as colegas para trocar ideia, nós não temos nenhum horário. (Cida, C-6, RC2)

Não existe parceria! Eu troco muitas ideias com uma professora do segundo ano que ela trabalhou muito no quinto, mas assim coisas muito superficiais mesmo. (Cida, C-4a, RC2)

Nas interações dialógicas, todos os participantes têm o mesmo direito de fazer contribuições, pois a validade dos argumentos está diretamente ligada a contribuição para a transformação social. Nas interações de poder, os cargos, a hierarquia, o status social acabam fazendo valer suas intenções e necessidades provenientes do favorecimento ocasionado pela estrutura social desigual. (FLECHA, 2009; ORAMAS; FLECHA, 2021).

Na contramão do que preconizam as organizações internacionais (UNESCO, 2022; OCDE, 2020) que falam abertamente sobre a qualidade da formação de professores(as) estar vinculada a qualidade da aprendizagem dos(das) alunos(as), os programas de formação continuam sendo intelectualmente superficiais, desconectados de temas profundos e fragmentados (BALL; COHEN, 1999), distantes das realidades vivenciadas pelos(as) professores(as) em sala de aula.

Embora exijamos que nossos professores sejam mais eficazes, criativos e generativos em seu papel como profissionais da educação, os sistemas de apoio subjacentes encarregados de prepará-los e desenvolvê-los para atingir tais objetivos foram, em vez disso, redesenhados para desqualificar e remover sua contribuição intelectual. (BRITO; BALL, 2019, p. 19 – tradução nossa.)³²

Sobre o que apontam Brito e Ball (2019) em relação ao sistema que falha em qualificar e aproveitar a contribuição intelectual de professores(as), destacamos o seguinte relato

O nosso horário de HTPL que seriam os outros HTPs, nós não temos livre, nós temos períodos de aula. Então nosso HTPL que seria o horário da Educação Física, da aula de artes, nós não temos livre, nós é que damos as aulas. Então nós trabalhamos nesse horário de HTPL. (Raquel, C-2a GFC2)

Nesse relato fica evidente que embora os horários destinados ao trabalho pedagógico e formação docente sejam uma garantia legal (BRASIL, 1996), ele não acontece em sua totalidade e nem com a finalidade necessária. Em legislações municipais, encontramos a sigla HTPL como horário de trabalho pedagógico livre, com orientação para ser utilizado preferencialmente para o planejamento das aulas, inserção de notas e faltas no sistema, produção de materiais e estudos. O que inferimos é que se esse horário não é garantido, mas as questões burocráticas como planejamento, notas e faltas são obrigatórias, o(a) professor(a) vai utilizar outros horários em que poderia se dedicar aos estudos, com trabalho burocrático.

Em relação aos elementos transformadores, **a autonomia na busca por conhecimento** é trazida com sentido positivo para o diálogo, pois é o que tem garantido o contato com o conhecimento científico e tem dado respostas que os(as) professores(as) não encontram nas formações continuadas ofertadas no contexto escolar.

E aí então eu comecei a correr atrás. Então essa formação aí, nós não tínhamos HTPC ainda, mas as diretoras sempre traziam coisas novas, né? Nós temos encontro pedagógicos que eram bimestrais e sempre era coisa nova e eu sempre corri atrás, então eu acho que o fato de eu sempre gostar, mas aí o próprio dia-a-dia foi exigindo mais de mim e eu fui correndo atrás e tudo mais, então isso ajuda muito porque você, muitas vezes, acerta indo no achismo por aqui, ainda mais começando, né? “vou tentar por aqui”. (Márcia, C-2a/C-2b, RC1)

E a gente tem procurado conversar fora daquele momento de escola, por outras ações possíveis que a gente pode estar [fazendo]... Porque o discurso de muitas pessoas é que não dá certo isso, que a gente precisa sim separar por níveis, que as crianças precisam estar juntas assim: os pré-silábicos só com pré-silábicos. Como que eles vão avançar? Então é nesse sentido aí a nossa angústia, ainda bem que não só minha aqui, né? (Márcia, C-7, RC2)

³² While we demand that our teachers be more effective, creative, and generative in their role as education practitioners, the underlying support systems that are charged with preparing and developing them to achieve such goals have instead been re-designed to de-skill and remove their intellectual input. (BALL; BRITO, 2020, p. 19)

Também é possível perceber que o **diálogo entre professores(as)** e a criação **de redes de cooperação** também se destacam nos relatos acima destacados.

Fernández González, Garvín Fernández, González Manzanero (2012) sinalizam que encontros dialógicos geram reflexões que ultrapassam os muros da escola e das salas de aula, contribuindo para a criticidade e visão mais ampliadas da educação. Portanto, promover encontros dialógicos, sendo estes proporcionados pela escola ou por ações individuais, promovem a busca coletiva por soluções, alimenta a relação teoria e prática, dá sentido e entusiasmo para a atuação profissional e estímulo para a aprendizagem constante.

5.2 A TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DOS(DAS) PROFESSORES(AS)

Nesta segunda categoria, nossa análise teve foco nas percepções dos(das) participantes sobre a TDP na formação permanente e continuada do professorado, suas contribuições, seu formato, possibilidades de implantação e participação de todos(as).

A TDP é a Atuação Educativa de Êxito que promove aproximação com o conhecimento produzido pela comunidade científica internacional sobre questões educacionais, por meio de interações comunicativas igualitárias. Além do compartilhamento de conhecimentos e melhoria da qualidade da formação permanente e continuada do professorado, as tertúlias também contribuem para a melhoria da aprendizagem de seus alunos(as). (ROCA CAMPOS, 2018).

Quadro 26 – A tertúlia dialógica pedagógica na formação permanente e continuada dos(das) professores(as)

A TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DOS(DAS) PROFESSORES(AS)			
Elementos transformadores	M	Elementos excludentes	M
Diálogo igualitário;	26	Encontros presenciais (2) e remotos (2);	4
Melhoria da prática;	17		
Leitura científica / Aprofundamento de conhecimentos;	9		
Pensamento reflexivo;	8		
Relação teoria e prática;	7		
Melhoria dos resultados dos(das) alunos(as)	7		
Condução do moderador;	6		
Objetividade na formação permanente e continuada;	4		
Periodicidade de encontros quinzenais (4) ou mensais (1);	5		
Relações respeitosas;	4		
Encontros presenciais (2) e remotos (2);	4		

Continua

Continuação Quadro 28

Diversidade de participantes;	4		
Aproveitamento do horário destinado para a formação permanente e continuada na escola;	2		
Inclusão da comunidade;	2		
Valorização do conhecimento de todas as pessoas	1		
Elementos: 15 Menções: 106		Elementos: 1 Menções: 4	

Fonte: Elaboração própria.

Os elementos transformadores e excludentes em relação TDP são profundamente distintos em relação à quantidade de menções. Com 15 elementos transformadores e 106 menções, os(as) participantes sinalizam majoritariamente a importância do **diálogo igualitário**, com o total de 26 menções.

Esse dado se relaciona com a categoria anterior em que a ausência do diálogo (22 menções) aparece como um elemento excludente nas formações continuadas ofertadas nas unidades escolares atualmente.

O Diálogo Igualitário (AUBERT, *et al.*, 2016; FLECHA 1997) é o principal princípio das TDPs, pois sem ele nenhum dos outros seis princípios se sustentam (Inteligência cultural, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças e transformação) assim como estes também contribuem para que o diálogo igualitário aconteça.

Quando a gente abre um espaço para o diálogo, para vez e para voz, o professor se coloca no lugar de professor, então foi muito bom e eu acho importantíssimo sim ter essas tertúlias para se discutir esses espaços formadores também. (Simone, C-3, GFC2)

Então a Tertúlia Traz essa possibilidade em que todos terão direito de falar ou melhor até de serem ouvidos, isso é muito importante, tanto quanto falar é ser ouvido. Então ela traz essa possibilidade, daí as pessoas irem criando essa base, esse conteúdo, se fortalecendo, e por que não criando cada vez mais movimentos para que isso ganhe cada vez mais poder de transformação. O que não pode ficar não querendo fazer HTP. (Simone, C-3, GFC2)

A escuta respeitosa pra mim é um ponto fundamental, todos ouvem..., mas não tem escuta respeitosa sem ter fala respeitosa, né? quanto que a Tertúlia tem para contribuir para educação no país, né? (Gisele, C-6, GFC1)

A partir dos relatos dos(das) participantes podemos notar que as TDPs são um espaço que garante a realização de atos comunicativos (HABERMAS, 2012a; 2012b) que possibilita gerar acordos sobre a melhor educação a ser ofertada. Sem esse espaço, o diálogo não acontece na formação permanente e continuada do professorado. Esse diálogo contribui para que as nossas visões pessoais da realidade também possam ser contrastadas com as pesquisas e as teorias sobre os processos de aprendizagem.

Quando há diálogo igualitário promovido pela TDP a estrutura hierárquica, burocratizada, baseada nas relações de poder que são comuns nas unidades escolares é amenizada por favorecer relações igualitárias:

Então a Tertúlia Traz essa possibilidade em que todos terão direito de falar ou melhor até de serem ouvidos, isso é muito importante, tanto quanto falar é ser ouvido. Então ela traz essa possibilidade, daí as pessoas irem criando essa base, esse conteúdo, se fortalecendo, e por que não criando cada vez mais movimentos para que isso ganhe cada vez mais poder de transformação. O que não pode ficar não querendo fazer HTP. (Simone, C-3, GFC2)

A gente tá sempre aprendendo juntos a melhorar as relações de uma maneira geral na sociedade, né, relações que são pautadas nesse respeito, nesse diálogo, então ver isso na prática, vivenciar essa formação nesse formato já, eu acho que contribui muito, porque você começa a ver um novo jeito de trabalhar com processos de ensino-aprendizagem na educação. (Bernardo, C-6, GFC1)

Ao analisarmos as contribuições da teoria da ação comunicativa de Habermas (2012a; 2012b) nas TDPs com os trechos apresentados acima, verificamos que o diálogo contribui para a criação de sentido na profissão e nas formações continuadas, pois não há pretensões de poder. Os(as) participantes se veem como parte importante de um grupo que considera seus argumentos como válidos e importantes.

A **melhoria da prática** também foi sinalizada pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, sendo o segundo elemento transformador com maior quantidade de menções (17 menções). Esse é um importante dado que se relaciona com o princípio da transformação ocorrido durante a TDP.

E também houve uma melhora no aprendizado, eles focaram bastante, focaram mais entendeu, de prestar mais atenção, de desenvolver melhor as atividades, de fazer em Menos barulho na sala de aula. (Cida, C-2c/C-4a, RC2)

Então isso tá sendo bem legal é um dos pontos positivos, então, assim, no caso da Tertúlia, para trabalhar com os alunos, a gente tá conseguindo... quem é professor da rede estadual, no primeiro ano do ensino médio, há uma semana estamos falando de barragem de rejeito de minério e tudo mais, então eu procuro fazer no formato de tertúlia... ainda não é totalmente um formato de tertúlia, não é do jeito que a gente tá trabalhando [aqui], mas já é um Horizonte. (Guilherme, C-2c, GFC1)

Quero ver se eu começo a Tertúlia no segundo semestre com as mães. Estou vendo as mães que não trabalham, que tem essa possibilidade de ir até a escola uma vez por mês. Vir discutir alguma coisa, eu acho que vai ser bom para elas também. (Simone, C-10, RC2)

Muitos desses textos dos quais eu li e reli para fazer entendimento ele me fortaleceu demais inclusive com o meu aluno que não queria usar máscara³³... Gente! eu consegui

³³ A necessidade do uso de máscaras no retorno às aulas por causa da pandemia da covid-19 foi uma recomendação feita pela OMS e acatada pelo Ministério da Saúde e Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde.

fazê-lo usa máscaras, gente, que felicidade! Ninguém vai acreditar nisso, mas eu consegui... aí eu comecei a melhorar sabe a minha convivência, porque como o participante falou que cada grupo vai em um dia, você tem que voltar a mesma aula e aí eu fiz um apanhado das presenças dos meus alunos e comecei a perceber que eram sempre os mesmos alunos que estavam frequentando o presencial... então eu comecei a mudar minha forma de falar com as crianças e ouvir... e assim deu um resultado muito bom, inclusive eu mesma liguei para uma mãe, falei com ela... “a senhora mora duas quadras longe da escola e eu gostaria muito que seu filho fosse a escola presencialmente. Não vai ter perigo, não, basta ele se fazer os protocolos” e ele foi... e assim, já houve uma melhora em duas semanas e eu fiquei muito feliz, e foi graças a ter participado desse curso. (Cida, C-2b/C-2c/C-6/C-8b, RC2)

Tô trabalhando, por exemplo, com primeiro ano do ensino médio, mas quando eles estiverem lá no terceiro, eles já vão estar formando e a gente já vai poder trabalhar melhor... é diferente um pouco da nossa realidade [escola particular tradicional], mas ter essa formação a gente já passa a conhecer as tertúlias, então, assim, nas aulas eu tenho procurado trabalhar desse jeito, né? (Bernardo, C-2c, GFC1)

A transformação visualizada nos diálogos com os(as) participantes é evidenciada durante a coleta de dados, se materializando nos trechos acima destacados. Os diálogos estabelecidos durante as tertúlias afetam nosso comportamento, ultrapassam o momento específico da formação e se insere nas práticas profissionais (ROCA CAMPOS, 2018).

A leitura intersubjetiva, dialógica e científica contribui para a conexão entre o que as pessoas dizem durante as tertúlias com suas práticas cotidianas. Ela produz interações entre autor(a) do texto, nossas ideias e interpretações. Essa interpretação conjunta produz significados que criam sentido nas nossas intervenções educativas e na nossa vida pessoal. “Poderíamos dizer que depois de cada uma das tertúlias o "eu" que sai, difere substancialmente do "eu" que entrou” (ROCA CAMPOS, 2018, p. 89 – tradução nossa)³⁴.

Então é uma atuação de êxito comprovada e os professores querem isso, eles querem saber o que que tá acontecendo... Ninguém mais quer texto solto, conhecer só literatura, quer saber pra quê, onde vai dar isso, onde eu vou usar isso tanto para mim como pessoa e como profissional. (Raquel, C-3/C-2a/C-2b, GFC1)

Sim, amplia! Porque você leu isso, aí você grifa, porque você tem o teu texto na mão então você pode grifar, fazer um parêntese, e deixar uma interrogação, então aqui eu tenho uma dúvida, vamos ouvir porque esse trecho é extremamente importante. (Cida, C-2b, RC2)

Uma das coisas que eu gosto é essa horizontalidade que vocês formadoras atuam. Então tem um potencial transformador, primeiro porque o cursista ele tem bastante autonomia, né, para se relacionar com a leitura dos textos. Não é uma coisa assim... não tem uma imposição de coisas perfeitas ali, né, e eu acho que isso acaba potencializando a aprendizagem, uma vez que você entende que cada um tem um jeito ali de aprender, né? Cada um tem um jeito de melhorar essa informação. Essa parte que eu acho que faz com que a gente realmente protagonize o processo de aprendizagem, né? (Bernardo; C-3/C-6, GFC1)

³⁴ Podríamos decir que tras cada una de las tertúlias ‘el yo’ que sale, se diferencia substancialmente ‘del yo’ que entró. (ROCA CAMPOS, 2018, p. 89)

É verdade! Tem coisa que você não visualiza, não enxerga. Vem a pessoa lá de forma tão simples, olha eu vi isso e a gente pensa “gente, como eu não dei conta de fazer essa interpretação?” ou ir por esse lado também, né? Então como você falar que isso não funciona? (Luiza, C-6, RC2)

E a gente só acredita na Tertúlia fazendo, participando dela né? Aí quando você participa você fala “nossa não é que eu não tinha pensado isso!” (Cida, C-2c/C-10, RC2)

A dimensão instrumental também é algo que verificamos nos relatos e que contribui para maior ampliação do nível epistemológico do conhecimento por meio da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2015). A cada leitura realizada na TDP o conhecimento vai atingindo novos níveis, mais aprofundados, dando força aos argumentos necessários para transformar contextos. Ao melhorar a compreensão, ampliar a reflexão e a capacidade crítica dos(das) professores(as), seus alunos(as) também são beneficiados tanto pela promoção do exercício crítico da capacidade de aprender (FREIRE, 2015) quanto da superação dos limites dessa aprendizagem.

A tertúlia é uma oportunidade de a gente desmistificar esse pensamento de que a teoria é uma e a prática outra. (Márcia, C-2b, GFC1)

No que se refere aos elementos transformadores e excludentes com o tema **encontros presenciais e remotos**, destacamos que estes aconteceram durante a necessidade de isolamento social ocasionada pela pandemia da covid-19. Embora concordemos com o que diz Aubert *et al.* (2016) sobre os atos comunicativos estarem atrelados também a linguagem gestual, corporal, o tom da voz, os olhares, etc., e que as reuniões realizadas remotamente não proporcionavam acesso maior a esse tipo de linguagem, os(as) participantes destacam elementos mais relacionados à vontade de estarem socialmente juntos como algo transformador e que as reuniões remotas promoviam um distanciamento, este visto como um elemento excludente. Em contrapartida, destacam que as reuniões remotas contribuíram para a diversidade geográfica e cultural das pessoas, garantindo também maior participação de todos e todas, como elemento transformador; argumentando que as reuniões presenciais dificultariam esse processo, sendo vistas como um elemento excludente:

Em relação ao encontro presencial, sim, eu acredito que se nós estivéssemos ali presencialmente não sei se seria uma discussão melhor, eu acho que a discussão é boa, mas eu acredito que aquele calor humano é mais gostoso, né, aquela coisa de olho no olho, né, a coisa do cheiro, né, que a gente fala... eu gosto disso, então eu vejo como ponto de melhoria... que na verdade é essa situação que a gente tá vivendo, então não tem muito como fugir disso... (Raquel, C-2c/ C-6, GFC1)

Eu queria argumentar em relação à questão dos encontros, das tertúlias serem presenciais. Eu discordo... porque nesse modelo, né, que está sendo oferecido eu consigo participar... por exemplo, se fosse presencial não conseguiria participar, né, então isso é importante a gente ter no radar aí, né? Como é que a gente proporciona a participação de mais pessoas a partir desse formato... é muita gente, né, com a Tertúlia científica, a tertúlia pedagógica... no nosso grupo tem uma diversidade... então nesse caso não foi o presencial, mas sim o virtual que nos ajudou a ter gente do Paraná, da Bahia, de outras cidades mesmo do Estado de São Paulo, mas de outras cidades, né? então tem pontos positivos aí também nesse sentido... (Bernardo, C-10, GFC1)

Também não conseguiria estar aqui [se fosse presencial], então realmente fiquei muito feliz na apresentação das pessoas que foi mostrado, né, quantas pessoas das mais diversas regiões... Nossa isso é uma felicidade... é verdade, bem lembrado isso! (Raquel, C-10, GFC1)

Conforme sinaliza Aubert *et al.* (2016) a profissão docente ainda se configura muito homogênea para atender alunos e alunas tão diferentes e por isso é preciso reconhecermos que sozinhos(as) não conseguiremos alcançar os resultados educacionais que almejamos. Nesse sentido, trabalhar com pessoas diferentes de nós é essencial na sociedade da informação, pois nos permite acessar uma maior diversidade de experiências, contribuições, opiniões que conduzem à excelência acadêmica.

5.3 FORMAÇÃO CIENTÍFICA E EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO;

A terceira categoria que apresentamos aqui traz as percepções dos(das) participantes da pesquisa sobre a formação científica que tiveram ao longo de sua formação como professor(a). Se aprenderam a pesquisar, como aprenderam, se utilizam desse conhecimento para resolverem problemas ou tomarem decisões em seus contextos profissionais, se utilizam pesquisas na formação permanente e continuada que participam e quais as contribuições ou dificuldades encontradas na utilização de evidências científicas nessa formação.

Para superarem ações e formações continuadas baseadas no senso comum e na superstição é preciso dar lugar aos conhecimentos científicos. Na sociedade da informação não há mais espaço para ações pautadas no achismo, na educação não há mais espaço para um currículo que promove adaptação e não transformação. O conhecimento científico hoje é amplamente acessível e já é capaz de nos dar respostas sobre como diminuir o fracasso escolar e melhorar a convivência entre as pessoas. (AUBERT *et al.*, 2016)

Quadro 27 – Formação científica e evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado;

FORMAÇÃO CIENTÍFICA E EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO;			
Elementos transformadores	M	Elementos excludentes	M
Propriedade, autonomia e argumentação na tomada de decisões;	11	Ausência de bases e evidências científicas nas formações;	7
Superação do senso comum na profissão;	8	Leitura mais complexa;	4
Supre déficit da formação inicial;	3	Competição profissional;	2
Relação teoria e prática;	3	Busca pessoal;	2
Melhoria da prática;	3		
Melhoria na aprendizagem dos(das) alunos(as);	2		
Pensamento crítico;	2		
Parceria com universidades;	2		
Busca pessoal;	1		
Elementos: 9 Menções: 35		Elementos: 4 Menções: 15	

Fonte: Elaboração própria.

Em nossa investigação, a formação científica e o trabalho com evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado apareceram nos relatos dos(das) participantes por conta da leitura dos textos realizados durante a TDP.

Entre os elementos transformadores, o que mais se destaca é o fato de que a leitura de textos científicos contribuiu para que os(as) professores tivessem **propriedade, autonomia e argumentação na tomada de decisões** (11 menções) e para a **superação do senso comum na profissão** (8 menções):

Em relação ao fortalecimento das bases teóricas... então, quanto mais a gente conhece eu acho que mais a gente tem propriedade naquilo que a gente quer fazer, né? Acho que a gente consegue fazer cada vez melhor. Para mim, a teoria, esse conhecimento com a teoria por trás é fundamental para a gente que tá na educação, né? Nós não podemos trabalhar no achismo, é ali na certeza... não dá para ficar fazendo experiência com os alunos em sala de aula, então a base teórica para gente é fundamental. E aí para tudo mesmo, porque daí ajuda na resolução de problemas, na busca de soluções, então, assim, você começa a ver tudo do seu dia a dia ali, é... de uma maneira diferente, né? tendo essa base. (Gisele, C-2b, GFC1)

As bases teóricas ali, para você acertar, é fundamental porque aí você consegue escolher realmente um caminho, uma opção, uma solução, numa maneira mais assertiva. (Márcia, C-2b, RC1)

Claro que o meu gosto pessoal também fortaleceu essa crença na evidência científica, mas eu acredito que o contato com as evidências científicas trazem um fortalecimento para nossa prática profissional porque casam prática com a teoria e isso traz uma firmeza no nosso trabalho, traz um convencimento, porque ele tem um porquê disso, ele traz, inclusive, novas expectativas... que a gente não pode viver sem, e traz novos olhares, tudo isso movido pela necessidade que a nossa sala de aula o, nosso aluno, ele nos demonstra. (Raquel, C-2b, GFC2)

Segundo Fernández González, Garvín Fernández e González Manzanero (2012) nas TDPs fica clara a relação entre teoria e prática. Ela é indissociável. Ao realizar a leitura coletiva e intersubjetiva, os(as) participantes vinculam a teoria com suas vivências e experiências cotidianas compreendendo essa interseção.

Sobre isso, fica claro nos relatos expostos acima que a leitura de textos científicos contribuiu para ampliar o arcabouço teórico e prático dos(das) professores(as). Freire (1997) explica que a segurança para a ensinar está atrelada a competência científica uma vez que não é possível adquirir segurança no trabalho se não sabemos como fundamentar cientificamente nossas ações.

Eu queria dizer que eu entendo que todo esse aparato de referências e tudo mais vão fazer a gente sair do senso comum, então ela é importante para que a gente possa ler, colocar nossa vivência em cima de tudo aquilo que a gente lê. Mas o mais importante é dar uma visão para a gente poder sair do senso comum. Eu acho essa questão da leitura, das conversas que a gente tem, dessas bases teóricas é para sair desse senso comum que muitas vezes já foi falado aqui que dá certo. E na verdade dá para a gente fazer diferente porque as pessoas já conseguiram fazer, então basta a gente ter um entendimento e buscar isso daí. (Márcia, C-2b, GFC1)

O desenvolvimento de habilidades de pesquisa, contribuem fundamentalmente para a aquisição de conhecimento instrumental (AUBERT *et al.*, 2016) sobretudo na formação permanente e continuada do professorado. Freire (2015) já sinalizava a importância da rigorosidade epistemológica para pensar certo e sair do senso comum.

Para Freire (2015) o senso comum é um saber que precisa ser respeitado, mas não significa que por ser respeitado não pode ser superado. E essa superação não acontece espontaneamente, pois o saber científico é rigoroso e exige estímulo da capacidade criativa de quem está aprendendo. A TDP contribui de forma efetiva para que curiosidade epistemológica (FREIRE, 1994; 2015) esteja em constante crescimento.

Fernández González, Garvín Fernández e González Manzanero (2012) sinalizam sobre a importância de compreendermos que formações continuadas de professores(as) que se concentram somente na prática profissional correm o risco de se tornarem desrigorosas e sem sentido. A teoria não pode ser desvinculada da sala de aula, por isso a construção coletiva e dialógica em torno de um texto científico contribui para a ampliação da compreensão da relação teórico-prática e dá sentido para o trabalho docente.

Alguns(as) participantes também sinalizaram que a formação permanente e continuada contribuiu para preencher lacunas existentes na sua formação inicial, dado que também aparece nas pesquisas do Banco Mundial (2014).

Eu acho que a relação de formação de professores com as evidências científicas é muito importante, porque na nossa formação Inicial a gente não tem base. (Maira, C-2b, RC2)

O que me estimulou na busca foi realmente o contato com a sala de aula, né? Que eu acredito que todos os professores, quando a gente entra na sala de aula, ali que tem a formação inicial, a base, mas ela não é suficiente... (Maira, C-2b, RC2)

Sim, a formação Inicial foi uma formação boa, as provas eram muito bem elaboradas, os conteúdos, mas faltou prática né, faltou relacionar a Teoria com a prática. Então se aprende muito na teoria, mas na prática não. Então Faltou muito essa relação de teoria e prática, que está relacionada com esses momentos de dar voz ao aluno [da graduação], porque quando você dá voz ao seu aluno você já está ensinando-o a ser uma pessoa mais crítica né? (Maira, C-2b, RC2)

Sobre isso, Fernández González, Garvín Fernández e González Manzanero (2012) explicitam que na formação inicial “lemos e ouvimos muito mais citações e interpretações de autores do que fontes originais” (p. 115), o que representa um risco para a interpretação de algumas teorias.

Ademais, Aubert *et al.* (2016) já sinalizavam que há interações que são transformadoras e adaptadoras. A partir dos relatos acima destacados, verificamos que as interações adaptadoras também acontecem na educação superior quando não há estímulo para a criticidade e a adaptação dos textos de fontes originais. Interações transformadoras contribuem para o aumento de resultados acadêmicos e igualam as pessoas em níveis de oportunidade, enquanto as adaptadoras buscam atender aos níveis do conhecimento prévio das pessoas.

Verificamos que essas interações adaptadoras também acontecem nas formações continuadas de professores(as) com a **ausência de leitura de textos científicos** que identificamos como um elemento excludente (11 menções):

Então falar de evidência científica, não se fala. Falar do papel da formação do professor, que é necessário o professor continuar estudando, conhecendo tudo bem. Mas, mais do ponto de vista de competição profissional, entre um e outro, do que especificamente uma coisa de conteúdo, de base científica, que você tenha um porquê, que você saiba realmente de onde vem, para onde isso vai chegar e que você consiga distribuir e contagiar mais pessoas, nós não temos isso na nossa formação. (Raque, C-2b, GFC2)

Então eu acho que talvez, essa falta de base científica ela tirou a voz mesmo... ela foi tirando a voz do professor, porque quando eu me calo talvez seja porque eu não tenho argumentos do texto científico pra dar. (Simone, C-2b, RC2)

Quando você se depara ali com as dificuldades [...] e você tem que trabalhar, então o que eu vejo como um desafio é que falta isso para gente, falta esse tipo de aprendizagem, falta esse tipo de contato com as obras que pode ajudar na nossa prática. (Maira, C-2b, GFC1)

Verificamos nos relatos o que Oramas e Flecha (2021) sinalizam sobre programas de formação permanente e continuada de professores que não alcançam resultados desejados. Argumentam que são superficiais e desconectados da prática. Em contrapartida, programas que tem dado resultados estudam sobre o que tem contribuído para aumentar os resultados educacionais dos(das) alunos(as). Esses programas unem teoria e prática, são baseados em evidências científicas, analisam de forma dialógica os resultados das pesquisas e suas possibilidades de aplicação em seus contextos. Para que isso ocorra, o conhecimento precisa ser democraticamente acessível.

Ao realizar a leitura a partir das fontes originais, professores(as) se preparam para analisar criticamente as teorias, desenvolvendo habilidades de leitura que não são possíveis conseguir em um texto adaptado. (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; GARVÍN FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ MANZANERO, 2012)

A **leitura mais complexa** dos textos científicos apareceu no diálogo com os(as) participantes como um elemento excludente (4 menções) que ocasionava certa dificuldade na leitura e interpretação dos textos:

Mas eu tenho que sentar para ler com mais calma, com mais tempo, sabe, não é uma leitura muito rápida, é bem focada, com rascunho, fazendo, escrevendo mais... entendeu? Para eu poder falar, não tenho essa facilidade (Cida, C-2b, RC2)

É porque eu achei eles assim... talvez porque há tempo não tinha lido algo mais científico né? Ter lido algumas coisas menos elaboradas, então eu tive essa dificuldade. (Cida, C-2b, RC2)

Ainda assim, podemos notar que a participação da professora na TDP contribuiu para a melhoria do entendimento do conteúdo estudado, por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura e reflexão proporcionadas pelo diálogo intersubjetivo:

Aí eu vou ler um texto e “nossa, mas esse texto é difícil, eu preciso ler parágrafo por parágrafo e fazer entendimento” e eu fui voltando, eu fui buscando, então depois houve a facilidade para fazer entendimento. Nos primeiros dias eu tinha dificuldade, aí alguém lê, alguém fala, alguém lê, alguém fala, aí “espera aí deixa eu escrever como que é isso para fazer entendimento”. (Cida, C-2b, RC2)

Ao compararmos os quadros 28 e 29 os elementos transformadores relacionados a **melhoria da prática e melhoria da aprendizagem dos(das) alunos(as)** aparecem em maior quantidade quando os(as) docentes mencionam a relação com a TDP. Mesmo em menor

quantidade, esses elementos também foram mencionados com relação ao trabalho com textos científicos.

Efetivamente, a pesquisa realizada pelo INCLUD-ED (2015) já comprova o impacto das TDPs como uma AEE que é baseada em evidências e que também tem produzido evidências sobre a melhoria da coesão e inclusão social, e dos resultados acadêmicos dos(das) alunos(as) em diversos contextos, por meio da formação docente.

Para que essa formação docente baseada em evidências científicas se concretize como uma formação permanente e continuada nas escolas, Ball (2012) é enfática ao defender que para ampliar o conhecimento e desenvolverem habilidades de pesquisa, professores(as) precisam de suporte e colaboração da escola e da comunidade.

5.4 O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO;

Essa categoria se refere às percepções dos(das) participantes sobre a gestão escolar e como ela interfere positiva ou negativamente na promoção das formações continuadas. Também traz a percepção sobre como a relação interpessoal e profissional entre gestores(as) e professores(as) promove ou obstaculiza a formação permanente e continuada.

Nesse sentido, o CREA cunhou o conceito de interações dialógicas e interações de poder (AUBERT *et al.*, 2016). As interações dialógicas são baseadas na igualdade entre as pessoas, buscam o consenso sobre as ideias, valorizam os argumentos colocados em diálogo, enquanto as interações de poder são baseadas na violência física ou simbólica em que as pessoas são submetidas em uma sociedade desigual, vinculadas aos papéis desempenhados na estrutura.

Não há interações cem por cento dialógicas por mais que uma relação seja majoritariamente dialógica, mas há como minimizar os efeitos de interações de poder por meio do diálogo igualitário. (AUBERT *et al.*, 2016)

Quadro 28 – Formação científica e evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado;

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO			
Elementos transformadores	M	Elementos excludentes	M
Diálogo igualitário	1	Gestão autoritária e verticalizada;	16
		Falta de comprometimento dos gestores;	9
		Ausência de diálogo;	6
		Falta de conhecimento específico;	2

Continua

Continuação Quadro 30

	Desconhecimento da realidade do professor(a) em sala de aula;	1
	Troca de gestão;	1
Elementos: 1 Menções: 1	Elementos: 6 Menções: 35	

Fonte: Elaboração própria.

Quando analisamos os elementos transformadores e excludentes em relação ao papel da gestão escolar na formação permanente e continuada do professorado é notória a quantidade maior de elementos excludentes (35 menções) em relação aos transformadores. Desses elementos se destacam a **gestão autoritária e verticalizada** (16 menções), a **falta de comprometimento dos(das) gestores(as)** (9 menções) e a **ausência de diálogo** (6 menções).

Esses elementos se misturam nas falas dos(das) participantes:

Aí nós temos uma coordenadora pedagógica para 4 escolas, então ela vai na nossa escola a cada 15 dias e nos demais quem dirige o HTPC é a diretora. Então realmente fica um horário cansativo, desgastante, em que vem apenas as informações e as ações que a gente tem que desempenhar. Então “você faz isso, você faz aquilo” e alguns momentos em que a gente questiona: “ué, mas por que isso né?”, um exemplo o concurso da água no mês de março, por exemplo, lá no mês de junho... e aí “porque no mês de junho?” então porque tem que fazer não sei o quê, ninguém explica muito. É um exemplo banal que eu estou dando, mas há esse desgaste do professor, ele encara o HTPC como uma obrigação que ele tem que cumprir esse horário de trabalho porque senão ele vai ser penalizado. (Raquel, C-4a/C-9a, GFC2)

Na prática eu acabo ficando bastante incomodado, sim, porque a diretora da escola, que é dona da escola, - uma escola particular -, ela fala demais e ela fala por cima, sabe, na vídeo chamada... Então você imagina que o coordenador tá falando alguma coisa, ela pega, abre o microfone, já vem com questões assim que não são tão relevantes... (Bernardo, C-6/C-4a/C-9a, GFC1)

Nós temos uma prateleira dentro da sala de aula, que foi aquela história que a diretora jogou todo meu material fora durante a pandemia, durante o tempo que estava doente, abriu o meu armário e jogou todos as minhas tarefas, as minhas coisas, eu achei assim uma falta de ética imensa. Ela tirou meus livros dos alunos e colocou nessa prateleira e eu sigo rigorosamente o currículo do Estado de São Paulo que é um que você é obrigado a seguir. (Cida, C-6/C-4a/C-9a, RC2)

Podemos correlacionar esses elementos excludentes com o que aponta o relatório TALIS (OCDE, 2018) em que 70% dos respondentes dizem que não participam ou minimamente participam de seu desenvolvimento profissional, enquanto 75% dos respondentes sinalizaram que seus líderes escolares e distritais são os principais tomadores de decisões sobre a aprendizagem profissional.

Analisando qualitativamente, o que os(as) participantes dizem é que as relações com seus(suas) gestores(as) são baseadas em interações de poder, pois quando o(a) gestor(a) impõe

sua decisão sem dialogar, evidentemente é uma interação em que há mais poder do que diálogo, valendo-se do poder que seu papel ocupa na estrutura e hierarquia escolar.

Então eu encontrei muitos diretores que não gostavam do Conselho [escolar], não queriam o Conselho, porque não querem voz, né? Porque quando eu te dou a voz eu tenho, além de te ouvir, eu me comprometo com aquilo que eu ouço, né? E aí se eu quero uma geladeira, de repente o conselho fala que precisa do fogão e aí não sou eu, né, não sou eu quem decide... então, pra simplificar, sempre foi o diretor que mandou em tudo. (Simone, C-4a/C-9a, RC2)

As relações entre professores(as), gestores(as) e membros da comunidade se estabelecem como uma relação de poder quando um não permite que o outro participe das decisões que interferem diretamente em suas vidas cotidianas. Quando o(a) professor(a) não permite que pais ou responsáveis participem do planejamento pedagógico que será trabalhado com seu filho(a), ou gestores(as) que não permitem que professores(as) participem do planejamento das formações continuadas que eles mesmos participarão, se estabelece na relação interpessoal o que Freire (1994) chama de objetificação do outro. Esse outro é visto como alguém que sabe menos na estrutura hierárquica de conhecimento e poder, portanto, é alguém que não tem capacidade de decidir ou argumentar devido a sua posição social. As relações dialógicas pressupõem o contrário, pois são baseadas no quanto o argumento dado por alguém (professores(as), gestores(as), membros da comunidade, etc.) é válido para promover impacto na melhoria da educação que será oferecida a todos(as).

Teremos momentos em que vai precisar trazer alguns informes da secretaria ou outro lugar, do próprio MEC... as mudanças que são feitas sem nos ouvir, mas isso não pode ser uma barreira para acompanhar o professor na sua prática pedagógica, que a gente esquematize, a gente precisa acompanhar e tem analisar o que deu certo, por quê que deu certo nessa turma dele e na outra não deu. É isso que a gente precisa! Dialogar com o professor entende? É um diálogo mais aberto em relação a tudo isso. (Luiza, C-9a/C-6, RC2)

Em menor quantidade em relação às menções, o **diálogo igualitário** aparece como elemento transformador, havendo reconhecimento de que o diálogo traz resultados importantes para a escola e para a comunidade:

Porque algumas escolas que mantiveram a questão do próprio projeto da comunidade de aprendizagem ali dentro, a gente percebe que têm esses resultados, os professores dialogam mais, têm mais voz né, todo mundo participa, até comunidade participa dessas questões que elas acreditam que possa tá melhorando ali, para a transformação da escola. Mas isso não é uma constante, sabe? Então dependendo da escola que a gente trabalha, a gente percebe uma grande diferença, porque vai mais da gestão da escola local do que da gestão administrativa municipal, porque é o que chega para gente, é o que a gente vive ali. Então depende muito da gestão local. (Márcia, C-4a/C-4b/C-9a, GFC1)

Todavia, a questão de que nem todas as escolas vinculadas a uma rede de ensino (estadual ou municipal) trabalham dentro de uma perspectiva dialógica, é um fator que chama atenção em relação ao papel do(a) gestor(a) local da unidade escolar (diretor(a) ou coordenador(a) da escola). Isso nos leva a inferir que o papel do(da) gestor(a) local não se resume às decisões burocráticas, mas também exerce influência considerável nas relações estabelecidas dentro da unidade escolar, sendo estas mais ou menos dialógicas.

5.5 A POLÍTICA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO;

Esta categoria se fundamenta nas percepções dos(das) participantes da pesquisa sobre como as políticas públicas se relacionam com as formações permanentes e continuadas de professores(as). Como essas formações são ofertadas, como elas chegam até as escolas e como a gestão pública estadual, municipal ou federal decide sobre essas formações.

No contexto político internacional, as recomendações para os formuladores de políticas públicas feitas pelas organizações internacionais estabelecem como consenso que a qualidade da educação de meninos e meninas pelo mundo, passa necessariamente pela qualidade da formação docente. (UNESCO, 2000; 2005, 2015, 2022; OCDE, 2018; INCLUD-ED, 2015; BANCO MUNDIAL, 2016). Os relatórios da UNESCO (2015, 2022) têm trazido frequentemente a recomendação de que professores(as) precisam adequar as estratégias de ensino aos contextos locais, agregando a comunidade nas decisões escolares.

No Brasil, embora o CNE e a BNC-formação continuada tenham trazido em sua redação que a formação de professores deve ser baseada em evidências científicas, a maioria dos programas e cursos formalizados na esfera nacional são autoinstrucionais, antidialógicos e não explicam como as evidências científicas contribuem para a melhoria dos resultados acadêmicos e sociais dos(das) alunos(as).

Quadro 29 – A política pública e sua relação com a formação permanente e continuada do professorado

A POLÍTICA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DO PROFESSORADO			
Elementos transformadores	M	Elementos excludentes	M
Difusão de conhecimento sobre políticas públicas (pauta, elaboração, aprovação, etc.).	9	Mudanças periódicas de governo;	8

Continua

Continuação Quadro 31

Garantia legal do horário de formação permanente e continuada;	2	Desvio do objetivo da formação permanente e continuada; (Horário de formação utilizado para outras coisas: recados, aulas, planejamento, etc.)	2
Diálogo com as Secretarias de Educação;	1	Falta comprometimento dos políticos;	2
Parceria com a universidade;	1	Permanência longa de um governo;	2
		Políticas de formação permanente e continuada verticalizadas;	2
Elementos: 4 Menções: 13		Elementos: 5 Menções: 16	

Fonte: Elaboração própria.

Quando analisamos os elementos transformadores e excludentes expostos no quadro, vemos que a quantidade de elementos e menções está mais equalizada. Embora os números representem o que foi mais abordado durante o diálogo com os(as) participantes, a compreensão sobre o que foi trazido nesses elementos é fundamental para verificarmos como os programas e cursos se relacionam com a qualidade da formação permanente e continuada.

Entre os elementos excludentes o que mais se destaca diz respeito às **mudanças periódicas de governo** (8 menções). Essas mudanças promovem uma descontinuidade nas formações e nas ações vistas como mais dialógicas:

Então você sempre tem que buscar por outros lados, porque dentro mesmo é só uma preocupação de que você faça os cursos que são oferecidos por parte deles, que você faça toda a parte burocrática em dia e que tudo esteja documentado no papel. Então vamos supor, hoje eu posso escrever lá na minha ficha de rotina que eu tenho que entregar, que eu fiz uma produção de texto, mas eu posso não fazer lá com meus alunos, eu posso fazer outra coisa e o que vai valer o papelzinho que eu entreguei. (Cida, C-1/C-2a/C-9a/C-9b, RC2)

Desmantelamento de uma série de coisas e nós tínhamos a comunidade de aprendizagem na maioria das escolas, estávamos iniciando o infantil, iniciou-se um trabalho conselhos escolares, com a comunidade, enfim. Com a nova gestão caiu tudo por terra, e nós perdemos tudo isso, a participação da família nas escolas, algumas que acreditam se mantiveram. (Simone, C-9a/C-9b, GFC2)

E o professor ter voz... o que os professores da nossa escola entendem sobre a importância do diálogo? Como que eles vão cobrar essas duas horas, para discutir o quê? Se a cada quatro anos tudo muda, entra professores novos todos os anos nas escolas, coitados ficam totalmente perdidos, desorientados. O que eles vão pedir na voz, se der voz, que voz? Então eu acho que a política pública é urgente que aí definitivamente quem entra vai ter que seguir. (Simone, C-6/C-9a/C-9b, RC2)

[Sobre a possibilidade de diálogo com gestores para estabelecer uma formação dialógica]. Ah, não! Ainda mais que amanhã troca de diretor novamente. (Cida, C-2a/C-9a, RC2)

Os(as) participantes também relatam que a permanência longa de um governo ou grupo político promove estagnação nas formações continuadas:

Comentando algumas observações sobre o assunto em questão, eu realmente passo pelas mesmas experiências que as amigas relataram aqui. Eu não faço parte do grupo gestor e nem de formação de professores, então eu tenho olhar aqui, do lado de cá, da professora de educação infantil. Eu posso dizer que as dificuldades elas se repetem aqui na nossa cidade. Eu tenho uma vivência maior da educação municipal, que também como a colega relatou, nós passamos por uma administração muito longa, então o movimento de professores, de formação e tudo isso, ele ficou meio que estático, meio paralisado. (Raquel, C-2a/C-9a/C-9b, GFC2)

Essa relação entre permanência e troca de governo parece antagônica do ponto de vista da satisfação dos(das) professores(as) sobre as formações permanentes e continuadas. Mas o que desponta nessa relação não é o quanto a descontinuidade ou permanência de um modelo de formação - fomentada pelo governo que entra, sai ou permanece -, satisfaz ou não o(a) professor(a). O fato de os dois elementos aparecerem como excludentes reforçam ainda mais o dado sobre ausência do diálogo entre professores(as) e gestores(as). Os professores(as) não são ouvidos pelos(as) gestores(as) em relação ao que entendem ser mais eficaz em uma formação permanente e continuada em que eles(elas) são os(as) principais interessados(as) e beneficiados(as). Em consenso com os(as) participantes entendemos que esses elementos se relacionam mais com as interações de poder (AUBERT et al, 2016) devido a relação impositiva e hierarquizada que se desenvolve no ambiente escolar.

Ainda assim, os(as) participantes reconhecem que algumas vezes há a tentativa de ouvir o(a) professor(a) por parte das Secretarias de Educação, muito embora reconheçam que essa não é a forma de diálogo necessária para a transformação, pois é unilateral

Então agora, o município começou a perguntar para a gente, quais as informações que nós gostaríamos que a escola proporcionasse, quais os diálogos que a gente gostaria de ter dentro da nossa escola, quais são as nossas necessidades. Mas não sei, a gente percebe que é muita teoria e a prática mesmo acaba não acontecendo muito, sabe? Assim, de chegar para gente mesmo esse espaço de diálogo dentro da escola. (Gisele, C-2a/C-9a, GFC1)

Os professores também entendem que a legislação garante esse horário de formação permanente e continuada e veem isso como um elemento transformador, porém na mesma medida o elemento excludente revela que esse horário não é utilizado como deveria

A lei é garantida do planejamento, o momento de estudo, de aprendizagem do professor, ele só é mal utilizado. (Maira, C-9a, GFC2)

Como elemento transformador aparece a necessidade de **maior difusão de conhecimento sobre as políticas públicas** (9 menções), pois os(as) participantes sinalizam que se a formação dialógica for algo garantido por meio de um programa ou lei, em contraponto às

trocas ou permanências de governos e grupos políticos, essa formação pode ser revertida em algo permanente que não sofra com a descontinuidade ou permanência dos governos:

Eu acho que isso começaria em movimentos nas escolas. E se transformar mesmo em documentos e políticas públicas no município. E que “ah, vou ser o próximo prefeito, então que eu não mude nada!” que obedeça aos documentos, aquele que foi construído pelo Município, eu não tenha esse direito, esse poder nas minhas mãos de falar “olha isso eu não quero!”, “eu não quero mais comunidade de aprendizagem, não quero mais participação da comunidade” e tudo bem que isso se concretize? Então não é o meu querer, houve todo um movimento na cidade que nos garante isso. Então trazer a comunidade para dentro da escola já começa essa discussão de política pública, eu não faço política pública sem essa discussão, sem passar pelos movimentos de base, sem passar por essa comunidade, então, é começar por aí, né, eu acredito. (Simone, C-3, RC2)

Uma coisa que é importante falar, você que tá dentro de uma universidade, buscar o que fazer, como ajudar esses municípios principalmente com as políticas públicas. A gente não tem essa ajuda! Quais são os caminhos, por onde ir com a política pública. Porque política pública não faz dentro de uma sala. Eu me lembro que quando nós fomos para Recife, nós tivemos uma palestra, uma pessoa que a comunidade de aprendizagem levou para falar um pouquinho com a gente sobre as políticas públicas. Foi muito bacana que ela deu umas dicas, sabe? Que todo município precisava ter um pouco e entender como fazer, como transformar isso em documentos oficiais né? (Simone, C-3, RC2)

Importante ressaltar que a busca pela elaboração e implantação de uma política pública que garanta uma formação permanente e continuada dialógica, precisa ser um projeto de todos e todas, não pode ser uma imposição, uma decisão sem diálogo, sem ouvir a comunidade, os(as) professores(as), os(as) gestores(as) e os(as) formuladores(as) de políticas públicas. Deve ser um projeto de todos(as), caso contrário essa seria também uma forma de interação de poder que se apropriaria do discurso dialógico. (AUBERT *et al.*, 2016)

Ainda assim, entendemos que a reivindicação de que a universidade possa colaborar com o conhecimento instrumental (AUBERT *et al.*, 2016) sobre políticas públicas, é uma forma de ampliar o debate com professores(as) sobre essa relação (políticas públicas e formação permanente e continuada) com base nas evidências científicas.

Finalizamos essa última categoria retomando o estudo de Roca Campos (2018) e enfatizando que “Na medida em que as políticas educacionais dos diferentes países forem mais rigorosas e alinhadas com a melhoria cidadã e não com interesses particulares, a diversidade de partidos incorporará mais critérios de Impacto Social na seleção de suas políticas.”³⁵ (p.125 – tradução nossa). Por isso, pesquisas que trazem evidências científicas na educação podem e devem ser incorporadas às políticas públicas, desde que demonstrem resultados efetivos, dados

³⁵ *En la medida que las políticas educativas de los diferentes países sean más rigurosas y acordes a la mejora ciudadana y no a intereses particulares, la diversidad de partidos irá incorporando más criterio de impacto social en la selección de sus políticas. (ROCA CAMPOS, 2018, p. 125)*

sobre o impacto na melhoria da formação de professores(as) e da aprendizagem dos(das) alunos(as).

Essas pesquisas, para gerarem cada vez mais evidências também precisam estar alinhadas a uma perspectiva dialógica e colaborativa, incorporando saberes da universidade, das administrações públicas e comunidades educacionais nos diferentes níveis federativos. “Na medida em que crescem as ‘interações produtivas dialógicas’, cresce não só o Impacto Político, Educacional e Social, mas também a possibilidade de avançar na democratização do conhecimento, da política e das relações sociais entre as pessoas”.³⁶ (ROCA CAMPOS, 2018, p. 126 – tradução nossa)

5.6 CRUZAMENTO DOS DADOS

Por se tratar de uma pesquisa de métodos mistos, Creswell (2010) ressalta a importância do cruzamento de diferentes “fontes de informações de dados, examinando as evidências das fontes e usando-as para criar uma justificativa coesa para os temas.” (p. 200). Esse cruzamento dos dados garante a validade interna da pesquisa uma vez que, ao permitir o uso de variadas técnicas de coletas de dados, diminui as lacunas existentes entre as variáveis. Ao analisar as evidências quantitativas e qualitativas, podemos encontrar coerência entre os dados.

Apresentamos, nas categorias analisadas, os elementos excludentes, transformadores e as menções (em quantidade de aparição do elemento), seguidos dos trechos que mais se destacaram entre a coleta de dados qualitativa, fazendo cruzamento dos dados.

Dando continuidade, para analisarmos como o diálogo aconteceu durante a pesquisa, elaboramos uma tabela para análise que contém cada categoria e a quantidade de menções dentre os elementos excludentes e transformadores, por etapa de coleta:

³⁶ *En la medida em que crezcan “las interacciones productivas dialógicas” no solo crece el Impacto Político, Educativo y Social, sino también la posibilidad de avanzar en la democratización del conocimiento, de la política y de las relaciones sociales entre las personas. (ROCA CAMPOS, 2018, p.126)*

Tabela 2 - Matriz de análise das dimensões excludentes e transformadoras por categoria/coleta de dados.

Categorias	GFC1		RCs1		GFC2		RCs2		Total de menções por categoria	
	ET	EE	ET	EE	ET	EE	ET	EE	ET	EE
A formação permanente e continuada no contexto atual dos(das) professores(as)	-	14	3	7	2	16	2	24	7	61
A tertúlia dialógica pedagógica na formação permanente e continuada dos(das) professores(as)	22	4	15	-	33	-	36	-	106	4
Formação científica e evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado;	6	2	8	2	8	5	13	6	35	15
O papel da gestão escolar na formação permanente e continuada do professorado;	-	5	-	2	-	8	1	25	1	35
A política pública e sua relação com a formação permanente e continuada do professorado;	-	2	-	-	2	6	7	10	13	16
Total de menções por coleta	28	27	26	11	45	35	59	65	162	131

Fonte: Elaboração própria.

Legenda:

ET – Elementos transformadores

EE – Elementos excludentes

GFC1 – Grupo focal comunicativo – fase 1

GFC2 – Grupo focal comunicativo – fase 2

RCs1 – Relatos comunicativos (todos) – fase 1

RCs2 – Relatos comunicativos (todos) – fase 2

Analisando a tabela elaborada, fica evidente como o diálogo foi se estabelecendo e sendo potencializado ao longo dos encontros para as coletas de dados. Em cada encontro é possível ver o crescimento quantitativo dos elementos e menções, independentemente de serem transformadores ou excludentes. Inferimos que, embora já nos conhecêssemos enquanto grupo participante de uma TDP, a confiança necessária para o diálogo sobre os temas da pesquisa foi sendo estabelecida com mais intensidade.

Análise por categoria

Na primeira categoria **A formação permanente e continuada no contexto atual dos(das) professores(as)**, os elementos excludentes são maiores numericamente do que os elementos transformadores, em todas as etapas de coleta da pesquisa, somando um total de 7

ET e 61 EE. Ainda assim, cabe destacar que entre os RCs1 e RCs2 houve um aumento considerável em relação a esses elementos excludentes, passando de 7 para 24 menções.

Na segunda categoria **A tertúlia dialógica pedagógica na formação permanente e continuada dos(das) professores(as)**, temos o oposto em relação a primeira. As menções dos elementos transformadores são muito maiores do que os excludentes, somando um total de 106 ET e 4 EE. O que chama a atenção é que as 4 menções sobre os elementos excludentes no GFC1 não são repetidas em mais nenhum outro encontro. Essas 4 menções se referem especificamente sobre a oferta remota e presencial da TDP que abordamos na análise específica da categoria e compreendemos que tenha relação com o momento pandêmico, pois a coleta se deu em 15/11/2021.

Na terceira categoria **Formação científica e evidências científicas na formação permanente e continuada do professorado**, os elementos transformadores também se apresentam em maior quantidade em relação aos elementos excludentes em todas as etapas de coleta, resultando em 35 ET e 15 EE. Entre o GFC1 e o RCs1 os elementos excludentes mantêm uma certa regularidade e embora nos GFC2 e RCs2 tenha aumentado em quantidade também não se alteram significativamente. Já nos elementos transformadores, vemos que houve um crescimento mais significativo no RCs2.

Na categoria **O papel da gestão escolar na formação permanente e continuada do professorado** os elementos excludentes se sobressaem em relação aos transformadores, com total de 35 EE e 1 ET. O movimento numérico nessa categoria chama a atenção pela ausência de elementos transformadores nos GFC1, RCs1 e GFC2, só aparecendo no RCs2 com 1 única menção. Esse movimento é praticamente o inverso do que acontece com a segunda categoria referente às TDPs. Compreendemos ser o diálogo ou a ausência dele que promoveu esse movimento numérico significativo.

Na última categoria **A política pública e sua relação com a formação permanente e continuada do professorado**, embora os elementos excludentes contemplem maior quantidade em relação aos transformadores, há um certo equilíbrio se considerarmos a diferença entre eles em relação a outras categorias analisadas. Com 13 ET e 16 EE, a relação entre política pública e a formação permanente e continuada do professorado aparece nos relatos analisados com mais força a partir do GFC2, sendo contemplada também nos RCs2. Compreendemos que a proximidade numérica entre os elementos aconteceu pela percepção de que os(as) participantes da pesquisa veem as políticas públicas tanto como algo que cria um obstáculo para as formações continuadas serem satisfatórias ao mesmo tempo que por meio delas também entendem ser possível um movimento de transformação.

Análise por etapa de coleta

No **GFC1**, os elementos excludentes foram identificados em todos os temas correspondentes às categorias, com destaque para a formação permanente e continuada no contexto atual dos(as) professores(as). Os elementos transformadores ganham destaque sobre as TDPs na formação permanente e continuada e o trabalho com textos e evidências científicas. Embora os elementos excludentes apareçam em todas as categorias a quantidade de menções de elementos transformadores mantém um certo equilíbrio (GFC1 = 28 ET e 27 EE).

No **RCs1**, os elementos transformadores já aparecem com uma diferença numericamente maior em relação aos elementos excludentes, considerando o total nessa etapa de coleta (RC1 = 26 ET e 11 EE). Com destaque nos elementos transformadores, novamente aparecem sobre as TDPs na formação permanente e continuada e o trabalho com textos e evidências científicas. Já nos elementos excludentes, o destaque fica na formação permanente e continuada no contexto atual dos(as) professores(as). As categorias com maior número de menções por coleta se repetem em relação ao GFC1.

No **GFC2**, os elementos transformadores são maiores que os excludentes, apresentando uma diferença no total de 10 menções (GFC2 = 45 ET e 35 EE). As categorias que se destacam nos elementos transformadores se repetem quando comparadas às coletas anteriores GFC1 e RCs1, são elas: as TDPs na formação permanente e continuada e o trabalho com textos e evidências científicas, com o maior número de menções. Já nos elementos excludentes, embora tenhamos identificado também uma regularidade em relação às etapas anteriores de coleta com a categoria formação permanente e continuada no contexto atual dos(as) professores(as) com o maior número de menções, o papel da gestão e as políticas públicas voltam com maior intensidade nos diálogos.

No **RCs2**, os elementos excludentes são maiores em quantidade de menções em relação aos transformadores (RC2 = 59 ET e 65 EE). Ainda assim, a regularidade de categorias com maior número de menções nos elementos excludentes e transformadores se mantém em relação aos encontros anteriores (ET sobre as TDPs na formação permanente e continuada e o trabalho com textos e evidências científicas e EE sobre a formação permanente e continuada no contexto atual dos(as) professores(as)). Em comparação ao GFC2 que o papel da gestão e das políticas públicas reaparecem no diálogo, podemos ver que elas são aprofundadas pelos(as) participantes nos RCs2, com aumento numérico mais expressivo sobre o papel da gestão na formação permanente e continuada do professorado.

Síntese

Quando analisamos por categoria a discrepância no número de menções entre os elementos transformadores e excludentes é mais evidente, enquanto que por etapa de coleta de dados podemos ver que a diferença numérica é menor. Isso representa que as categorias são representativas nas falas dos(das) participantes contemplando suas percepções sobre o que promovem ou criam obstáculos na formação permanente e continuada do professorado. Já os encontros para as coletas de dados, embora tenham mais regularidade numérica entre os elementos transformadores e excludentes, fica evidente que o aprofundamento do diálogo sobre esses elementos se deu de forma mais ampla nos GFC2 e RCs2.

5.7 MATRIZ FINAL DE ANÁLISE: SISTEMA E MUNDO DA VIDA

Dando continuidade à proposta da Metodologia Comunicativa, os resultados finais da investigação são apresentados em matrizes finais de análise referentes ao sistema e ao mundo da vida (quadros 33 e 34) em que inserimos os elementos excludentes e transformadores identificados ao longo da pesquisa. (GÓMEZ *et al.*, 2006)

Retomando os significados, o sistema corresponde aos espaços, instituições, organizações que são autorregulados pelas esferas de poder como o mercado e o governo. O mundo da vida corresponde às vivências cotidianas, os atos comunicativos das pessoas em sociedade e tempos históricos. (HABERMAS, 2012a; 2012b).

Identificamos uma boa quantidade de elementos e menções referentes ao sistema e mundo da vida que contribuem para repensarmos a formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas, transformação nas relações, no diálogo e na melhoria da educação de meninos e meninas.

Quadro 30 - Elementos transformadores e as dimensões sistema e mundo da vida.

MATRIZ FINAL DE ANÁLISE ELEMENTOS TRANSFORMADORES	
Sistema	Mundo da vida
<ul style="list-style-type: none"> • TDP dá objetividade na formação permanente e continuada do professorado (4) • Gestão da escola estimula horários de estudo (1) • Aproveitamento do horário que já é destinado para a formação permanente e continuada na escola, com a TDP; (2) • Periodicidade de encontros quinzenais (4) ou mensais (1) são ideais para a TDP na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • A TDP contribui para a autonomia na busca por conhecimento e maior compreensão na leitura científica (2) • Necessidade de busca individual por formação permanente e continuada externa (fora da escola) (1) • Rede de cooperação entre professores contribui para melhorar a prática; (1)

<ul style="list-style-type: none"> • Encontros presenciais para a TDP favorecem o diálogo (2); • Encontros remotos para a TDP favorecem a diversidade geográfica de pessoas (2); • Condução do moderador é indispensável para a realização da TDP na formação permanente e continuada do professorado na escola; (6) • Formação permanente e continuada do professorado baseada em evidências científicas supre déficit da formação inicial (3); • Parceria dos sistemas de ensino com as universidades contribuem para a formação permanente e continuada do professorado; (1) • Universidades podem colaborar com a difusão de conhecimento sobre políticas públicas para os(as)professores; (9) • Garantia legal do horário de formação permanente e continuada (2); • Secretarias de Educação têm interesse em saber o que os(as)professores querem para as formações continuadas (1); • A leitura de textos científicos na formação permanente e continuada contribui para a superação do senso comum na profissão (8); • A TDP e a leitura científica na formação permanente e continuada do professorado contribuem para estabelecer uma relação entre teoria e prática; (10) • O conhecimento científico contribui para o desenvolvimento da autonomia, argumentação e propriedade na tomada de decisões pedagógicas; (11) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações respeitadas entre as pessoas (4) e a valorização do conhecimento de todos (1); • Diálogo igualitário entre professores, gestores e comunidade proporcionado pelas TDPs contribuem para a criação de sentido na formação permanente e continuada; (29) • Leitura científica contribuiu para ampliar o pensamento crítico e reflexivo (10); • A TDP e leituras científicas realizadas influenciaram individualmente a melhoria da prática dos professores(as) que perceberam melhoria nos resultados acadêmicos dos(das) alunos(as). (29) • A leitura de textos científicos contribui para o aprofundamento de conhecimentos (9)
Total: 66	Total: Menções: 86

Fonte: Elaboração com base em Gómez *et al.* (2006).

Em relação aos elementos transformadores constatamos que os que se referem ao mundo da vida se concentram, sobretudo, nos aspectos relacionais como o diálogo, o respeito, a cooperação; e que aqueles relacionados ao sistema se concentram em dar respostas sobre como a estrutura já existente para a formação permanente e continuada de professores(as) pode contribuir para a melhoria nas formações ofertadas. Os elementos transformadores identificados dentro do sistema possuem mais quantidade em relação aos identificados no mundo da vida, mas as menções em cada elemento são maiores em quantidade no mundo da vida em comparação ao sistema.

Isso significa que dentro da estrutura das formações continuadas de professores(as) já existentes, os(as) participantes reconhecem que há elementos que promovem mudanças na formação e na profissão. Ainda assim, dentre os elementos provenientes do sistema os(as) participantes reconhecem a oferta da TDP nos horários de formação permanente e continuada e o trabalho com evidências científicas nessa formação, como elementos que contribuem para a mudança. Tanto a TDP quanto as evidências científicas são maioria entre as quantidades de elementos e menções relacionadas ao sistema.

Em relação ao mundo da vida, os elementos transformadores tem menor quantidade, porém maior número de menções. Dentre os destaques estão a TDP e as evidências científicas promovendo melhoria no diálogo igualitário, nas relações respeitadas, na relação teoria e prática chegando até os resultados dos(das) alunos(as).

Em síntese, identificamos junto com os(as) participantes que o mundo da vida tem sido mais eficaz em dar respostas aos problemas enfrentados na formação permanente e continuada de professores(as) do que o sistema, embora o sistema seja capaz fornecer uma estrutura para que essa formação seja significativa para os(as) professores(as) com impacto na aprendizagem dos(das) alunos(as).

Quadro 31 - Elementos excludentes e as dimensões sistema e mundo da vida.

MATRIZ FINAL DE ANÁLISE ELEMENTOS EXCLUDENTES	
Sistema	Mundo da vida
<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilidade de escolha dos assuntos da formação permanente e continuada (3); • Desvio do objetivo da formação permanente e continuada; (Horário de formação utilizado para: recados, aulas, planejamento, etc.) (11) • Formações sem periodicidade determinada (1) • Formações chegam prontas, de forma verticalizada para os(as)professores(as) (7) • Encontros remotos dificultam o diálogo nas TDPs (2); • Encontros presenciais dificultam a diversidade de participantes nas TDPs (2) • Ausência de bases e evidências científicas nas formações continuadas (9); • Ausência de reflexão e conexão com a prática nas formações continuadas (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de solidão nas formações continuadas, falta de apoio; (4) • Sentimento de competição entre os pares (4); Protagonismo individual (1); • Discursos pessimistas dos professores impedem a transformação; (2) • Professor não se vê como agente transformador (2) • Ausência de diálogo nas formações (5), entre pares profissionais (12), com a gestão (11). • Leitura científica é mais complexa e exige tempo e dedicação do professor(a) ; (4) • Busca pessoal por formações externas (fora da escola) e leituras científicas ocorrem motivadas pela necessidade de melhoria da prática (2)

<ul style="list-style-type: none"> • Pouca ou nenhuma participação da comunidade nas formações continuadas (4); • Mudanças periódicas de governo (a cada 4 anos) contribuem para a descontinuidade do trabalho e das formações continuadas e conseqüentemente dos resultados obtidos; (9) • Falta de comprometimento dos políticos e dos gestores com a educação (11) • Gestão autoritária e verticalizada prejudica o diálogo sobre e nas formações continuadas; (16) • Gestores desconhecem a realidade do professor em sala de aula (1) • Falta de conhecimento específico da gestão em relação a área de atuação prejudica o trabalho dos professores (2) • Permanência longa de um governo contribui para o conformismo dos professores em relação às mudanças nas formações; (2) 	
Total: 84	Total: 47

Fonte: Elaboração com base em Gómez *et al.* (2006).

Em relação aos elementos excludentes (quadro 34) é notório que o sistema tem promovido mais obstáculos para a formação permanente e continuada do professorado do que o mundo da vida. Tanto em relação aos elementos quanto às menções, as ações excludentes aparecem em maior quantidade no sistema.

Identificamos que os elementos excludentes no sistema se referem mais a como a organização da estrutura das formações continuadas e decisões das gestões em todas as instâncias, afetam as formações. Em relação ao mundo da vida os elementos excludentes se concentram novamente sobre os aspectos relacionais.

No sistema, identificamos uma gestão verticalizada, falta de comprometimento de políticos(as) e gestores(as), a descontinuidade nas formações promovidas pelas alterações nos governos e o desvio do objetivo das formações continuadas nos horários destinados a elas. Em relação ao mundo da vida, a ausência de diálogo é o aspecto mais reforçado pelos(as) participantes, que resulta na falta de parceria, no sentimento de solidão e na necessidade do protagonismo individual em detrimento do coletivo.

Para analisarmos os quadros 33 e 34, retomamos a nossa questão de pesquisa: A Tertúlia Dialógica Pedagógica, como formação dialógica de professores(as), pode contribuir e de que

forma, para a formação permanente e continuada do professorado baseada em evidências científicas no Brasil?

Respondendo à questão, reforçamos que todos os elementos apresentados como transformadores foram trabalhados ao longo da investigação corroborando aos pressupostos da teoria da aprendizagem dialógica e do que é preconizado pelas instituições internacionais.

Como hipótese, já presumíamos a contribuição positiva da TDP na formação permanente e continuada do professorado, por ser uma AEE cientificamente comprovada. O que não sabíamos é como ela contribuiria para encontrar caminhos para os desafios existentes na formação permanente e continuada de professores no Brasil.

Os caminhos apontados pelos(as) participantes da investigação se configuram como anúncios em relação aos problemas identificados (denúncias) durante os diálogos. Destacamos aqui suas proposições:

- Ampliar o diálogo entre professores(as), gestores(as) e comunidade que favoreça as relações sociais e as formações continuadas;

- Ampliar o trabalho com textos clássicos e evidências científicas nas formações permanentes e continuadas de professores(as);

- Promover parceria entre as universidades e os sistemas de ensino para melhoria das formações permanentes e continuadas, e ampliação do conhecimento científico;

- Promover a TDP como possibilidade efetiva na formação permanente e continuada do professorado;

- Promover a TDP na formação permanente e continuada do professorado, nos horários já existentes e garantidos pela legislação vigente, com periodicidade quinzenal;

- Promover diálogo com formuladores(as) de políticas públicas de educação em diferentes instâncias federativas, para que haja continuidade nas formações continuadas identificadas como significativas pelos(as) professores(as), independentemente das mudanças de governo.

A partir das análises apresentadas no presente relatório, consideramos que as respostas dadas pelos(as) participantes são importantes referenciais para os caminhos que buscamos percorrer e para os caminhos que se apresentarão como desafios, destacados nas considerações finais da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final dessa tese de doutorado nossos desafios nos impelem a percorrer os caminhos que nos trouxeram até aqui.

A principal motivação na busca por respostas foi entender como a formação permanente e continuada do professorado pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio de uma formação com base em evidências científicas. Nosso posicionamento é claro em favor de uma formação permanente e continuada de professores(as), pautada na aprendizagem dialógica, que possa transformar os contextos das pessoas, sejam professores(as), gestores/as, alunos(as) e comunidade, apontando caminhos efetivos para a diminuição das condições desiguais que se apresentam na sociedade.

Analisando como a política de formação permanente e continuada do professorado tem se estruturado no Brasil atualmente, e relacionando a perspectiva trazida pelas organizações internacionais é inegável inferir que o Brasil tem caminhado de forma a se distanciar das indicações feitas por esses organismos.

A formação permanente e continuada do professorado no Brasil ainda está vinculada a preencher lacunas existentes na formação inicial, na prática pedagógica e nas avaliações docentes. São poucas ou raras as vezes em que a formação permanente e continuada assume um caráter mais amplo de melhoria educacional, com pouco foco na didática e nos feedbacks para melhoria da prática profissional (BRUNS; JAVIER - BANCO MUNDIAL, 2014).

Mesmo que regulamentada pela legislação brasileira, a formação permanente e continuada não possui uma legislação efetiva na garantia do trabalho com evidências científicas e no diálogo com os(as) professores(as). A efetivação das políticas em programas voltados para a formação permanente e continuada vai na contramão do estabelecimento de parcerias entre universidade, professores, gestores e comunidade. (UNESCO, 2022)

Programas prontos, autoinstrucionais, oferecidos pelo Ministério da Educação (2023) representam majoritariamente como as políticas de formação permanente e continuada se contrapõem ao diálogo no Brasil atualmente.

Muito embora o Banco Mundial financie programas e pesquisas para a formação permanente e continuada do professorado e melhoria da qualidade educacional, assim como a UNESCO, a OCDE e o INCLUD-ED produzem relatórios que indicam caminhos com base nos melhores resultados educacionais obtidos em diferentes países pelo mundo, as políticas educacionais no âmbito nacional brasileiro precisam ser repensadas.

E qual o caminho? Em um país com dimensões continentais é preciso considerar a diversidade como ponto de partida. Por isso, o diálogo entre gestores(as), professores(as), comunidade e poder público se torna essencial para a definição de políticas em diferentes instâncias federativas, com o objetivo de atender às diferentes necessidades existentes em cada local.

Mapeando necessidades locais por meio do diálogo com a comunidade, a formação permanente e continuada do professorado seria amplamente beneficiada pela oportunidade de unir evidências científicas à transformação social.

Outro ponto importante a ser considerado é a parceria das universidades com a formação permanente e continuada do professorado contribuindo para que esse conhecimento científico seja difundido nas escolas e esteja acessível para todos e todas.

Embora tenhamos no NIASE/UFSCar nossa principal referência nesse trabalho, promovendo formações dialógicas e continuadas para professores e professoras, com base em evidências científicas, é preciso que mais pessoas se engajem com essa transformação, que é necessária e urgente em um país em que as populações mais vulneráveis dependem das políticas públicas em muitas instâncias.

Entendemos que as políticas públicas que são responsáveis pela promoção da educação, da cidadania e bem-estar social não podem só ouvir especialistas. É preciso envolver a comunidade num diálogo igualitário, solidário e diverso para garantir um mundo mais justo e menos desigual para as pessoas.

Repensar formas de ouvir a comunidade e os(as) professores(as) se faz urgente na formação permanente e continuada, pois o governo brasileiro utiliza de ferramentas unilaterais para “ouvir” as pessoas, como consultas públicas, envio de documentos e relatórios, que muitas vezes são feitos por especialistas, enviados de forma online.

Criar oportunidades locais de diálogo entre as diferentes esferas em que o poder público atua na educação (estados e municípios), com os(as) professores(as) e a comunidade pode representar um caminho importante para estabelecer novas metas para a formação permanente e continuada do professorado e a promoção de uma educação capaz de promover os melhores resultados acadêmicos com seus(as) alunos(as).

Retomamos nossa **questão de pesquisa**: A Tertúlia Dialógica Pedagógica, como formação dialógica de professores(as), pode contribuir e de que forma, para a formação permanente e continuada do professorado baseada em evidências científicas no Brasil?

Atendendo ao objetivo geral da pesquisa, os elementos excludentes e transformadores apontados pelos(as) participantes revelam que a TDP pode ser inserida nos horários de

formação permanente e continuada existentes nas escolas brasileiras, contribuindo para o diálogo igualitário, aprofundamento do conhecimento científico, melhoria da relação teoria e prática, e melhoria da aprendizagem dos(das) alunos(as).

Atendendo aos **objetivos específicos**:

- Compreender como ocorrem as formações continuadas do professorado atualmente, por meio dos relatos dos(das) participantes;
- Identificar e analisar, a partir dos relatos dos(das) participantes, os elementos transformadores e/ou excludentes que viabilizam ou obstaculizam a utilização da Tertúlia Dialógica Pedagógica como uma formação permanente e continuada e dialógica no Brasil;
- Analisar de que forma a Tertúlia Dialógica Pedagógica contribui para uma formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas.

A investigação revelou que:

As formações continuadas em que os(as) professores(as) participam são definidas de forma arbitrária, em sua maioria autoinstrucionais, sem diálogo, sem aprofundamento científico e sem conexão com a prática.

Os elementos transformadores e excludentes revelam que a TDP é viável no contexto atual das formações continuadas e que promove mudanças nas concepções e práticas dos(das) professores(as), mas que sem diálogo igualitário entre professores(as), gestores(as), alunos(as) e comunidade se torna mais difícil sua implantação, na demanda por uma política pública de formação dialógica de professores nas diferentes esferas federativas.

A principal contribuição da TDP se deu sobre a oportunidade do diálogo igualitário e aprofundamento das bases científicas resultando em maior autonomia nas ações dos(das) professores(as), atendendo aos objetivos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação permanente e continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, pág. 367-387, agosto de 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000200009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 27 de janeiro de 2023.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 263-280, ago. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022007000200006>.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.
- AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- BALL, Arnetha F. To Know Is Not Enough. **Educational Researcher**, [S.L.], v. 41, n. 8, p. 283-293, nov. 2012. American Educational Research Association (AERA). <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x12465334>.
- BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS-DEL RIO, Maria Amor; ALVAREZ, Pilar; ROLDÁN, Silva Molina. Implementing Dialogic Gatherings in TESOL teacher education. **Innovation in Language Learning and Teaching**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 169-180, 2021. doi: 10.1080/17501229.2020.1737075.
- BOOHER, Loi; NADELSON, Louis S.; NADELSON, Sandra G. What about research and evidence? Teachers' perceptions and uses of education research to inform STEM teaching. **The Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 113, n. 3, p. 213-225, 2020. doi: 10.1080/00220671.2020.1782811.
- BRASIL. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**.. Brasília: Casa Civil, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: INEP, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação permanente e continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação permanente e continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação permanente e continuada). **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Página inicial**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA — Política Nacional de Alfabetização** Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em: 21 mai. 2021. » http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programas e Ações**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es-1>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Programas e Ações**. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programas-e-aco-es>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC)**. 2023b. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRITO, Efrain; BALL, Arnetha F.. Realizing the Theory of Generative Change using a Freirean Lens: situating the zone of generativity within a liberatory framework. **Action In Teacher Education**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 19-30, 23 dez. 2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2019.1702598>.

BROWN, Christopher P.; WEBER, Natalie Babiak. Struggling to overcome the state's prescription for practice: a study of a sample of early educators' professional development and action research projects in a high-stakes teaching context. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 67, p. 183-202, mar. 2016. doi: 10.1177/0022487116636452

BRUNER, Jerome Seymour. **A cultura da educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

BRUNS, B. ; JAVIER, L . **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean**. Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial. 2014. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2022.

CASTRO, M. M. C. E .; AMORIM, R. M. DE A.. **A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente e continuada de vida**. Cadernos CEDES, v. 35, n. Cad. CEDES, 2015 35(95), jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt#> Acesso em 27 jan. 2022.

CORDINGLEY, Philippa; HIGGINS, Steve; GREANY, Toby; BUCKLER, Natalia; COLES-JORDAN, Deanna; CRISP, Bart; SAUNDERS, Laura; COE, Rob. **Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development**. London: Teacher Development Trust, 2015.

CREA. **Tertúlias Dialógicas: formação em comunidades de aprendizagem**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_7_-_tertulias_dialogicas.pdf Acesso em: 10 ago. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DE NAEGHEL, Jessie; VAN KEER, Hilde; VANSTEENKISTE, Maarten; HAERENS, Leen; AELTERMAN, Nathalie. Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: effects of a teacher professional development workshop. **The Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 109, p. 232-252, fev. 2016. doi: 10.1080/00220671.2014.942032

DESIMONE, Laura M. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 38, p. 181-199, abr. 2009. doi: 10.3102/0013189X08331140

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L.; CENCI, Â. V. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. Rev. Bras. Educ., 2022 27, 2022.

DOWNER, Jason; KRAFT-SAYRE, Marcia E.; PIANTA, Robert C. Ongoing, webmediated professional development focused on teacher-child interactions: early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. **Early Education and Development**, [S. l.], v. 20, p. 321-345, 2009. doi: 10.1080/10409280802595425

DUARTE, Newton. **Debates Contemporâneos das Teorias Pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (Org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 22 ago.2018

EDUCAPES. **Sobre o eduCAPES**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/redirect?action=about>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Sonia; GARVÍN FERNÁNDEZ, Rosa; GONZÁLEZ MANZANERO, Víctor. Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 15, n. 4, p. 113-118, 2012. Disponível em: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861/148181> Acesso em: 10 dez. 2021.

FIORETTI, Elena Campo. **Desafios e possibilidades para a formação permanente e continuada de professores de crianças de 4 e 5 anos para a literacia científica no Município de Amajari, Roraima**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157263>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, Educação & Sociedade v. 23, n. 80, p. 137-168, Campinas, set. 2002.

GABASSA, Vanessa. Atuações educativas de êxito em Goiás: práticas curriculares inovadoras para a contemporaneidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1957-1979, out./dez. 2020. doi: 10.23925/1809-3876.2020v18i4p1957-1979.

GABASSA, Vanessa; BARRETO, Maria de Fátima; COSTA, Keila Matida de Melo; ELIAS, Carime Rossi. Comunidades de aprendizagem no âmbito do PIBID: aposta na melhoria da aprendizagem e na formação de professores em Goiás. **Enciclopédia Biosfera**, [S. l.], v. 11,

n. 20, 2015. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/2159>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GARCÍA-CARRION, Rocio; GOMEZ, Aitor; MOLINA, Silva; IONESCU, Vladia. Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning. **Australian Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 44-56, 2017. doi: 10.14221/ajte.2017v42n4.4

GATTI, Bernardete A.. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. Educ. Soc., 2010 31(113), 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt#> Acesso em: 11 nov. 2022.

GAYNOR, Tia Sherèe; WILSON, Meghan E. Social vulnerability and equity: the disproportionate impact of COVID-19. **Public Administration Review**, [S. l.], v. 80, p. 832-838, 2020. <https://doi.org/10.1111/puar.13264>

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GÓMEZ GONZÁLEZ, A.; SILES, G.; TEJEDOR, M. Contribuyendo a la Transformación Social a través de la Metodología Comunicativa de Investigación. **Qualitative Research in Education**, v. 1, n. 1, p. 36–57, 2012.

GÓMEZ, Jesús; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramón. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GUTIÉRREZ, Beatriz Martínez; NIEMELÄ, Reko. Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 22, n. 56, p. 69-77, 2010.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. v. 1.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. v. 2.

HIGGINS, Joana; PARSONS, Ro. A successful professional development model in mathematics. A system-wide New Zealand case. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 60, p. 231-242, jul. 2009. doi: 10.1177/00224871093336894

HILL, Heather C.; BEISIEGEL, Mary; JACOB, Robin. Professional development research: consensus, crossroads, and challenges. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 42, n. 9, p. 476-487, dez. 2013. doi: 10.3102/0013189X13512674

INCLUD-ED. CREA. **Relatório INCLUD-ED final: estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2015. Disponível em:

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.

JUKES, Matthew C. H.; TURNER, Elizabeth L.; DUBECK, Margaret M.; HALLIDAY, Katherine E.; INYEGA, Hellen N.; WOLF, Sharon; ZUILKOWSKI, Stephanie Simmons; BROOKER, Simon J. Improving literacy instruction in Kenya through teacher professional development and text messages support: a cluster randomized trial. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, [S. l.], v. 10, p. 449-481, 2017. doi: 10.1080/19345747.2016.1221487

KUTAKA, Traci Shizu; SMITH, Wendy M.; ALBANO, Anthony D.; EDWARDS, Carolyn Pope; REN, Lixin; BEATTIE, Heidi Lynn; LEWIS, W. James; HEATON, Ruth M.; STROUP, Walter W. Connecting teacher professional development and student mathematics achievement: a 4-year study of an elementary mathematics specialist program. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 68, p. 140-154, mar. 2017. doi: 10.1177/0022487116687551

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Marcos Vinicius de Andrade; SILVA, João Batista da. Como a formação permanente e continuada está sendo planejada?: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**, [S.L.], v. 16, n. 34, p. 1-20, 2 mar. 2022. Universidade do Estado do Para. <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v16i34>. Disponível em: <https://doi.org/10.31792/rc.v16i34>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MAUÉS, O. C.; COSTA, M. da C. dos S. A OCDE E A FORMAÇÃO DOCENTE: a TALIS em questão. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.7255. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MELHUIISH, Edward; HOWARD, Steven J.; SIRAJ, Iram; NEILSEN-HEWETT, Cathrine; KINGSTON, Denise; ROSNAY, Marc; DUURSMA, Elisabeth; BETTY LUU, Betty. Fostering Effective Early Learning (FEEL) through a professional development programme for early childhood educators to improve professional practice and child outcomes in the year before formal schooling: study protocol for a cluster randomised controlled trial. **Trials**, [S. l.], v. 17, n. 602, 2016. doi: 10.1186/s13063-016-1742-1.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MELO, Keila Matida; BARRETO, Maria de Fátima Teixeira; GABASSA, Vanessa. Atuações educativas de êxito em Goiânia-GO: contribuições à educação básica por meio do PIBID. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 415-436, 2016. doi: 10.5216/rp.v27i1.42322.

OCDE. **Education Policy Outlook: Brasil - com foco em políticas internacionais**. 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ORAMAS, A. R. .; FLECHA, J. R. . Resgatando o sentido da profissão docente por meio de tertúlias pedagógicas dialógicas: vozes de professores da Serra Norte do México. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 6, 2021. DOI: 10.5216/racs.v6.67742. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/67742>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Coronavirus**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PENUEL, William R.; FISHMAN, Barry J.; YAMAGUCHI, Ryoko; GALLAGHER, Lawrence P. What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 44, p. 921-958, 2007. doi: 10.3102/0002831207308221

PIANTA, Robert C.; MASHBURN, Andrew J.; DOWNER, Jason T.; HAMRE, Bridget K.; JUSTICE, Laura. Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. **Early Childhood Research Quarterly**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 431-451, 2008. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.02.001

RAMÍREZ, Natalia Katherine García. **Produção de significados por professores de ciências sobre currículo centrado em questões sociocientíficas**: contribuições para a formação do professor pesquisador. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5039/Natalia%20Katherine%20Garc%c3%ada%20Ram%c3%adrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 dez. 2021.

RÍOS GONZÁLEZ, Oriol; GARCÍA YESTE, Carme; JIMÉNEZ, José Miguel; IGNATIOU, Yiota. Student teachers volunteering in pre-service programmes in successful schools: contributing to their successful training. **Educación XXI**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 267-287, 2019. doi: 10.5944/educXXI.22620.

ROCA CAMPOS, Esther. **Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada en actuaciones docentes de éxito**: el caso de la Tertulia Pedagógica Dialógica “a hombros de los gigantes” de Valencia. 2018. 331 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Economia e Negócios, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2018. Disponível em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/667170> Acesso em: 13 jan. 2021.

ROCA CAMPOS, Esther; RENTA-DAVIDS, Ana Inés; MARHUENDA-FLUIXÁ, Fernando; FLECHA, Ramón. Educational impact evaluation of professional development of in-service teachers: the case of the dialogic pedagogical gatherings at valencia “on giants’ shoulders”. **Sustainability**, [S. l.], v. 13, n. 8, 2021. doi: 10.3390/su13084275.

RODRÍGUEZ-ORAMAS, Alfonso; ALVAREZ, Pilar; RAMIS-SALAS, Mimar; RUIZ-EUGENIO, Laura. The impact of evidence-based dialogic training of special education teachers on the creation of more inclusive and interactive learning environments. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 12, n. 6, mar. 2021. doi: 10.3389/fpsyg.2021.641426.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki; BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues. Formação pedagógica em aprendizagem dialógica em tempos de distanciamento social. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 40, p. 252-268, abr. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5102> Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, Marcos Guilherme Moura. **Contribuições da prática (in)formada por evidências para a formação do professor de matemática**: uma análise das ações dos professores a partir das suas próprias práticas. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação em

Ciências Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2014. Disponível em:

http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8563/6/Dissertacao_ContribuicoesPraticaInfor_mada.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

SIMS, Sam; FLETCHER-WOOD, Harry. Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. **School Effectiveness and School Improvement**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 47-63, 2021. doi: 10.1080/09243453.2020.1772841

TOZETTO, S. S.; DOMINGUES, T. de G. A formação permanente e continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente: o que apontam as pesquisas brasileiras. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2022. DOI:

10.18764/2358-4319v15n3.2022.39. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20565>. Acesso em: 21 fev. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração de Incheon. **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, China: Cúpula Mundial de Educação, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundação SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

APÊNDICES

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

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esclarecemos que a presente pesquisa se pauta nos critérios estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

Estou sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa “A transferibilidade para o contexto brasileiro de uma formação dialógica e continuada de professores(as) ofertada remotamente e seus efeitos nas concepções e atuações profissionais dos(das) participantes”, realizada pela doutoranda Vivian Massullo Silva e orientada pela Profa. Dra. Fabiana Marini Braga, da Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisa tem por objetivos verificar a transferibilidade da formação “A hombros de los gigantes” para o contexto brasileiro, por meio de do curso de formação permanente e continuada de professores na qual você está inscrito(a), para analisar os elementos transformadores ou excludentes que os(as)participantes identificam durante a formação nos âmbitos científico, político e social podendo contribuir para a transformação de suas concepções e práticas profissionais.

A coleta de dados para a pesquisa, caso esteja de acordo em participar da mesma, será feita em duas fases, conforme apontado a seguir. Cabe informar que sua participação é voluntária em qualquer uma das fases.

Fase 1: no início do curso

a) Grupo focal comunicativo: encontro com até 8 participantes e a pesquisadora sobre os conteúdos do curso, metodologia, dados sobre a formação de professores, falar das primeiras impressões sobre o curso e fazer uma análise sobre os elementos transformadores ou excludentes que os(as)participantes identificam como anteriores ou iniciais na formação, nos âmbitos científico, político e social e como estes influenciam suas concepções e práticas.

b) Relato comunicativo: realizado com até 8 participantes individualmente, o relato acontece entre participante e pesquisadora, os encontros têm o objetivo de ser um processo cooperativo de entendimento em que os(as)participantes falam de suas concepções, pressupostos e expectativas que incidem diretamente sobre o sistema e o mundo da vida, colocando-os em diálogo com os conhecimentos e os dados científicos sobre a temática da pesquisa trazida pela pesquisadora nos apontamentos iniciais do curso.

Na fase 2: após o término do curso

a) Grupo focal comunicativo: encontro com até 8 participantes e a pesquisadora sobre os conteúdos do curso, metodologia, dados sobre a formação de professores, os textos estudados e os conhecimentos adquiridos ao final do curso. Também objetiva fazer uma análise sobre os elementos transformadores ou excludentes que os(as)participantes identificaram após o período da formação, nos âmbitos científico, político e social e como estes influenciaram suas concepções e práticas.

b) Relato comunicativo: será retomado o contato com os(as)participantes, com o objetivo de ser um processo cooperativo de entendimento em que os(as)participantes falem sobre suas concepções, pressupostos que incidem diretamente sobre o sistema e o mundo da vida, colocando-os em diálogo com os conhecimentos e os dados científicos sobre a temática da pesquisa trazida pela pesquisadora nos

apontamentos finais do curso. Também intenciona compreender as possíveis mudanças ocorridas nas concepções e práticas dos(das) participantes.

As entrevistas e grupos focais serão gravados em mídia digital para posterior transcrição. Todo o material registrado estará a sua disposição quando desejar e ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos após o término dessa pesquisa, sendo destruído posteriormente.

A participação na pesquisa me proporcionará benefícios por meio da possibilidade de escuta atenta e acolhedora sobre os desafios que vejo na minha formação e atuação docente. Pode contribuir também com o meu aperfeiçoamento profissional e levantar questões importantes para melhorar a formação permanente e continuada de professores baseada em evidências científicas.

Como riscos há possibilidade de me sentir constrangido(a), ansioso(a), desconfortável, inseguro(a), entre outros, ou emocionalmente vulnerável ao debater questões sobre minha vida cotidiana e dificuldades na profissão. Poderei, por conta disso, desistir da pesquisa a qualquer momento, solicitar pausas nas entrevistas, ou mesmo solicitar à pesquisadora que seja encaminhado(a) ao atendimento psicológico oferecido pela UFSCar, com garantia de total sigilo tanto do encaminhamento, quanto de sua identidade. Como a coleta dos dados será realizada de forma remota (e-mail, vídeo-chamadas, encontros virtuais síncronos) também há a possibilidade de sentir cansaço ou dores físicas, necessidade de intervalos para descanso, devido a permanência em frente ao computador ou celular. Também poderei escolher o dia e horário que melhor me convier para participar dos momentos de coleta de dados e que a pesquisadora esclareceu que não será revelado em nenhum momento da pesquisa o meu nome, meus dados e nem a instituição em que trabalho, mesmo quando houver dados coletados individualmente.

A qualquer momento da realização da pesquisa, caso não seja de meu interesse a continuidade na participação, haverá possibilidade de retirar este consentimento e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Declaro que estou ciente que não sou obrigado a responder questões que julgue desnecessárias ou que possam ferir minha integridade moral. Tomada essa questão como um risco, o pesquisador utilizará estratégias de mediação que possam me ajudar, caso me sinta constrangido(da) em relatar sobre algum assunto específico.

Declaro também que estou ciente de que caso aceite o convite para participar da pesquisa, que não haverá nenhum pagamento e nem despesa financeira destinada a mim. Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação nesta pesquisa, poderá haver indenização conforme as leis vigentes no país.

Para qualquer dúvida, a qualquer momento, o esclarecimento da pesquisa poderá ser feito diretamente com os(as) pesquisadores/as responsáveis via contato telefônico, e-mail ou pessoalmente nos endereços disponibilizados abaixo:

Vivian Massullo Silva - Doutoranda em Educação (UFSCar)

Contato: vivian.massullo@gmail.com

Endereço: Rua Nair de Lima Adourian, 101 - CEP: 14098-352 - Ribeirão Preto - SP

Telefone: (16) 99184-4609

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga - Orientadora da pesquisa (UFSCar)

Contato: fmardinibraga@gmail.com

Endereço: Rua Toto Leite, 340. Jardim Ricetti. CEP 13570-010 - São Carlos - Sp

Telefone: (16) 99310-1807

Esclarecemos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), parecer nº 4.497.680, este Comitê está inserido na estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Pesquisa e é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

O participante poderá entrar em contato com o Comitê, situado a Rod. Washington Luiz, Km 235 - Jardim Guanabara - CEP: 13565-905, São Carlos/SP, ou pelo telefone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos/às participantes da mesma em encontros previamente agendados, colaborando com a validação dos resultados.

Informamos também que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Ao clicar no botão abaixo, o(a) senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e será direcionado(a) para o questionário inicial. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Você poderá baixar uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas pesquisadoras responsáveis, por meio do link abaixo e poderá, se preferir, imprimir esse TCLE como comprovante:

https://drive.google.com/file/d/1Am_J7LVQYX6KSq319akE56aPh2ciAPRY/view?usp=sharing

() Li e concordo em participar da pesquisa.

() CONTINUAR

Agradecemos sua colaboração e o interesse em promover o desenvolvimento de conhecimento na área da educação.

Vivian Massullo Silva - Doutoranda em Educação (UFSCar)

contato: vivian.massullo@gmail.com

Endereço: Rua Nair de Lima Adourian, 101 - CEP: 14098-352 - Ribeirão Preto - SP

Telefone: (16) 99184-4609

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga - Orientadora da pesquisa (UFSCar)

Contato: fmarinibraga@gmail.com

Endereço: Rua Toto Leite, 340. Jardim Ricetti. CEP 13570-010 - São Carlos - SP

Telefone: (16) 99310-1807

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, Km 235 - SP-310 São Carlos-SP - Brasil

CEP: 13.565-905

(16) 3351-8668

APÊNDICE B – Detalhamento dos parágrafos comunicativos, códigos, coleta e interpretação primária da informação.

Categoria: A formação permanente e continuada no contexto atual dos(das) professores(as)

Parágrafos comunicativos	Códigos	Coleta	Interpretação primária da informação
Eu tenho um olhar muito crítico com relação a isso. Essa questão da aproximação por níveis de aprendizagem das crianças é uma coisa que me incomoda demais. De repente colocar uma criança do quinto ano, quarto ano, com uma de terceiro ano, né? A questão heterogeneidade. Então é uma coisa que incomoda e vem pronto isso para gente. (Gisele)	C-2a	GFC1	Impossibilidade de escolha dos assuntos da formação; Escolha da formação é verticalizada
A gente tem pedido para que a gente consiga mais ATPCs, para que a gente possa dialogar mais sobre isso, porque a maioria deles é para gente falar de avaliações externas sobre os níveis dos alunos. Então esse é o grande problema. Agora nós tivemos no currículo Paulista, falamos dos anos iniciais, que é minha prática. Nós tivemos uma preparação para avaliações externas e em nenhum momento foi falado sobre as questões socioemocionais desses alunos. (Simone)	C-2a	GFC2	Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos.
Aqui na rede que eu trabalho, eu trabalho também na rede Municipal, eu trabalhei já dentro de quatro escolas. E nas quatro escolas que eu trabalhei, o momento HTPC não realiza formação permanente e continuada de professores. Então aqui a que a gente não tem contato com leitura científica, os professores se reúnem no HTPC meramente para receber as ordens vindas superiores, para falar de avaliações externas, para falar sobre recados e a formação não acontece. (Raquel)	C-2a C-2b	GFC2	Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos.
Como que acontece em uma formação permanente e continuada aqui? Tem uns dois anos que a gente começou a receber esses formulários do Google, perguntando sobre o que a gente tem de anseio pelas formações. Aí a gente responde, só que essas formações, a gente não tem retorno delas. Essa formação, uma vez a cada dois meses ela acontece no departamento de educação e aí quem dá essa formação, os professores vão lá só para ouvir. Então ficam todos sentados ouvindo. É como se fosse uma palestra, eles colocam geralmente o coordenador de área para estar fazendo, e muitas vezes não tem uma finalidade essa formação, a gente percebe que não dá muito fruto. (Márcia)	C-2a	GFC2	Ausência de diálogo nas formações Professores são ouvintes nas formações Formações sem finalidade prática

Ela é um elemento muito longe ainda, embora tenhamos HTPC semanais, mas que se restringem a recados , traz um elemento, traz um comentário, por exemplo da música na bncc, mas são todas as coisas quebradas, sem uma linha. (Raquel)	C-2a	GFC1	Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos. Falta de objetivo nas formações;
O nosso horário de HTPL que seriam os outros HTPs, nós não temos livre, nós temos períodos de aula. Então nosso HTPL que seria o horário da Educação Física, da aula de artes, nós não temos livre, nós é que damos as aulas. Então nós trabalhamos nesse horário de HTPL.	C-2a	GFC2	Horários livres existentes para formação são preenchidos com aulas ministradas pelos próprios professores
O que acontece aqui, pelo menos na minha cidade, eles têm conhecimento sobre a atuação educativa de êxito, então esporadicamente eles colocam nas pautas das ATPCs. Então, por exemplo, a impressão que se tem, de quem tá de fora e conhece um pouquinho sobre aprendizagem dialógica, é que de repente dá um Insight e eles lembram que tem as tertúlias como uma atuação educativa de êxito para que se faça dentro das escolas, para que se promova esses momentos de discussão e debate. Porém não é algo que existe uma periodicidade, por exemplo, uma vez por mês, aquela quarta-feira, nós sabemos que a gente vai ter o encontro de duas horas que seja, que é uma das questões que o Ramon Flecha coloca para gente na obra dele. (Márcia)	C-2a	GFC1	Formações sem periodicidade determinada prejudicam o andamento de um trabalho.
Mas o que eu noto e vivencio é que os professores torcem para que por um motivo ou outro o HTP não se realize naquela semana, para que se possível a gente não tenha aquele dia de HTP. Por que? porque as pessoas não entendem o conteúdo daquilo, é como você chegar numa aula e você começar a falar para o seu aluno o conteúdo, explicar o objetivo, mostrar com clareza e simplesmente você chegar falar “não, senta aí, vamos fazer!” ué, vamos fazer? Como é que é esse negócio de vamos fazer? (Raquel)	C-2a	GFC2	Ausência de diálogo nas formações; Professores são ouvintes nas formações;
Então é muito mais um espaço informativo do que formativo e isso desgasta o professor. (Vinicius)	C-2a	RC1	Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos.
Em relação aos HTPCs e HTPL, eu trabalho em duas escolas, uma da prefeitura eu tenho diariamente de segunda a sexta 36 minutos de HTPL livre, das quais eu posso estar preparando as minhas aulas, fazer algumas leituras. Isso sozinha. Não tem trocas de ideias com nenhum professor. Isso é frequente já um bom tempo, acredito que já tenha mais de cinco anos isso (Cida)	C-2a C-4b	RC2	Horários livres existentes para formação são preenchidos com planejamento ou leituras individuais. Sentimento de solidão nos horários existentes para formação. Ausência de diálogo entre os pares profissionais.

<p>No estado nós temos um ATPC coletivo, onde são passadas as informações, são 45 minutos, quem faz esse ATPC é a diretora, ela passa algumas informações, alguns recados, a maioria das vezes é para olhar como está o índice do IDESP, o que tem que ser feito com as crianças, o que tem que melhorar, enfim, depois, durante a semana, nós temos aulas de especialista que são duas de artes e duas de educação física e as aulas são sequenciais. Aí eu saio da sala, vou para sala de informática, entro no repositório do CMSP e assisto a um novo ATPC, sozinha, não tenho parceiro do período contrário para trocar ideias do que poderia estar melhorando na minha sala ou na sala dela. É algo assim bem solitário, você tem que fazer um relatório do que foi falado nesse ATPC que a gente assiste, porque eles só acontecem presencialmente durante a segunda-feira e como na segunda-feira não tem o professor especialista na sala, então são uns 45 minutos que é um tempo da duração da aula agora no Estado. (Cida)</p>	<p>C-2a C-9a C-7</p>	<p>RC2</p>	<p>Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos.</p> <p>Sentimento de solidão nos horários existentes para formação.</p> <p>Ausência de diálogo entre os pares profissionais.</p>
<p>Geralmente se faz com um grupo de professores... então porque não envolver as pessoas da limpeza, cozinheiras, e aí acaba perdendo um pouco com essa função que é todos terem voz, né, mas a escola não é feita só de grupo de professores e coordenador e diretor da Escola, se faz em grupo, com todos, todos têm que participar... E aí eu acho que falta um pouco isso... a participação de todos, é isso... (Simone)</p>	<p>C-2a C-3</p>	<p>RC2</p>	<p>Formações continuadas não contemplam a participação da comunidade.</p>
<p>Essas nossas reuniões de HTPC, é comum e é um consenso na minha escola esse sentimento que o participante colocou: são reuniões enfadonhas, cansativas, sabe? E assim, alguns colegas falam mesmo para a coordenadora: “Olha, isso aqui se você quiser eu faço, mas eu não quero participar no celular” então é uma coisa, assim, o sentimento que infelizmente toca muito ainda a gente como profissional da Educação (Raquel)</p>	<p>C-2a C-4a</p>	<p>GFC2</p>	<p>Ausência de diálogo entre gestores e professores.</p>
<p>Eu vejo assim algo muito superficial. Vou falar para você, por exemplo, da prefeitura. Essas formações que acontecem, agora nesses últimos dois anos, elas acontecem com lives. São as lives. E eu tenho observado que quem está do outro lado falando está falando sobre algo que ele desenvolveu, que ele achou importante para ele. Então se você conseguir pegar algo para você e você conseguir fazer na sua sala de aula, dentro da sua sala de aula você vai ser sozinho porque não tem amparo de ninguém para</p>	<p>C-2a C-9a</p>	<p>RC2</p>	<p>Impossibilidade de escolha dos assuntos da formação;</p> <p>Escolha da formação é verticalizada;</p> <p>Sentimento de solidão nos horários existentes para formação.</p> <p>Ausência de diálogo entre os pares profissionais.</p> <p>Ausência de diálogo entre gestores e professores.</p>

falar assim “até onde eu estou aqui é legal? Isso está correto? Eu estou desenvolvendo meu trabalho certo, conforme eu vi?”			
Não tem! Como eu ouvi, porque eu só ouvi, não tive nada pra me amparar, para eu ler, para eu grifar, porque se citou um autor ter algo mais sobre aquele autor. Não existe isso! Então é algo que “eu quero mostrar que eu fiz isso, eu desenvolvi esse tema, fiz uma pesquisa sobre isso, então você deve fazer dessa forma.” É assim, então eu vejo algo muito enxuto e que eu tiro proveito para mim daquilo que eu fiz entendimento, mas sem ter alguém que vai me acompanhar e me orientar para que eu possa prosseguir com esse trabalho. (Cida)	C-2a C-9a	RC2	Impossibilidade de escolha dos assuntos da formação; Escolha da formação é verticalizada; Sentimento de solidão nos horários existentes para formação. Ausência de diálogo entre os pares profissionais. Ausência de diálogo entre gestores e professores.
No estado agora nós temos que fazer um curso que chama nivelamento. Por que houve uma alteração de horários, agora no estado você tem que trabalhar 40 horas semanais, você tem que fazer o seu ATPC. Antes ia ser na escola, mas como houve uma mudança aí dentro daquilo que a gente foi contratado, então nós vamos fazer em casa. Esses cursos que são oferecidos pelo Estado, ele também já me dá as respostas prontas. Eu não tenho algo assim que eu vá lá... porque são 20 questões de um curso eu não tenho nada para eu ler, para eu estudar e para eu fazer uma parte narrativa, descrever algo sobre o que eu fiz entendimento. São alternativas das quais eu vou lá e assinalo. E já tem uma resposta pronta que já me enviada. (Cida)	C-2a C-9a	RC2	Formações autoinstrucionais são insuficientes e não promovem reflexão. Escolha da formação é verticalizada
Você vai fazer uma pesquisa se você precisa, pede ajuda para alguém “olha eu estou com uma dúvida aqui, eu li isso, fiz esse entendimento, você acha que tá correto o que eu pensei, você pode me ajudar? Tiro isso ou acrescento algo? Você pode me dizer.” (Cida)	C-9b	RC2	Ausência de diálogo entre gestores e professores.
Então, a prefeitura trabalha com uma tabela de equivalência, então um professor que não tem carga suplementar ele tem 23 horas com o aluno, então aquelas 23 horas você vai cumprir com aluno e aí depois você tem as obrigações, você tem que cumprir 5 horas de livre escolha, essa hora atividade você pode planejar na tua casa, onde você escolher, local de livre escolha e depois você tem que cumprir 3h atividade dentro da unidade Escolar. Isso aí é individual. Aí o coletivo você tem que cumprir 2 horas de trabalho pedagógico coletivo. A grande maioria dos professores trabalham aqui tem em torno de 20 horas de carga horária, então a maioria tem que cumprir dois htpc junto e tem	C-2a	RC2	Horários livres existentes para formação são preenchidos com planejamento ou leituras individuais.

essa quantidade... então conforme vai aumentando a sua carga horária, também vão aumentando a equivalência das horas de atividade e só o HTPC que fica sempre em 2 horas. (Maira)			
É o professor que, na verdade, escolhe o que ele tem que fazer dentro de todas as coisas que nós temos ali de atribuição: é planejamento, atender pai ou participar de reunião com algum profissional, psicólogo que às vezes pede, e até para estudo mesmo. (Maira)	C-2a	RC1	Horários livres existentes para formação são preenchidos com planejamento ou leituras individuais. Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos.
Nenhum, nem um horário para encontrar com as colegas para trocar ideia, nós não temos nenhum horário. (Cida)	C-6	RC2	Ausência de diálogo entre os pares profissionais.
E essa questão do HTPC é um anseio de muitos professores. Eles dizem “gente mas porque a gente tá voltando aqui”, “nossa falar isso para dar esse recado”, então assim é uma coisa que incomoda muito os professores. (Vinícius)	C-2a C-9a	RC1	Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos.
E aí então eu comecei a correr atrás. Então essa formação aí, nós não tínhamos HTPC ainda, mas as diretoras sempre traziam coisas novas, né? Nós temos encontro pedagógicos que eram bimestrais e sempre era coisa nova e eu sempre corri atrás, então eu acho que o fato de eu sempre gostar, mas aí o próprio dia-a-dia foi exigindo mais de mim e eu fui correndo atrás e tudo mais, então isso ajuda muito porque você, muitas vezes, acerta indo no achismo por aqui, ainda mais começando, né? “vou tentar por aqui”... (Márcia)	C-2a C-2b	RC1	Gestores estimulam os momentos de estudo na formação de professores. Autonomia na busca por conhecimento traz segurança na prática
Aqui na rede que eu trabalho, eu trabalho também na rede Municipal, eu trabalhei já dentro de quatro escolas. E nas quatro escolas que eu trabalhei, o momento HTPC não realiza formação permanente e continuada de professores. Então aqui a que a gente não tem contato com leitura científica, os professores se reúnem no HTPC meramente para receber as ordens vindas superiores, para falar de avaliações externas, para falar sobre recados e a formação não acontece. (Raquel)	C-2a C-2b	GFC2	Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos.
Então hoje eu sou defensora e eu acho que por conta disso, desse texto não chegar na mão do professor, o professor está quieto. O professor silencia porque ele não se vê como agente transformador e é muito forte isso, é muito preocupante eu ver aqui no município...(Simone)	C-4a	RC2	Professor não se vê como agente transformador;

<p>Não existe parceria! Eu troco muitas ideias com uma professora do segundo ano que ela trabalhou muito no quinto, mas assim coisas muito superficiais mesmo. (Cida)</p>	C-4a	RC2	Ausência de diálogo entre os pares profissionais.
<p>Assim, essa questão da formação é uma pauta que a gente procura sempre estar levantando na escola, para que a escola dialogue também com gestores municipais, né? Porque essa questão da formação vertical, né, a gente vê como um grande problema. (Luiza)</p>	C-2a C-9a	RC2	Professores dialogam com a gestão sobre a necessidade de melhorar a formação verticalizada; Escolha da formação é verticalizada;
<p>E a gente tem pedido espaço para estar conversando sobre isso, com outros professores também. Então o que eu procuro fazer aqui, juntamente com os colegas, é tentar ampliar um pouco mais essa rede de pessoas que consigam ampliar essa discussão, esse debate aqui. Então é meio complicado.</p>	C-2a C-3	RC1	Solicitação de espaço para o dialogo entre os pares amplia a rede de cooperação e discussão.
<p>E a gente tem procurado conversar fora daquele momento de escola, por outras ações possíveis que a gente pode estar... Porque o discurso de muitas pessoas é que não dá certo isso, que a gente precisa sim separar por níveis, que as crianças precisam estar juntas assim: os pré-silábicos só com pré-silábicos. Como que eles vão avançar? Então é nesse sentido aí a nossa angústia, ainda bem que nós só minha aqui, né? (Márcia)</p>	C-7	RC2	Professores adotam discurso pessimista, adaptador e não se comprometem com a transformação; Professores dialogam fora da escola por ações transformadoras;
<p>Existe muita falta de diálogo mesmo entre os professores. (Guilherme)</p>	C-6	GFC1	Ausência de diálogo entre os pares profissionais.
<p>Em séries iniciais do Ensino Fundamental o comportamento dos professores era assim, não era uma coisa assim “vamos se unir e fazer o melhor”, “trabalhar em cima da ciência”, sabe? Fazer um trabalho independente de fatores adversos. Existia assim meio que uma competição entre os professores, então ao invés de existir um diálogo né: “Olha, eu li um artigo que abordava um trabalho realizado. Vamos tentar colocar isso em prática? Vamos fazer o melhor para as crianças? Vamos testar o que foi falado nessa pesquisa? Olha que bacana, trazer uma inovação para escola. Vamos compartilhar isso com os professores do fundamental dois? Eles fazem em um nível relacionado a faixa etária que eles trabalham, depois nós no nosso e depois a gente pode apresentar para os pais da escola?” Existia uma espécie de uma de uma competição, então por exemplo: “Ah mas quem foi que contou para fulano que eu estava fazendo esse trabalho aqui na sala? Sabe, esses comentários? Gente, como é triste isso nas</p>	C-4a	GFC1	Ausência de diálogo entre os pares profissionais. Sentimento de competição entre os pares prejudica a reflexão e ação coletiva por melhoria na educação a ser ofertada; Protagonismo individual presente nas relações entre os professores

<p>escolas, como era doído. Quantas vezes eu voltei para minha casa chorando, triste né? Então assim, realmente as pessoas têm uma dificuldade de olhar mais para as ferramentas de trabalho, elas olham mais para os fatores adversos, para as relações interpessoais e não para aquilo que pode ser oferecido em relação à Ciência para ajudar nas escolas. Infelizmente isso existe até hoje nas escolas de educação infantil e ensino Fundamental. Foi um ponto de me tocou bastante e eu vivi bastante isso. (Júlia)</p>			
<p>E o que a gente ouviu muito é assim: “ah, deixa para lá, no final a gente entra na sala e é do nosso jeito, larga a mão, você vai ficar estressada, larga a mão, deixa para lá, você sabe que é assim mesmo, os HTPCs são todos assim, mas amanhã a gente vai estar na sala de aula e pronto, a gente faz do nosso jeito.” Aí eu ouço isso... (Simone)</p>	C-2a C-2c	GFC2	<p>Ausência de diálogo entre os pares profissionais.</p> <p>Ausência de diálogo entre gestores e professores.</p>
<p>Se a gente não estimular o professor a pensar, a refletir, a se colocar no papel de professor, no espaço de professor que ele ocupa, fica mais difícil. Porque às vezes eles acham que são professores porque querem só receber o seu dinheiro, enfim, e outros problemas também. Mas a gente precisa ter essa visão, ne, qual é o meu espaço aqui? o que é que eu tô fazendo aqui? (Luiza)</p>	C-6	RC2	
<p>aqui a gente chama de AC, só AC, atividade complementar, e é mais tempo, não é só 1:40 não, é quase um turno todo. E geralmente nesses ACs o que é que acontece, é só um AC informativo. (Luiza)</p>	C-2a	RC2	<p>Horários existentes para formação são destinados à informes burocráticos.</p>
<p>Então é tudo isso e esse trabalho, essas formações, de repente você tá lá prestando atenção e você vê o pessoal conversando, mexendo no celular e o foco é aquele aprendizado. Eu vejo assim, porque você tá falando com alguém e a pessoa mexer no celular é sinal que o meu o papo não tá agradável. Então não posso continuar com a minha fala. Isso você vê muito pessoas que saem depois ali e assinam a lista pra poder ir embora né. (Cida)</p>	C-2a C-4a	RC2	<p>Ausência de diálogo entre os pares profissionais.</p> <p>Ausência de diálogo entre gestores e professores.</p>
<p>Se sobra tempo é claro que eu leio, mas eu leio muito mais em casa, eu leio, eu pesquiso participo de cursos por fora, porque não é nem costume. Eu falo que é costume, né, é cultura que a gente fala, cultura dos professores, da cultura da escola ali de usar esse tempo para estudo. Professor não tem muito interesse, falta esse interesse. (Maira)</p>	C-2a	RC2	<p>Professores buscam por formações externas</p> <p>Não há estímulo para a utilização dos horários livres para estudo.</p> <p>Falta interesse do professor pela formação.</p>
<p>então falta assim acho que é um pouco dos dois, tem acomodação e falta também a</p>	C-2a C-4a	RC2	<p>Falta interesse do professor pela formação.</p>

<p>compreensão da parte deles do que é... tanto da parte das teorias críticas, da pedagogia mais crítica, falta, é muito tradicional, né? (Maira)</p>			<p>Ausência de momentos de reflexão e estudo.</p>
<p>E aí o momento da vivência, os professores podem trocar, porque a gente não tem quase momento para conversar com os nossos pares. É muito corrido o momento com os alunos, você entra e tem professor que fala bom dia para mim só na hora da saída. Então você não tem aquele momento de trocar experiência, um momento de comentário que um professor poderia trazer ali, um comentário de uma prática, de uma vivência que ele teve que deu certo. (Maira)</p>	<p>C-4a C-4b</p>	<p>RC2</p>	<p>Ausência de diálogo entre os pares profissionais.</p> <p>Ausência de momentos de reflexão e estudo.</p>
<p>Em relação à formação de professores eu penso que conhecimento nunca é demais, abrir assim para comunidade eu não sei, eu não sei. Teria que tentar para ver se dá certo, mas eu penso que poderia ter um pouco de preconceito por parte dos professores se isso fosse lançado logo no início sabe, aberto, para a comunidade, para merendeira também seja bom, mas em um momento de formação pedagógica eu acho que teria que ser direcionado mais para os professores mesmo. (Maira)</p>	<p>C-2a</p>	<p>RC2</p>	<p>Ausencia da comunidade</p>
<p>Aí eu falo “gente, vocês precisam questionar, dizer o que vocês pensam”, aí as professoras dizendo “não adianta é você que devia parar, porque não adianta não vai resolver nada, a gente está cansado de dizer, chega!” Aí é muito triste ouvir isso também, né, quando você olha pro professor e ele não quer mais saber, ele cansou. (Simone)</p>	<p>C-7</p>	<p>RC2</p>	<p>Professores adotam discurso pessimista, adaptador e não se comprometem com a transformação;</p>
<p>A gente sabe que nós professores precisamos ter essa formação permanente e continuada, que essa formação permanente e continuada ela seja atrelada com a melhoria dos alunos, que é uma coisa que não acontece, ou seja, uma formação que vise melhorar alguma coisa, melhorar a prática, melhorar os conhecimentos científicos dos professores. (Raquel)</p>	<p>C-2a C-2b</p>	<p>GFC1</p>	<p>Formações não estão atreladas a melhoria da prática e dos conhecimentos dos professores</p>
<p>Então, eu considero esses exemplos aí de como isso vai afetando a nossa prática... queria mais intensidade, queria professores ali envolvidos também né? E nós vamos aí... vamos anunciando, denunciando e anunciando... (Bernardo)</p>	<p>C-4a</p>	<p>GFC1</p>	<p>Professores não se comprometem com a transformação;</p>
<p>eu acho que talvez o mais importante, que é uma coisa que me incomoda bastante que é a maneira como nós professores nos relacionamos com os alunos e as alunas... Então como a gente passa por processos</p>	<p>C-2a</p>	<p>GFC1</p>	<p>Formações tradicionais contribuem para práticas autoritárias em sala de aula.</p>

formativos, né, que tem um formato tradicional, usam ali que professor' é que determina tudo o que tem que ser feito, né? a gente acaba reproduzindo isso. (Bernardo)			
Eu acho assim uma falta de... não sei expressar como eu me sinto vendo que ela o que ela faz, de pegar minhas coisas, nunca troca um diálogo comigo sendo o mesmo ano de estudo. Nunca me pergunta nada, se eu tenho alguma atividade, não faz isso! Então a gente é sozinha. (Cida)	C-4a C-6	RC2	Sentimento de solidão nos horários existentes para formação. Ausência de diálogo entre os pares profissionais.

Categoria: A Tertúlia Dialógica Pedagógica na formação permanente e continuada dos(das) professores(as)

Parágrafos comunicativos	Códigos	Coleta	Interpretação primária da informação
E também manter um diálogo saudável entre os pares, né? que muitas vezes acabam, ali na correria do nosso dia a dia, entra para dar aula não dá tempo nem de falar bom dia direito, o intervalo são 15 / 20 minutinhos e são escalonados pra separar por causa da pandemia, então se você tem um momento no HTPC para dialogar com seus pares enriquece bastante também na nossa na nossa formação essa relação respeitosa. (Gisele)	C-6	GFC1	TDP contribui para relações respeitosas TDP contribui para diálogos saudáveis entre os pares.
O contato que eu tive com a Tertúlia eu consegui juntar né? Eu vejo uma possibilidade da Tertúlia entrar nessa área de formação de professores. (Maira)	C-2a	RC2	TDP é uma possibilidade na formação permanente e continuada de profesoress.
A tertúlia é uma oportunidade da gente desmistificar esse pensamento de que a teoria é uma e a prática outra. (Márcia)	C-2b	GFC1	TDP desmistifica a dicotomia teoria e prática
Sim, amplia! Porque você leu isso, aí você grifa, porque você tem o teu texto na mão então você pode grifar, fazer um parêntese, e deixar uma interrogação, então aqui eu tenho uma dúvida, vamos ouvir porque esse trecho é extremamente importante. (Cida)	C-2b	RC2	TDP contribui para o pensamento reflexivo e a criticidade por meio do diálogo intersubjetivo.
Que nem agora, com a pandemia, a gente tá com muita dificuldade de alfabetização, tem aluno no 4º, 5º ano que não está alfabetizado. E aí eu vejo a tertúlia [pedagógica] chegando até os alunos ajudando os professores, com a leitura de textos que são de reconhecimento e científico, e pode ajudar na prática de ensino do professor, porque eu penso que as várias possibilidades de ensino pode ajudar os alunos a melhorar na aprendizagem. Então eu vejo um caminho parecido com esse, você planejar uma Tertúlia focada na dificuldade de aprendizagem daquela escola, daquele momento. (Maira)	C-8b C-3	RC2	Possibilidade de melhoria da prática do professor, na aprendizagem dos alunos, por meio de leitura científica. Formação sobre dificuldades específicas;

<p>Então tudo isso eu vejo a tertúlia trabalhando, focando na aprendizagem, melhoria do ensino dos alunos, tanto do professor quanto do aluno. (Maira)</p>	C-2a C-3	RC2	Possibilidade de melhoria da prática do professor, na aprendizagem dos alunos, por meio de leitura científica.
<p>E a questão da hierarquia também, porque assim eu tenho 29 anos, não sou tão nova assim. Mas perto da idade dos professores com quem eu trabalho, eu sou uma das mais novas. E às vezes alguns recebem bem que a gente procura mais conhecimento, que quer passar alguma coisa, mas muitos têm essa questão da hierarquia muito forte e tertúlia acaba quebrando isso né, acaba trazendo que todas as contribuições são válidas, que todos estamos ali para aprender, para ensinar também. (Maira)</p>	C-4a C-2a	RC2	Diálogo igualitário contribui para a difusão de conhecimento entre os pares.
<p>Sim eu vejo, porque eu vejo possibilidade e necessidade nesse sentido, porque a maioria das formações não são vinculadas a melhoria de aprendizagem dos alunos. (Maira)</p>	C-2a	RC2	Possibilidade de melhoria da prática do professor, na aprendizagem dos alunos, por meio de leitura científica.
<p>Tanto que eu comeci a fazer o curso de tertúlias e vi essa possibilidade de estar aplicando as tertúlias pedagógicas em momentos de formação de professores e levar esse contato com os textos científicos e atrelar isso a necessidade daquela escola, fazer os levantamentos do que a gente precisa melhorar em questão de prática de aprendizagem desses alunos e fazer as tertúlias pedagógicas dialógicas voltadas para essa melhoria. Eu vejo isso como um uma resolução para esse problema da formação permanente e continuada de professores no momento de HTPC. (Maira)</p>	C-2b C-3	RC2	<p>TDP resolve o problema da formação de professores burocrática e hierarquizada;</p> <p>Possibilidade de melhoria da prática do professor, na aprendizagem dos alunos, por meio de leitura científica.</p> <p>Formação sobre dificuldades específicas;</p>
<p>Aqui com a gente é uma vez por semana, 1:40 toda semana. E eu penso e acredito que a Tertúlia é muito bem-vinda nessa questão, porque você vai ter todo um incentivo, o professor vai ter voz e ele vai, claro que no começo vai ser difícil, mas acredito que é uma enorme possibilidade transformadora para tudo isso, é você trazer o contato, você dá o texto para o professor. Então você tem aí o direcionamento, que muitas vezes é o que se coloca “Aí eu não tenho tempo para buscar, eu não sei onde buscar”. (Raquel)</p>	C-3	GFC2	<p>Promove contato com textos que normalmente não chegam até o professor.</p> <p>Oportunidade de falar e ser ouvido.</p>
<p>O único horário mesmo que nós temos disponível é o HTPC e vou dizer algo até meio pesado, mas como ele não é muito produtivo acredito que trazendo a Tertúlia a pessoa percebe que ali há uma produtividade, há um conteúdo, há uma direção e você encontra sua voz. (Raquel)</p>	C-3	GFC1	Oportunidade de falar e ser ouvido.
<p>Então é uma atuação de êxito comprovada e os professores querem isso, eles querem saber o que que tá acontecendo... Ninguém mais quer texto solto, conhecer só literatura, quer saber pra quê, onde vai dar isso, onde eu vou usar isso tanto</p>	C-3 C-2a C-2b	GFC1	<p>TDP contribui para o pensamento reflexivo e a criticidade.</p> <p>Promove relação entre teoria e prática.</p>

para mim como pessoa e como profissional. (Raquel)			
E isso vai trazer muitas oportunidades, a palavra-chave é essa “oportunidade”, acho que a Tertúlia traz muitas oportunidades e ainda que se faça a cada 15 dias, uma semana para você conhecer o texto, para você dividir e na próxima semana para discussão, não tenho dúvidas que seria extremamente produtivo e enriquecedor para todos. (Raquel)	C-3	GFC2	TDP é uma possibilidade na formação permanente e continuada de professores. Periodicidade quinzenal Sensação de que a formação é produtiva.
Eu acredito que seria o melhor essa alteração então para semanalmente ou quinzenalmente. E não vejo como produtiva uma formação com o horário fora desse padrão que o professor já tem, então trazer cursos para sábado, trazer cursos para noite acho que não seria produtivo. Professor vai justificar que tem uma carga de trabalho que ele não vai atrelar mais uma carga ao que já tem. Então nesse começo de conscientização para essa mudança transformadora seriam unir o que nós já temos, o útil ao agradável, e ir ampliando essa tomada de consciência que leve a transformação. (Raquel)	C-3 C-4b	GFC2	TDP deve ser feita em momento que já é destinado para a formação do professor.
Ah, então, eu queria comentar até essa questão, colocada pelo [Ramón] Flecha, da importância da periodicidade das tertúlias. Precisa ocorrer por um tempo extenso para que a gente consiga perceber essas transformações. (Márcia)	C-2b	RC1	Periodicidade da TDP na formação contribui para a transformação.
E aqui na minha cidade, o que eu percebo, falando dessa questão que foi colocada primeiramente sobre as tertúlias fazerem parte desses momentos formativos tem que ser algo já também no horário de HTPC e não estendida a outros horários. (Márcia)	C-3	GFC2	TDP deve ser feita em momento que já é destinado para a formação do professor.
Então eu penso que 15 dias seria legal para a gente iniciar e ter uma vez por mês é muito pouco. (Maira)	C-3	RC2	Periodicidade quinzenal
Então quando a gente levou na formação essa proposta das tertúlias literárias, a proposta da tertúlia pedagógica, isso motivou mais e eu percebi que os professores já se motivaram mais e se colocaram no lugar de professor. Então eles se identificaram como professores ali porque ele tinha vez e voz. Então eles discutiram propostas, eles discutiam textos... o que é que Paulo Freire aqui tá colocando, será que eu coloco isso em prática, é possível colocar isso em prática, como a gente pode ver? Então depois tem essas discussões... Então é importantíssimo, sim, as tertúlias. São importantes as tertúlias nos momentos de AC. Então isso foi um ganho muito grande para que o professor se coloque também, se veja no seu espaço enquanto professor, enquanto profissional da educação, enquanto transformador de uma sociedade também. E aí faz com que todos também	C-2b	RC2	Oportunidade de falar e ser ouvido. Professor como agente transformador. Maior motivação para os momentos de formação.

participem, então houve uma participação maior nesses ACs. (Luiza)			
Então quando a gente abre um espaço para o diálogo, para vez e para voz, o professor se coloca no lugar de professor, então foi muito bom e eu acho importantíssimo sim ter essas tertúlias para se discutir esses espaços formadores também. (Simone)	C-3	GFC2	Oportunidade de falar e ser ouvido.
Só que eu acho também que é importante ter um líder, né, formador que possa direcionar... e a presença desse líder é muito importante para estar sempre puxando... porque às vezes pode chegar fugir um pouco do conteúdo e ter um líder ali que direciona é muito importante, né? (Raquel)	C-3	GFC2	Líder = moderador. Necessidade de condução da formação.
Eu acho que a gente precisa compartilhar práticas, né? isso agrega na nossa formação... compartilhar as práticas dos colegas, mas não deixar fugir daquele texto, do tema que a gente está trabalhando, né, então a presença do líder, do formador, ele é muito importante para estar direcionando isso, eu penso que agrega bastante nesse momento de dialogicidade... (Maira)	C-3	GFC2	Necessidade de condução da formação.
em relação ao encontro presencial, sim, eu acredito que se nós estivéssemos ali presencialmente não sei se seria uma discussão melhor, eu acho que a discussão é boa, mas eu acredito que aquele calor humano é mais gostoso, né, aquela coisa de olho no olho, né, a coisa do cheiro, né, que a gente fala... eu gosto disso, então eu vejo como ponto de melhoria... que na verdade é essa situação que a gente tá vivendo, então não tem muito como fugir disso... (Raquel)	C-2c C-6	GFC1	Diálogo potencializado pela presencialidade.
Em relação a presença do líder, eu acho bastante importante no sentido que ele mantenha o segmento dos assuntos que são tratados... E isso não é só aqui no nosso curso, mas em qualquer curso e que ele sirva de apoio, mas que ele tenha também a sensibilidade de perceber alguns temas que são levantados durante os comentários, porque às vezes a pessoa acaba fugindo um pouquinho do tema porque ela tem uma ânsia tão grande de conhecer tantas coisas, que às vezes ela quer tratar tudo ao mesmo tempo, então às vezes o mediador ele pode, no meu ponto de vista, ele deve ter essa sensibilidade de escolher esses itens que estão sendo levantados e talvez tratar posteriormente, trazendo essa flexibilização ou completando até às aulas... isso em qualquer curso, tá? (Raquel)	C-3 C-6	GFC2	Líder = moderador. Necessidade de condução da formação.
Acho a presença física também fundamental... é que sinto muita falta mesmo... como é importante, como é bom estar entre os amigos, ver o sorriso, ver as pessoas... é muito bom! No momento temos que nos cuidar... então não fica	C-6	GFC1	Diálogo potencializado pela presencialidade.

aí como um ponto negativo, mas claro que eu levo isso em consideração... (Raquel)			
Dos encontros, então, por isso eu gostaria também que tivéssemos mais alguns... A cada 15 dias , porque isso realmente me enche de muita satisfação, muita alegria. É isso, muito obrigada. (Raquel)	C-3	GFC1	Periodicidade quinzenal
Eu queria argumentar em relação à questão dos encontros, das tertúlias serem presenciais. Eu discordo... porque nesse modelo, né, que está sendo oferecido eu consigo participar... por exemplo, se fosse presencial não conseguiria participar, né, então isso é importante a gente ter no radar aí, né? Como é que a gente proporciona a participação de mais pessoas a partir desse formato... é muita gente, né, com a Tertúlia científica, a tertúlia pedagógica... no nosso grupo tem uma diversidade... então nesse caso não foi o presencial, mas sim o virtual que nos ajudou a ter gente do Paraná, da Bahia, de outras cidades mesmo do Estado de São Paulo, mas de outras cidades, né? então tem pontos positivos aí também nesse sentido... (Bernardo)	C-10	GFC1	Formato online possibilitou a diversidade geográfica de participantes
também não conseguiria estar aqui [se fosse presencial], então realmente fiquei muito feliz na apresentação das pessoas que foi mostrado, né, quantas pessoas das mais diversas regiões... Nossa isso é uma felicidade... é verdade, bem lembrado isso! (Raquel)	C-10	GFC1	Formato online possibilitou a diversidade geográfica de participantes
Se for na escola da prefeitura eu acho que seria bem legal, funcionaria, sim, porque depois no outro dia tem comentários, por exemplo, se faz uma Tertúlia ela tem uma duração de 2 horas presenciais, cada uma faz o seu apanhado e no outro dia, por exemplo, na hora do café, no corredor da escola, tem a troca né? De “ah, falou sobre aquilo, aquilo é importante, essa fala eu não gostei, mas foi importante por que abordou por exemplo o brincar” enfim, vai acontecendo. Eu acho legal. (Cida)	C-3	RC2	Ampliação do diálogo e relações respeitadas entre os pares
Eu vejo a Tertúlia como uma possibilidade tanto de entrada para esses textos científicos, para esses textos mais críticos, para a pedagogia crítica, para levantar esse pensamento crítico dos professores, quanto para fomentar essa questão de estudo, um momento de estudo em HTPC e também vejo como se fosse focada para uma dificuldade de aprendizagem. (Maira)	C-2b C-3	RC2	TDP contribui para o pensamento reflexivo e a criticidade por meio a leitura de textos científicos. Formação sobre dificuldades específicas;
Só que assim eu entendo que precisa ter um professor moderador, que ele tem assim... porque um bom professor é aquele que ele domina o assunto, a gente sabe que para ser bom professor tem que dominar um assunto, você tem que induzir o aluno ali na sua aula e eu penso que na Tertúlia o moderador também. Porque a gente vai enfrentar desafio, desafio por parte de alguns professores	C-4a	RC2	Líder = moderador. Necessidade de condução da formação.

que estão acomodados naquela cultura da escola de não procurar conhecimento. (Maira)			
Então eu penso que um moderador tem que estar preparado, tem que ter essa capacidade de levar textos interessantes, de fazer um momento proveitoso e começar a direcionar os professores para pegar gosto por isso, né, pelo conhecimento e pelas sessões. (Simone)	C-4a	RC2	Líder = moderador. Necessidade de condução da formação.
E a tertúlia pode ser um momento ali focado para aquela dificuldade, daquela escola. (Maira)	C-3	RC2	Formação sobre dificuldades específicas;
Eu acho que se fosse um trabalho para capacitação, talvez uma por mês e depois discutir esse texto para aprofundar um pouquinho em Vigotski, walon... eu acho que a gente traz a neurociência aí nos ajudando também. (Simone)	C-3 C-2b	GFC2	Periodicidade mensal
Esse curso que nós fizemos, das tertúlias, o quanto ele ajudou, auxiliou nas reflexões e a rever as metodologias de aprendizagem, a questão de rever as Ferramentas de trabalho, o quanto foi é imprescindível mesmo esse curso, que sorte a nossa de ter tido essa oportunidade. Uma grande ferramenta para grandes reflexões, com assuntos imprescindíveis para quem tá trabalhando dentro do contexto educacional. (Júlia)	C-2a	GFC1	TDP contribui para o pensamento reflexivo e a criticidade por meio a leitura de textos científicos.
Então o professor, ainda que com essa fragilidade toda, eu vejo a Tertúlia como um instrumento transformador que pode trazer um pouco dessa conscientização, ou melhor dizendo, muito dessa conscientização e fazer com que partindo daí, essas vozes ecoem e eliminem muito dessa fragilidade. (Raquel)	C-3	GFC2	TDP contribui para o pensamento reflexivo e a criticidade por meio a leitura de textos científicos. Oportunidade de falar e ser ouvido.
Então a Tertúlia Traz essa possibilidade em que todos terão direito de falar ou melhor até de serem ouvidos, isso é muito importante, tanto quanto falar é ser ouvido. Então ela traz essa possibilidade, daí as pessoas irem criando essa base, esse conteúdo, se fortalecendo, e por que não criando cada vez mais movimentos para que isso ganhe cada vez mais poder de transformação. O que não pode ficar não querendo fazer HTP. (Simone)	C-3	GFC2	Oportunidade de falar e ser ouvido. Fortalecimento coletivo gera transformação;
Uma das coisas que eu gosto é essa horizontalidade que vocês formadoras atuam. Então tem um potencial transformador, primeiro porque o cursista ele tem bastante autonomia, né, para se relacionar com a leitura dos textos. Não é uma coisa assim... não tem uma imposição de coisas perfeitas ali, né, e eu acho que isso acaba potencializando a aprendizagem, uma vez que você entende que cada um tem um jeito ali de aprender, né? Cada um tem um jeito de melhorar essa informação. Essa parte que eu acho que faz com que a gente realmente	C-3 C-6	GFC1	Horizontalidade no diálogo. Autonomia na relação com o texto. Diálogo intersubjetivo contribui para aprofundar o conhecimento.

protagonize o processo de aprendizagem, né? (Bernardo)			
E eu sinto muita falta mesmo de ter relações dialógicas na sala de aula e nos Espaços educativos... eu acho que isso (tertúlia) pode auxiliar, não é tanto nesse aspecto de respeitar a diversidade, de que as pessoas aprendem ouvidas, mas valorizar o que elas trazem e contribuir com o protagonismo no processo de aprendizagem, aprender também, né? (Bernardo)	C-6	GFC1	Ampliação do diálogo e relações respeitadas; Valorização do conhecimento de todos;
A gente tá sempre aprendendo juntos a melhorar as relações de uma maneira geral na sociedade, né, relações que são pautadas nesse respeito, nesse diálogo, então ver isso na prática, vivenciar essa formação nesse formato já, eu acho que contribui muito, porque você começa a ver um novo jeito de trabalhar com processos de ensino-aprendizagem na educação. (Bernardo)	C-6	GFC1	Ampliação do diálogo e relações respeitadas;
Em relação ao formato do curso, como Tertúlia, né, eu lembro que eu disse isso como um ponto muito positivo, porque cada um tem a sua interpretação do texto, né? E aí se ficou alguma dúvida... porque muitas vezes fica para você, né, então não fica só aquela coisa de pergunta e resposta né... e ainda um exemplo que a pessoa traz, até a vivência daquele trecho, né, que contribui muito para gente entender e gente tem feito muita formação nesse modelo... e a gente percebe também essa contribuição... dá para perceber, até as maiores dúvidas também conforme o comentário, você consegue perceber se a pessoa ficou com dúvida ou não... E aí em outro momento tá trazendo isso, né, então eu gosto muito desse formato por isso. (Vinícius)	C-6	RC1	Diálogo intersubjetivo contribui para aprofundar o conhecimento.
É muito importante mesmo a prática... e além de tudo, assim, não fica só na teoria, né? “ah vamos estudar como é uma Tertúlia, vamos aprender o que é tertúlia” ... não, vamos vivenciar, a gente tá vivenciando realmente a todo momento isso... (Bernardo)	C-2c	GFC1	Promove relação entre teoria e prática.
A escuta respeitosa pra mim é um ponto fundamental, todos ouvem..., mas não tem escuta respeitosa sem ter fala respeitosa, né? quanto que a Tertúlia tem para contribuir para educação no país, né? (Gisele)	C-6	GFC1	Diálogo respeitoso.
Outro ponto que eu acho principal é a reflexão que a tertúlia me faz...os nossos encontros, fico pensando na sala de aula, hoje eu vou anotar esse destaque, tinha pensado nisso... mas eu jamais sozinha teria essa competência de fazer essa análise, por esse caminho, né, de repente você se depara com outro jeito de pensar a atuação, outra maneira, porque gera uma angústia quando você não consegue falar... você diz: “olha vamos	C-2b	RC1	Diálogo intersubjetivo contribui para aprofundar o conhecimento. TDP contribui para o pensamento reflexivo e a criticidade por meio a leitura de textos científicos.

ouvir”, você fala e não é ouvido... aí enfim muito chato... (Luiza)			
Tô trabalhando, por exemplo, com primeiro ano do ensino médio, mas quando eles estiverem lá no terceiro, eles já vão estar formando e a gente já vai poder trabalhar melhor... é diferente um pouco da nossa realidade, mas ter essa formação a gente já passa a conhecer as tertúlias, então, assim, nas aulas eu tenho procurado trabalhar desse jeito, né? (Bernardo)	C-2c	GFC1	Relação teoria e prática Transformação da prática.
Às vezes as pessoas que não falam tanto, outras falam bastante e é isso... é essa fala e essa escuta que é bem legal, né? E aí conforme elas vão se vendo assim... sendo escutados, né, vamos dizer assim... Elas começam a criar uma certa confiança, ela vai acabar falando até mais futuramente, o pai estará falando... (Simone)	C-6	GFC2	Diálogo respeitoso gera confiança.
E quando foi falado da escuta respeitosa, puxa vida! como é bom, né? Porque escuta respeitosa, além de ter essa empatia com quem fala, ela nos dá oportunidade de ouvir o outro no sentido mais amplo, em que você fica calado ouvindo mesmo com coração. Você com certeza descobre coisas que você não tinha pensado, você passa a conhecer um pouco mais aquela pessoa que você, muitas vezes, tinha uma impressão completamente errada dela e o posicionamento dela te traz até uma oportunidade de uma amizade nova, de um novo olhar... E isso leva o caminho da reflexão que é o que nós, professores, nós, seres humanos, precisamos a todo tempo, dessa empatia.. (Raquel)	C-6	GFC2	Diálogo intersubjetivo contribui para aprofundar o conhecimento. Diálogo respeitoso gera confiança. Diálogo respeitoso melhora as relações interpessoais.
Muitos desses textos dos quais eu li e reli para fazer entendimento ele me fortaleceu demais inclusive com o meu aluno que não queria usar máscara... Gente! eu consegui fazer ele usa máscaras, gente, que felicidade! Ninguém vai acreditar nisso, mas eu consegui... aí eu comecei a melhorar sabe a minha convivência, porque como o participante falou que cada grupo vai em um dia, você tem que voltar a mesma aula e aí eu fiz um apanhado das presenças dos meus alunos e comecei a perceber que eram sempre os mesmos alunos que estavam frequentando o presencial... então eu comecei a mudar minha forma de falar com as crianças e ouvir... e assim deu um resultado muito bom, inclusive eu mesma liguei para uma mãe, falei com ela... “a senhora mora duas quadras longe da escola e eu gostaria muito que seu filho fosse a escola presencialmente. Não vai ter perigo, não, basta ele se fazer os protocolos” e ele foi... e assim, já houve uma melhora em duas semanas e eu fiquei muito feliz, e foi graças a ter participado desse curso. (Cida)	C-2b C-2c C-6 C-8b	RC2	TDP contribui para o pensamento reflexivo e a criticidade por meio a leitura de textos científicos. Diálogo respeitoso melhora as relações interpessoais. Transformação da prática.
Aí quando a gente leva com todo gás, né, para as formações e os professores reconhecem que é	C-4a C-2c	RC2	Relação com a melhora da aprendizagem dos alunos;

necessário, que é importante a Tertúlia, viram a importância de se trabalhar com a tertúlia, o objetivo maior da tertúlia, e sim, quando chega ao aluno a gente percebe que ele melhora não só a questão da oralidade, que às vezes o aluno é mais tímido, mas também na questão de conhecimento de mundo, das argumentações, eles trazem muitas coisas, muitas, é um leque! (Luiza)			
Foi a primeira parte lá, que foi com você a Fabiana que falou sobre introduzir a família do aluno na escola para uma melhora de aprendizado, de convivência com a escola e a família. E para que todos tenham uma união dentro disso tudo, para que um tenha um melhor desempenho, uma melhor convivência. (Cida)	C-6 C-2c	RC2	Diálogo respeitoso melhora as relações interpessoais. Relação com a melhora da aprendizagem dos alunos;
O que eu mais levei para mim no dia a dia foi algo que eu fiquei apaixonada e estou usando até hoje. Foi sobre dialogar com seus alunos sobre quem você é, o que você faz, o que você gosta de fazer na tua casa, de sábado e domingo, qual comida que você mais gosta... Vou dizer uma coisa que eu fiz e que foi muito, muito legal: Então eu quando eu comecei a dialogar mais com eles , dali uns dias alguém perguntou assim “o que você comeu hoje professora?” E eu disse: “vocês sabem que eu levo marmita né e na minha Marmita hoje tinha Zoião”, “Zoião, professora, o que é zoião?” um olhou para o outro e ninguém soube o que era zoião. Então como ninguém sabe o que é zoião, hoje quando chegar em casa vocês vão fazer essa pesquisa, pergunta para o teu pai, para tua mãe, quem tem avô ou avó, pergunta lá para o vizinho que é velhinho se você sabe o que é a mistura de zoião. Vivian, foi algo Fantástico! Eles descobriram que zoião era ovo! (Cida)	C-2c C-6	RC2	Diálogo respeitoso melhora as relações interpessoais. Transformação da prática.
Eu vejo que é tudo muito interligado. A aprendizagem do aluno depende, sim, de fatores dele, né, cultural, a questão biológica da família, a social, mas também depende muito do professor. Então eu vejo a tertúlia [pedagógica] pode ajudar quando você entra numa escola em parceria com a gestão, e com os professores, com um grupo de professores, e você consegue ter um diálogo, diagnosticar as principais dificuldades nesse aluno ou a escola está com dificuldade. (Maira)	C-3 C-2c	RC2	Ampliação do diálogo entre os pares para melhoria da aprendizagem dos alunos.
E a gente só acredita na Tertúlia fazendo, participando dela né? Aí quando você participa você fala “nossa não é que eu não tinha pensado isso!” (Cida)	C-2c C-10	RC2	Relação teoria e prática Ampliação da compreensão por meio do diálogo intersubjetivo.
É verdade! Tem coisa que você não visualiza, não enxerga. Vem a pessoa lá de forma tão simples, olha eu vi isso e a gente pensa “gente, como eu não dei conta de fazer essa interpretação?” ou ir por esse lado também, né? Então como você falar que isso não funciona? (Luiza)	C-6	RC2	Ampliação da compreensão por meio do diálogo intersubjetivo.

<p>Quero ver se eu começo a Tertúlia no segundo semestre com as mães. Estou vendo as mães que não trabalham, que tem essa possibilidade de ir até a escola uma vez por mês. Vir discutir alguma coisa, eu acho que vai ser bom para elas também. (Simone)</p>	C-10	RC2	<p>Transformação da prática.</p> <p>Inclusão da comunidade nos processos formativos.</p>
<p>Então o ideal é começar logo, qual é a minha função aqui, qual é a função do professor, estamos juntos não hierarquicamente, ou seja, não há um diálogo vertical, mas sim horizontal. A gente precisa desde o início deixar isso bem claro né, são os acordos, é um diálogo mais horizontal do que vertical (Luiza)</p>	C-6	RC2	Horizontalidade do diálogo
<p>Então isso tá sendo bem legal é um dos pontos positivos, então, assim, no caso da Tertúlia, para trabalhar com os alunos, a gente tá conseguindo... quem é professor da rede estadual, no primeiro ano do ensino médio, há uma semana estamos falando de barragem de rejeito de minério e tudo mais, então eu procuro fazer no formato de tertúlia... ainda não é totalmente um formato de tertúlia, não é do jeito que a gente tá trabalhando, mas já é um Horizonte. (Guilherme)</p>	C-2c	GFC1	Transformação da prática.
<p>Como eu disse, né, nem tudo é perfeito, mas um começo, um pequeno esboço do começo, trazer toda essa fundamentação teórica e realmente implantar. (Guilherme)</p>	C-2b C-2c	GFC1	<p>Relação teoria e prática</p> <p>Transformação da prática.</p>
<p>Vou falar sobre um acontecimento... tava dando aula, aconteceu isso sobre dar exemplos né... aí eu disse: “legal, tá, você não quer comentar especificamente um ponto, mas quer dar um exemplo? também é super válido!” não consegui fazer a tertúlia especificamente, mas eu trabalhei um pouco nesse formato... fizemos uma leitura de um dos livros com o pessoal do 1º ano do ensino médio, então a gente tinha que ler o Admirável Mundo Novo... E aí eu montei com eles um cronograma, né? E aí a gente conseguiu dividir certinho os capítulos, são mais ou menos do mesmo tamanho... aí eu fui experimentando com eles e “Tá, mas o que é um destaque?”... E aí eles começaram a entender um pouco melhor e eu também estou entendendo, né? mas teve coisa, assim muito interessante, né? Infelizmente, como essa turma era um pouco grande... das turmas que eu tenho... e a gente tá nessa coisa de uma hora uma turma que tá presencial, outra hora outra né? Isso acabou, assim, prejudicando bastante esse processo, essa descontinuidade...Mas, por outro lado né, a gente teve ali umas participações muito interessantes né? Eles foram percebendo, sim, que... eu vou confessar que eu dou uma cutucada, assim, tipo... eu levei uns destaques porque trava muito quietinho e tal né... mas foi interessante, assim, que alguns deles puderam perceber que não tinha uma coisa de “ai eu preciso falar uma coisa muito correta” ou “eu vou errar” ou “alguém vai</p>	C-7 C-6 C-4a	GFC1	<p>Transformação da prática.</p> <p>Diálogo igualitário.</p>

<p>tirar sarro”, né? E aí foi legal, porque às vezes um trazia lá um destaque e outro “destaquei isso aí também” né? E aí eles iam conversando entre eles, assim, pelos destaques que eles faziam né? (Bernardo)</p>			
<p>São alguns detalhes no sentido que a participante falou, por exemplo, de você ficar com um ouvido mais ligado nas necessidades da turma e aí eu vou montando e remontando, adaptando meu planejamento a partir dessa escuta mesmo né. (Bernardo)</p>	C-4a	GFC1	Escuta respeitosa, ação-reflexão-ação. Transformação da prática.
<p>Mas eles ainda acham que aquele conto que a gente leu, por exemplo, que foi muito bobo para os alunos. “Mas bobo como? Vamos ver aqui o que é”. E aí no final da tertúlia a gente encerra o texto e vai dialogando sobre o processo de tertuliar. E aí duas professoras mudaram o final e eu disse: “mas tertúlia também é isso, também tem essa possibilidade”, e questionar por que que não gostou do final, porque que mudou, para quê foi essa mudança? Então aí compreenderam e disseram “eu vou levar esse conto também para minha aula e depois a gente conta se funcionou” e isso é ótimo, duas professoras mudaram o final da história desse conto. (Luiza)</p>	C-4a C-8a	RC2	Transformação da prática.
<p>E aí fomos conversando sobre as interpretações, como é que ela tem a visão feminina, como é que não tem, aí a gente foi andando e eles entenderam, daí começaram a entender, porque como você falou a gente ainda tá preso em “pode isso, não pode isso” então a gente fica assim preso aos conceitos e aí eu disse “não gente, a gente pode interpretar”. (Luiza)</p>	C-5	RC2	Transformação da prática.
<p>É, sim! E também houve uma melhora no aprendizado, eles focaram bastante, focaram mais entendeu, de prestar mais atenção, de desenvolver melhor as atividades, de fazer em Menos barulho na sala de aula. (Cida)</p>	C-2c C-4a	RC2	Relação com a melhora da aprendizagem dos alunos;
<p>Porque essa fala, se você tiver gravado aí, foi a Fabiana que falou, né? Que era necessário o professor dialogar com aluno, falar da vida dele, ouvi-lo entendeu? Assim eles começaram a falar como era a casa deles, se estava tudo bem e o dia que não estava. Foi muito legal, muito bom mesmo! (Cida)</p>	C-10 C-5 C-4a	RC2	Transformação da prática. Diálogo respeitoso melhora as relações interpessoais.
<p>Mas eu vejo sim [como possibilidade], por isso que eu apresentei é uma proposta de projeto de pesquisa [para o mestrado], para iniciar com as tertúlias nos momentos de formação dos professores, tanto para essa parte de aumentar o conhecimento crítico, de levar mais conhecimento, e também para focar numa dificuldade de aprendizagem, melhorar a articulação da teoria e da prática. (Maira)</p>	C-10 C-3	RC2	Transformação: pesquisa;

<p>No meu projeto de pesquisa eu fiz focado pra matemática, mas ela pode entrar em todas as disciplinas com um professor Polivalente, pedagogo, ele tem que ensinar ciências, tem que estudar história e muitas vezes falta essa prática para a gente. Então vejo a tertúlia muito ampla nesse sentido, para você reunir e ficar fixa mesmo, enraizar na vida do professor que é um momento de estudo. (Maira)</p>	<p>C-10 C-3</p>	<p>RC2</p>	<p>Tranformação: pesquisa. TDP como possibilidade de formação permanente e continuada de professores</p>
<p>Agora trazer os pais para a formação de língua portuguesa, ainda não pensei nisso, mas você me deu uma boa ideia. Mas a gente já pensou em fazer tertúlias com eles. Os professores fazerem tertúlias, convidar uma vez no mês os pais para fazer tertúlias junto com os alunos, a gente pensou nisso, mas a gente ainda não colocou em prática. (Luiza)</p>	<p>C-10 C-3</p>	<p>RC2</p>	<p>Transformação da prática. Inclusão da comunidade nos processos formativos.</p>

Categoria: Formação científica e evidências científicas na formação de professores(as)

Parágrafos comunicativos	Códigos	Coleta	Interpretação primária da informação
<p>Eu acho que a relação de formação de professores com as evidências científicas é muito importante, porque na nossa formação Inicial a gente não tem base. (Maira)</p>	<p>C-2b</p>	<p>RC2</p>	<p>Evidências científicas na formação permanente e continuada contribui para suprir formação científica deficitária na formação inicial.</p>
<p>O que me estimulou na busca foi realmente o contato com a sala de aula, né? Que eu acredito que todos os professores, quando a gente entra na sala de aula, ali que tem a formação inicial, a base, mas ela não é suficiente... (Maira)</p>	<p>C-2b</p>	<p>RC2</p>	<p>Evidências científicas na formação permanente e continuada contribui para suprir formação científica deficitária na formação inicial.</p>
<p>A gente não tem isso [leitura científica] e o professor ele tem que ir buscar por si só. (Raquel)</p>	<p>C-2b</p>	<p>GFC1</p>	<p>Evidência científica não é trabalhada na formação.</p>
<p>Sim, a formação Inicial foi uma formação boa, as provas eram muito bem elaboradas, os conteúdos, mas faltou prática né, faltou relacionar a Teoria com a prática. Então se aprende muito na teoria, mas na prática não. Então Faltou muito essa relação de teoria e prática, que está relacionada com esses momentos de dar voz ao aluno [da graduação], porque quando você dá voz ao seu aluno você já está ensinando ele a ser uma pessoa mais crítica né? Eu fiz universidade privada e a universidade privada não tem assim essa Cultura de dar a voz ao aluno, a universidade pública eu percebi que é um pouco diferente, que ela incentiva a pesquisa</p>	<p>C-2b</p>	<p>RC2</p>	<p>Evidências científicas na formação permanente e continuada contribui para suprir formação científica deficitária na formação inicial. Universidades públicas incentivam mais a pesquisa na formação inicial. Formação científica ajuda a relacionar a teoria com a prática.</p>

científica, leitura, produção científica, a privada não incentiva você a produção científica, leitura científica, nada disso. Então eu não tinha muito essa base científica, fui adquirindo o ano passado. (Maira)			
Então falar de evidência científica, não se fala. Falar do papel da formação do professor, que é necessário o professor continuar estudando, conhecendo tudo bem. Mas, mais do ponto de vista de competição profissional, entre um e outro, do que especificamente uma coisa de conteúdo, de base científica, que você tenha um porquê, que você saiba realmente de onde vem, para onde isso vai chegar e que você consiga distribuir e contagiar mais pessoas, nós não temos isso na nossa formação. (Raquel)	C-2b	GFC2	Evidência científica não é trabalhada na formação. (2) Formação científica é percebida como competição profissional.
E no que diz respeito a essa complementação, esse algo mais que seria o espaço do professor falar, fazer as suas pesquisas, conhecer as evidências, as ações educativas de êxito, ele não tem contato com isso na maioria das vezes. (Simone)	C-2b	GFC2	Evidência científica não é trabalhada na formação.
Há momentos no HTPC que eu falei “meu Deus, que que eu tô fazendo aqui?” e não é porque eu sei mais do que as outras pessoas que estão falando, não, pelo contrário a pessoas lá que contribuem muito, mas que não tem essa conscientização das bases teóricas. (Márcia)	C-2b	RC1	Evidência científica não é trabalhada na formação.
E se a gente trazer para esse momento, um momento de algo voltado pra evidência a científica, que tem uma meta, e acredito que sim, que os professores terão voz e os gestores, pelo menos com a experiência que eu tive, eles são bem abertos e flexíveis, sim, a novas propostas de estudos que possa apresentar na rede, pelo menos aqui sim. (Maira)	C-2b	GFC2	Gestores abertos ao diálogo contribuem para a ampliação de novas propostas de estudo. Evidências científicas na formação dão propósito de estudo e voz aos professores.
A Escolha dos materiais eu acho muito positivo no momento de formação de professores, você pode discutir com a tua equipe ali, os professores precisam desenvolver conhecimentos, né, e utilizar os textos científicos para isso eu acho um ponto muito positivo. Esse momento aberto de diálogo, para melhorar aprendizagem e em relação ao problema que a escola enfrenta. (Júlia)	C-2b	RC1	Evidências científicas contribuem para a resolução de problemas enfrentados na escola. Evidências científicas contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

<p>Quando nós temos esse contato com os textos científicos, eles trazem essa oportunidade, textos clássicos também... então quando eu levo isso para os meus pequenos - Eu também já dei aula para ensino médio e acabei me especializando na educação infantil - então os meus pequenos também recebem essa oportunidade, ora pela oralidade, ora pelo próprio texto escrito, mas isso eu vejo que traz o novo, o incentivo para o estudo... E esse novo, essa possibilidade, esse olhar, de ter esse contato com o científico, com o estudo, com avanço, com a melhoria... as crianças também são muito questionadoras, então eu vejo esse contato com esses textos trazidos pelo curso como esse agregador de oportunidades... (Raquel)</p>	<p>C-2b C-2c C-4a</p>	<p>GFC2</p>	<p>Evidências científicas contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.</p>
<p>Em relação ao fortalecimento das bases teóricas... então, quanto mais a gente conhece eu acho que mais a gente tem propriedade naquilo que a gente quer fazer né? Acho que a gente consegue fazer cada vez melhor. Para mim, a teoria, esse conhecimento com a teoria por trás é fundamental para a gente que tá na educação, né? Nós não podemos trabalhar no achismo, é ali na certeza... não dá para ficar fazendo experiência com os alunos em sala de aula, então a base teórica para gente é fundamental. E aí para tudo mesmo, porque daí ajuda na resolução de problemas, na busca de soluções, então, assim, você começa a ver tudo do seu dia a dia ali, é... de uma maneira diferente, né? tendo essa base. (Gisele)</p>	<p>C-2b</p>	<p>GFC1</p>	<p>Evidências científicas contribuem melhoria da prática. Propriedade e autonomia aos professores na tomada de decisões. (3)</p>
<p>tinha uma professora que ela não tinha feito o curso lá da Natura da comunidade de aprendizagem... e aí ela começou a fazer quando ela veio para minha escola e e aí ela chega relatar “eu tô dando a dimensão tal” né? aí falando... “agora eu tô entendendo o que que vocês estavam querendo na hora que vocês falaram para a gente fazer tal atividade, de tal maneira... aquela sugestão, agora eu realmente entendo”. “Agora eu entendo o porquê dos grupos interativos” então ela trazia muito isso para gente e aí assim ela foi, ela desenvolve a Tertúlia na na sala dela, de manhã tinha ficado as tertúlias literárias e para tarde ficou artística, musical. E aí ela começou a fazer, e trazia o relato de “Nossa! Agora sim eu tô entendendo” então ela começou fazendo com um conhecimento básico, algumas</p>	<p>C-2b C-4a C-7</p>	<p>RC2</p>	<p>Evidências científicas ampliam e aprofundam a relação teórico-prática.</p>

<p>orientações que eu e a coordenadora passamos para ela e aí conforme ela foi estudando, trazendo esse retorno... para gente chamou bastante atenção e aí eu fui pensando nos pontos aqui e fui me lembrando dela, o quanto ela, aliando as duas coisas, a teoria e a prática, então foi assim... ela deu muito destaque na escola, vamos dizer, principalmente nos HTPC que era quando ela dava devolutiva desse trabalho, então aí a gente vê que isso não acontece só com a gente, isso é para todo mundo mesmo, né? Então aí a cada crescimento que a gente vai tendo, só vamos melhorando, graças a Deus, né? (Luiza)</p>			
<p>Quando a gente tem o conhecimento, a base teórica, ela nos fortalece e ela é fundamental, porque quando você traz essa fundamentação teórica você vai, aos poucos, conscientizando esses professores, mostrando através das atividades educativas de êxito que a coisa pode ser mudada, que ela pode funcionar de uma maneira melhor. (Luiza)</p>	C-2b	RC1	<p>Evidências científicas contribuem melhoria da prática.</p> <p>Propriedade e autonomia aos professores na tomada de decisões.</p>
<p>Contribui porque a gente ouviu muito dos nossos colegas assim: “ah na teoria tudo lindo” eu canso de escutar “na teoria tudo é muito lindo a prática é outra” e tertúlia é uma oportunidade da gente desmistificar esse pensamento de que a teoria é uma e a prática outra e que a gente pode conectar as duas. Utilizar a teoria para conectar com a prática. Então essa relação da formação de professores com evidências científicas é muito importante. (Gisele)</p>	C-2b	GFC1	<p>Evidências científicas contribuem para a superação da dicotomia existente entre teoria e prática.</p>
<p>As bases teóricas ali, para você acertar, é fundamental porque aí você consegue escolher realmente um caminho, uma opção, uma solução, numa maneira mais assertiva. E agora sim na formação surgiu a comunidade de aprendizagem e eu fiz a certificação e o meu trabalho foi sobre o impacto da base científica da Tertúlia Tertúlia pedagógica mesmo. (Márcia)</p>	C-2b	RC1	<p>Propriedade e autonomia aos professores na tomada de decisões.</p>
<p>Claro que o meu gosto pessoal também fortaleceu essa crença na evidência científica, mas eu acredito que o contato com as evidências científicas trazem um fortalecimento para nossa prática profissional porque casam prática com a teoria e isso traz uma firmeza no nosso trabalho, traz um convencimento, porque ele tem um porquê disso, ele traz, inclusive, novas expectativas... que</p>	C-2b	GFC2	<p>Propriedade e autonomia aos professores na tomada de decisões.</p> <p>Evidências científicas contribuem melhoria da prática.</p> <p>Necessidade de melhorar a prática promove a busca pessoal pelo conteúdo de base científica.</p>

a gente não pode viver sem, e traz novos olhares, tudo isso movido pela necessidade que a nossa sala de aula o, nosso aluno, ele nos demonstra. (Raquel)			
Eu queria dizer que eu entendo que todo esse aparato de referências e tudo mais vão fazer a gente sair do senso comum, então ela é importante para que a gente possa ler, colocar nossa vivência em cima de tudo aquilo que a gente lê. Mas o mais importante é dar uma visão para a gente poder sair do senso comum. Eu acho essa questão da leitura, das conversas que a gente tem, dessas bases teóricas é para sair desse senso comum que muitas vezes já foi falado aqui que dá certo. E na verdade dá para a gente fazer diferente porque as pessoas já conseguiram fazer, então basta a gente ter um entendimento e buscar isso daí.	C-2b	GFC1	Evidências científicas contribuem para sair do senso comum. (3) Analisar resultados obtidos cientificamente incentivam ações para a transformação da prática profissional.
No resultado dos alunos, não, porque a gente não focou muito na aprendizagem. Mas em melhorar o meu pensamento crítico, meu conhecimento, sim, melhorou bastante. Com esses momentos de curso que eu fiz. O ano passado eu fiz bastante disciplinas do mestrado, então assim, o estudo, a Leitura ela tá muito atrelada ao aumento do pensamento crítico do professor, do conhecimento de mundo, de prática e de teoria, vai te dando ali uma base. (Gisele)	C-2b C-4a		Evidências científicas contribuem para a melhoria do pensamento crítico do professor. (2) Relação teoria e prática.
Então, mesmo antes mesmo do projeto comunidade de aprendizagem eu já gostava muito de trabalhar com a comunidade, com os pais e eu meio que sem saber muito os fundamentos científicos que hoje eu sei, eu via que dava certo eu gostava muito, mas eu não tinha muitos argumentos para provar. (Simone)	C-2b C-5	RC2	Evidências científicas contribuem para sair do senso comum.
Mas eu tenho que sentar para ler com mais calma, com mais tempo, sabe, não é uma leitura muito rápida, é bem focada, com rascunho, fazendo, escrevendo mais... entendeu? Para eu poder falar, não tenho essa facilidade (Cida)	C-2b	RC2	Leitura de textos científicos é mais complexa e toma mais tempo do professor.
Então eu acho que talvez, essa falta de base científica ela tirou a voz mesmo... ela foi tirando a voz do professor, porque quando eu me calo talvez seja porque eu não tenho argumentos do texto científico pra dar. (Simone)	C-2b	RC2	Ausência de estudo de evidências científicas contribui para a falta de autonomia e argumentação do professor.

<p>É porque eu achei eles assim... talvez porque há tempo não tinha lido algo mais científico né. Ter lido algumas coisas menos elaboradas, então eu tive essa dificuldade. (Cida)</p>	C-2b	RC2	<p>Leitura de textos científicos é mais complexa e toma mais tempo do professor.</p>
<p>Aí eu vou ler um texto e “nossa, mas esse texto é difícil, eu preciso ler parágrafo por parágrafo e fazer entendimento” e eu fui voltando, eu fui buscando, então depois houve a facilidade para fazer entendimento. Nos primeiros dias eu tinha dificuldade, aí alguém lê, alguém fala, alguém lê, alguém fala, aí “espera aí deixa eu escrever como que é isso para fazer entendimento”. (Cida)</p>	C-2b	RC2	<p>Leitura de textos científicos é mais complexa e toma mais tempo do professor.</p> <p>Leitura de textos científicos contribuem para o aprofundamento da compreensão, por serem complexos e exigirem esforço do professor.</p> <p>Diálogo intersubjetivo contribui para a compreensão dos textos científicos.</p>
<p>Então quando fala da voz, dependendo daquilo que o professor sabe, a voz dele não chega a lugar nenhum também, porque ele não vai ter argumentos para justificar a fala dele. Então eu acho que o conhecimento ainda é necessário e fundamental. Vejo no nosso grupo né? Nós discutimos, nós falamos é tão bacana né? Já tá uma fundamentação ali e eu falo baseado em alguma coisa que eu acredito, que eu sei. (Simone)</p>	C-2b C-4a	RC2	<p>Evidências científicas contribuem para sair do senso comum.</p> <p>Evidências científicas embasam argumentos.</p>
<p>Até na última reunião ela falou que as crianças aprendem naturalmente, que é para gente deixar... gente, mas isso vai contra tudo que tem na base [BNCC], da zona de desenvolvimento proximal que Vigotski falar tanto, né? O que a criança pode fazer com a minha ajuda ou com ajuda do outro, seja o outro quem for, seja a mãe, o pai, então eu falei “o que eu estou fazendo na escola?”, para coordenadora. Se eu for acreditar que uma criança naturalmente aprende, pode colocar voluntário nas escolas, então, né? É só acompanhar, proteger ela, dar alimentação, né? Não precisa de alguém capacitado, que faça boas perguntas, que coloque uma situação problema para que ela avance. (Simone)</p>	C-2b C-4a C-9a C-9b	RC2	<p>Evidências científicas contribuem para sair do senso comum.</p> <p>Evidências científicas embasam argumentos.</p>
<p>Os professores sempre muito preocupados, com uma vida muito agitada a ponto de reconhecer o seu amigo que procura um pouquinho mais, saber um pouquinho mais, como sendo aquele elemento que tem um grande destaque, mas no sentido porque ele tem esse privilégio, ele é um privilegiado, ele é uma exceção frente a todos os outros profissionais. (Raquel)</p>	C-2b C-6	GFC2	<p>Formação científica é percebida como competição profissional.</p>

Quando você se depara ali com as dificuldades [...] e você tem que trabalhar, então o que eu vejo como um desafio é que falta isso para gente, falta esse tipo de aprendizagem, falta esse tipo de contato com as obras que pode ajudar na nossa prática. (Maira)	C-2b	GFC1	Evidência científica não é trabalhada na formação.
Acabam buscando [estudo científico] por iniciativa própria, né? De fora da escola. (Márcia)	C-2b	RC1	Evidência científica não é trabalhada na formação. Estudos científicos são buscados por iniciativa própria do professor.
Porque outro dia eu pro pessoal “não tenho nada contra Malaguzzi, não tenho nada contra Rudolf Steiner, não tenho nada contra o Walon, Piaget” muito pelo contrário eu acho que nós temos que retomar mesmo e ver que cada um deles contribuíram para a educação, só que foi no século 19 e nós estamos no século 21, a ciência vem estudando esse cérebro e a cada dia fala “olha, faz isso que a gente viu que isso ajuda” Então já se passou aí quanto tempo? Eu não posso ficar só lá no Malaguzzi que eu acho muito bacana. Eu tenho que correr atrás da ciência, o que a neurociência tá pesquisando, o que tem de novo para mim no campo. (Simone)	C-2b C-2a	RC2	Evidências científicas contribuem para sair do senso comum. Evidências científicas embasam argumentos.
Hoje eu li um texto do Paulo Freire pros meus alunos “o ato de Educar” e que texto importantíssimo. Você ler uma, duas três vezes, né? E você não aprende só dentro da escola, você aprende fora e você fazer essa associação, fazer essa reflexão do que acontece lá fora com o que você tem aqui de formação acadêmica. (Cida)	C-2b	RC2	Leitura de textos científicos é mais complexa e toma mais tempo do professor. Relação entre teoria e prática.
[O trabalho com textos científicos] Ele é muito bom! Ele é excelente! Por que faz abrir muito a sua cabeça, faz você ser mais visionária dos acontecimentos e dos fatos. (Raquel)	C-2b	GFC2	Evidências científicas contribuem para sair do senso comum.
Também faço [reunião] individual na escola, só tivemos em fevereiro, eu já fiz duas individuais com elas [as mães] falando do desenvolvimento da criança, de como eles estão, né? Que ajuda que eles podem fazer em casa, percebo ainda o uso muito exagerado do celular. Eu conto um pouquinho da importância do brincar segundo as pesquisas. (Simone)	C-2b C-8b	RC2	Evidências científicas contribuem para sair do senso comum.
Talvez as Universidades possam colaborar com isso [formações], talvez ano que vem eu o retomo essa ideia do	C-2b C-10	RC2	Parceria entre universidades e formação de professores podem ampliar e difundir a formação com base em evidências.

mestrado, quem sabe esse pode ser o tema da minha pesquisa! (Simone)			
--	--	--	--

O papel da gestão escolar na formação permanente e continuada do professorado

Parágrafos comunicativos	Códigos	Coleta	Interpretação primária da informação
Escuta do professor no grupo gestor também nós não temos. (Márcia)	C-4a C- 6	GFC1	Ausência de diálogo entre professores e gestores.
Inclusive eles preferiram um AC mais assim do que um AC informativo que ia para o desgaste, para o debate, “porque que tem que ser assim?” aquela coisa vertical, como vocês já falaram. Então não tem de ser por que a secretaria pediu isso... (Luiza)	C-8a	RC1	Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.
Aí nós temos uma coordenadora pedagógica para 4 escolas, então ela vai na nossa escola a cada 15 dias e nos demais quem dirige o HTPC é a diretora. Então realmente fica um horário cansativo, desgastante, em que vem apenas as informações e as ações que a gente tem que desempenhar. Então “você faz isso, você faz aquilo” e alguns momentos em que a gente questiona: “ué, mas por que isso né?” , um exemplo o concurso da água no mês de março, por exemplo, lá no mês de junho... e aí “porque no mês de junho?” então porque tem que fazer não sei o quê, ninguém explica muito. É um exemplo banal que eu estou dando, mas há esse desgaste do professor, ele encara o HTPC como uma obrigação que ele tem que cumprir esse horário de trabalho porque senão ele vai ser penalizado. (Raquel)	C-4a C-9a	GFC2	Ausência de diálogo entre professores e gestores. Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.
Sempre sozinha, não tem ninguém para trocar ideia, não tem ninguém para te orientar, não existe absolutamente ninguém que te dê uma informação, que tira sua dúvida, por exemplo, que tire minha dúvida da aula de história que foi apresentada dos povos nômades, se tem alguma coisa que poderia estar me ajudando, ou que eu pudesse estar transferindo para outra professora, não existe! (Cida)	C-6	RC2	Sentimento de solidão pela falta de parceria e orientação no trabalho.
Esse momento de fala nos HTPCs, ele nos é permitido muitas vezes... a nossa coordenadora, ela tá tentando, então ela traz textos, ela coloca, só que aí ela coloca questões para serem respondidas, enviadas para ela e depois que serão debatidos no	C-4a C-9a	GFC2	Momentos de fala nos horários de formação são limitados; Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal. (3)

<p>próximo HTPC e pessoal fica maluco porque elas não querem fazer esse tipo de formato... mas a gente tem que fazer, né? Então esses momentos de fala, quando ela retoma essas questões, eles são muito limitados ainda... olha que contraponto: nós temos o momento da fala, a coordenadora abre esse momento da fala e muitas vezes ninguém fala! Fica lá todo mundo, na expectativa, querendo saber o que o outro vai falar, sabe? Então eu acredito que essa falta de diálogo é uma coisa muito importante pra ser discutida e ela se reflete neste momento de Formação... (Raquel)</p>			
<p>Essa semana eu estava pensando nisso, refletindo um pouco sobre isso, essa semana a gente passou (eu e a professora de matemática) passamos por uma situação difícil, porque a gente tinha que marcar um acompanhamento nas aulas. Essa atividade de acompanhamento aqui no Brasil, Bahia especificamente, porque é a minha região, não sei São Paulo como é, ela não funciona, então é uma coisa que não existe praticamente. Os coordenadores não entram junto com os professores na sala. (Luiza)</p>	C-4a C-9a	RC2	Gestores desconhecem a realidade do professor na sala de aula.
<p>São feitos os ACs né e esse acompanhamento ainda tem uma certa resistência e um certo bloqueio porque o professor ainda pensa que ele tá sendo vigiado, professor ainda pensa que não tem um diálogo como a gente acabou de falar. (Luiza)</p>	C-9b C-4a	RC1	Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal
<p>Então acaba ficando [o momento de formação] mais com atividades mais burocráticas mesmo. Faz o que manda, sem refletir. (Maira)</p>	C-2a C-9a	RC2	Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.
<p>É semanal. Um HTPC duas horas toda segunda-feira. É grupo todo da escola e aí é só Reggio [Emília]. Hoje a coordenadora me pegou no refeitório e falou assim para mim mais uma colega “Ah não esquece que vocês têm que trabalhar festa junina esse mês, viu?” Eu falei “Nossa, isso não tinha que estar no planejamento?” aí eu não aguentei e falei “ah, nós não temos mais planejamento, né, Reggio[Emília] não planejamento”. (Simone)</p>	C-2a C-4a C-9a	RC2	Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal. Ausência de diálogo entre professores e gestores.
<p>O planejamento do semestre: “como vai ser o final, o que cada professor pensa, cada um se colocando, como vai ser esse fechamento, como nós vamos apresentar para os pais, cada criança, como vai ser feito isso e de que forma“. Ela falou assim “não adianta, tem que fazer” Eu falei “tá bom”, então assim, como mudar isso? (Simone)</p>	C-4a C-9a	RC2	Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal. Ausência de diálogo entre professores e gestores.

<p>Porque hoje a coordenação, como é só Reggio [Emília], não tá preocupada se tem música, se tem artes. Então se você fez um contexto lá tá bom, se a criança fica no cantinho brincando às 4 horas tá bom. Então o Professor comprometido ele continua o trabalho dele, né? E aquele que não, se beneficia disso também, né? (Simone)</p>	<p>C-4a C-9a</p>	<p>RC2</p>	<p>Falta de comprometimento da gestão a comunidade e as necessidades da escola.</p>
<p>Como no caso da coordenadora da minha escola, ela não orienta! Ela é formada em letras, então às vezes eu falo com ela assim: “aí, você pode corrigir aqui o meu português, a minha ortografia [dos alunos], porque já fizemos o aprimoramento do texto e aí já colocamos vírgulas”, que sou eu que vou falando, veja se está correto, se eu coloquei a mais ou deixei de colocar. Então ela e faz isso, raras vezes. (Cida)</p>	<p>C-4a C-9a C-6</p>	<p>RC2</p>	<p>Falta de conhecimento específico da área em que a gestão atual gera insegurança no professor.</p>
<p>Então eu encontrei muitos diretores que não gostavam do Conselho, não queriam o conselho, porque não querem voz, né? Porque quando eu te dou a voz eu tenho, além de te ouvir, eu me comprometo com aquilo que eu ouço, né? E aí se eu quero uma geladeira, de repente o conselho fala que precisa do fogão e aí não sou eu, né, não sou eu que decide... então, pra simplificar, sempre foi o diretor que mandou em tudo. (Simone)</p>	<p>C-4a C-9a</p>	<p>RC2</p>	<p>Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.</p> <p>Falta de comprometimento da gestão a comunidade e as necessidades da escola.</p>
<p>Sim, e geralmente as gestoras, eu vejo aqui em Mococa, elas delegam a parte pedagógica para a coordenadora, ela não quer saber, ela fica só com administrativo da escola e ela não se envolve. (Simone)</p>	<p>C-4a C-9a</p>	<p>RC2</p>	<p>Falta de comprometimento da gestão a comunidade e as necessidades da escola.</p>
<p>Raramente, é uma ou outra diretora que se envolve com a prática pedagógica e que delas também, né? A parte pedagógica é da direção também e geralmente elas não participam. As reuniões são todas da coordenadora e é complicado isso também, né? Ela não se posiciona, teve um dia que eu falei “olha, tem que tomar cuidado com isso, com aquilo, com alguns pontos aqui da escola, temos que rever isso” e nada, deixa tudo para a coordenação, aí acaba ficando tudo muito solto, né? (Simone)</p>	<p>C-4a C-9a</p>	<p>RC2</p>	<p>Falta de comprometimento da gestão a comunidade e as necessidades da escola. (3)</p> <p>Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.</p>
<p>Então, já aconteceu! [diálogo com a comunidade]. Mas não acontece mais. E aí eu volto na questão do trabalho mesmo, né? Eu imagino que seja isso para o diretor... Não fazer esses encontros por que dá trabalho, porque a partir desse encontro eu tenho também que me remexer né? As vezes a cozinheira Fala alguma coisa a respeito de algum professor, a respeito da própria cozinha, a respeito da própria escola. E</p>	<p>C-4a C-9a</p>	<p>RC2</p>	<p>Falta de comprometimento da gestão a comunidade e as necessidades da escola.</p> <p>Ausência de diálogo entre professores, gestores e comunidade.</p>

professora também se posiciona e quem limpa também pode reclamar de alguma coisa, pode se posicionar, que é para isso também que serve a tertúlia, né? E aí vai sobrar para alguém, não sei se é isso que a pessoa pensa, né? (Simone)			
Porque algumas escolas que mantiveram a questão do próprio projeto da comunidade de aprendizagem ali dentro, a gente percebe que têm esses resultados, os professores dialogam mais, têm mais voz né, todo mundo participa, até comunidade participa dessas questões que elas acreditam que possa tá melhorando ali, para a transformação da escola. Mas isso não é uma constante, sabe? Então dependendo da escola que a gente trabalha, a gente percebe uma grande diferença, porque vai mais da gestão da escola local do que da gestão administrativa municipal, porque é o que chega para gente, é o que a gente vive ali. Então depende muito da gestão local. (Márcia)	C-4a C-4b C-9a	GFC1	O diálogo igualitário entre professores, gestores e comunidade promove transformação. Falta de uma unidade de trabalho na gestão local promove descontinuidade no trabalho dialógico.
Ele não tem voz se isso não virar política pública. Porque se o gestor, ele não acredita na aprendizagem dialógica como que adianta o professor ter voz se as próximas capacitações não vão considerar... O que adianta? (Simone)	C-4a C-9a	RC2	Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.
O que adianta o professor ter voz se a diretora e coordenadora não sabem o que é a importância do Diálogo, da troca, vai continuar vertical. (Simone)	C-6 C-4a C-9a	GFC2	Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.
A coordenadora é formada em pedagogia, mas nunca trabalhou com os anos iniciais porque ela é formada em letras. Então ela não sabe como que faz uma sondagem, pode até saber os níveis de aprendizado, mas é algo que quem tá realmente na educação dos anos iniciais, que é professor, que tem sala de aula e que já trabalhou, ele sabe orientar o professor. E o coordenador que não tem a formação e que nunca entrou numa sala de aula para trabalhar com crianças pequenas, de primeiro ao quinto ano, não sabe como te orientar. (Cida)	C-4a	RC2	Falta de conhecimento específico da área em que a gestão atual gera insegurança no professor.
Eu acho que falta mesmo é o pensamento crítico do professor, é o querer ser crítico, é o querer contestar o que vem, então assim, os professores são muito passivos, o que vem eles não têm a capacidade de criticar e de ter voz para falar, muitos deles tem a voz silenciada não porque não é dada, por que não há interesse deles mesmo. (Maira)	C-4a C-4a C-9a	RC2	Atitude passiva do professor.

<p>Eu acho que tem um pouco dos dois, tem a acomodação, tem muitos professores que passam em concurso e aí parece que se acomoda, mas tem também a falta de compreensão e a falta de, não sei se é coragem, sabe, mas é que fica muito naquela “não adianta nada a gente falar”. A maioria dos professores que você convive é isso “você fala, mas não adianta nada você falar, então a gente faz e fica quieto”. (Maira)</p>	<p>C-4a C-9a C-6</p>	<p>GFC1</p>	<p>Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.</p>
<p>Então veio uma Reggio [Emilia] hoje que diz que a criança não pode isso, não pode aquilo, que naturalmente ela aprende, então eu estou ficando mais em silêncio na minha escola, porque senão acabo batendo de frente com a coordenadora e fica até meio desagradável, né? (Simone)</p>	<p>C-4a C-9a</p>	<p>GFC2</p>	<p>Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.</p>
<p>E eu falei: “não preciso voltar para o departamento para ter conselho, você me desculpa mas o conselho não depende de um departamento” Ela falou: “mas é muito difícil quando você não tem apoio” Eu disse: “Eu sei mas começa, começa a chamar, começa a conversar, explicar para os professores o que é um conselho, chama a cozinheira para participar”. E ela “mas tem a questão do horário” Sei lá, tenta adaptar o horário dela, o horário de trabalho, considera isso! Mas só que isso dá trabalho né? Falei pra um amigo meu que gestão democrática é suor né? Não é simples! Você tem que estudar, você tem que ler, você tem que planejar, escolher um texto, você tem que estar preparado para aquilo. Mexe com a gente, né? (Simone)</p>	<p>C-1 C-4a C-9a</p>	<p>RC2</p>	<p>Falta de comprometimento da gestão a comunidade e as necessidades da escola.</p>
<p>Teremos momentos em que vai precisar trazer alguns informes da secretaria ou outro lugar, do próprio MEC... as mudanças que são feitas sem nos ouvir, mas isso não pode ser uma barreira para acompanhar o professor na sua prática pedagógica, que a gente esquematize, a gente precisa acompanhar e tem analisar o que deu certo, por quê que deu certo nessa turma dele e na outra não deu. É isso que a gente precisa! Dialogar com o professor entende? É um diálogo mais aberto em relação a tudo isso. (Luiza)</p>	<p>C-9a C-6</p>	<p>RC2</p>	<p>Mais diálogo com os professores sobre suas práticas e ações.</p>
<p>Na prática eu acabo ficando bastante incomodado, sim, porque a diretora da escola, que é dona da escola, - uma escola particular -, ela fala demais e ela fala por cima, sabe, na vídeo chamada... Então você imagina que o coordenador tá falando alguma coisa, ela pega, abre o microfone, já vem com questões assim que não são tão relevantes... (Bernardo)</p>	<p>C-6 C-4a C-9a</p>	<p>GFC1</p>	<p>Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.</p>

<p>Vão surgir demandas ali que talvez [o diretor] não queira enfrentar, não queira fazer. E aí a gente se pergunta: como resolve isso? Como a gente pode sair dessa situação e retomar? Porque vai ficando todo mundo acomodado, a diretora tá lá acomodada, ela não quer falar no assunto, a coordenadora tá lá só com Régio e não quer ouvir falar de mais nada. Eu comecei com 10 crianças que não iam ao banheiro eu falei no início do anúncio “eu sou sozinha na sala, como que eu vou dar conta de auxiliar essas crianças?” e até hoje eu não tive resposta e nunca mais perguntou “e aquelas crianças?” Enfim, eu que me viro sozinha, né, tá vendo como isso pega para o professor? (Simone)</p>	<p>C-4a C-9a C-6</p>	<p>RC2</p>	<p>Falta de parceria com a gestão gera sentimento de solidão e desamparo no professor.</p>
<p>Nós temos uma prateleira dentro da sala de aula, que foi aquela história que a diretora jogou todo meu material fora durante a minha pandemia, durante o tempo que estava doente, abriu o meu armário e jogou todos as minhas tarefas, as minhas coisas, eu achei assim uma falta de ética imensa. Ela tirou meus livros dos alunos e colocou nessa prateleira e eu sigo rigorosamente o currículo do Estado de São Paulo que é um que você é obrigado a seguir. (Cida)</p>	<p>C-6 C-4a C-9a</p>	<p>RC2</p>	<p>Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.</p>
<p>Nesse dia eu convidei as duas [diretora e coordenadora], nenhuma participou, nenhuma foi. Porque se a diretora e coordenadora, por exemplo se eu fosse hoje diretora, mesmo que o departamento trabalhasse o ele quisesse trabalhar, os pais iam tá dentro da escola, muito, a comunidade está dentro da escola! Quando eu saí da escola, nós tiramos o dia dos pais, dia da mãe e do pai, ficou o dia da família. Mas era o dia da família. Família o dia todo com participação em oficinas era muito bacana. E tem pais novos entrando e as mães questionando que não concordam que não tem o Dia das Mães, questionando que elas querem que volte o Dia das Mães “Como assim a escola não tem?”. E a coordenadora deveria fazer esse papel, né? Ela e a diretora chamar, mas não, as mães ficam com dúvida. É bem complicado. (Simone)</p>	<p>C-4a C-9a C-6</p>	<p>RC2</p>	<p>Gestão autoritária e verticalizada dificulta o diálogo e desgasta a relação interpessoal.</p> <p>Falta de comprometimento da gestão a comunidade e as necessidades da escola.</p>

A política pública e sua relação com a formação permanente e continuada de professores.

Parágrafos comunicativos	Códigos	Coleta	Interpretação primária da informação
--------------------------	---------	--------	--------------------------------------

<p>Então você sempre tem que buscar por outros lados, porque dentro mesmo é só uma preocupação de que você faça os cursos que são oferecidos por parte deles, que você faça toda a parte burocrática em dia e que tudo esteja documentado no papel. Então vamos supor, hoje eu posso escrever lá na minha ficha de rotina que eu tenho que entregar, que eu fiz uma produção de texto, mas eu posso não fazer lá com meus alunos, eu posso fazer outra coisa e o que vai valer o papelzinho que eu entreguei. (Cida)</p>	<p>C-1 C-2a C-9a C-9b</p>	<p>RC2</p>	<p>Políticas de formação são verticalizadas e burocráticas.</p>
<p>A gente acaba fazendo por que vem assim coisas direcionadas, né. Eles dão as habilidades para a gente fazer as habilidades essenciais, para a gente olhar e montar uma avaliação diagnóstica. (Cida)</p>	<p>C-9a C-9b</p>	<p>RC2</p>	<p>Políticas de formação são verticalizadas e burocráticas.</p>
<p>A lei é garantida do planejamento, o momento de estudo, de aprendizagem do professor, ele só é mal utilizado. (Maira)</p>	<p>C-9a</p>	<p>GFC2</p>	<p>Horário de formação é garantido mas não é utilizado com essa finalidade.</p>
<p>Como mudar essa política de quatro em quatro anos, foi onde eu falei das políticas públicas. Então se eu tivesse conseguido lá atrás com o departamento que eu estava de políticas públicas, ia se manter algumas coisas, mas não foi construído e aí vai indo assim, né, daqui dois anos muda tudo de novo, né? (Simone)</p>	<p>C-9a C-9b</p>	<p>RC2</p>	<p>Descontinuidade das formações mediante mudança de governo.</p>
<p>“Nossa quanta falha existe Por parte dos políticos em relação à educação” né “quanta falta que faz dar mais importância para educação” (Raquel)</p>	<p>C-9a</p>	<p>GFC1</p>	<p>Percepção que os políticos não dão importância para educação.</p>
<p>E aí inclusive semana passada, eu [professora] e um supervisor, nós fomos convidados para ir nesse departamento falar um pouco de conselho por que tão cobrando que esse departamento não deu bola pra isso e tem muita gente em dúvida. Aí o departamento convidou a gente para falar um pouco desse trabalho, mas eu senti que convidou não foi porque de fato acredita no trabalho do conselho, foi porque sobre pressão, sabe? (Simone)</p>	<p>C-2a C-9a C-9b</p>	<p>RC2</p>	<p>Professores se sentem motivados ao falarem de suas experiências; Ações são realizadas pelas demandas e não por que reconhecem sua necessidade.</p>
<p>A gestão municipal aqui na minha cidade, por exemplo, ela está se perpetuando há muito tempo, o mesmo grupo político e tudo isso. Então, meio que engessou essas questões desse formato de formação que eles nos proporcionam.</p>	<p>C-2a C-9a</p>	<p>GFC1</p>	<p>Permanência muito longa de um governo engessa as formações.</p>
<p>Aqui em Mogi Guaçu, a gente tem um projeto (2017/2018) das Comunidades de aprendizagem. Em 2017, quando o município fez essa parceria com o NIASE aqui em Mogi Guaçu, o projeto começou a ter frutos</p>	<p>C-2b C-9a C-9b</p>		<p>Escolas transformadas em comunidades de aprendizagem dão resultado. Descontinuidade das formações mediante mudança de governo.</p>

depois de um certo tempo. Mas isso aí depois foi estacionado e algumas escolas só que continuaram. (Márcia)			
Então agora, o município começou a perguntar para a gente, quais as informações que nós gostaríamos que a escola proporcionasse, quais os diálogos que a gente gostaria de ter dentro da nossa escola, quais são as nossas necessidades. Mas não sei, a gente percebe que é muita teoria e a prática mesmo acaba não acontecendo muito, sabe? Assim, de chegar para gente mesmo esse espaço de diálogo dentro da escola. (Gisele)	C-2a C-9a	GFC1	Secretarias (municipais e estaduais) querem saber o que os professores precisam para a formação.
Comentando algumas observações sobre o assunto em questão, eu realmente passo pelas mesmas experiências que as amigas relataram aqui. Eu não faço parte do grupo gestor e nem de formação de professores, então eu tenho olhar aqui, do lado de cá, da professora de educação infantil. Eu posso dizer que as dificuldades elas se repetem aqui na nossa cidade. Eu tenho uma vivência maior da educação municipal, que também como a colega relatou, nós passamos por uma administração muito longa, então o movimento de professores, de formação e tudo isso, ele ficou meio que estático, meio paralisado. (Raquel)	C-2a C-9a C-9b	GFC2	Permanência muito longa de um governo engessa as formações.
Contudo, eu passei por uma experiência antes um pouquinho dessa administração agora, em que a cada um mês nós tínhamos uma formação dirigida em que a escola era convidada para essa formação. Quem fazia essa formação era uma psicóloga, que ela fazia parte apenas da educação, ela não fazia atendimento clínico com as crianças e tudo mais. Era voltada apenas para os professores, para orientação de condutas e trabalhava muito bem efetivamente ali conosco. Então ela fazia um trabalho formação, onde eu posso dizer que seria o primeiro passo para tertúlia. Os professores eram incentivados a colocar algumas ideias, a falar um pouquinho da sua experiência. E nessa época nós tivemos um grande desenvolvimento aqui no município de Sertãozinho, reconhecidamente com muitos prêmios, uma educação bem ativa e que depois isso cessou. (Raquel)	C-2b C-9a C-9b	GFC2	Formações direcionadas e dialógicas contribuem motivam os professores Elevam os resultados acadêmicos;
O nosso horário de HTPL que seriam os outros HTPs, nós não temos livre, nós temos períodos de aula. Então nosso HTPL que seria o horário da Educação Física, da aula de artes, nós não temos livre, nós é que damos as aulas. Então nós trabalhamos nesse horário de HTPL. (Raquel)	C-2a C-9a C-9b	GFC2	Horário de formação é garantido mas não é utilizado com essa finalidade. Professores dão aula em horários de formação livre.

Desmantelamento de uma série de coisas e nós tínhamos a comunidade de aprendizagem na maioria das escolas, estávamos iniciando o infantil, iniciou-se um trabalho conselhos escolares, com a comunidade, enfim. Com a nova gestão caiu tudo por terra, e nós perdemos tudo isso, a participação da família nas escolas, algumas que acreditam se mantiveram. (Simone)	C-9a C-9b	GFC2	Descontinuidade das formações mediante mudança de governo.
Se não houver política pública, se nós, os poucos né, estamos aqui conscientes desse trabalho, do Diálogo, da participação da comunidade, se nós não tentamos isso, essa política pública não chega, não vai chegar! (Simone)	C-3	RC2	
E o professor ter voz... o que os professores da nossa escola entendem sobre a importância do diálogo? Como que eles vão cobrar essas duas horas, para discutir o quê? Se a cada quatro anos tudo muda, entra professores novos todos os anos nas escolas, coitados ficam totalmente perdidos, desorientados. O que eles vão pedir na voz, se der voz, que voz? Então eu acho que a política pública é urgente que aí definitivamente quem entra vai ter que seguir. (Simone)	C-6 C-9a C-9b	RC2	Descontinuidade das formações mediante mudança de governo.
Então acho que a luta seria essa, eu tenho tentado isso aqui em Mococa, que seja uma política pública. Porque como as coisas estavam caminhando tão bem de repente parou de tudo? (Simone)	C-8a C-9a C-9b	RC2	Descontinuidade das formações mediante mudança de governo.
Ah, não! Ainda mais que amanhã troca de diretor novamente. (Cida)	C-2a C-9a	RC2	Descontinuidade das formações mediante mudança de governo.
Veio o novo prefeito ele tirou tudo, parou com tudo e veio o Réggio [Emilia] e veio a Unicamp fazendo formação para o Departamento de Educação, não é diretamente com os professores. (Simone)	C-2a C-9a C-9b	GFC2	Descontinuidade das formações mediante mudança de governo.
Foi tudo isso que eu entendi, sobre as políticas públicas que existe dá para entender que também não existe muita dedicação por parte dos políticos. Eles saem muito fora de querer ver uma educação bem elevada, de qualidade com as crianças, com os alunos. (Cida)	C-2a C-4a C-9a	RC2	Percepção que os políticos não dão importância para educação.
Eu acho que isso começaria em movimentos nas escolas. E se transformar mesmo em documentos e políticas públicas no município. E que “ah, vou ser o próximo prefeito, então que eu não mude nada!” que obedeça aos documentos, aquele que foi construído pelo Município, eu não tenha	C-3	RC2	Transformar as formações dialógicas em políticas públicas podem garantir a melhoria nas formações e continuidade do trabalho.

<p>esse direito, esse poder nas minhas mãos de falar “olha isso eu não quero!”, “eu não quero mais comunidade de aprendizagem, não quero mais participação da comunidade” e tudo bem que isso se concretize? Então não é o meu querer, houve todo um movimento na cidade que nos garante isso. Então trazer a comunidade para dentro da escola já começa essa discussão de política pública, eu não faço política pública sem essa discussão, sem passar pelos movimentos de base, sem passar por essa comunidade, então, é começar por aí, né, eu acredito. (Simone)</p>			
<p>Eu acho que deveria retornar, mas é uma pena que acontece isso né? Dessas mudanças [políticas, a cada 4 anos] e volto nos documentos, nas políticas públicas, um plano municipal de educação, né? Poderia constar ali, então talvez um movimento para isso, dessa participação da comunidade, retomar as tertúlias, a participação dos Pais, os conselhos, que de fato a APM funcione para discutir essas questões do dinheiro na escola. O que vem, só quem decide é o diretor, né? (Simon)</p>	C-3	RC2	Descontinuidade das formações mediante mudança de governo.
<p>Uma coisa que é importante falar, você que tá dentro de uma universidade, buscar o que fazer, como ajudar esses municípios principalmente com as políticas públicas. A gente não tem essa ajuda! Quais são os caminhos, por onde ir com a política pública. Porque política pública não faz dentro de uma sala. Eu me lembro que quando nós fomos para Recife, nós tivemos uma palestra, uma pessoa que a comunidade de aprendizagem levou para falar um pouquinho com a gente sobre as políticas públicas. Foi muito bacana que ela deu umas dicas, sabe? Que todo município precisava ter um pouco e entender como fazer, como transformar isso em documentos oficiais né? (Simone)</p>	C-3	RC2	<p>Universidade pode fazer a ponte entre a política pública e formação.</p> <p>Ajudar com conhecimento instrumental que contribua para o movimento da formação de professores</p>

APENDICE C – Cronograma do curso

Cronograma do curso

Data	Registro
27/03	<p>Horário: 9:00 às 12:30</p> <p>Moderadora principal: Fabiana Marini Braga</p> <p>Moderadora de apoio: Vivian Massullo Silva</p> <p>Dinâmica: Fizemos uma rodada de apresentações de todos e todas.</p> <p>Parte 1: Apresentamos o curso, as leituras a serem realizadas, como os textos seriam disponibilizados, as datas dos encontros; acordamos com todos e todas a importância do cumprimento do horário de início, intervalo e fim do curso. Professora Fabiana fez uma breve apresentação sobre o INCLUD-ED, a fundamentação teórica sobre as tertúlias e a aprendizagem dialógica. Também falamos sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo e a possibilidade da coleta de dados com os(as)participantes depois da finalização do curso.</p> <p>Parte 2: TDP sobre o artigo: Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; GARVÍN FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ MANZANERO, 2012).</p> <p>Quantidade de participantes: 21</p> <p>Observações: Encontro aconteceu dentro do esperado, a programação foi seguida sem intercorrências. Quando apresentamos os textos a serem lidos, alguns participantes relataram dificuldade com a língua estrangeira, sobretudo o inglês, sinalizando até mesmo a possibilidade de deixar o curso por conta disso. Argumentamos em razão dos conhecimentos instrumentais serem importantes para a incorporação da leitura científica na formação permanente e continuada e na sociedade da informação. Os(as)participantes concordaram e argumentaram que além de ser a primeira vez que alguns estavam participando de uma tertúlia e tendo contato com textos em língua estrangeira, havia a questão de que para traduzirem levaria um tempo muito grande justamente por não terem familiaridade com a língua e que, em razão de estarem atribulados com o trabalho home office, não teriam esse tempo. Mediante exposição dos argumentos, estabeleceu-se o consenso com a seguinte proposta: a tradução dos textos em inglês seria feita, com o compromisso de consultarem os dois textos para a leitura (o original e o traduzido) para irem se apropriando, aos poucos, desse tipo de leitura. Os textos traduzidos foram revisados pela moderadora Vivian, com o objetivo de não se perder ideias centrais com a tradução.</p>
17/04	<p>Horário: 9:10 às 12:35</p> <p>Moderadora principal: Vivian Massullo Silva</p> <p>Moderadora de apoio: Fabiana Marini Braga</p> <p>Dinâmica: Minutos iniciais dedicado aos informes. TDP sobre o artigo: Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. (FLECHA <i>et al.</i>, 2014)</p> <p>Quantidade de participantes: 29</p> <p>Observações: Encontro aconteceu dentro do esperado, a programação foi seguida sem intercorrências. Participantes destacaram a importância de conhecer sobre essas ações na universidade.</p>

Continua.

Continuação Quadro 9.

08/05	<p>Horário: 9:02 às 12:33</p> <p>Moderadora principal: Vivian Massullo Silva</p> <p>Moderadora de apoio: Fabiana Marini Braga</p> <p>Dinâmica: Minutos iniciais dedicado aos informes. TDP sobre o artigo: Resgatando o sentido da profissão docente por meio de tertúlias pedagógicas dialógicas: vozes de professores da Serra Norte do México. (ORAMAS; FLECHA, 2021)</p> <p>Quantidade de participantes: 26</p> <p>Observações: Encontro aconteceu dentro do esperado, a programação foi seguida sem intercorrências. Ponto principal de destaques foi a questão do sentido, do sentido que ser professor(a) tinha nesse momento, ainda mais com a pandemia da covid-19 e o reconhecimento das pessoas sobre a importância social da escola.</p>
29/05	<p>Horário: 9:10 às 12:25</p> <p>Moderadora principal: Fabiana Marini Braga</p> <p>Moderadora de apoio: Vivian Massullo Silva</p> <p>Dinâmica: Minutos iniciais dedicado aos informes. TDP sobre o artigo: But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy (LADSON-BILLINGS, 1995)</p> <p>Quantidade de participantes: 23</p> <p>Observações: Encontro aconteceu dentro do esperado, a programação foi seguida sem intercorrências. Um dos textos mais elogiados pelos/pelas participantes, pelos resultados apresentados e por vislumbrarem aplicação prática sobre como introduzir a comunidade e sua cultura dentro da escola.</p>
19/06	<p>Horário: 9:05 às 12:30</p> <p>Moderadora principal: Fabiana Marini Braga</p> <p>Moderadora de apoio: Vivian Massullo Silva</p> <p>Dinâmica: Minutos iniciais dedicado aos informes. TDP sobre o artigo: Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento chave para uma educação de êxito para todos. (BRAGA; MELLO</p> <p>Quantidade de participantes: 23</p> <p>Observações: Encontro aconteceu dentro do esperado, a programação foi seguida sem intercorrências. Ponto principal da discussão sobre a importância da família estar dentro da escola e o quanto os(as)docentes e gestores não se esforçam para que esse entrosamento ocorra.</p>
21/08	<p>Horário: 9:00 às 12:32</p> <p>Moderadora principal: Vivian Massullo Silva</p> <p>Moderadora de apoio: Fabiana Marini Braga</p> <p>Dinâmica: Minutos iniciais dedicado aos informes. TDP sobre o capítulo II da tese: Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada em actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertulia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia. Páginas – 61 a 75. (ROCA CAMPOS, 2018)</p> <p>Quantidade de participantes: 16</p> <p>Observações: Encontro aconteceu dentro do esperado, a programação foi seguida sem intercorrências.</p>

Continua.

Continuação Quadro 9.

11/09	<p>Horário: 9:00 às 12:30</p> <p>Moderadora principal: Vivian Massullo Silva</p> <p>Moderadora de apoio: Fabiana Marini Braga</p> <p>Dinâmica: Minutos iniciais dedicado aos informes. TDP sobre o capítulo II da tese: Impacto científico, político y social de la formación del professorado basada em actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertúlia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia. Páginas – 76 a 94. (ROCA CAMPOS, 2018)</p> <p>Quantidade de participantes: 21</p> <p>Observações: Encontro aconteceu dentro do esperado, a programação foi seguida sem intercorrências.</p>
02/10	<p>Horário: 9:06 às 12:26</p> <p>Moderadora principal: Vivian Massullo Silva</p> <p>Moderadora de apoio: Fabiana Marini Braga</p> <p>Dinâmica: Minutos iniciais dedicado aos informes. TDP sobre o capítulo III da tese: Impacto científico, político y social de la formación del professorado basada em actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertúlia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia. Páginas – 95 a 113/114. (ROCA CAMPOS, 2018)</p> <p>Quantidade de participantes: 17</p> <p>Observações: Encontro aconteceu dentro do esperado, a programação foi seguida sem intercorrências. Em virtude de finalização de bimestre, fechamento de notas e compromissos de trabalho alguns participantes sinalizaram que não poderiam participar do próximo encontro previsto para 23/10. Assim por sugestão dos próprios(as)participantes, todos concordaram em adiar o encontro e transferi-lo para 06/11.</p>
<p>Previs- to para: 23/10</p> <p>Trans- ferido para 06/11</p>	<p>Horário: 9:15 às 12:45</p> <p>Moderadora principal: Vivian Massullo Silva</p> <p>Moderadora de apoio: Fabiana Marini Braga</p> <p>Dinâmica: Minutos iniciais dedicado aos informes.</p> <p>Parte 1: TDP sobre o capítulo III da tese: Impacto científico, político y social de la formación del professorado basada em actuaciones docentes de éxito: El caso de la tertúlia pedagógica dialógica “A Hombros de los gigantes” de Valencia. Páginas – 114 a 139. (ROCA CAMPOS, 2018)</p> <p>Parte 2: Fechamento do curso: Os(as)participantes falaram sobre o que representou o curso para cada um, todos agradeceram a oportunidade de estarem juntos/as. Também falamos sobre a proposta de entrega de atividade reflexiva destacando como a TDP e as leituras realizadas contribuíram para a formação permanente e continuada e atividade docentes, requisito para a certificação no curso.</p> <p>Quantidade de participantes: 17</p> <p>Observações: Encontro demorou um pouco mais para finalizar por causa da dinâmica final de finalização do curso, explicação e dúvidas sobre a atividade que deveria ser entregue no Google Classroom, como requisito para a certificação no curso. Todos concordaram em ficar um tempo a mais para essa etapa de finalização.</p>