

## “OBRIGADA POR NOS OUVIR”: A ESCUTA COMO INSTÂNCIA PRIVILEGIADA NOS/DOS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

“THANK YOU FOR LISTENING TO US”: LISTENING AS A PRIVILEGED INSTANCE IN/OF THE PROCESSES OF PLANNING THE CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS

Ana Claudia da Silva Rodrigues  <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>  
Universidade Federal da Paraíba  
anaclaudia@ce.ufpb.br

Ângela Cristina Alves Albino  <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>  
Universidade Federal da Paraíba  
angela.educ@gmail.com

Patrícia Silva  <https://orcid.org/0000-0002-9415-0629>  
Universidade Federal da Paraíba  
silva.131313@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10446319>

Recebido em 11 de maio de 2023

Aceito em 26 de julho de 2023

**Resumo:** No Brasil, a formação continuada de docentes vem, ao longo dos anos, constituindo-se como um espaço de disputa. De um lado, temos as secretarias de educação das redes de ensino preocupadas em adquirir saberes técnicos, e cujo objetivo é de melhorar a qualidade do ensino através dos instrumentos de avaliação de larga escala e que demonstrem o alcance de metas estabelecidas *a priori*. De outro, profissionais em busca de atualização tendo em vista as demandas do mundo globalizado, em acelerada modificação, que se apresentam no cotidiano das salas de aula, por meio de indagações e de questionamentos de seus estudantes, cujas necessidades formativas são sempre inferiores às demandas da sociedade. No entanto, como aproximar interesses divergentes sem ouvir o que nossos docentes têm a relatar sobre suas necessidades formativas? É sobre a escuta docente realizada com 393 participantes, com o intuito de construir uma proposta de formação continuada para a rede estadual da Paraíba, que trata este artigo. Os gestos e as falas de gratidão inferiram algumas inquietações sobre os silenciamentos e os modos de conduzir a formação continuada de docentes, sobretudo o desafio de (re)construir o vigor humano do currículo numa perspectiva dialógica.

**Palavras-chave:** Docência. Formação continuada. Formação humana.

**Abstract:** The continuing education of teachers in Brazil has been constituted over the years in a space of disputes: in general, on the one hand, we have the education departments of the teaching networks concerned with the need to acquire technical knowledge, whose objective is to improve of the quality of teaching, measured through large-scale assessment instruments and that demonstrate the achievement of goals established *a priori*. On the other, professionals in search of updating in the face of the demands of a globalized world, in accelerated change, which are present in the daily life of classrooms, through the inquiries and questions of their students, whose training needs are always inferior to the demands of society. However, how can we approach divergent interests without listening to what our professors have to report about their training needs? This article deals with the teaching listening carried out with 393 participants, with the aim of building a proposal for continuing education for the state network of Paraíba.. (re)build the human force of the curriculum in a dialogic perspective.

**Keywords:** Teaching; Continuing training; Human formation.

## 1.Introdução

No Brasil, formar docentes é um processo que envolve desafios e disputas em torno de um projeto político de educação pública, laica e referenciada. Na Paraíba, o EDITAL N° 35/2021 – SEECT/FAPESQ/PB<sup>1</sup> Pesquisas Científicas Aplicadas à Educação Básica Pública na Paraíba<sup>2</sup> – trouxe algumas indagações para nós na condição de docentes formadoras do Ensino Superior, no sentido de pensarmos em uma proposta de formação para os profissionais da Educação da Rede Pública do Estado. Um fator que, a nosso ver, merece ser pensado é o que se consubstanciou no processo de escuta. Ao pensar no processo educativo como um movimento curricular de/com/para pessoas e suas formas de subalternizar o vigor humanístico do currículo, propomo-nos a evidenciar essas trilhas de reflexão pedagógica para dialogar com outros educadores.

Assim, neste texto, apresentamos um movimento de proposição curricular para a formação de docentes, destacando vozes e “atos de gratidão” por escuta, o que demonstra gestos e sensibilidades dos docentes participantes, mas, ao mesmo tempo, parece haver uma denúncia: não seria comum, natural, didático, justo ouvir os docentes para então ensejar uma proposição de formação? Quais as suas necessidades formativas? O que escutamos e não escutamos ainda nos processos de formação docente? Como as políticas curriculares autoritárias podem impedir o vigor humanístico do currículo, quando subalternizam os docentes em seus percursos formativos?

Nos últimos anos, temos observado propostas de formação construídas por especialistas vinculados às empresas/consultorias que Paro (2022) chama de “fazedores de políticas educacionais”, por serem profissionais das mais diversas áreas, sem conhecimento técnico-científico e das especificidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e que se aventuram a propor “soluções” para melhorar a “qualidade” das escolas públicas, impondo métodos, técnicas, rotinas e sequências didáticas esvaziadas de sentidos e vinculadas a perspectivas economicistas e desumanizantes.

Uma verdadeira “linha de montagem” foi construída por essas empresas/consultorias em torno do fazer docente, por considerá-lo como o principal responsável pelos “baixos índices” aferidos nas avaliações de larga escala a que são submetidos estudantes de todo o país. Tais avaliações, legitimadas por meio de políticas educacionais propostas por mobilizadores que se articulam em rede e representam organismos internacionais que se constituem como uma nova forma de governança (BALL, 2014), são utilizadas com o fim de demonstrar a situação da educação em estados, municípios e escolas, com o intuito de promover políticas como a Base Nacional Comum Curricular(BNCC) e a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores (BNC-Formação), cujas intenções regulatórias e prescritivas vêm sendo denunciadas por autores como Sússekind (2019), Oliveira e Dias (2022), Oliveira (2020), Rodrigues e Sena (2018) e Sena, Albino e Rodrigues (2021).

Excluídos do processo de construção de propostas formativas responsáveis por constituir suas trajetórias profissionais, os docentes são submetidos a roteiros de estudos

---

<sup>1</sup> Projeto financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa na Paraíba - FAPESQ - e contou com uma equipe de 11 profissionais da rede pública, entre estudantes da Graduação, da Pós-graduação, de Técnicos em Assuntos Educacionais e docentes das redes estadual, municipal e federal.

<sup>2</sup> Edital da Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT) e a Fundação de Apoio À Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), que convidaram os/as pesquisadores/as vinculados/as aos Centros de Educação das Universidades Públicas da Paraíba a apresentarem propostas para obtenção de apoio financeiro. O objeto foi de apoiar projetos de pesquisa que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento técnico, pedagógico e científico da Educação Básica implementada pelas redes públicas do estado da Paraíba.

propostos pelos “especialistas” das empresas/consultorias contratadas por redes municipais e estaduais, cuja maioria controla, além do seu fazer, o tempo, as relações humanas, o acolhimento, os projetos de vida, enfim, suas subjetividades.

Em contraposição às formações que invisibilizam o docente e o desconectam de sua realidade, desenvolvemos nossa pesquisa e aqui apresentamos seu resultado parcial. Para fins de organização, o artigo foi dividido em três seções, além desta introdução. Na primeira, constam os autores que subsidiaram nossas análises e a compreensão sobre a docência com uma breve revisão de literatura. Na segunda seção, indicamos os caminhos que trilhamos para realizar as escutas docentes. Na terceira, apresentamos os resultados e as discussões organizados a partir das narrativas dos participantes compartilhadas durante as escutas.

Compreendemos que a produção de políticas curriculares é complexa, principalmente em um país diverso como o Brasil. Porém, defendemos que a construção de uma proposta de formação continuada, para qualquer rede de ensino, não se viabiliza sem a participação ativa dos sujeitos que vivenciam os cotidianos das escolas públicas e desfrutam da “dor e da delícia” de estar no chão diverso desse território.

## 2 Revisão de Literatura

No Brasil, o currículo de formação docente ainda é precário na crença insistente de Moreira (2001, 2020) de pensar em uma estrutura que respeite os docentes em sua multiplicidade cultural e contextual. A lógica neoliberal, coordenada por agências multilaterais internacionais, vem, desde os anos 1990, insistindo em desenhos políticos de currículo e formação no Brasil.

Neste texto, compreendemos a docência como profissionalidade, conforme já vem defendendo, historicamente, Pimenta (2007, 2008). Ao mesmo tempo, reconhecemos a intelectualidade, conforme Giroux (1997), que nos ajuda a desfazer cisões e dualismos apregoados no cotidiano docente por “bases” como: teoria x prática, conteúdo x experiência e, até, habilidades x competências como fundamento de suas práticas. Quando pensamos no processo de formação, numa perspectiva democrática, acolhemos, de forma descolonizada, a riqueza dos sentidos da palavra diálogo da filosofia freireana: “trata-se do diálogo que se dá em uma cultura, como acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador” (Freire, 2002 p.109). Convocar Paulo Freire para fazer parte desse diálogo é reconhecer a cultura como um tema emergente no processo de reconfiguração das relações e da produção do conhecimento.

A formação pensada nos/com os docentes é perpassada por desejos políticos que consideram a democracia como um modo de sobrevivência da civilidade e da justiça social. Pensar numa perspectiva humanística de formação infere modos de se implicar como cidadão (Said, 2007). Na mesma direção, Moreira (2020, p.30) afirma que “o humanismo implica resistência a toda ideia recebida pronta, assim como a todo tipo de clichê e de linguagem sem reflexão. Reitera-se, com base nessa argumentação, a defesa da escola e da formação docente como espaços de questionamento e de pesquisa”. Assim, ele se coloca a favor de uma formação docente em que se conceba o docente como um intelectual que tenha autonomia e pensamento crítico.

Ao trazer algumas reflexões clássicas de Vásquez (2011), recorremos à ideia de formação como unidade *teoriaprática* e como reconhecimento de que os problemas que atacam a autonomia dos docentes têm raízes sociais e históricas (Contreras, 2002). Para Rodrigues, Albino e Honorato (2021, p. 1488), “no percurso histórico que marca a atual efervescência de pensar no currículo de formação docente, as entidades científicas

endereçam suas preocupações aos modos antidemocráticos como se constituem as diretrizes formativas”.

Albino (2018) assevera que a autonomia curricular depende, também, da formação docente, para que seja possível (re)significar essa prática como um ato profissional político. Em seus estudos, Contreras (2002) verificou que a autonomia docente é um tema recorrente nos discursos de proposição político-pedagógica, mas assume formato de slogans pontuais e descontextualizados. O termo autonomia tem diferentes sentidos que variam de acordo com o contexto e a concepção educativa que se defende. No processo de desenvolvimento do projeto de formação, entendemos o diálogo como um movimento de respeito não aos saberes da experiência, mas por acreditar na intelectualidade docente para analisar e pesquisar a própria realidade. Essa é uma forma de respeitar a autonomia.

Embora não seja novidade, nos textos de legisladores, o destaque à autonomia dos docentes, Contreras (2002) afirma tem acontecido em forma de *slogans* com desgaste de sentidos e significados. Os sentidos funcionam como “palavra com aura, que evoca ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação”. O *slogan* da autonomia esconde pretensões e significados diferentes, embora haja uma aparente homogeneidade no discurso. São esses elementos de significação não “clarificadas” apontados por Contreras que tomamos como objeto, uma vez que sua obra evidencia o tema com um viés analítico bibliográfico sobre a profissionalização docente, e não a partir das vozes dos sujeitos que estão realizando o currículo escolar (Albino, 2018).

Assim, a formação docente é entendida como um *continuum curricular* de primeira grandeza nas políticas educacionais, por ser pensada pelos docentes implicados no processo. Ouví-los e produzir “com” eles é consubstanciar o vigor humanístico tão reivindicado na história da docência no contexto brasileiro e neste estudo na Paraíba.

### 3 Metodologia

O projeto ‘Formação Continuada na Educação Básica: as práticas curriculares como eixos de desenvolvimento profissional’ organizou três produtos indicados referentes ao Edital 35/2021 FAPESQ-SEECT<sup>3</sup>: Produto 1. Um levantamento das necessidades de formação continuada da rede estadual da Paraíba; Produto 2. O desenho de uma proposta de formação continuada para a rede; Produto 3. O desenho de um repositório e uma plataforma digital que possibilitasse o desenvolvimento das formações continuadas<sup>4</sup>. Para atender ao que propõe o Produto 1, planejamos duas etapas: a primeira consistiu em elaborar e aplicar um formulário para os docentes da rede. Obtivemos a resposta de 4.768 docentes. Depois de aplicar o formulário e de tabular os dados, planejamos uma segunda etapa para ouvir os docentes sobre seus anseios quanto à elaboração de uma proposta de formação continuada. Denominamos essa etapa de ‘Escuta Docente’. Neste artigo, especificamente, vamos mostrar como

---

<sup>3</sup> O Edital estabeleceu três eixos para submissão de proposta e fomos contemplados com o **Eixo Currículo, Práticas de Ensino e Formação docente** - cuja pretensão foi de promover “pesquisas que sistematizem e avaliem propostas curriculares, práticas pedagógicas e metodologias de ensino inovadoras, já implementadas ou em implementação, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, incluindo a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Profissional e Técnico, visando implementar uma proposta de formação continuada para docentes referenciada na proposta curricular do estado da Paraíba, contemplando um ambiente on-line de aprendizagens docentes.

<sup>4</sup> Os produtos elaborados foram entregues à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba no término do projeto e serão objetos de análise de outros artigos.

organizamos as escutas e que reflexões fazemos com os docentes sobre suas necessidades formativas.

O objetivo principal da escuta docente foi de conhecer as expectativas e as necessidades de formação na Rede Estadual de Ensino da Paraíba e de apresentar o resultado do questionário aplicado de forma *on-line* via *google forms*. Nesse sentido, os docentes apreciariam os dados preliminares da pesquisa inicial e apresentariam outras necessidades formativas e/ou confirmariam as que constavam no resultado apresentado.

O processo de escuta docente foi iniciado no dia 21 de fevereiro de 2022 e concluído no dia 04 de março de 2022. Os grupos foram organizados por Regionais administrativas. O universo de nossa pesquisa foi composto de 393 (trezentos e noventa e três) participantes das reuniões, e os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, com quatro questões apresentadas a seguir:

1. Quais são **os conteúdos** que você acredita que sejam fundamentais para uma formação continuada ofertada pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia aos docentes da rede pública estadual?
2. Em seu ponto de vista qual **metodologia** é mais adequada para a formação continuada ofertada pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia aos docentes da rede pública estadual?
3. Qual seria **a frequência** ideal para a Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia ofertar as formações continuadas aos docentes da rede pública estadual?
4. Qual o **melhor horário** para a formação continuada ofertada pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia aos docentes da rede pública estadual?

Essas questões orientaram a condução de escuta para que todos os coordenadores de equipe pudessem dialogar e registrar as falas. Nossa intenção com essas questões foi de demarcar o conteúdo, a forma e o tempo de formação na voz docente. Para cada encontro, foi disponibilizado, por meio de *WhatsApp*, um link do *google meet* para a entrada dos docentes.

Em cada sala, ficaram um coordenador moderador e um relator que integram o grupo de pesquisa. Houve uma reunião prévia para organizar o agrupamento e os cuidados éticos no processo de condução da escuta.

A “epistemometodologia” escolhida para a etapa de escuta docente foi qualitativa por meio de grupos focais. No projeto, priorizamos o aspecto qualitativo, no que tange ao caráter interpretativo do conhecimento, por se tratar de produzir formação para/com os docentes da rede básica de ensino. Entendemos, com base nos pressupostos de Rey (2005, p. 13), o processo como produção, e não, como “apropriação linear de uma realidade que nos apresenta”, bem como “um processo dialógico, característica particular das ciências antropológicas, já que o homem, permanentemente, comunica-se nos diversos espaços sociais em que vive”. A voz dos docentes tem a potência de sinalizar necessidades que nem sempre são previstas em processos de formação continuada.

Na formulação do projeto, a ideia inicial foi de que a etapa de escuta docente fosse realizada de forma presencial nas 14 Gerências Regionais de Ensino (GRE) que integram a Rede de Educação Básica do Estado da Paraíba. A instabilidade nos números concernentes à pandemia da covid 19 inviabilizou o deslocamento geográfico presencial. Assim, o grupo focal assumiu o formato *on-line*. Para Abreu, Baldanza e Gondim (2009), o grupo focal se apoia em entrevistas grupais, o que possibilita uma interação e

faz com que os participantes discutam e manifestem suas opiniões chegando a um consenso ou dissenso. Além disso, a técnica possibilitou que os docentes emitissem opiniões a respeito dos dados já coletados e apresentados na reunião *on-line* dos 4.768 formulários respondidos no *google forms*.

O grupo focal *on-line* foi utilizado como método de coleta de informações e se assemelha ao grupo focal presencial. A diferença básica é de que se dá no espaço virtual e possibilita a quebra de barreiras geográficas para a aquisição de dados. O formato foi primordial para darmos seguimento ao projeto e favoreceu o processo de registro dos dados porque a gravação das falas foi autorizada para uma posterior transcrição e/ou revisão dos achados.

A escolha pela técnica do grupo focal se justifica por compreendermos que, no processo de escuta, seria importante identificar as preferências e as necessidades formativas dos docentes da Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba. Conforme Barbosa (2012, p. 40), “a técnica é indicada para estudos de necessidades, sentimentos, representações, ou seja, pontos de vista sobre uma temática, ou mesmo quando se quer entender em profundidade um comportamento dentro de um grupo determinado”. Nesse sentido, atendeu ao pressuposto de uma das etapas do produto 1, que era de mapear e compreender as necessidades de formação.

A limitação do modelo focal *on-line* consiste na perda dos gestos e das sinalizações corporais comuns que são importantes para conduzir as falas. As câmeras de muitos docentes permaneceram desligadas e não foi possível perceber os gestos. Ainda assim, a técnica foi favorável no processo de escuta e de encontro entre pesquisadores e sujeitos do processo.

## 4 Resultados e discussões

Por meio de perspectivas, crenças e pontos de vista, os indivíduos percebem, partilham e definem seu lugar no mundo sob adversidades comuns (Vasconcellos-Silva; Sawada, 2018). Essa partilha surgiu nos registros de discussões com os(as) docentes(as) das GRE, como já explicitado. Apresentaremos, de forma geral, as principais necessidades apontadas pelos docentes no processo de estruturação das escutas.

### 4.1 Conteúdos necessários à prática formativa

Na primeira questão, apresentamos os conteúdos fundamentais para a formação continuada que a Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia oferece os docentes da rede pública estadual. Optamos por trabalhar os dados obtidos por meio da etnografia das redes sociotécnicas (ERS), que são aglomerados de relações humanas com os objetos/coisas e envolvem discursos, normas, imaginários, eventos, entre outras relações, e a interação dessas partes distintas.

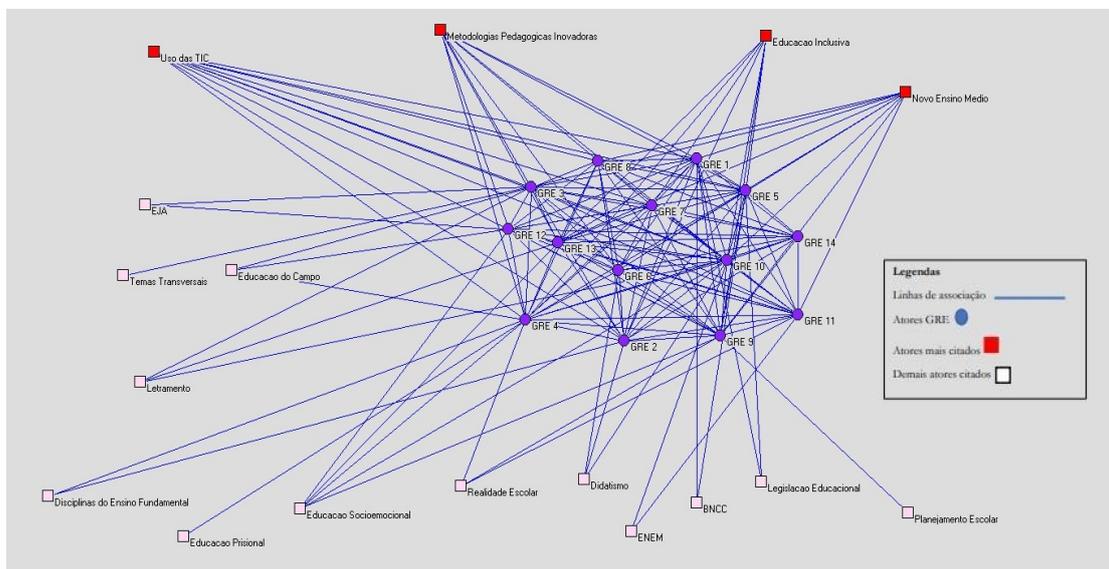
A ERS utiliza os preceitos e as premissas da etnografia ‘tradicional’, com distinção em sua execução, uma vez que não se deve concentrar apenas nos humanos, mas também em toda rede sociotécnica. Ela é uma alternativa metodológica que propõe o mapeamento como uma maneira possível de revelar articulações do fenômeno pesquisado, com o objetivo de compreender a composição relacional de uma prática específica sob investigação e dos efeitos que esses arranjos e vínculos geram (SILVA, 2020).

Arranjos são arrumações e organizações das ‘coisas’ no mundo, ou melhor, das partes que compõem o todo. São *layout* de pessoas e objetos/coisas que se relacionam e ocupam lugares em relação uns aos outros. Os vínculos são a forma como esses arranjos

atuam em conjunto, enredados, interagindo por meio de determinadas atividades instituídas e organizadas (Schatzki; Knorr-Cetina; Von Savigny, 2001).

Para construir a topografia das redes sociotécnicas dos conteúdos fundamentais para a Formação Continuada (Figura 1), utilizamos o *software Pajek*<sup>5</sup>.

**Figura 1: Rede sociotécnica dos conteúdos fundamentais para a Formação Continuada**



Fonte: Dados da pesquisa - 2022

Na Figura 1, pessoas (participantes das GRE), discursos, normas, imaginários e eventos são interligados entre si com linhas de associação. Todos são atores e estão vinculados a ações e responsabilidades comuns, associados uns aos outros e, conseqüentemente, a toda a rede, que apresenta 14 *clusters* (círculos em cor azul), que, em termos sociotécnicos, representam as GRE, pois têm um elevado número de ligações e são motivados pelos mesmos interesses: conteúdos fundamentais para a formação continuada.

Os conteúdos de formação continuada que precisam ser elaborados, de acordo com os respondentes, com maior número de associações na rede, foram: O uso das TIC, metodologias pedagógicas inovadoras, novo ensino médio e a educação inclusiva (quadrados em cor vermelha). Outros conteúdos mencionados, contudo de forma menos expressiva (quadrado de cor branca), orientaram-se para: planejamento escolar, legislação educacional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), letramento, didatismo, temas transversais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), realidade escolar, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), educação do campo, educação prisional, educação socioemocional e disciplinas do ensino fundamental.

É importante enfatizar que nenhum desses atores da rede sociotécnica está isolado nem apartado dos outros, porque são efeitos relacionais entre vínculos e arranjos de relações, em que tudo se relaciona a tudo.

Os atores docentes apresentaram conteúdos importantes ao serem considerados no processo formativo. No momento de escuta, percebemos que muito do que foi evidenciado coincidia e confirmava os dados do questionário apresentado na primeira fase da pesquisa. Embora tenhamos trabalhado com questões orientadoras que envolveram conteúdo, forma e tempo de formação, constatamos que, nas vozes, elas se

<sup>5</sup> <http://mrvar.fdv.uni-lj.si/pajek/>.

entrelaçam, pois, quando os docentes elencaram as necessidades, o fator tempo foi bastante considerado. O que o docente 1 (PROF1) destaca foi ponto comum em parte considerável das regionais:

(PROF1 – GRE1) – Importante tecnologias para esse novo ensino híbrido, precisamos sempre nos renovar, se aperfeiçoar. O problema é o tempo. Os conteúdos que eu acho são os que vc elencou aí (referindo-se ao questionário). As formações quando vem o governo não libera, aí a gente já tá esgotado.

Ficou evidente a necessidade de conteúdos importantes, mas a dimensão temporal para a formação esteve presente de forma constante:

(PROF6 – GRE1) - Pensar os conteúdos são importantes, mas pensar como faço para aplicar esses conteúdos na sala de aula, na realidade do aluno, da sala. Outra questão é o tempo. Nas formações isso é desconsiderado. Para trabalhar de forma interdisciplinar é preciso q o docente tenha um tempo para planejar. É retirado seu tempo com a família, sua vida, sua saúde, para se esforçar. Respeito no tempo de formação dos docentes considerando as demandas dos docentes.

Algumas vezes compreenderam a formação continuada pautada na ideia de docente pesquisador e indicaram o ciclo formativo como continuidade da formação inicial:

PROF5 – GRE7 – em relação em seguir a carreira acadêmica – o quanto falta espaço no pesquisador dentro da rede por conta da carga horária. Não temos tempo para a carreira acadêmica. Não sei se já foi pontuado, mas em relação à formação continuada, a rede poderia disponibilizar formações voltadas para a continuidade da carreira acadêmica do docente pesquisador... contemplando a elaboração de projetos de pesquisa para divulgação das experiências e práticas de ensino vivenciadas na rede estadual.

Os conteúdos que mais se destacam nas regionais reportaram ao acesso às tecnologias de modo geral, inteligência emocional, metodologias ativas e inovadoras, estudantes com deficiência e distúrbios de aprendizagem. Todavia, quando se trata de lidar com alunos atípicos, os docentes não só citaram o conteúdo em si, como também suas angústias por trabalhar e assistir esses alunos sem ter formação para atender às suas demandas específicas:

PROF5 – GRE4- Como atender aos estudantes com deficiência, transtornos ou necessidades especiais? É uma angústia não saber como lidar com esses estudantes.

PROF7 – GRE9 – Quero reafirmar algumas falas, com relação à Educação Inclusiva. Faço partes de escolas que estão migrando do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Com as aulas remotas percebi que os estudantes com deficiência ficaram completamente desassistidos. Tem formações que são ofertadas para ECI e ECITs que não cabem para nossas escolas regulares que tem escolas desfavorecidas de infraestrutura e recursos próprios.

Outros conteúdos foram destacados menos evidência, mas são centrais para a profissionalidade docente, como: educação do campo, formações específicas para

Educação de Jovens e Adultos (EJA), legislação que rege nosso processo escolar, educação no sistema prisional, projeto de vida e questões étnico-raciais. Alguns foram citados de forma pontual, como formação para o ENEM e empreendedorismo.

As especificidades formativas precisam ser pensadas, porquanto esses espaços escolares que contemplam a EJA, a Educação Prisional e a Educação do Campo ficam relegadas a segundo plano, o que incide nos índices de desenvolvimento educacional na perspectiva de uma educação socialmente referenciada:

PROF8 - GRE9 – Outro tema importante é o lúdico na Educação de Jovens e Adultos, inclusive no Ciclo V e VI (Ensino Médio). Percebo que há abandono pelas especificidades, os estudantes bastante cansados.

PROF4 - GRE11 - Tenho um pouco dificuldade trabalhar com EJA, pois temos pouco material. Senti dificuldade como trabalhar com os educandos. Carências de metodologias de ser aplicados no prisional. A EJA deixa a desejar em termos de material, metodologias. O ENEM está sendo novo, mas para as ECIT já não é novidade.

Assim, no movimento de escuta, os docentes elencaram diversos conteúdos de teor prático e/ou com a feição de metodologias inovadoras, o que corrobora as influências tecnicistas que separam o conhecimento de forma mecânica e com rejeição da teoria. A formação pautada nas ‘TICs’ e ‘Alunos com deficiência’ foram considerados como conteúdos importantes. Outro tema importante foi sobre ‘Educação socioemocional’, o que indica uma forte preocupação dos docentes com a saúde mental.

## 4.2 Metodologias para o Processo Formativo

Na segunda questão, procuramos saber qual a metodologia que seria mais adequada para a formação continuada ofertada pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia aos docentes da rede pública estadual. Com o objetivo de manter o fundamental dos dados produzidos nos grupos focais e gerar visualizações qualitativas, optamos por trabalhar com nuvens de palavras, também conhecidas como nuvens de *tags*<sup>6</sup>.

As *tags* são representações visuais de palavras-chaves que aparecem com frequência em um conjunto de dados. Quanto maior a palavra, mais é citada com frequência. Essas *tags* foram geradas a partir das falas e transformadas em textos, os quais foram analisados pelos algoritmos da plataforma *wordart.com/create*<sup>7</sup>, apresentando uma visão geral de que os(as) entrevistados(as) falaram (Figura 2).

---

<sup>6</sup> *Tag*, em inglês, significa etiqueta/rótulo e nos auxilia a identificar determinado objeto.

<sup>7</sup> <https://wordart.com/create>

**Figura 2: Qual a metodologia você acredita que seja mais adequada para a formação continuada ofertada pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia aos docentes darede pública estadual?**



Fonte: Dados da pesquisa - 2022

Antes de analisar os achados, convém fazer algumas observações sobre o que visualizamos na nuvem de *tags*. As palavras ‘on-line’ e ‘remota’ não podem ser entendidas como sinônimas. *On-line* é a experiência completamente desenvolvida e voltada para aplicação pela internet por ambientes virtuais de aprendizagens (AVA), como, por exemplo, o *moodle*, bastante utilizado no ensino a distância (EaD). Já o ensino remoto é uma adaptação do que seria aplicado presencialmente, como nas plataformas *meets*. É importante ressaltar que, nas nuvens, as palavras se repetem porque o algoritmo do App ([wordart.com/create](http://wordart.com/create)) utilizado, que mantém a fidedignidade dos dados mostra todas as repetições nas falas dos entrevistados do grupo focal.

De acordo com a nuvem de *tags*, o formato *on-line* e remoto bem como o presencial foram citados de forma predominante sobre o espaço de alocação da formação. Muitos acreditam que a formação pode assumir o formato híbrido. Os docentes destacaram que é importante elaborar um cronograma de formação anual para que possam, de forma planejada, participar efetivamente. Outros frisaram que, se a formação ocorre fora do horário de trabalho, deve-se pensar na devida remuneração dos docentes.

Os docentes se reportaram a formações anteriores e destacaram a necessidade de metodologias em que eles estivessem mais ativos no processo, tipificando não só as metodologias, mas também as características do formador:

PROF4 – GRE2 Trabalhar com oficinas, uma metodologia mais prática, uma construção coletiva do conteúdo.

PROF5 – GRE2 Formação mais prática, sem muita leitura de slides; formação por área de conhecimento de forma mais prática.

PROF 6 – GRE2 - Formador qualificado para a formação, na qual integresse a teoria e a prática da formação.

As falas dos docentes sobre os aspectos metodológicos tomam a prática, muitas vezes, como ação separada da teoria. As influências da própria formação e a enxurrada de perspectivas pragmatistas bem presentes na educação brasileira, sobretudo, nos anos de 1990, parecem invadir o imaginário profissional. Não à toa, em seus trabalhos, Pimenta (1997, p. 66) vem tentando colaborar com essa panaceia mítica acerca da indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Esse aspecto da consciência comum, que reduz a atividade prática a um simples dado que não contém fundamento, infere uma noção de prático utilitário como algo isolado da criação humana como processo cultural. A prática, por si, nesse modo de pensar, resolve os problemas de “forma mais rápida e eficiente”, no entanto vale lembrar que,

nela, a consciência comum acredita estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. Não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre a qual projeta seus atos práticos. Acredita viver –e nisso vê uma afirmação de seus nexos com o mundo da prática –à margem de toda teoria, à margem de uma reflexão que só viria arrancá-la da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas da vida cotidiana (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

A falta de consciência não quer dizer que não há teoria no pensamento dos docentes que reivindicam formações “mais práticas”, mas que essas formações estão fragmentadas e desintegradas em seu processo de formação humana e profissional. O mundo prático parece ser das coisas em si e isolado das relações e da feitura existencial humana. A prática, como pragmatismo, manifesta-se “por uma redução do prático ao utilitário e consumada pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil” (VÁZQUEZ, 2011, p. 245).

Assim, o direcionamento da formação, pautada numa perspectiva da práxis, pode auxiliar a construir processos de produção de conhecimentos mais autônomos e criativos. Os receituários de prática pedagógica não cumprem função ontocriadora quando estão desintegrados do contexto sociocultural dos seus produtores.

### 4.3 Tempo e periodicidade da Formação

Nas questões 3 e 4, para facilitar a compreensão das respostas e mostrar uma visão geral de forma ilustrativa, optamos por apresentá-las em formato de quadros, o serviu para organizar e interpretar o trabalho desenvolvido com clareza e objetividade.

Sob o ponto de vista da metodologia, inspiramo-nas na análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), porque é capaz de representar a coletividade por meio das interações realizadas nas escutas com o grupo de docentes, a fim de construir discursos coletivos e representativos (Lefevre; Lefevre, 2006).

É importante mencionar que nem todos se posicionaram. Dos respondentes, 10,3% se manifestaram sobre a questão: Qual seria a frequência ideal para a oferta das formações continuadas? (Quadro 1), e 13,4%, sobre a questão: Qual o melhor horário da formação continuada? (Quadro 2). Sendo assim, nossa amostra se caracterizou por conglomerado, que é um tipo de amostragem probabilística que representa a população total em relação à característica que foi medida, logo, contém variabilidade da população inteira (Bolfarine; Bussab, 2004).

**Quadro 1: Qual seria a frequência ideal para a oferta das formações continuadas pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia aos docentes da rede pública estadual?**

Frequência	% respondentes
Semanal	31,7%
Bimestral	29,3%
Mensal	9,8%
Trimestral	2,4%
Semestral	26,8%

Fonte: Dados da pesquisa - 2022

As respostas dos docentes ‘semanal’ e ‘bimestral’ indicaram que é necessária uma formação numa perspectiva continuada, o que foge da compreensão de atos esporádicos de atualização docente. Essa dimensão da formação continuada como movimento permanente e sistematizado dentro de um calendário anual foi explicitada, também, no início da abertura dos grupos focais. Muitos advertiram sobre o fato de não saberem o que a Secretaria de Educação do Estado ofertava em tempo hábil para se planejarem em seus cotidianos pessoais e profissionais.

**Quadro 2: Qual o melhor horário para a formação continuada ofertada pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia aos docentes da rede pública estadual?**

Horário	% respondentes
Manhã	3,8%
Tarde	5,7%
Noite	30,2%
Na carga horária de trabalho	45,3%
Fora da carga horária de trabalho	15%

Fonte: Dados da pesquisa - 2022

Os docentes indicaram o período noturno como o melhor horário para a formação continuada. Em suas respostas, predominou o desejo de que seja realizada dentro do horário de trabalho. Temos muitas dimensões para analisar nessa escolha docente, inclusive a dimensão de gênero, considerando que mais de 50% da nossa amostra de pesquisa indicam a predominância do gênero feminino. Isso indica uma sobrecarga estrutural na vida das mulheres, sobretudo no tempo pandêmico, em que se misturaram todas as funções da tripla e quádrupla jornada no ambiente doméstico.

O tempo do docente é uma dimensão importante e que pode consolidar modos de formação e reconhecimento profissional sem descontextualizar suas demandas cotidianas. O fato de o docente não conseguir tempo e espaço para conversar impacta negativamente seu bem-estar e a aprendizagem dos alunos. Nesse movimento duro, que não possibilita a experimentação social do próprio conhecimento, a sociabilidade é destruída. Estudos clássicos (ENGUITA FERNANDEZ, 1991; ESTEVE, 1995) têm mostrado que os desequilíbrios psicológicos, o estresse, o mal-estar e a sensação de frustração física e emocional são comuns na descrição do docente, o que caracteriza também a intensificação. Esse modo de operar o trabalho docente no tempo, cada vez mais precarizado também em condições e demandas, não pode assegurar formas prazerosas de aprendizagem.

Compreendemos que o tempo para a formação continuada deve ser flexibilizado, mas que, sobretudo, seja respeitado em termos de demandas do docente. A formação em serviço pode garantir melhores resultados, especialmente quando os docentes não são tomados do seu tempo de vida familiar que, no cotidiano, já é sacrificado.

## 5 Considerações

Os dados obtidos por meio da estruturação dos grupos focais para escutar os docentes da Rede Estadual confirmaram, de forma geral, os dados do formulário aplicado aos 4.768 sujeitos via *google forms*, na primeira ação do produto 1. No entanto, o movimento de escuta foi relevante porque permitiu que os docentes ampliassem algumas questões pontuais em termos de desafio formativo. De modo geral, os conteúdos apontados pelos docentes sinalizaram: a) formação para as TICs, incluindo ferramentas didáticas, bem como manuseio técnico; b) formações para trabalhar com crianças/jovens deficientes e suporte diário à prática docente; c) metodologias inovadoras para o ensino; d) educação socioemocional e e) Ensino médio e projeto de vida.

As metodologias indicadas pelos docentes para compor a formação continuada foram pautadas em sugestões mais práticas, experimentais, vivenciais e de forma remota e presencial. Eles pediram suporte, tutoria e flexibilização do tempo para executar atividades, bem como integração entre áreas e sugeriram a formação de um banco de dados com as formações para consulta posterior. Outro aspecto importante foi ouvir relatos que sugerem a avaliação/*feedback* da formação, além de pedidos sobre uma formação mais voltada para as realidades das escolas e dos docentes.

O tempo requerido dimensiona a necessidade formativa quando apontam semanal e bimestral como tempos mais interessantes no processo de desenvolvimento profissional. Outro aspecto importante foi que, no momento de estabelecer o tempo, muitos frisaram a importância de ser remunerado e compatível com as atribuições docentes. Também sugeriram que fosse feita uma estruturação prévia de formação, para que pudessem planejar melhor a participação nos processos e formações atrativas e interativas.

A escuta foi rica em aspectos específicos e trouxe marcas e necessidades de acordo com cada regional e sua cultura local. O que marcou esse momento foi a aceitabilidade e necessidade docente de um plano de formação por parte da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Como ponto de reflexão e aprofundamento para outros pesquisadores, fica o aspecto enunciativo de agradecimento permanente dos docentes participantes sobre suas necessidades formativas, em que a frase: “Obrigada por nos ouvir” é recorrente. Outras preocupações, sobretudo no que diz respeito à saúde mental dos alunos, é uma enunciação que precisa ser assimilada por políticas de assistência integrada, principalmente em um contexto pós(ainda) pandêmico.

A partir da escuta, criamos um desenho geral com as necessidades anunciadas, mas ainda aberta como proposta de formação continuada, e os planos orientadores, como sugestão, para dez cursos indicados pelos docentes participantes da pesquisa (docentes e corpo técnico pedagógico da rede estadual da Paraíba): Docentes/discentes e tecnologias da informação e comunicação em redes de aprendizagem; Articulação curricular (BNCC e base técnica); As juventudes e o Novo Ensino Médio (NEM); Itinerários formativos; Percursos formativos iniciais para a docência; Princípios básicos da gestão escolar; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Atuação profissional em escolas do e no campo e/ou com sujeitos camponeses: conhecendo o contexto e partilhando saberes e Projeto Político Pedagógico. Sem a perspectiva dialógica, muitas das hipóteses do grupo sobre as necessidades formativas da Rede Estadual não colocavam a Educação Especial como foco de necessidade primeira dos docentes. A escuta e o encaminhamento feito pelos docentes sobre suas necessidades foram determinantes para conduzir respeitosamente a profissionalidade e, sobretudo, o direito de definir os rumos curriculares do próprio processo formativo. As expectativas

dos docentes em relação à formação trazem sempre a dimensão do tempo que precisam ter para participar e evidenciam as necessidades que não são supridas em cursos rápidos ou palestra *fast*, como a formação para trabalhar com crianças e jovens com deficiência. Essa foi uma necessidade colocada como prioritária no processo de escuta, embora nem fosse a primeira hipótese das pesquisadoras na fase inicial do projeto formativo.

Ao pensar na formação com/nos/dos outros, vislumbramos o diálogo, aqui entendido como processo de escuta e respeito à profissão docente e fator de civilidade para a constituição humana do outro se representar e se dizer. Neste texto, apresentamos um processo de *escuta/produção* de proposta formativa que nos autoproduziu também, sobretudo, quando compreendemos que, como docentes formadoras do Ensino Superior, recriamos nossas itinerâncias de maneira *politicopoética*, experimentando a docência com/nos docentes em um processo múltiplo e circular de (auto) formação que considera o vigor humano do currículo como algo a ser constantemente recuperado.

### Referências

ABREU, N. R. de; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. **Os grupos focais online**: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752009000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 mar. 2022.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Currículo e autonomia docente**: enunciações políticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.:** new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2014.

BARBOSA, J.A.G. A utilização do Grupo Focal como método de coleta dados em pesquisa qualitativa na saúde e na Enfermagem. **Periódico Científico do Núcleo de Biociências**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 38-46, ago./set. 2012

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. **Elementos de amostragem**. São Paulo: Edgar Blücher, 2004. 274 p.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUIITA FERNANDEZ, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n.4, p. 41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão docente**. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

GIROUX, H. A. **Os docentes como intelectuais**. Porto Alegre: Artes médicas. 1997, 270p

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala o que fala. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.10, n.20, p.517-24, jul/dez 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio (2001) "A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000) " **Revista Brasileira de Educação** Set /Out/Nov /Dez n °18. ANPEd Campinas, SP: Editora Autores Associados.

MOREIRA, A. F. B. Formação de docentes e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p.35-50, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992> [ Links ]

OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e23863, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i.23863. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23863>.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; DIAS, Rosanne Evangelista. REDES POLÍTICAS EM PROL DE “FAZER VALER A BNCC, NA PRÁTICA: a educação pública é de quem? **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2181, 2022.

PARAÍBA. EDITAL Nº 35/2021 – SEECT/FAPESQ/PB Pesquisas científicas aplicadas à Educação Básica Pública na Paraíba. Acesso site: [https://fapesq.rpp.br/editais/editais-abertos/edital-no-35-2021-2013-seect\\_fapesq\\_pb-pesquisas-cientificas-aplicadas-a-educacao-basica-publica-na-paraiba-retificado-em-2.pdf/view](https://fapesq.rpp.br/editais/editais-abertos/edital-no-35-2021-2013-seect_fapesq_pb-pesquisas-cientificas-aplicadas-a-educacao-basica-publica-na-paraiba-retificado-em-2.pdf/view)

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Docente reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Docente reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. Formação de docentes: identidade e saberes da docência. IN PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RODRIGUES, A. C. S; ALBINO, A. C. A; HONORATO, R. F. S. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anúncios políticas das entidades científicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1486-1505, set./dez. 2021.

RODRIGUES, A. C. S.; SENA, A. K. C. A Base Nacional Comum Curricular: análise do contexto da prática a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball. **Anais, XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd**, 2018.

SAID, E. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHATZKI, T. R.; KNOR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. **The Practice Turn in Contemporary Theory**. London, New York: Routledge, 2001.

SENA, A. K. C; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. REDES POLÍTICAS QUE INFLUENCIARAM A ELABORAÇÃO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1–15, 2021.

SILVA, P. M. **Protagonismo humano-não-humano nas práticas pedagógicas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32246>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>.

VASCONCELLOS-SILVA, P. R.; SAWADA, A. Análise de conteúdo de nuvens de palavras produzidas na comunidade virtual "hepatite c". In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 5., 2018. Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/53636490710/20>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.