

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Karen Cristiane Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS FINAIS: entre os
olhares dos formadores e dos professores**

**Taubaté – SP
2020**

Karen Cristiane Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS FINAIS: entre os
olhares dos formadores e dos professores**

Defesa apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação docente e Desenvolvimento profissional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Taubaté- SP

2020

KAREN CRISTIANE SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS FINAIS: entre os olhares dos formadores e dos professores

Defesa apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação docente e Desenvolvimento profissional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Data: 21/12/2020

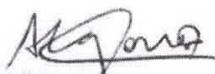
Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura:



Prof. (a) Dr. (a) Juliana Marcondes Bussolotti

Universidade de Taubaté

Assinatura:



Prof. (a) Dr. (a) Nelson Antonio Simão Gimenes

Universidade PUC/SP

Assinatura:



Dedico este trabalho aos meus queridos filhos Cecília e Artur e ao meu amado esposo Ricardo. Minha família que com muito amor compreendeu minhas ausências e me apoiou em cada etapa

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais que sempre foram exemplo de força, coragem e determinação

Ao meu marido Ricardo por compreender minhas ausências, pelo amor expresso em cada lanche deixado sobre a mesa às terças e quintas, em cada café quentinho enquanto eu estudava e em cada dia de cuidado com meus filhos.

Aos meus filhos pela compreensão, apoio e pelos bilhetinhos que me animavam quando eu chegava, tarde da noite, e encontrava a casa silenciosa, mas sempre cheia de amor.

À minha parceira de trabalho, estudo e vida Adriana pela companhia, parceria, conversas, risadas, choros, desabafos. Sem você a caminhada teria sido muito mais difícil.

À minha orientadora Ana Calil que me presenteou com seu apoio dividindo comigo todo o seu conhecimento, me orientou e me deu a segurança de que eu precisava.

Às professoras Juliana e Mariana que me acompanharam nas aulas, seminários e qualificação, sempre com ricas contribuições.

Aos professores do Mestrado pelos diversos momentos ricos de interação e pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

Aos membros desta banca Nelson Antonio Simão Gimenes e Juliane Bussolotti por toda atenção dedicada ao meu trabalho e por todas as orientações.

A todos os professores e formadores que responderam a esta pesquisa e tornaram possível o trabalho.

IMPRESSÃO DIGITAL

Os meus olhos são uns olhos.
E é com esses olhos uns
que eu vejo no mundo escolhos
onde outros, com outros olhos,
não vêem escolhos nenhuns.

Quem diz escolhos diz flores.
De tudo o mesmo se diz.
Onde uns veem luto e dores,
uns outros descobrem cores
do mais formoso matiz.

Nas ruas ou nas estradas
onde passa tanta gente,
uns veem pedras pisadas,
mas outros gnomos e fadas
num halo resplandecente.

Inútil seguir vizinhos,
que ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moinhos
D. Quixote vê gigantes.

Vê moinhos? São moinhos.
Vê gigantes? São gigantes.

António Gedeão

RESUMO

A formação continuada é um campo de crescente visibilidade, mas ainda com muitas questões a serem esclarecidas, tanto no que diz respeito a como deve acontecer, quanto sobre sua real eficácia na mudança de prática do professor em sala de aula e consequente aprendizagem do estudante. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve o propósito de fomentar esta reflexão, dando voz aos professores e a seus formadores com o objetivo de analisar o processo de formação continuada em uma rede de ensino sob o ponto de vista dos envolvidos: professores e formadores de professores. Buscou-se identificar na fala dos professores quais são suas necessidades formativas e, por outro lado, compreender os objetivos estabelecidos pelo formador para a formação que planeja. Analisando as falas dos dois lados envolvidos na formação, procurou-se entender os pontos congruentes e as divergências que podiam dificultar o êxito do processo formativo. Participaram desta pesquisa oito formadores de cada componente curricular dos anos finais do ensino fundamental e 168 professores destes componentes que atuam em uma rede de ensino municipal de uma cidade de grande porte localizada no Vale do Paraíba. Utilizou-se para a coleta de dados dois instrumentos: um questionário enviado aos professores e entrevistas realizadas com os formadores. A partir da análise dos dados, constatou-se que uma parcela significativa de professores não se sente ouvido em relação às suas necessidades e que a estratégia formativa considerada mais significativa por eles é pouco utilizada pelos formadores, desta forma, conclui-se que é preciso colocar o professor como protagonista do processo formativo, buscando uma mudança em sua prática. Em relação ao grupo de formadores, são necessários momentos sistematizados de estudo e reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Professores Anos Finais, Formadores de professores

ABSTRACT

Continuing training for teachers is a field of increasing visibility, but still with many questions to be clarified, in terms of both how it should happen, and its real effectiveness in changing the teacher's practice in the classroom and consequent student learning, the greater focus of all work developed in education. This research, of a qualitative nature, had the purpose of fostering this reflection, giving voice to teachers and their trainers with the objective of analyzing the process of continuous training in a teaching network from the point of view of those involved: teacher and trainer of trainers. The aim was to identify in the teachers' speech what their formative needs are and, on the other hand, to understand the objectives established by the trainer for the formation he plans for the teacher. Analyzing the statements of the two sides involved in the formation, we tried to understand the congruent points and the divergences that could hinder the success of the formative process. In this research, 168 teachers of eight curricular components of a municipal education network of a large city located in Paraíba, Valley participated in this research. Two instruments were used for data collection: a questionnaire sent to the teachers and interviews with the teachers. The data analysis showed that a significant number of teachers do not feel listened to in relation to their needs and that the formative strategy considered most significant by them is little used by the trainers. Regarding the group of trainers, systematized moments of study and reflection on the work developed are necessary.

KEY WORDS: Continuing Education, Final Year Teachers, Teacher Trainers

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Nº de professores em cada componente que participam da formação pesquisada.....	37
Tabela 2-Pseudônimos atribuídos e formação de cada formador entrevistado	45
Tabela 3-Citações de como deve ser a formação continuada para os formadores	46
Tabela 4-Quais tarefas deve realizar o formador de acordo com os formadores	63
Tabela 5-Como os formadores dizem consultar os professores	68
Tabela 6- Conhecimentos necessários ao formador de acordo com o formador.....	75
Tabela 7- Como os formadores entrevistados dizem se atualizar.....	79
Tabela 8-Necessidades de aprendizagem selecionadas pelos professores nos questionários .	85
Tabela 9- Como o professor se sente em relação à formação da qual participa	88
Tabela 10- Modalidades de formação usadas pelos professores caso fossem formadores.....	89
Tabela 11- Quais características o formador precisa ter de acordo com o professor	91
Tabela 12- Como o professor proporia a formação continuada caso fosse o formador	93
Tabela 13- Aprendizados da formação continuada o professor levou para a sala de aula	96
Tabela 14- Plano de formação para os orientadores entrevistados.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Efeitos esperados das iniciativas de formação continuada	22
Figura 2- Esquema do processo de formação de professores na rede	27
Figura 3- Pré-categorias e Categorias	43
Figura 4 - Triangulação dos dados	44
Figura 5- Mapa mental análise das entrevistas	82
Figura 6 - Idade dos professores participantes	83
Figura 7 - Componente que leciona.....	84
Figura 8 - Tempo que atua na profissão	84
Figura 9 - Habilitações acadêmicas	85
Figura 10 - Efeito da formação continuada na prática.....	92
Figura 11 Mapa Mental entrevista com formadores.....	100

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFE - Centro de Formação do Educador

EJA - Educação de Jovens e Adultos

HTC - Horário de Trabalho Coletivo

SISTAE - Sistema de Gestão Escolar

PUC - Pontifícia Universidade Católica

UNITAU - Universidade de Taubaté

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	Introdução	8
1.1	Delimitação do estudo.....	10
1.2	Problema	11
1.3	Objetivos.....	13
1.3.1	Objetivo geral	13
1.3.2	Objetivos Específicos	13
1.4	Organização do projeto	13
2	A formação de professores	15
2.1	Formação de professores e as adversidades.....	18
2.2	Formação continuada	21
2.3	O modelo de formação continuada na rede em questão	26
2.4	Quem é orientador de ensino e qual sua função	27
2.5	Pesquisas correlatas	30
2.5.1	CAPES - Banco de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	31
3	Metodologia	35
3.1	Delineamento da pesquisa.....	36
3.2	Tipo de pesquisa	36
3.3	Participantes.....	37
3.4	Instrumentos.....	38
3.5	Procedimentos para a coleta de dados.....	40
3.6	Procedimentos para análise de dados.....	41
4	Análise de dados.....	45
4.1	Concepção de formação	46
4.1.1	As tarefas do formador.....	62
4.1.2	Olhar do formador para o professor	68
4.1.3	Formação para o formador	74
4.1.4	Mapa mental análise das entrevistas	81
4.2	Análise dos questionários	83
4.3	Mapa mental análise de dados	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	108

APÊNDICES	SUMÁRIO	112
a. Apêndice I - Questionário ao Professor.....		112
b. Apêndice II – Roteiro da entrevista ao formador		116
c. Apêndice III – Produto		117

1 Introdução

Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos. (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Poucos textos expressam com beleza e tamanha riqueza de detalhes o que se espera de uma formação para a docência: que ela seja capaz de transformar o professor em um profissional capacitado, em busca constante de seu saber e aprimoramento de sua prática. Cabe refletir, então, de que maneira a formação continuada de professores se fará eficiente em sua prática pedagógica, tornando-a transformadora e refletindo na melhora da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental independente do componente em que atua o professor.

A motivação para esta pesquisa teve início a partir das observações da pesquisadora durante sua atuação como formadora de professores da educação básica na rede municipal de um município de grande porte do Vale do Paraíba. Após atuar na função de Orientadora Pedagógica por cinco anos, hoje coordena a equipe de Anos Finais da rede onde a pesquisa aconteceu, setor responsável por definir diretrizes de formação de professores e gestores, além do acompanhamento da aprendizagem dos alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A rede em que esta pesquisa ocorreu apresenta boa infraestrutura nas escolas e investe na formação dos professores pelo menos desde a década de 1990. São horas semanais de encontros entre professores e formadores de cada componente curricular, em um cenário de formação estruturado e em local apropriado, o que não se encontra muito facilmente nas cidades do país. Observou-se que, apesar do investimento na formação dos professores, não há procedimentos de coleta de informações que possibilitem avaliar o quanto esta formação está sendo profícua e modificando a prática docente.

A investigação neste cenário mostrou-se relevante pelo baixo número de pesquisas específicas que objetivem apontar como acontecem as formações para os professores dos Anos Finais e quais resultados elas têm na prática do educador. Além do baixo número de pesquisas, não há critérios definidos para a análise dos resultados e da qualidade da formação oferecida a professores.

Entende-se que o processo de ensino e de aprendizagem requer constante estudo por parte dos responsáveis pela formação dos professores, e também, dos próprios professores. No caso desta pesquisa, o trabalho do formador de professores, papel exercido na rede pelo orientador de ensino, e o trabalho do professor são as fontes de estudo. Buscou-se, na voz destes sujeitos, elementos que pudessem subsidiar a análise e apoiassem na definição de elementos que mostram os pontos positivos e as fragilidades do processo de ensino e de aprendizagem.

O tema insere-se no âmbito das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação de professores”, que tem como objetivo estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Como definir as características que deve ter um professor considerado eficiente? Sabe-se que se tornar um professor de excelência não é tarefa simples, é necessário um conjunto de características que provém não somente da formação inicial ou continuada. O mesmo pode-se dizer das características que definem um bom formador de professores. Em estudo realizado por Tardif e Lessard (1999 *apud* TARDIF; RAYMOND, 2000), em consulta a professores sobre o saber-fazer relacionados ao seu trabalho, foram citadas como características de um bom professor, dentre outras coisas, a formação, o domínio do conteúdo e habilidades que não são desenvolvidas diretamente por meio da formação acadêmica, mas pela experiência, na realização do seu trabalho ou estão diretamente ligados ao desejo de realizar bem seu trabalho, desejo de que seus alunos aprendam, facilidade no trato com pessoas, “gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir das experiências de alunos, ter uma personalidade atraente” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.212). Assim, os autores resumem: “Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.213).

Ora, se estas habilidades não provêm unicamente de fonte acadêmica, pelo conhecimento do conteúdo específico do componente que leciona, como pensar na formação continuada do professor de Anos Finais, de maneira que ela apoie o professor em sua tarefa

diária de ensinar, ajude-o a aperfeiçoar este trabalho e reverbera na sala de aula, na aprendizagem dos alunos? Cabe aqui salientar que tratamos da formação de professores de Anos Finais que trabalham com um público-alvo bastante específico, especificidade que não pode ser deixada de lado na formação deste profissional.

Como bem esclarecido por Monteiro *et al.* (2012, p. 29), “Formação de professores não se faz de qualquer jeito: para ter um trabalho de qualidade, é preciso estar a par da discussão já existente sobre o objeto de conhecimento e os processos de aprendizagem e das intervenções docentes”. Assim, esta pesquisa buscou ouvir os agentes envolvidos no processo formativo da rede estudada e analisar as ações por eles planejadas e executadas.

1.1 Delimitação do estudo

A rede de ensino municipal, cenário desta pesquisa, faz parte de uma cidade de grande porte localizada no estado de São Paulo, a 97 quilômetros de sua capital. Possui uma área total de 1.099,6 km², com 629.921 habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2010. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) — que considera indicadores como longevidade, saúde, renda e educação e varia de 0 a 1 — é de 0,807, de acordo com dados do último Censo do IBGE em 2010. Este número situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é a Longevidade, com índice de 0,855, seguida de Renda, com índice de 0,804, e Educação, que passou de 0,409 em 1991 para 0,764 em 2010¹.

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é usado no Brasil como métrica para acompanhar a qualidade da Educação Básica, apesar de apresentar crescimento ao longo dos anos, o município não atingiu a meta projetada de 6,4 para o ano de 2019. Houve um aumento no IDEB que passou de 5,8, medidos em 2017, para 5,9 em 2019.

A referida rede conta com 47 escolas de Ensino Fundamental, sendo que 44 delas atendem aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e três delas somente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São 37.130 alunos no total, desses, 1.545 matriculados na EJA, 20.430 nos Anos Iniciais e 15.155 nos Anos Finais², foco específico deste estudo.

¹ IBGE. Cidades e Estados. São José dos Campos. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-dos-campos.html>. Acesso em 10 de julho de 2019.

² SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA. **Sistema de gestão escolar**. São José dos Campos. Disponível em: <http://sistaeweb.sjc.sp.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

Os professores, em sua maioria, participam do Horário de Trabalho Coletivo (HTC), destinado à formação continuada dos docentes, que acontece no período contrário ao das aulas. São duas reuniões semanais, com duração de três horas-aula em cada dia, totalizando seis horas-aulas semanais. Parte destas reuniões acontece na escola e parte acontece no Centro de Formação da cidade. O Centro de Formação foi construído especificamente como espaço para a formação de professores.

Na escola, a formação fica a cargo do orientador de escola pedagógico, quando acontece no centro de formação, fica a cargo do orientador de ensino de cada componente. A rede prevê também, para os docentes, de duas a seis horas-aulas semanais para estudo e elaboração de atividades, que são cumpridas parte na escola, parte em casa.

Lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental 620 professores, dos quais 554 profissionais cumprem o HTC e 66 não cumprem. Os motivos pelos quais estes 66 professores não cumprem o HTC são diversos. A maioria destes é de contratados em regime de CLT, que não possuem o número de aulas mínimo para terem o direito a usufruir destas horas de formação. Outros não cumprem por opção, já que desde 2004, após a aprovação da Lei de incorporação do HTC (Lei complementar Nº 565, DE 19/05/2015) ao salário do professor, somente cumpre o HTC o professor que fez esta opção.

Ao longo do ano, os formadores convocam os professores especialistas em seus componentes para formações de acordo com a demanda estabelecida em seu plano de formação. O número de convocações não é fixo. Além dos temas pré-estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, os formadores estabelecem outros a partir de seus estudos na área e de suas observações nas escolas.

1.2 Problema

A experiência profissional desta pesquisadora proporcionou, em diferentes fases, desde a atuação em sala de aula, passando pela Orientação Pedagógica junto aos professores na escola e, atualmente, na coordenação dos Anos Finais de uma Rede Municipal de Ensino de grande porte e já bastante estruturada, diferentes momentos de observação, formação e atuação que levantaram alguns questionamentos quanto aos aspectos da formação continuada do professor no que diz respeito aos objetivos delimitados e aos objetivos alcançados.

A questão central desta pesquisa é analisar o processo de formação continuada para entender o quanto ela é exitosa no sentido de transformar a prática do professor, já que os diferentes sujeitos nela envolvidos, formadores e professores, buscam um mesmo objetivo:

aprimorar a prática do professor em sala de aula para que esta reverbere na aprendizagem dos alunos.

Tendo como ponto de partida este objetivo em comum, pretendeu-se responder a seguinte questão: **os objetivos estabelecidos pelos formadores atendem às necessidades de formação que os professores possuem e são realmente significativos no sentido de modificar sua prática em sala de aula?**

Pretendeu-se compreender, sob a perspectiva do formador e do professor, quais seus objetivos e perspectivas em relação à formação e entender se os dois caminham na mesma direção.

O presente estudo propôs-se a investigar o processo de formação continuada do qual fazem parte professores e formadores. A pesquisa deu voz aos dois lados envolvidos neste processo: em uma ponta, o formador de professores dos Anos Finais com seus objetivos e perspectivas, e em outra, os professores formados por eles, também com seus objetivos e perspectivas. Pode-se, assim, ouvir os anseios, objetivos, expectativas e impressões dos sujeitos que se encontram nas duas pontas da linha da formação continuada, linha esta que os une na construção do saber pedagógico.

As seguintes questões foram norteadoras na análise da formação do ponto de vista do professor:

- Os temas e estratégias utilizados nas ações de formação continuada são relevantes para a prática do professor de Anos Finais? Favorecem seu processo de formação?
- As formações geram reflexão por parte do professor e os faz avaliar e mudar sua prática? O que e como os professores gostariam de aprender?

E as seguintes questões para analisar os objetivos e impressões por parte do formador de professores:

- O que os formadores consideram como sendo ações de formação continuada exitosas?
- Quais objetivos estes formadores esperam alcançar? Que professores pretendem formar?
- Quais estratégias utilizam para alcançar seus objetivos?
- Quais documentos, registros e observações utilizam para avaliar o efeito da formação oferecida na mudança de prática do professor?

A relevância deste estudo está no fato de que nele pudemos ouvir os dois lados envolvidos na formação continuada de professores de um grande município, fomentando discussões e reflexões que poderão refletir de maneira positiva no trabalho ali desenvolvido.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar o processo de formação continuada de professores de Anos Finais da rede de ensino municipal de uma cidade de grande porte do Vale do Paraíba sob as perspectivas do professor e do formador específico de cada área.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender como o formador acredita que deve ser a formação continuada, quais efeitos pretende alcançar com ela e como avalia o êxito da formação que propõe.
- Definir, na fala dos orientadores, quais estratégias são utilizadas nas formações que eles consideram ser exitosas.
- Identificar as necessidades formativas do professor pela sua ótica.
- Mapear, junto aos professores, o quão significativa é a formação para eles e se identificam mudanças em sua prática em função da formação oferecida pela rede onde atua.

1.4 Organização do projeto

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a “introdução” subdivide-se em cinco subseções: “Problema e relevância do estudo”, “Objetivos gerais”, “Objetivos específicos”, “Delimitação do estudo” e “Organização do trabalho”.

A “Revisão de literatura” apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Formação continuada de professores”, “Formação continuada de professores

dos Anos Finais”, além de “Formação contínua de professores” e “Formação nos Anos Finais” como variantes. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: “Delineamento da pesquisa”, “Tipo de pesquisa e instrumentos”, “População, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para análise dos dados”.

Em seguida, apresentam-se os “Resultados esperados”, a “Análise dos dados”, seguida das “Referências”. Nos “Apêndices” constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e nos “Anexos” outros documentos que não foram elaborados pelo pesquisador.

2 A formação de professores

Muito se avançou nas últimas décadas na definição do que vem a ser uma formação continuada de professores exitosa. Pensar a respeito de como formar bons professores e o que é necessário para isso, faz parte do dia a dia de formadores, orientadores e coordenadores envolvidos com a educação.

Para Vaillant (2004), ter um bom corpo docente requer ter bons mestres e estes precisam de boa formação, boa gestão e boa remuneração: “O desempenho dos mestres e professores depende de um conjunto de fatores entre os quais estão os incentivos, os recursos, a carreira docente e os formadores” (VAILLANT, 2004, p.6). Este “bom corpo docente” requer boa formação com formadores também com boa formação, além de boa gestão e boa remuneração.

A autora coloca também que, na América Latina, e não diferente no Brasil, é comum encontrarmos docentes que não atendem a estes pré-requisitos por estarem mal preparados, remunerados e administrados. Os docentes, por sua vez, têm consciência de seu estado deficitário.

Para conquistar este “bom corpo docente”, citado por Vaillant (2004), devidamente instrumentalizado e formado para atuar com primazia, é necessário que o tema “Formação de professores” esteja em foco e seja constantemente revisitado e atualizado.

Os professores e formadores estão sendo estudados e este fato é um grande ganho para a área. De acordo com André (2010), aumentou muito, nos últimos anos, o número de estudos e pesquisas sobre o tema, além de tornarem-se mais frequentes, na mídia e em eventos científicos, as discussões sobre professores.

Apesar dos avanços em pesquisas e de os professores serem peça-chave no processo de formação e constituição de uma sociedade igualitária, justa, em que todos tenham seus direitos básicos garantidos e sejam capazes de buscar soluções e transformações que possam levar ao avanço na melhoria da qualidade de vida para todos os cidadãos, pouca consistência se vê nos projetos e políticas públicas relacionadas à formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. (GATTI *et al.*, 2019)

Respalhando-se em Torres (1996), Vaillant (2004) ressalta que o modelo de formação que se conhece é obsoleto e há pouca relação entre a formação que o docente recebe e o aprendizado na educação básica.

Diversos fatores interferem na qualidade da educação que se oferece às crianças, um deles é a formação docente e, neste ponto, ainda há muito o que se avançar: “A questão docente e em particular, a formação docente, é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo” (VAILLANT, 2004, p. 09). Segundo a autora, não são pequenas mudanças que farão com que avancemos neste quesito, há a necessidade de uma revitalização geral no quadro de formação de professores como ele está organizado.

A autora supracitada aponta como fatores deste insucesso as formações pontuais e curtas, os estudos altamente teóricos sem contemplar a prática de sala de aula e a preparação das matérias e pouca atenção às técnicas pedagógicas apropriadas, pontos fundamentais da formação de bons docentes. Professores mal remunerados e com baixo prestígio também figuram entre os principais problemas. Com pouca formação ou com formação ineficaz, muitos professores agem quase que instintivamente em sala de aula, reproduzindo a maneira como aprenderam quando eram alunos.

Sobre este fato mal resolvido na formação de professores, Gatti *et al.* (2019), ressalta que há um descaso ou desconhecimento da contribuição científico-filosófica das Ciências da Educação para a formação do professor ou para as questões de aprendizagem das crianças e jovens. Este fato tem feito com que a formação seja pouco valorizada ou aconteça como algo genérico, sem os devidos aprofundamentos. Para ela, as práticas educativas dos professores e dos futuros professores pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas.

Formações pouco valorizadas acontecem por se tratar de uma profissão pouco valorizada pela sociedade, fato que é sentido pelos professores. Segundo dados do relatório Talis (2018), no Brasil, pouco mais de 10% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental acreditam que a profissão docente é valorizada pela sociedade, independentemente do tipo da escola (pública ou privada). Essa percepção está abaixo da média Talis (2018) (32%) e América Latina (23%).

Por muito tempo, a docência foi compreendida como uma ação espontânea do ser humano, como um ato de cuidar. Dentro desta perspectiva, qualquer pessoa que já foi aluno, pode ser professor, já que, para exercer a profissão, basta que se reproduza alguns exercícios e atividades, de acordo com o que se vivenciou no tempo de escola. O que se percebe é que a

sociedade preserva esta visão da profissão como ofício de vocação em detrimento de um avanço já bem grande em direção à profissionalização da profissão. “Entre essas formas antigas, encontra-se o ensino como vocação e o ensino como ofício. No entanto, essas duas formas, a vocação e o ofício, ainda permanecem, especialmente na América Latina” (TARDIF, 2013, p. 553).

Para superar esta visão da profissão, a formação do professor deve ocupar-se de dar a ele subsídios para um trabalho com objetivos claros e definidos, que leve em consideração o sujeito único que é o aluno e sua aprendizagem. Este profissional deve ser capaz de mudar sua estratégia e sua atuação em sala de aula sempre que for necessário.

A formação do corpo docente deve promover nos docentes uma identidade própria, pessoas capazes de aprender, de se responsabilizar e empreender. Uma capacidade que se concretiza no que denominamos aprendizagem autorreguladora, mediante a qual o docente gera um estilo próprio de envolver-se na resolução de tarefas estabelecendo suas próprias metas, levantando suas próprias estratégias para avaliar o grau de cumprimento das metas, processando informação e encontrando recursos para aprender (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 10).

Para além de formar o professor colocando-o em contato com o conteúdo acadêmico relativo ao seu componente, é preciso estimular a criação de sua identidade. Esta deve alcançar uma autonomia que vai proporcionar a ele estar sempre aprendendo e buscando aprimorar sua formação. É preciso que ele seja consciente de suas necessidades e dificuldades e estabeleça metas individuais para superá-las, sem esperar que somente a formação oferecida pela universidade ou pela instituição em que trabalha seja capaz de diagnosticar e suprir estas necessidades em prol do aprimoramento de sua prática.

O movimento de profissionalização da profissão professor tem como objetivo principal fazer com que a função passe de ofício para profissão, com todas as definições e atribuições que lhe são conferidas. No cenário propício para esta mudança, a formação do professor tem papel central. É preciso que o professor tenha competências fundamentadas no conhecimento científico de sua área, um conhecimento especializado, adquirido por meio da formação inicial ou continuado que vai lhe permitir uma ação reflexiva, exercida com ações pautadas neste conhecimento e não na reprodução de uma experiência a qual foi exposto em seu tempo de estudante, como afirma Tardif (2013, p. 561):

As autoridades educativas desejam ainda fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado, 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo,

mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino. Em última análise, a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos.

Sobre esta profissionalização, Tardif (2014) traz a questão dos saberes do professor como fator determinante. Os saberes dos professores são de várias naturezas e provenientes de diferentes fontes, são saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Dentre estes saberes, os experienciais são os que fundamentam sua prática e sua competência. Este é o saber que define a profissão, pois são “formados de todos os demais retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p. 54). Para o autor, estes saberes deveriam caracterizar os professores como um grupo produtor de saberes oriundos de sua prática sobre a qual eles deveriam ter um controle social legítimo. Este grupo deveria ser reconhecido e consultado por formadores sobre como ensinar e o que é o ensino.

2.1 Formação de professores e as adversidades

Vivemos tempos em que a informação e o conhecimento estão disponíveis na internet, nas “nuvens”, e isso transforma não somente nossa relação com o mundo, mas também a formação dos alunos e dos professores. Para além de receber informações na escola, é preciso saber tratar essa informação, caracterizar, descartar, analisar e compreender. Para estas ações é que professores e alunos precisam estar preparados.

Na sociedade da informação e do conhecimento, é preciso se adaptar e estar preparado para ela.

O vínculo sociedade-conhecimento nos leva necessariamente, a considerar a aprendizagem como fator fundamental. Os processos de produção e distribuição de conhecimento passaram a ocupar um lugar chave. Nós educadores nos localizamos no centro do problema (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 5).

Como colocam os autores acima, os educadores estão no centro do problema, pois lidam diretamente com as consequências das mudanças da sociedade. Se há algumas décadas a escola se preocupava em transmitir informações e conteúdo, na sociedade do conhecimento e da informação é preciso que a escola prepare o aluno e o professor para serem sujeitos ativos diante da grande quantidade de informação disponível que chega a ele diariamente. Se

hoje o conteúdo se encontra facilmente na internet por meio do celular ou computador, é preciso saber interpretar e selecionar o conhecimento de forma crítica e consciente.

Nesta sociedade, estar preparado para atuar com alunos que diariamente utilizam tablets, computadores aplicativos dos mais diversos, é também tarefa do professor. Portanto a formação continuada deste profissional deve prever atualizá-lo e prepará-lo para esta questão que se coloca em função da mudança de paradigmas da sociedade. Estas mudanças redefinem a profissão, o trabalho do professor e, conseqüentemente, sua formação, como ilustram Vaillant e Marcelo (2011):

Os papéis que tradicionalmente assumiram os docentes, ensinando de maneira conservadora um currículo caracterizado por conteúdos acadêmicos, hoje em dia se mostra inadequado, por diferentes contextos. Aos alunos chegam com informações por múltiplas vias: a televisão, o rádio, os computadores, a internet, os diversos recursos culturais das cidades etc. Os professores não podem permanecer à margem destes novos modos de construção da realidade cotidiana (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 9).

Os professores com os quais conversamos nesta pesquisa trabalham diariamente com um grupo de alunos que nasceu nesta sociedade mutante, que diariamente é exposto a uma enxurrada de informações por diversas fontes e que passa por uma fase na vida de constantes, grandes e significativas mudanças. Não se pode deixar de considerar o público com o qual este professor trabalha, principalmente, sendo este um grupo tão característico, que exige do professor uma grande capacidade de adaptação. Grupo que leva diariamente para a aula seus dilemas, mudanças, euforias e descobertas. Toda esta gama de emoções, tão características da adolescência, impacta na atuação do professor que, como todo docente, independente da faixa etária, precisa trabalhar não só com o aprendizado cognitivo, mas a educação do sujeito como um todo.

Assim, o trabalho para a educação integral do sujeito, além de necessária, tornou-se prática prevista no documento norteador para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto — considerando-os como sujeitos de aprendizagem — e promover uma educação voltada ao seu

acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

Nesta perspectiva, a educação integral pouco tem ligação com o tempo que o educando passa na escola.

A Educação Integral pressupõe garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Para isso, pressupõe também a existência de um projeto coletivo, compartilhado por estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p.16).

Segundo os autores, a educação integral diz respeito à formação do sujeito como um todo, educação para além do conteúdo de cada componente, diz respeito ao saber fazer, a formar para ser um cidadão que participa ativamente e de forma crítica dos dilemas vividos pela sociedade e se insere neste contexto ativamente, compreendendo a conjuntura em que está inserido. A educação integral, também segundo os autores, está pautada em quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade.

Assim, em sua prática, o professor deve atuar de forma a garantir a equidade e inclusão com estratégias que respeitem a singularidade e o direito à aprendizagem de todos com práticas integradas às demandas da sociedade e sustentáveis no tempo e no espaço.

Esta pesquisa apontou certa dificuldade do grupo de professores em desenvolver um trabalho com alunos da educação especial. Uma dificuldade que, com certeza, apresenta-se a outros grupos de professores de outras localidades dada a especificidade do tema. Não basta, portanto, que a educação pautada na inclusão, equidade e sustentabilidade esteja prevista em lei. É preciso preparar os professores para este trabalho, que apresenta inúmeros desafios.

Diante deste cenário, a formação de professores deve prever a realidade em que está inserido este professor e formá-lo para que possa desempenhar seu trabalho com qualidade, objetivando sempre a aprendizagem dos alunos. Não basta formar os professores no que diz respeito ao conhecimento científico de cada componente, mas formar para que tenhamos profissionais da área de educação preparados para lidar com a diversidade do mundo atual, que estejam sempre em processo de formação, seja por iniciativa da instituição em que está inserido, seja por iniciativa própria em seu processo de autoformação.

Por outro lado, com as condições de realização das formações para a docência, a formação dos professores no Brasil — e aqui falamos de todos os níveis e áreas — tem dado também pouca atenção às novas conjunturas e impasses que emergem no cenário que experimentamos. Os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados,

que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar (GATTI et al, 2019, p. 37).

Para a autora, os fatores sociais, morais, éticos e sociais diferenciados são também pontos que devem ser previstos na formação, assim, o professor poderá ser o agente que atua na promoção da mudança interior do sujeito que o permita avaliar, analisar, relacionar, comparar e interpretar de maneira crítica, em todos os aspectos da vida em sociedade. Para isso, é necessário que se tenha domínio pleno das linguagens ensinadas tão somente na escola. E, como ressalta Gatti *et al.* (2019), o papel do professor é essencial, pois será ele o responsável pelo desenvolvimento de uma consciência crítico-constructiva no aluno.

Neste cenário, dois sujeitos figuram como pontos de atenção no processo de formação continuada de que trata esta pesquisa: o professor e o formador de professor.

2.2 Formação continuada

Há uma grande diversidade de estratégias utilizadas na formação continuada de professores. Cada escola, município e rede de ensino organiza seu modelo de acordo com as teorias e os objetivos a serem alcançados ou política estabelecida.

Alguns modelos aparecem nas pesquisas e literaturas sobre o tema. Qual seria, porém, o modelo que realmente será exitoso e provocará uma mudança na prática do professor em sala de aula, atingindo o foco principal que é a aprendizagem do aluno?

Em sua pesquisa sobre o tema, Moriconi *et al.* (2017) entende como iniciativas de formação continuada eficazes aquelas em que a participação do docente tenha trazido resultados positivos para o professor ou para seus alunos.

Estão sendo entendidas aqui como iniciativas de formação continuada eficazes quaisquer tipos de ações de formação continuada para as quais foi encontrado algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências teria produzido resultados positivos sobre os próprios professores – traduzidos na melhoria de seus conhecimentos, práticas ou atitudes profissionais – ou sobre os seus alunos – traduzidos na melhoria de aspectos cognitivos, como seus conhecimentos acadêmicos ou não cognitivos, como suas atitudes frente aos estudos, por exemplo. (MORICONI *et al.* 2017, p. 15).

Vê-se então que não há um único modelo de formação continuada considerada eficaz, o que diz sobre sua eficácia são os impactos dela. Utilizou-se, neste estudo, a definição de formação exitosa como aquela que leva o professor a modificar sua prática, melhorando-a a partir dos novos conhecimentos adquiridos na formação para que com isso os alunos

aprendam mais. O esquema abaixo representa os efeitos esperados das iniciativas de formação continuada:

Figura 1- Efeitos esperados das iniciativas de formação continuada



Elaborado por MORICONI *et al.* 2017, p. 119.

Diante desta afirmação, cabe ressaltar que há, por parte dos formadores que compuseram este estudo, algumas tentativas de mapeamento de evidências de que as formações que planejam estejam cumprindo seu papel e levando o professor a rever e atualizar constantemente sua prática em sala de aula. Há também uma estratégia apontada pelos professores como sendo exitosa, sobre a qual tratar-se-á mais adiante.

Para a organização da formação continuada, além do planejamento de algumas estratégias, algumas abordagens podem ser utilizadas. Em cada uma delas há um sujeito central da ação. Em todas elas o objetivo é promover o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em seu estudo, Davis *et al.* (2012) organizou estas iniciativas em grupos. Inicialmente, em dois grandes grupos: um centra sua atenção no sujeito professor e outro nas equipes pedagógicas das escolas. Neste modelo, a formação ocorreria prioritariamente no interior das escolas. Subdividindo o primeiro grupo, com foco no sujeito professor, foram feitas suposições que embasam a teoria:

- I. uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;
- II. a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;
- III. os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (DAVIS *et al.*, 2012, p.12).

Neste modelo, todas as perspectivas se baseiam no professor e em sua trajetória. Colocam a formação continuada como central para o desenvolvimento profissional do professor. A formação, aqui, tem o papel de formar além de profissionais melhores, cidadãos

mais conhecedores de seus direitos, sujeitos ativos na sociedade, o que dará maior sentido ao papel que deve desempenhar.

Neste formato, a formação continuada contribui para contornar as falhas deixadas pela formação inicial do professor, que seria falha. A questão, nesta abordagem, é que, não considerar o que o professor traz consigo e, assim, não o consultar a respeito de suas necessidades formativas, é toda ela desenhada pelo sistema no qual está inserida.

Por último esta abordagem que foca no ciclo de vida profissional do professor. Huberman (1989) caracteriza as fases da carreira do professor, cada qual descreve algumas características da atuação destes profissionais de acordo com o tempo de exercício da profissão: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, a serenidade e, finalmente, o desinvestimento. Cada grupo de professores recebe uma formação de acordo com a etapa da carreira em que está identificando necessidades e carências; esta formação tem por objetivo ajudá-los a enfrentar melhor cada estágio que vivem. Nesta perspectiva, as trocas entre os docentes não são valorizadas, uma vez que se pretende incidir sobre características pessoais.

No segundo grande grupo, estão as ações que se centram na formação que deve acontecer nas escolas com as equipes pedagógicas. Aqui, o grupo se subdivide em dois outros: o que coloca o coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas e o modelo que visa fortalecer e legitimar a escola como locus de formação contínua e permanente.

[...] atribui ao coordenador pedagógico um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). Para tanto, faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem (DAVIS *et al.*, 2012, p.15).

Nesta abordagem, o coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada de todo o coletivo docente da escola. Este profissional fica responsável por, além de coordenar o trabalho pedagógico, elaborar a formação de sua equipe segundo necessidades e demandas, assim como mobilizar o grupo na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Sua atuação é muito abrangente e engloba desde as atividades relacionadas ao currículo, processo de ensino-aprendizagem, materiais pedagógicos, entre outros.

A outra abordagem coloca a escola como locus de formação contínua e permanente.

Assim, em oposição às tendências de formação continuada individualizadas, que se centram na figura do professor, existem os modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo. Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa. Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante (DAVIS *et al.*, 2012, p.17).

Neste tipo de abordagem, a formação continuada deve acontecer na escola ou nas demais dependências do sistema educacional. Para que ela seja eficiente, é necessário que haja uma colaboração entre os professores, pois a participação deles é importante durante todo o processo formativo, desde o planejamento e execução, até a avaliação dos resultados. Deste modo, é importante ouvi-los sobre as dificuldades que enfrentam.

Promover troca entre pares que culminarão em uma rica discussão sobre vários aspectos da profissão prepara o professor para avançar em sua prática em direção a uma atuação mais segura e assertiva. Desse modo, não adianta promover a formação individual do professor, mas o desenvolvimento do grupo todo para que as mudanças, na prática, tornem-nos capazes de cumprir a função de atender os alunos cada vez melhor.

O programa organizado, tendo a escola como lócus de formação, não tem o objetivo de formar somente os professores, mas também o coletivo; tampouco tem a intenção de formar somente para a questão técnica específica de cada área, mais do que isso, este modelo visa desenvolver nos professores a capacidade de atuar como agentes de mudanças da sociedade como um todo e suas injustiças. Segundo Davis *et al.* (2012), existe, desta maneira, um imenso rol de tópicos que devem ser tratados na formação continuada com vistas a atingir este objetivo. Estes temas vão desde os que dizem respeito somente ao universo da sala de aula, até os que envolvem teorias e sistemas educacionais e questões da atual conjuntura do mundo em que vivemos.

Vaillant e Marcelo (2001) denominam este modelo de organização da formação continuada, como aprendizagem na organização. Para eles a aprendizagem não é um processo isolado e solitário, ela implica mais do que a aprendizagem de cada um de seus membros.

A aprendizagem na organização é algo mais que a soma da aprendizagem de alguns de seus membros. A aprendizagem na organização supõe processamento social da informação, socialização na cultura e desenvolvimento de novas metas, estruturas, estratégias e ambientes (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 27).

Integra-se, dessa maneira, o lugar para aprender com o lugar para fazer. É possível observar se as ações de formação continuada estão surtindo efeitos na prática do professor e na aprendizagem do aluno. Assim, as escolas precisam ser lugares para aprender. Para os

autores imediatamente acima citados, essa é a imagem da escola como uma comunidade de aprendizagem, onde os formadores investigam, estudam, ensinam observam falam de seu ensino e ajudam uns aos outros.

Para Imbernón (2019) — ponto nevrálgico da formação continuada de professores — formação permanente é a formação de profissionais reflexivos e investigadores. São professores que constantemente refletem sobre sua prática, que estão sempre pautando seu trabalho na reflexão prático-teórica.

O autor define cinco eixos na formação continuada que, resumidamente, dizem respeito à: reflexão prático teórica sobre a própria prática, a troca de experiências entre iguais, a união da formação à um processo de trabalho, a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais e sociais e o desenvolvimento profissional da instituição educativa em um trabalho conjunto e não isolado para a mudança das práticas profissionais e sociais.

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBÉRNÓN, 2019, p. 58).

Desta maneira, Imbernón (2019) situa o professor como construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. Um conceito diferente daquele que afirma que a formação continuada tem como função a atualização do conhecimento científico, didático e pedagógico do professor, mas sim para formar para a descoberta, organização, fundamentação e revisão da teoria. Assim, o profissional que se pretende formar de acordo com as características citadas pelo autor é aquele consciente de suas práticas, atuante em sua área e pesquisador.

A reflexão, nesta perspectiva de formação, não se centra apenas nos conceitos estruturantes de cada componente ou no aprendizado técnico necessário ao professor, mas também nas questões que cercam a profissão docente e a convivência dos professores e dos alunos em sociedade, como as questões sociais mais latentes, discussões indispensáveis na formação de sujeitos reflexivos, críticos e ativos na sociedade.

Em síntese, há diversos modelos de formação continuada possíveis. Na rede pesquisada a formação acontece tanto na escola, com a condução do orientador pedagógico, como fora da escola, com a formação conduzida pelos formadores e professores agrupados por área de conhecimento, como tratar-se-á na sessão seguinte. Porém, a formação pautada no

conhecimento do professor e a reflexão sobre sua prática, na troca entre os pares e na realidade da sala de aula como colocada por Vaillant; Marcelo (2001), Davis (2012) e Imbernón (2019), serão pontos constantes neste estudo por aparecerem na fala de formadores e professores.

Constatou-se nesta pesquisa que falta a este grupo específico uma unidade que precisa ser construída na definição de pontos em comum, nas estratégias utilizadas nas formações. Em diversos momentos, fica evidente que alguns aspectos apontados pelos professores como frágeis no processo de formação poderiam, facilmente, avançar se houvesse uma reflexão em grupo para a implantação de processos que impactariam na formação de todas as áreas.

2.3 O modelo de formação continuada na rede em questão

A formação continuada na rede em questão acontece em dois encontros semanais, totalizando seis horas-aulas de formação. Esta formação acontece por dois caminhos: ora na escola, por intermédio dos orientadores de escola pedagógicos, ora no centro de formação continuada do município, por intermédio dos orientadores de ensino de cada disciplina.

Quando a formação ocorre na escola, o orientador pedagógico é o responsável por ela. Os temas tratados nas formações nas escolas são elencados por eles de acordo com o acompanhamento da prática dos professores no dia a dia e da aprendizagem dos alunos, além das diretrizes dadas pela Secretaria de Educação. A elaboração das pautas estudadas a cada encontro também é de responsabilidade deles. Os orientadores pedagógicos têm formação oferecida pela Secretaria Municipal Educação como forma de subsidiá-los para a formação na escola.

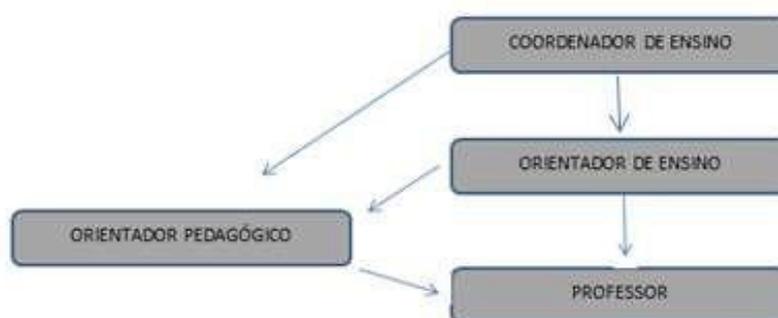
Os orientadores pedagógicos, além da formação no horário de trabalho coletivo, também são responsáveis por fazer observações e orientações partindo com a prática do professor em sala de aula, apoiar o professor no que for preciso e acompanhar a aprendizagem dos alunos de sua escola.

Quando a formação ocorre no Centro de Formação, fica a cargo dos orientadores de ensino, os formadores de professores entrevistados nesta pesquisa. Estes momentos são dedicados à formação específica de cada área, nestes momentos os professores se reúnem com seus pares do mesmo componente, os que atuam junto a ele na escola e os que atuam nas demais escolas da rede. Este grupo, especificamente, que participa do HTC de área semanalmente, ministrado pelo orientador de ensino, foi o que participou desta pesquisa.

Os orientadores de ensino são responsáveis pela formação dos professores de seus componentes e também desenvolvem formações com os orientadores pedagógicos.

Há um outro sujeito neste processo, o coordenador de ensino que fica responsável pela coordenação do grupo de orientadores de ensino e pela formação dos orientadores pedagógicos. Pautado nas diretrizes definidas pela Secretaria de Educação, documentos norteadores nacionais e federais, o coordenador organiza os temas de formação e orientações que serão tratadas com os orientadores pedagógicos e orientadores de ensino ao longo do ano.

Figura 2- Esquema do processo de formação de professores na rede



Diante do exposto, observa-se que a organização da formação continuada de professores na rede pesquisada atende às características dos modelos definidos pelos autores como sendo uma organização que pode levar a formação a ser profícua.

2.4 Quem é orientador de ensino e qual sua função

Torna-se necessário explicitar aqui qual a função do sujeito que personifica o formador de formadores na rede de ensino estudada e que nela é nomeado orientador de ensino.

Para ocupar esta função, o professor é designado a ela. Segundo a lei complementar 454, de 08/12/2011, deve ser professor efetivo na rede há cinco anos ou mais e preferencialmente ter atuado por três anos ou mais em função de confiança exercida nas unidades escolares da rede. Não há, portanto, um concurso ou prova para a função de orientador. Eles são escolhidos por destacarem-se em suas funções na escola e convidados a ocuparem a função de orientador de ensino, que é definido como “cargo de confiança”.

É necessário ter licenciatura plena em Pedagogia ou área afim da educação e pós-graduação *lato sensu* em área afim da educação. De suas atribuições da função constam:

- aprimorar a prática docente, promovendo a integração dos professores com os demais especialistas da unidade escolar;
- atuar em projetos de orientação pedagógica e educacional, responsabilizando-se pelos resultados de aprendizagem dos alunos da rede.

O orientador de ensino é o formador de professores da rede. É responsável pela formação continuada dos professores em seus respectivos componentes, acompanham a prática do professor nas escolas quando necessário e solicitado e responsabiliza-se pela aprendizagem dos alunos em seu componente, observando os dados das escolas, relatos de professores e orientadores pedagógicos e atuando diretamente junto a alguns professores como apoio em sua prática quando necessário.

O grupo de orientadores de ensino dos Anos Finais, juntamente com seu coordenador, compõem a Coordenadoria Pedagógica dos Anos Finais.

O plano de formação definido anualmente para cada componente atende à concepção sociointeracionista adotada pela rede e pauta-se nas metas e diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação. Atendidos a estes critérios, o formador acrescenta as especificidades da área e as necessidades formativas do grupo que acompanha.

Os formadores visitam regularmente as escolas por eles acompanhadas e podem, além de observar de perto o trabalho do professor, colher material que serve de subsídio para a elaboração de seu plano de formação anual, de maneira que este atenda às necessidades formativas dos professores.

Além do trabalho relacionado à formação e acompanhamento da aprendizagem, o orientador de ensino tem uma parte do seu tempo de trabalho destinado à algumas demandas mais burocráticas como respostas à memorandos, pareceres sobre projetos e parcerias oferecidas por terceiros, análise de material oferecido à secretaria de educação, entre outros.

Esta organização da função de orientador está descrita por Vaillant (2004) da seguinte forma:

O formador de formadores é quem se dedica à formação de mestres e professores, e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos nas áreas de educação, formal e informal (VAILLANT, 2004, p. 12).

Assim, o formador deve ser um profissional que está sempre atento à realidade dos professores com os quais trabalha, ter formação científica e didática, deve saber da aprendizagem dos alunos e estar preparado para ajudar os docentes. Todo este conhecimento evitará que sua formação seja distante daquela que o professor realmente necessita.

Os saberes dos formadores são também plurais e advindos de diversas áreas como coloca a mesma autora quando discorre sobre os saberes dos formadores

A formação pedagógica dos formadores de adultos compreende conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto do ensino, história e filosofia da educação, aspectos jurídicos da educação etc. (VAILLANT, 2004, p. 29).

Desta forma, da mesma maneira e em igual grau de importância, a formação de formadores deve ser planejada de forma a contemplar as diversas frentes em que ele deve atuar, sempre tendo como produto final a aprendizagem do aluno.

Se a formação continuada tem sido cada vez mais citada em estudos e pesquisas, o cenário da formação de formadores se mostra diferente, “raras são as pesquisas que tentam estudar a dinâmica do “ofício de formador” (VAILLANT, 2004, p.8). Ora, se falamos de formação de professores, é imprescindível que falemos também da formação dos formadores de professores.

Quem é o profissional a quem nos referimos quando falamos de formador? Segundo Vaillant (2004), como formador entendemos ser o profissional que se dedica à formação em seus diferentes níveis e modalidades, é aquele que media a aprendizagem entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los: “devem usar métodos ativos (servir de modelo para os alunos) se desejam que mais adiante, empreguem métodos similares ao ensinar a seus respectivos alunos” (VAILLANT, 2004, p. 12).

A identidade dos formadores de professores está longe de ser definida. Para exercer a função de formador, não é exigida uma formação obrigatória ou especialização para o professor que deseja se tornar formador. No cenário analisado nesta pesquisa, os formadores são escolhidos para a função por destacarem-se como professores e passam a atuar de forma bastante autônoma, definindo os temas e as estratégias utilizadas na formação dos professores. Para Snoeckx (2002), o formador é um autodidata, ele é responsável por sua especialização, fazendo leituras e pesquisas.

“A formação efetua-se no local de trabalho, à mercê das possibilidades e das urgências. Os novos formadores são rapidamente integrados às ações de formação,

pois as tarefas são cada vez mais numerosas, as demandas da instituição cada vez mais prementes”. (SNOECKX, 2002, p. 31).

Completada por uma afirmação de Altet (2003, p. 73), “uma cultura profissional específica comum é necessária para falar de um ofício de formador de professores, com saberes e competências próprias”. Em pesquisa realizada na França, em 1997, com formadores de professores Altet (2003), ressalta que pesquisas de sociologia mostram que um ofício se profissionaliza quando o profissional constrói uma base de saberes específicos. Destaforma, como é necessária a profissionalização dos professores, é necessária também a profissionalização dos formadores de professores.

2.5 Pesquisas correlatas

Sabendo que os estudos e pesquisas correlatas ao tema aqui apresentado seriam fundamentais como norte, e para que pudéssemos contribuir de alguma maneira ao que já se tem de conhecimento sobre o assunto, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de conhecer o cenário das pesquisas relacionadas ao tema escolhido e utilizá-las no trabalho. Após a definição do tema a ser estudado, foram definidas as fontes de pesquisa e buscou-se aquelas que tradicionalmente abrigam trabalhos que permeiam o tema desta pesquisa.

Os bancos de dados pesquisados foram: Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES³, na Biblioteca Eletrônica Científica Online⁴, no banco de dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC⁵, no banco de dados e no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo⁶.

Os descritores foram definidos de forma que a busca trouxesse pesquisas relacionadas à formação do docente que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Foram definidos os descritores: “formação continuada” e “formação continuada de professores nos Anos Finais”. Nos bancos de dados da CAPES, SciELO e PUC, por haver muitos trabalhos com o descritor “formação continuada” de diversos outros setores que não estão relacionados à formação continuada de professores, este descritor foi especificado, sendo a busca feita pelo descritor “formação continuada de professores”. O recorte de tempo utilizado foi de 10 anos.

³ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

⁴ Disponível em: <https://www.scielo.org/>

⁵ Disponível em: <http://www.pucsp.br>

⁶ Disponível em: <https://www.teses.usp.br>

Para análise da pertinência do trabalho para este estudo, inicialmente foram destacados os que tratavam da formação dos professores de Anos Finais como um todo e não somente em uma área específica. A primeira ação foi a leitura dos resumos e em seguida dos trabalhos no todo.

Encontram-se a seguir os resultados e os trabalhos selecionados.

2.5.1 CAPES - Banco de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Os textos inicialmente encontrados com os descritores utilizados foram descartados após leitura mais criteriosa, pois se tratava de pesquisas sobre um único componente dos Anos Finais, ficando muito específico naquela área.

A primeira pesquisa foi realizada no banco de dados da CAPES. Com os descritores “formação continuada de professores” foram encontrados 901 trabalhos, dos quais quatro títulos foram selecionados por serem correlatos ao tema estudado. Após leitura mais cuidadosa, dois trabalhos foram descartados: a pesquisa selecionada, do ano 2012, que estudava a formação continuada na rede municipal de Curitiba, atém-se a discutir concepções de ensino ligadas às políticas públicas que, ao longo dos anos, vão se modificando de acordo com a Gestão do Município, causando um problema na continuidade do projeto de formação. A pesquisa selecionada, do ano de 2013, que tinha como tema a formação continuada de professores, foi descartada, pois focava em uma metodologia única de formação e se propunha a analisar especificamente aquela teoria.

Os estudos que permaneceram foram: “Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil”, de Davis *et al.* (2012) e “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, de André (2010).

Analisando o trabalho de Davis *et al.* (2012), uma informação chamou atenção, pois é mais uma confirmação do que se tem observado nas pesquisas realizadas: há um número muito pequeno de pesquisas sobre formação continuada voltada para os professores de Anos Finais, as encontradas são de áreas específicas como Matemática e Biologia. A autora utiliza os resultados levantados nas diversas secretarias onde a pesquisa aconteceu para ilustrar as diferentes perspectivas de organização da Formação Continuada: individualistas, centradas no professor, com objetivo de superar déficits da formação inicial, de acordo com o ciclo de vida profissional, com abordagens colaborativas, tendo a escola como lócus de formação. Este

estudo dá um panorama de como se organizam as redes de ensino para a formação continuada de professores.

No texto de André (2010), a autora dá um panorama do campo de estudos sobre a Formação de Professores ao longo dos anos. Fica bem claro que nas últimas décadas este campo está tendo maior visibilidade, tornando-se um campo independente de estudo, já que anteriormente estava sempre dentro dos estudos relacionados à didática. A autora discorre então sobre o campo de estudos mencionado, utilizando como cenário a educação brasileira. Para isso, utiliza cinco indicadores: existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

A pesquisa realizada no banco de dados SciELO não trouxe resultados relevantes, dois trabalhos foram selecionados, porém, após uma leitura mais cuidadosa, estes foram descartados, já que um deles falava somente sobre políticas públicas para a formação de professores e o outro tinha por objetivo afirmar a eficácia de um modelo de formação pautado em um teórico. Estes trabalhos foram os mesmos encontrados e descartados também no banco de dados da CAPES, como relatado anteriormente.

A pesquisa no banco de teses da PUC São Paulo trouxe grande número de resultados, porém, a maioria se distanciava muito do tema, apesar da indicação do descritor. Após a pesquisa com o descritor “Formação continuada de professores”, foi feita a pesquisa com os descritores “Formação continuada de professores Anos Finais”, e neste caso, o site trouxe os mesmos trabalhos que havia trazido com o descritor anterior.

Foram utilizados também os descritores “Formação contínua de professores”, “Formação continuada Anos Finais”, “Formação Anos Finais”, mas não foram encontrados resultados diferentes.

No trabalho selecionado no ano de 2009, de Arbolea (2009), intitulado “Educação continuada de Professores de Língua Portuguesa em busca de subsídios para uma proposta de formação continuada centrada na escola”, a autora faz uma leitura reflexiva das ações de formação continuada que acontecem em Portugal e em projetos desenvolvidos pela PUC, no Brasil. Este estudo utiliza fundamentação teórica bem parecida com a deste trabalho. A pesquisa confirma sua hipótese inicial de que, por meio da análise dos projetos dos dois países, seria possível elaborar subsídios para propostas de formação continuada para

professores. A pesquisa é específica na área de formação de professores de Língua Portuguesa, porém, os modelos de formação continuada por ela estudados cabem à formação continuada de modo geral. A autora coloca que não levou em consideração palestras, seminários de um dia, enfim, ações pontuais de formação como formação continuada, pois a formação continuada se define por ações permanentes, em que o professor não deixará de pesquisar e de refletir sobre sua prática. Além de elencar modelos de formação, a autora deixa claro que na sociedade em que vivemos, onde as mudanças são deveras rápidas, o professor precisa estar consciente de que, para que sua prática seja eficiente, deverá estar sempre estudando, adotando uma postura crítica, reflexiva e investigativa. A pesquisa rechaça qualquer ação de formação baseada no conceito de “reciclagem”, em que se têm o objetivo de suprir as lacunas deixadas na formação inicial e a obsolescência.

A pesquisa conclui que no Brasil, nas experiências estudadas em cursos de formação continuada, poucas foram as transformações significativas e atribui a isso questões como: projetos elaborados fora do contexto, utilização de curto espaço de tempo gerando formações pontuais e descontínuas. Em Portugal também se observou que a formação continuada não é satisfatória. Por acontecer de forma obrigatória, os professores se tornaram mais consumidores de formação no intuito de progredir na carreira do que com o objetivo de obter desenvolvimento pessoal e profissional.

A pesquisa selecionada no ano de 2011, de Melo (2011), com o título de “Centro de Formação Continuada de Professores: a distância entre legislação, proposta de formação e necessidades formativas expressas por professores.” faz um panorama geral da formação continuada no Brasil e da legislação que rege a formação de professores no país, além de um relato sobre um centro formação de professores, localizado em um município do estado de São Paulo. Aproxima-se desta pesquisa, pois o município por nós estudado, possui também um centro de formação, porém, constatamos depois que é organizado de maneira bem diferente. Neste centro, alguns profissionais estão em função de promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos.

O estudo aponta que as ações do centro de formação estão muito distantes de oferecer formação realmente significativa ao professor. Mesmo em sua documentação, a Lei que cria o centro tem apenas um artigo que trata disso; os outros estão voltados a criação de novos cargos de confiança na educação. O autor identifica um descompasso entre as ações do centro e seu objetivo inicial: a formação de professores daquele município.

O outro título inicialmente selecionado no ano de 2011 foi posteriormente descartado, pois se tratava de uma ação específica com um professor de ciências e seis alunos e pouco se assemelhava a esta pesquisa.

A pesquisa de Oliveira (2015) intitulada “A Formação de professores formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional” aproxima-se bastante deste estudo por tratar da formação e profissionalização do formador de formador. Fundamentada em autores como Davis (2012) e Imbernón (2011), a autora coloca a importância da formação contínua para este profissional, pois é ele o articulador entre os objetivos almejados pela política de formação e as necessidades formativas dos professores na escola.

Coloca também que os campos de formação continuada e profissionalização docente estão interligados e não há como tratar um sem tratar o outro. Apoiada em diversos autores, a pesquisa fala da importância de transformar a formação fundada em saberes cumulativos para a lógica da construção de saberes, já que o que se exige do professor é um trabalho em rede devido à globalização. Finalmente, em suas conclusões, a pesquisa considera que a formação de formadores no estado em que foi realizada provoca mudanças significativas na ação do professor, sendo considerada a força motriz que origina o Professor Formador.

O trabalho intitulado “Formação continuada de formadores técnicos da secretaria de educação”, de Ferreira (2017), analisa a formação dos formadores técnicos da secretaria de educação da rede municipal de Francisco Morato por meio de entrevistas com estes formadores. Assemelha-se a este estudo pela metodologia de pesquisa e pelo público-alvo. O estudo caracteriza o formador e como ele chega ao cargo que ocupa. Pode-se observar que o processo mostrado é bem semelhante ao que ocorre na rede em que iremos pesquisar. A própria autora é uma formadora da referida rede e coloca suas angústias e dificuldades no processo de se tornar uma formadora, o que traz ao estudo uma grande contribuição.

Interessante notar que também a formação destes formadores fica quase que totalmente a cargo deles próprios.

Em “Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente”, de Alfonsi (2018), é analisada a formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, foco também desta pesquisa. O que chama a atenção neste trabalho inicialmente foi o fato de ser um estudo focado no fundamental II, já que é raro encontrar uma pesquisa que tenha seu ponto central voltado para este segmento de modo geral e não em apenas um dos componentes. Constata-se também que, as séries finais do Ensino Fundamental têm sido esquecidas pelas políticas públicas. As ações concentram-se nas séries

iniciais por conta da alfabetização e no ensino médio, pensando na entrada do jovem no mercado de trabalho. Apesar de a pesquisa ser realizada com foco na formação continuada que acontece na escola por intermédio do coordenador pedagógico, muitas das considerações são pontos de atenção de nosso estudo, como a dificuldade do professor em lidar com a faixa etária de 11 a 14 anos e isto não ser contemplado em projetos de formação continuada e mesmo o fato de o segmento não ser foco frequente de pesquisas.

A pesquisa no banco de dados da USP resultou em alguns trabalhos genéricos sobre a formação de professores, mas somente um se aproximou ao tema desta pesquisa. Foram utilizados também os descritores “formação contínua de professores”, “formação continuada Anos Finais”, “Formação Anos Finais”, na tentativa de encontrar trabalhos correlatos ao tema, mas sem resultados.

Dos trabalhos encontrados nos descritores “formação continuada de professores” e “formação continuada”, somente um foi previamente selecionado. O mesmo trabalho apareceu nos dois descritores.

No trabalho intitulado “Formação docente e suas possibilidades: uma pesquisa orientada pelas teorias dos letramentos”, a autora faz uma pesquisa com coleta de dados que perduraram por onze meses com um grupo de formação de professores de Anos Finais, no qual a própria pesquisadora era a formadora. Deste grupo, dois professores, além da própria autora, foram selecionados para estudo dos dados, pois foram os que tiveram maior presença no curso ao longo dos meses. A autora analisa suas falas e as dos professores ao longo do curso tendo como foco as metodologias de letramento utilizadas por eles em sala de aula.

Utilizando o descritor que foi utilizado em outros bancos de dados “formação continuada de professores Anos Finais”, nenhum trabalho foi encontrado.

Pode-se concluir, após esta pesquisa, que pouco se tem de estudos específicos sobre os Anos Finais no que diz respeito à totalidade de componentes que dele fazem parte. Encontram-se muitos trabalhos dentro de áreas específicas. Foram encontrados também muitos trabalhos destinados a estudar a formação de professores dos Anos Iniciais.

No que tange à formação de professores em geral, muito se tem estudado, porém, pouca coisa foi produzida com foco nos professores atuantes nos Anos Finais no que diz respeito às questões de formação, independente da área de atuação.

3 Metodologia

Nesta seção, serão apresentadas as questões referentes à pesquisa realizada. Encontram-se detalhados o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados, a população que participou e os procedimentos para coleta e análise de dados.

3.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o processo de formação continuada de professores de Anos Finais de uma Rede de Ensino Municipal sob as perspectivas do formador de professores e dos professores formados por eles. Para isso, foram utilizadas duas técnicas: a entrevista semiestruturada para os formadores e um questionário para os professores que, além de questões objetivas, contou com questões abertas e o relato de um episódio de ensino por parte do professor.

As subseções seguintes discorrem os caminhos que a pesquisa percorreu para atingir aos objetivos propostos, apresentando o tipo da pesquisa, a população, os instrumentos da pesquisa, procedimentos da coleta e análise de dados.

3.2 Tipo de pesquisa

O grande interesse deste estudo é compreender o processo de formação continuada por meio da fala dos sujeitos nela envolvidos. “Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 21). Os autores Bauer e Gaskell (2002), neste trecho, dão ênfase a nossos interesses nesta pesquisa. Ninguém melhor para falar sobre a formação continuada na rede estudada do que os professores que dela participam e os formadores responsáveis por ela.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, tendo em vista a subjetividade do sujeito. Temos como objetivo maior dar voz aos sujeitos envolvidos e, neste caso, vimos este tipo de pesquisa como o mais indicado, pois nos permitiu interpretar, por meio de suas falas, o caminho formativo no qual estão envolvidos. Ao pesquisador qualitativo, é possível ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (BRYMAN, 1988:61 apud BAUER e GASKELL, 2002, p. 32), sendo assim, entende-se que esta “privilegiada visão” deu uma maior compreensão do processo estudado.

Ainda para a justificativa da escolha de tal tipo de pesquisa, corrobora a afirmação de Ribeiro (2008), de que a pesquisa qualitativa vai muito além da quantificação de dados e

números; por meio dela é possível compreender detalhadamente significados e características do universo onde a investigação acontece.

3.3 Participantes

Participaram desta pesquisa os oito formadores de professores da rede que são responsáveis pela formação específica em cada componente que integra o quadro curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Também fizeram parte os professores de Anos Finais destes componentes que participam do HTC específico por área. Foram convidados um total de 554 professores, destes, 168 responderam ao questionário enviado por meio do Google Forms.

Cada Orientador de Ensino tem sob sua responsabilidade de formação um número de professores que varia de 49 no componente de Inglês, a 112 nos componentes de Português e Matemática.

Tabela 1 Número de professores em cada componente que participam da formação pesquisada

Componente	Professores que cumprem HTC	Professores que não cumprem HTC
Arte	61	10
Ciências	65	13
Educação Física	51	6
Geografia	65	6
História	64	6
Inglês	44	2
Matemática	105	12
Português	105	11
Total	554	66

Pode-se constatar no quadro acima que o número de professores que não cumprem HTC é pequeno; porém, quando se analisa a quantidade de alunos atendidos por estes professores, o fato é preocupante. A orientação destes professores que não cumprem HTC fica sob a responsabilidade do orientador pedagógico da escola onde atuam, que fazem

intervenções diretamente com o professor. Os orientadores de ensino apoiam na formação destes professores à distância, enviando material e dando suporte ao orientador pedagógico.

O critério de seleção para participação da pesquisa não foi excludente. Todos os professores que participam do HTC específico, de responsabilidade do orientador de ensino, receberam por e-mail ou WhatsApp o questionário a ser respondido. Coube ao professor a decisão de participar ou não.

Os professores que não cumprem HTC e, portanto, não passam por formação específica com os orientadores de ensino, não receberam o questionário, pois não conseguiriam avaliar a formação específica oferecida pelos orientadores, formação esta foco desta pesquisa.

3.4 Instrumentos

Tendo definido o tipo de pesquisa, passou-se à tarefa de eleger os instrumentos de coletas de dados utilizados. “São vários os instrumentos que podem ser utilizados pelo pesquisador para garantir o êxito de sua pesquisa, no entanto, é sempre importante lembrar que a escolha dos instrumentos de pesquisa não pode se dar de forma aleatória” (OLIVEIRA, 2016, p.02). Como afirma o autor, a escolha dos instrumentos de coleta de dados utilizados foi definida após estudos sobre as características e especificidades de cada um dos grupos que foram ouvidos e que colaboraram para o sucesso do trabalho. Para esta escolha, levou-se em consideração o número de pessoas envolvidas em cada um dos grupos em que a coleta de dados foi realizada.

Um dos grupos é composto por oito formadores de professores. Para este grupo optou-se por:

A) Entrevista semiestruturada por permitir colher dados em uma situação de discurso mais ou menos livre.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004, p. 215).

Constatou-se que a entrevista deu possibilidades de compreender os objetivos do orientador de ensino para a formação que elabora.

Pode-se elencar alguns itens que justificam a escolha deste tipo de pesquisa para este estudo. Segundo Duarte, (2004):

1) O fato de a pesquisadora ter bem definidos os objetivos de sua pesquisa.

2) O fato de conhecer o contexto em que se pretende realizar a pesquisa, pois ela própria atuou como formadora de professores na referida rede por mais de cinco anos, além de conhecer a estrutura de formação delineada pela rede, e também, vários dos profissionais envolvidos neste processo ao longo dos anos.

Tais conhecimentos serviram como subsídio para que a condução da entrevista para além de suas questões iniciais fosse profícua no que diz respeito a atingir os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

A escolha da entrevista semiestruturada foi feita, pois dar voz aos participantes é, além de ouvir as respostas aos questionamentos necessários para entender pontos específicos do grupo que são importantes para a análise, também ouvir os anseios e expectativas dos participantes que não haviam sido previstas na elaboração do roteiro e que apareceram no decorrer da entrevista. Segundo Minayo (2002, p. 58):

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõe perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas.

O grande número de professores e a localização deles em diferentes bairros da cidade ou até em outras cidades, determinou o uso do questionário *on-line*. Este grupo é formado por 554 professores, divididos nos oito componentes que compõem os Anos Finais do Ensino Fundamental da referida rede. Para colher dados junto a este grupo, optou-se por:

B) Questionário:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

O questionário permitiu, como aponta o autor, obter informações ricas, o que possibilitou conhecer o que pensam os professores sobre a formação continuada que recebem.

A risco de se ter um número pequeno de respostas é um problema que foi resolvido por meio do envio do questionário *Google Forms* por e-mail, além de encaminhá-lo via WhatsApp. Levando em consideração que na sociedade atual as pessoas utilizam internet boa parte de seu dia, esta ação facilitou a resposta ao questionário pelo professor. Isto favoreceu o

recebimento de respostas, além de ter facilitado a tabulação dos dados, já que as respostas estavam digitalizadas.

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

Inicialmente, vale ressaltar, que por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, que tem a finalidade maior defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo dentro de padrões éticos.

De acordo com Minayo (2002), definido o campo de interesse, pode-se partir para um rico diálogo com a realidade. Inicialmente, é necessária uma aproximação com os sujeitos do estudo. Ainda segundo a autora, é importante apresentar a proposta de estudo aos grupos nela envolvidos. “É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade” (MINAYO, 2002, p. 55). Portanto, é de suma importância estabelecer uma relação de cooperação com os entrevistados, deixando claro quais os objetivos da pesquisa.

Na entrevista, esta aproximação foi feita pessoalmente em um primeiro contato individual com cada participante. Uma data foi agendada de acordo com a disponibilidade de cada um. A entrevista foi gravada, porém, não sem antes comunicar ao participante e ter sua autorização, bem como o recolhimento de sua assinatura no termo de consentimento.

No questionário, o texto introdutório teve de cumprir este papel, mostrando aos participantes de maneira sucinta os objetivos e resultados que se pretendia alcançar, além de conter o termo de consentimento. O questionário foi elaborado no *Google Forms* e enviado aos professores via e-mail e WhatsApp.

Nos dois casos, deixar claro ao participante que sua participação era opcional foi de suma importância.

Iniciou-se a coleta de dados pelas entrevistas, no mês de dezembro de dois mil e dezenove, assim que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética. A primeira entrevista foi feita com a orientadora de história. A segunda com a orientadora de geografia. Estas duas entrevistas foram feitas pessoalmente com a utilização do celular para gravação. Foram as duas com o menor tempo de duração. Isso aconteceu por dois motivos, o fato de as duas

orientadoras serem mais objetivas e concisas em suas falas e pelo fato de a entrevistadora não ter ainda experiência na execução de entrevistas. Apesar de mais curtas, as duas entrevistas ficaram satisfatórias em relação às informações que se desejava colher.

Em seguida vieram as férias escolares e uma pausa nas entrevistas foi necessária. Quando o ano letivo recomeçou, o restante das entrevistas foi marcado para março, porém, de maneira inesperada, a rotina de todos precisou ser readequada. O mundo foi surpreendido por uma pandemia do vírus COVID-19.

As outras seis entrevistas aconteceram por meio do aplicativo ZOOM. O que poderia representar um aspecto negativo à coleta de dados, a impossibilidade de reunir entrevistador e participante para realizar as entrevistas, tornou-se um ponto positivo, já que a oportunidade de participar da entrevista sem precisar sair de casa, pareceu deixar os orientadores mais à vontade em relação ao tempo necessário para responder às questões, afinal, estavam em casa, de férias na quarentena e não tinham pressa.

Com exceção da diminuição na velocidade da internet em alguns momentos forçar os participantes a repetir uma ou outra frase, nenhum outro problema ou dificuldade foi sentida.

Concomitantemente à retomada das entrevistas no mês de março, foram enviados aos professores os questionários elaborados no *Google Forms*. Inicialmente, foram enviados pelos orientadores de ensino de cada área no grupo de WhatsApp dos professores. Na primeira semana foram computadas 92 respostas. Na semana seguinte, os questionários foram enviados pelas orientadoras pedagógicas das escolas nos grupos das escolas. E, finalmente, nas semanas subsequentes, foram encaminhados individualmente a alguns professores. Após algumas semanas, o número de 168 questionários respondidos foi obtido, o que equivale a 30% do número total de professores dos Anos Finais da rede de ensino.

Após o encerramento da coleta de dados por meio do questionário, constatou-se a dificuldade em receber respostas a uma pesquisa. Os questionários precisaram ser enviados de diversas maneiras para atingir trinta por cento de respostas do número total de participantes.

Na próxima seção serão apresentados os procedimentos utilizados para a análise de dados.

3.6 Procedimentos para análise de dados

Utilizou-se a técnica de Análise de conteúdos sistematizada por Bardin (2016), para análise dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas realizados. Para a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos utilizados para análise das comunicações. “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 38).

As etapas da pesquisa foram organizadas seguindo as etapas estabelecidas por Bardin (2016), mas de maneira flexível. Iniciando-se pela pré-análise, isto é, um período de organização do material de maneira a torná-lo funcional. Nesta fase, três situações foram importantes: a escolha dos documentos utilizados, a definição dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação.

Conforme a autora, esta primeira análise, além de condensar os dados brutos, destaca questões que serão úteis nas inferências e interpretações em função dos objetivos pretendidos ou ainda em descobertas inesperadas.

Objetivando compreender as questões que esta pesquisa se dispõe a fomentar, utilizou-se, também segundo Bardin (2016), a técnica da categorização, que consiste em agrupar os dados em conjuntos:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Nesta perspectiva, a categorização é o agrupamento dos dados por categorias que serão definidas por suas partes comuns. O processo é composto por duas etapas: isolar os elementos e posteriormente reparti-los e impor uma organização às mensagens. O objetivo desta categorização é organizar uma representação dos dados brutos.

Assim, após realizadas as entrevistas, foram ouvidas e transcritas tal e qual o entrevistado se colocou. A única correção realizada foi a supressão dos marcadores da língua falada para que a compreensão do texto fosse mais eficiente.

Tendo todas elas transcritas, a releitura de cada uma foi feita na intenção de definir as categorias que iriam nortear a análise do conteúdo (BARDIN, 2016). Inicialmente, foram definidas pré-categorias tendo por base as questões feitas aos entrevistados, estas, elaboradas a partir dos objetivos definidos e dos resultados esperados. As pré-categorias também foram

determinadas pela fala dos orientadores e de algumas congruências notadas nas falas dos grupos.

A categorização foi pensada e reorganizada diversas vezes seguindo a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016) ao longo das várias leituras feitas de cada uma das entrevistas. No aprimoramento das versões de categorias, utilizamos o parâmetro de boas e más categorias definidos pela autora. Cada trecho da entrevista em que foram identificadas falas com os temas definidos nas categorias foi destacado com uma cor diferente.

Ao final, as pré-categorias foram agrupadas em quatro grandes categorias e discorreu-se sobre elas integrando todos os temas que previamente haviam sido determinados. O quadro abaixo ilustra as quatro categorias que foram definidas para a análise das entrevistas e as que inicialmente foram definidas em uma pré-categorização:

Figura 3- Pré-categorias e Categorias



O objetivo geral definido para esta pesquisa prevê a análise do processo de formação continuada de uma rede de grande porte sob as perspectivas do formador e do professor. Desta forma, a análise do conteúdo foi feita de maneira vertical, foram analisadas as

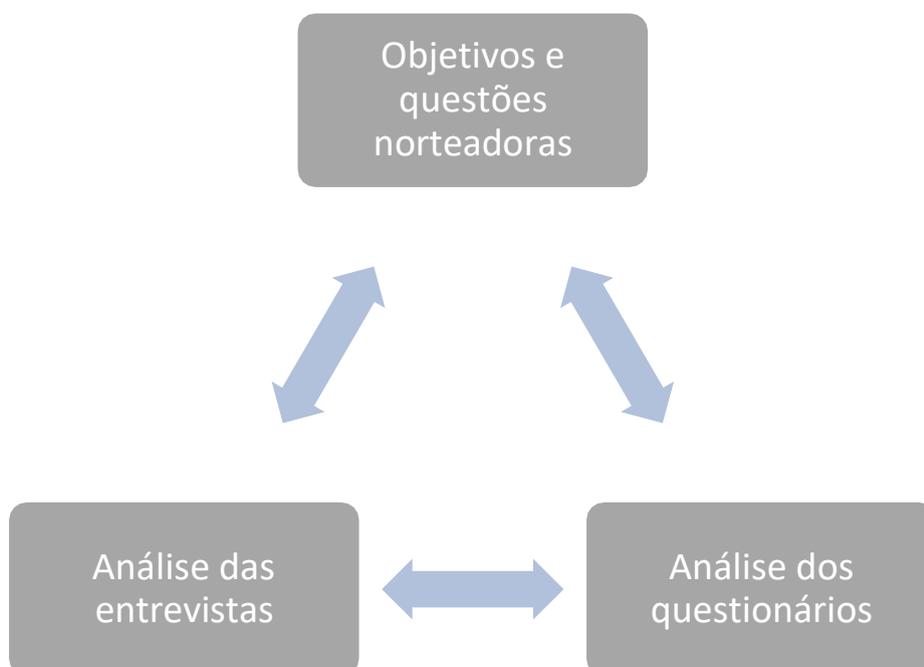
entrevistas considerando os pontos mais relevantes na fala de cada entrevistado e posteriormente de maneira horizontal, relacionando-as entre si por meio das categorias definidas.

O passo seguinte foi copiar os trechos e inseri-los em uma tabela com divisões por categorias, para tornar visíveis as falas dos entrevistados sobre cada uma delas e facilitar sua análise.

Posteriormente, foi feita a análise dos questionários respondidos pelos professores. As respostas trouxeram dados mais objetivos por meio de gráficos elaborados automaticamente pelo Google, assim como particularidades de cada professor nas respostas abertas. Nelas, pode-se observar suas falas, suas crenças, suas necessidades, enfim, podem-se alcançar o objetivo de dar voz ao professor verdadeiramente.

Das questões abertas foram retiradas algumas falas significativas, que sintetizam a fala de alguns professores. Finalmente, os dados foram triangulados e as vozes dos dois grupos foram confrontadas em uma análise onde pudemos responder às perguntas inicialmente definidas e atingir os objetivos estabelecidos. A figura abaixo ilustra esta triangulação.

Figura 4 - Triangulação dos dados



4 Análise de dados

Os entrevistados foram identificados com pseudônimos para garantir o anonimato. Os pseudônimos foram retirados das músicas do compositor Chico Buarque de Holanda, que em suas letras retrata traços da personalidade feminina. A utilização deste recurso se dá, única e exclusivamente, pela relação da autora com a obra do compositor. São canções que fazem parte de sua vida há muitos anos. Chico Buarque se vale do eu-lírico feminino para expressar toda a emoção contida neste universo e o faz belissimamente. Além do belo, as canções fazem um diálogo com a condição feminina na sociedade e provocam reflexões e discussões sobre o tema. O entrevistado do gênero masculino, aqui identificado como “João”, é companheiro de outra personagem feminina na música “João e Maria”.

A tabela abaixo apresenta os pseudônimos utilizados para cada orientador entrevistado e formação de cada um.

Cabe aqui deixar claro que o número de citações mostrado na tabela diz respeito a quantas vezes o item apareceu nas entrevistas, ainda que um mesmo formador tenha se referido à ela mais de uma vez, portanto, não há uma correspondência entre número de citações e número de entrevistados.

Tabela 2-Pseudônimos atribuídos e formação de cada formador entrevistado

Orientador	Sigla de representação	Formação
Arte	Maria	Formada em Educação Artística com habilitação em música, além de bacharel em música. Atualmente cursa mestrado em educação. Lecionou para os anos iniciais e finais. Com os Anos Finais, trabalhou por 12 anos. É orientadora de Arte há seis anos.
Ciências	Geni	Formada em Ciências biológicas, possui título de mestre. Lecionou por 3 anos para alunos do Ensino Fundamental. Tem 12 anos de experiência como formadora de professores.
Educação Física	João	É graduado em Educação Física pela Unesp e além de pós-graduações, atualmente cursa mestrado em educação. Lecionou por 6 anos para os Anos Finais e atua como formador de professores há 3 anos.
Geografia	Bárbara	Formada em Geografia Física e das populações. Lecionou para os Anos Finais por 9 anos. Atua como formadora de professores de Geografia há 3 anos.
História	Beatriz	Formada em Estudos Sociais com habilitação em História. Tem dezenove anos de experiência como professora de Anos Finais e continua lecionando. Atualmente cursando mestrado em educação. Formadora de professores há 5 anos.

Inglês	Rita	Formada em Letras. Doze anos de experiência como professora de Anos Finais. Formadora de professores há 1 ano.
Língua Portuguesa	Cecília	Formada em Letras, possui título de mestre e atualmente cursa o doutorado. Dez anos de experiência como professora de Anos Finais. Formadora de professores há 12 anos.
Matemática	Teresa	Formada Ciências e Matemática com licenciatura plena em matemática. Dezoito anos de experiência como professora de Anos Finais. Formadora de professores há 8 anos.

4.1 Concepção de formação

A categoria “Concepção de formação” reúne os seguintes temas que inicialmente foram definidos como pré-categoria: troca entre pares, comunidade de aprendizagem, formação continuada, efeitos da formação, estratégias de formação, definições sobre o professor que quer formar, as fases da carreira e o tempo destinado à formação.

Um dos objetivos desta pesquisa é definir quais características possuem as ações de formação continuada que são consideradas exitosas pelos formadores. Assim, buscou-se esta definição nas falas dos formadores ao longo das entrevistas e não somente quando questionados especificamente sobre ela. A tabela abaixo mostra os itens que foram citados como devendo estar presentes nas ações de formação continuada e quantas vezes cada um deles foi citado pelos entrevistados.

Cabe aqui deixar claro que o número de citações mostrado na tabela diz respeito a quantas vezes o item apareceu nas entrevistas, ainda que um mesmo formador tenha se referido à ela mais de uma vez, portanto, não há uma correspondência entre número de citações e número de entrevistados.

Tabela 3-Citações de como deve ser a formação continuada para os formadores

A formação continuada deve	Número de citações
Ser de responsabilidade do professor e do formador	2
Promover a atualização	2
Ter objetivos bem definidos	1
Ter continuidade (vários encontros sobre o mesmo tema)	4
Modelizar, propor atividades práticas com estratégias que podem ser desenvolvidas em sala de aula e que subsidiam o professor	12
Impulsionar crescimento	3

Impulsionar mudança	3
Acontece também na prática de sala de aula	1
Tratar das relações humanas	2
Fazer o professor se sentir capaz	2
Acontecer em um espaço motivador, acolhedor e de confiança	4
Prever momentos de acompanhamento individual do professor	3
Prever momentos de troca de experiências	2

Foram citadas treze iniciativas diferentes de formação continuada. A mais citada foi a modelização de propostas práticas e a utilização de estratégias que possam ser vivenciadas pelos professores em formação e depois reproduzidas por eles em sala de aula. Para o grupo de formadores, esta estratégia é tida como a mais eficaz em ações de formação continuada como forma de subsidiar a prática do professor. Dos oito entrevistados, sete citaram entenderem ações deste tipo como importantes na formação continuada:

As estratégias que eu utilizo com eles são as mesmas que eu espero que eles utilizem com os alunos e que os alunos deem as mesmas respostas para eles que eles deram para mim. Eu uso dinâmicas, com propostas práticas, normalmente atividades com que eles precisam estar vivenciando alguma coisa; eu sempre costumo trazer alguma atividade nova para eles. (João)

A modelização é o mais importante. Todo HTC tem que ser uma modelização do trabalho pedagógico. Seja uma modelização de planejamento de ensino, seja uma modelização de currículo, seja uma modelização de sequência ou de atividade de leitura como eu faço na Recuperação Intensiva, em que eu faço com eles as atividades. Eu acho que o HTC tem que ser um modelo de prática para o professor, ele vai ajustar com o público dele, mas o procedimento didático, metodológico é aquele. (Cecília)

Eu procuro levar sempre para o HTC uma atividade que seja aplicável em sala de aula, levo a atividade aplico com os professores para que eles entendam como vai funcionar e que eles possam reproduzir na sala de aula. (...) Se eu quero que o professor aplique as atividades dinâmicas, que ele possibilite e que ele avalie os alunos, que ele perceba os alunos no individual, eu também tento aplicar isso no HTC. (Bárbara)

Quando eu penso em uma formação, claro que eu levo o repertório teórico porque eu acho que isso é fundamental, a gente não pode separar teoria da prática, mas eu procuro viver uma situação de sala de aula (...) falei das Abaiomis, não foi só falar, eles tiveram que fazer, e o fazer o contar do nó cada momento que eu explicava que a saia rasgada da mãe que aquilo tem um cheiro que pode nos trazer a memória, a mesma coisa do paninho que toda criança tem, que tem o cheiro, então essas coisas do sentido são muito importantes em uma formação. (Beatriz)

As formações específicas da área do componente enquanto sequência didática, acho que proposições para sala de aula é importante. (Maria)

Fazer painel de soluções, eu espero que o meu professor faça um painel de solução de discussão lá, então eu preciso desenvolver com ele em HTC o painel de solução para ele entender na prática como isso acontece. Já teve por exemplo professor que falou para mim que aquilo não era possível de fazer, eu fui lá na escola dele fiz com ele (...) “não, porque não é possível fazer” eu falei “então eu posso ir lá com você fazer, vamos fazer juntas” e eu fui lá, dei duas aulas no lugar dela para ela entender a dinâmica do painel de soluções. Eu acho que é dessa maneira. (Teresa)

“É muito difícil trabalhar charge, não tem como trabalhar charge” e eu vejo uma professora da rede que é maravilhosa com o computador aberto e todo o mundo na mesa dela, todo mundo indo ver. E umas professoras que são um pouco resistentes, mas pouco abertas, mais que outras falaram “Jaque, vem aqui na mesa dela, olha o que ela fez com a charge” ela abriu no computador a aula que ela tinha dado de charge. Aquilo ali para mim foi a resposta de tudo, acabou com toda a polêmica do HTC. Viram que era possível, perguntaram se ela podia compartilhar, olha que bacana, vamos pegar a apresentação dela, adaptar, mas viram que é possível. (Rita)

Os excertos das falas dos formadores permitem inferir que, para eles, nas iniciativas de formação continuada, a formação acadêmica está atrelada à prática. É abordada por meio de atividades que permitem ao professor refletir sobre novas estratégias a serem utilizadas em sala. Não há somente a preocupação em formar o professor sobre o conteúdo de sua área, mas também de prepará-lo para desenvolver este conteúdo em suas aulas.

Para Moriconi (2017), o uso de metodologias que promovem aprendizagem ativa dos professores aparece como característica de programas de formação continuada que se mostraram eficazes. Estas situações de aprendizagem ativa podem acontecer em diversos momentos, como observar a prática de um professor mais experiente, ser observado, planejar matérias e métodos de ensino para serem utilizados em sala, entre outros.

A utilização de estratégias de formação pautadas na prática de sala de aula aparece em outras falas dos formadores. Bárbara afirma elaborar sua formação com situações de aprendizagem onde o professor se coloque na posição do aluno, situações em que ele possa vivenciar a situação de aprendizagem que será vivenciada também pelo aluno. Desta forma, consegue conhecer cada professor, suas dificuldades, seus limites, assim como espera que o professor faça em sala de aula, conhecendo cada um de seus estudantes, respeitando seus limites e desenvolvendo suas capacidades.

Mas é isso, ele vai ser um modelo na formação. Fazer a atividade também. Se eu quero que o professor aplique as atividades dinâmicas, que ele

possibilite e que ele avalie os alunos, que ele perceba os alunos no individual, eu também tento aplicar isso no HTC. Os professores têm os limites também, eu sei qual professor vai mais, qual o limite de alguns. Essas estratégias são as que eu pretendo (Bárbara).

A formação pautada na prática de sala de aula permite que o professor reflita sobre suas ações e construa conhecimentos de forma reflexiva. Desta forma, temos como objeto da formação o desenvolvimento profissional do professor.

A formadora Teresa sinaliza que sempre trabalha com os professores da maneira que espera que eles trabalhem com seus alunos: com responsabilidade e clareza. Levando em consideração seus conhecimentos e dificuldades.

Uma das estratégias é valorizar o que ele pensa sobre aquilo que vai ser abordado, que conhecimento ele traz. Qual é minha intenção que ele também se importe com aquilo que o aluno tem de conhecimento lá na sala sobre o que ele vai desenvolver. Então eu tenho procurado envolver o professor nessa discussão para que ele também queira envolver o aluno lá. Quero agir com o professor com muita clareza e honestidade, porque eu acho que ele também deve fazer isso com aluno. (Teresa)

Para alcançar seu objetivo de formar um professor que olha por seu aluno e busca sempre atingir a todos, Teresa age da mesma forma com seus professores e busca, por exemplo, mostrar a eles que é necessário utilizar-se de diferentes técnicas para atingir os diferentes alunos em sala.

Se eu olho para minha sala e lá tem pessoas com gostos diferentes, eu também preciso dar atividades que envolvam esses diferentes gostos, oportunizar, por exemplo, em matemática, que o aluno trabalhe com arte, com música, com desenho, enfim, tudo aquilo que a matemática pode estar presente e que pode envolver os outros gostos dos alunos. O esporte... enfim a dinâmica da sala, então fazer rotação por estações, fazer usando o computador, fazer usando o *tablet* usando a calculadora, usando aplicativo usando o recorte e colagem, fazer painel de soluções. (Teresa)

Em seguida, na lista de como deve acontecer a formação continuada, aparecem: a continuidade do tema de formação se referindo há vários encontros tratando sobre o mesmo tema, e a promoção de um ambiente acolhedor e de confiança que possibilite a participação do professor, expressando suas dúvidas sem medo e compartilhando suas experiências com os colegas.

Se o espaço de formação se constitui de um ambiente acolhedor, ele se torna um espaço propício à reflexão e à troca entre pares. Neste espaço, o grupo contextualiza a prática

pedagógica, pensa sobre ela, ouve outras experiências e pode fazer escolhas sobre quais destas práticas passam a fazer parte de seu repertório em sala.

A gente, até pelo tempo que eu estou como formadora, a gente tem um espaço muito gostoso, a gente tem um espaço assim bem democrático, as nossas formações são momentos gostosos, momentos de alegria, momento de troca. (...)Tem um espaço de formação que é acolhedor, que o professor pode se colocar sem medo. Eu acho que essa é a característica do espaço, que é a característica que eu quero colocar no espaço de formação. Esse efeito que é o professor chegar e falar “que legal, aqui a gente estuda, aqui eu posso falar, aqui eu fico à vontade”. Então acho que isso é uma coisa bacana. (Geni)

Todo HTC eu falo assim para eles “Vou dar 30, 40 minutos finais para vocês trocarem” porque às vezes eu vou dar uma atividade que o outro já tem pronta. Precisa trocar: “na minha escola é assim, como é na sua?” (...). Acho que primeiro o vínculo, criar esse vínculo com eles, isso é um processo, então cada pessoa enfrenta de um jeito, mas eu acho que essas questões socioemocionais de questão de vínculo, de como falar, de como passar uma mensagem, um conhecimento, a partir do momento que você ganha o grupo fica mais fácil. (Rita)

Mas eu percebo um carinho, um respeito muito grande do meu grupo. Eu percebo que tenho um relacionamento muito bom com meu grupo e até mesmo problemas antigos que tinha em relação à secretaria no meu grupo acredito que foram superados. (...) Eu falo como formador e também como professor, é muito bom quando se consegue partilhar e é muito interessante é que o poder de persuasão de um professor para outro às vezes é maior do que o do formador. (João)

Eu também tenho que ter um olhar cuidadoso para este professor. Eu tento, nas minhas formações, trazer um pouco disto, estar próxima do meu professor com bastante cuidado e também falo muito da importância de cuidar do aluno, de fazer com que o que ele está aprendendo realmente seja significativo, que não seja apenas memorização. (Beatriz)

A gente já tem um vínculo, eles confiam no meu trabalho, eles falam até com muito jeitinho, mas eles falam. (Cecília)

Para Imbernón (2011), a prática educativa contextualizada deve ser o motor para a profissionalização docente. A troca entre os professores promove um aprendizado rico e significativo para o professor. Os pares se “nutrem” das boas experiências dos colegas em um regime de colaboração. Para o autor, este movimento de troca entre os pares evita que boas experiências sejam apenas experiências pessoais e passem a ser usadas como prática coletiva.

Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento

da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

As práticas colaborativas de ensino e aprendizagem são consideradas fundamentais na formação continuada de professores por Vaillant (2018). Trata-se de experiências em que professores estudam juntos, compartilham e analisam práticas. A autora coloca que as experiências de comunidades de aprendizagem são diversas: grupos de estudo da prática presenciais ou virtuais, professores como mentores, projetos colaborativos, entre outros.

Na troca entre os professores, a inovação das atividades práticas provoca uma melhoria coletiva. Imbernón (2011) define essa troca como “protagonismo coletivo”. A escola, na figura dos professores, coloca-se como instituição autônoma, capaz de inovar e interferir no processo educativo. Quando o professor se torna capaz de refletir sobre sua prática e sai do individualismo, a troca entre os pares proporciona que um aprenda com o outro, os favorecidos são os estudantes. “Assim, há hoje uma tendência clara a buscar ações formativas que permitam organizar-se com base no trabalho em grupo, centrar-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas da classe ou da escola” (IMBERNÓN, 2011, p. 81).

No extrato da fala de Beatriz, fica evidente que o espaço acolhedor e a prática contextualizada estão ligados à iniciativa de formação mais citada pelos formadores e da qual tratou-se inicialmente, as práticas modelizadoras. Quando a formadora menciona as dificuldades da vida do professor e conta que se preocupa em estar próxima dos professores e estar atenta a eles, pois, desta maneira, espera ter sua atitude como exemplo para que também eles cuidem dos estudantes e sejam próximos deles.

Eu sou muito sonhadora, acredito muito naquele professor que olha, que tem um olhar de cuidado para com a criança. Que cria curiosidade, que seja próximo das crianças. Porque a nossa realidade como PII é bastante complexa, a gente olha para professores que atuam em duas redes e têm em torno de 600\800 alunos, que eu também já tive isso. Pensar neste professor com um olhar cuidadoso é pensar que eu também tenho que ter um olhar cuidadoso para este professor. Eu tento, nas minhas formações, trazer um pouco disto, estar próximo do meu professor com bastante cuidado e também falo muito da importância de cuidar do aluno, de fazer com que o que ele está aprendendo realmente seja significativo, que não seja apenas memorização. (Beatriz)

O uso do pronome “nós”, quando Beatriz refere-se ao professor PII, mostra que a formadora se coloca ao lado do professor como parceira. O professor sente-se representado em suas colocações, o que gera uma aproximação muito grande entre formador e professor.

Em pesquisa realizada na França, em 1997, com formadores de professores, Altet (2003) concluiu que o saber ouvir, observar e sentir é a segunda característica mais importante para que o formador de professores consiga conduzir de maneira satisfatória uma formação contínua, de acordo com os professores que responderam o questionário aplicado na pesquisa. Essas características ajudariam o formador a auxiliar o professor a enfrentar os problemas do exercício da profissão. Sendo assim, a autora entende que as competências necessárias ao formador são adquiridas primeiramente pela experiência, ao longo de sua carreira em contato com as diversas práticas de formação. Nas questões problemáticas de formação, os saberes teóricos se mostram menos úteis:

“Não se aprende o ofício de formador a partir de obras teóricas, e sim se constrói progressivamente de acordo com as situações experimentais vividas, as ações localizadas, integrando ele próprio, saberes plurais à experiência de formador de adultos” (ALTET, 2003, p.65).

E se o formador se especializa na experiência, lidando com situações que exigem dele diferentes atitudes, é porque o trabalho é desenvolvido com seres humanos que têm suas histórias e dificuldades.

Desta forma, o trabalho com as relações humanas impõe-se aos formadores e aos professores. Se a formação do estudante deve considerá-lo como sujeito integral, o mesmo deve acontecer na formação do professor. Ponto que podemos observar na fala das orientadoras Teresa e Maria.

Então seria um conjunto de ações, visando a conquista dos tais objetivos dentro de uma temática. Tudo aquilo que efetivamente colabora para a função que a pessoa exerce ou para pessoa ser melhor naquilo que ela exerce porque muitas vezes o problema estava no relacionamento. Não adianta eu capacitar a pessoa, ela tem um ótimo conhecimento em matemática, mas não sabe ouvir o outro, então, se para sua formação, enquanto ser humano, ela precisa, o ser integral, ela precisa...então tudo que efetivamente contribua para que ela seja o melhor profissional que ela pode vir a ser. (Teresa)

Formações alinhadas à gestão de sala de aula, de relações humanas, acho que isso é muito importante, que a gente tá num lugar onde as relações humanas, elas precisam ser estudadas. (Maria)

A preocupação das formadoras em tratar da formação do ser humano é legítima e mencionada por Davis *et al.* (2012), já que as situações de atritos e desajustes decorrentes de diferentes opiniões e pontos de vista que acontecem na escola são os mesmos que a sociedade como um todo abriga, porém, reproduzidos nas relações de trabalho e interações diárias que

se estabelecem no espaço escolar. Trabalhar com essas questões em formação é atuar também na modificação da sociedade por meio da ação desses professores.

Daí a necessidade de não se contentar com um desenvolvimento profissional de caráter meramente técnico ou instrumental. É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola. (DAVIS *et al.*, 2012, p. 18).

As demais iniciativas de formação continuada aparecem na fala dos orientadores com menor frequência, alguns excertos foram mencionados para ilustrá-las.

Maria e Cecília acreditam que a formação continuada precisa repertoriar o professor com novas estratégias didáticas ou conhecimento sobre sua área. Para elas, este repertório é também de responsabilidade do professor em sua autoformação, além de terem como formadoras do grupo, uma parcela de responsabilidade em levar para o professor essa atualização por meio de suas formações.

A formação que atualiza em relação às proposições de ensino, a questão da gestão de sala de aula. Concepção de ensino, concepção de área (...). Eu acho que tem que manter uma continuidade. (Maria)

Tem a ver com relevância para a prática, com crescimento profissional, continuidade, transposição didática, que eu acho que é o mais importante. Eu acho que isso é fundamental. Mas ela é de responsabilidade, ela é bipolar, vamos dizer assim. Ela é de responsabilidade do funcionário, mas também é do gestor (...) formação continuada você tem que estar em atualização constante, saber buscar boas coisas nessa atualização, aquela questão do tempo, já converter em pautas formativas ou em materiais para sugerir ao professor, aquilo diretamente vai ter que impactar a prática do professor, tem que promover uma mudança no formador, quer dizer alguma coisa eu preciso aprender daquilo, a continuidade também, não adianta eu fazer um curso uma vez na vida (...) a formação continuada tem que servir para a prática, seja do professor ou do orientador. Então ele tem que subsidiar a prática. (Cecília)

Nesta visão, o professor não é somente um receptor e transmissor de conhecimentos e saberes, é antes um produtor e gestor consciente de seus próprios saberes.

“Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2014, p. 230).

João, Maria e Teresa acreditam que a formação continuada deve considerar a fase da carreira em que se encontra o professor, pois isso pode ser um dificultador ou um facilitador para o êxito do processo formativo.

João sugere incorporar o processo de mentoria no grupo, de forma que os professores mais experientes estejam junto daqueles “mais cansados”. Para ele, esta seria uma forma de valorizar o trabalho do professor experiente. Para Marcelo (2009), estes professores que João colocaria como mentores, podem ser considerados como peritos. Na definição do autor, seriam professores com pelo menos cinco anos de experiência, além de um elevado nível de conhecimento conquistado pela busca constante de formação. Apesar de acreditar neste modelo, João afirma que, em função da estrutura em que se apoia a formação na rede onde atua, não consegue aplicar em suas formações esta organização.

Nesses seis anos, eu vi uma mudança muito grande do grupo. Eu acho que esse ano seria um ano muito gostoso de formação para um grupo de professores novos, com essa formação mais nova, estão chegando alguns, saindo e ficando poucos desse grupo mais resistente que está amargurado, não está interessado na mudança porque ele fala “já estou saindo”. (Maria)

Esse grupo de professores tutores estar fazendo a mentoria para o professor que está começando a carreira agora, de repente estar acompanhando os professores que estão nessa fase um pouquinho mais cansada no processo de valorização do trabalho deles. (João)

A gente precisa, enquanto formador, pensar que você tem ali desde professores experientes, “os carcamanos”, quanto os novinhos, que estão começando, na fralda. Então você tem um grupo muito entusiasmado e tem um grupo que traz uma certa frustração; você tem um grupo que tem um conhecimento matemático mais enraizado e tem um grupo que traz novas metodologias, novas ideias, mais tecnologia por ser de outra geração. Então a gente precisa pensar em envolver todos eles, ter cuidado para não ficar só na tecnologia ou só no texto de papel. (Teresa)

João menciona a formação de acordo com as fases da carreira, porém, acrescenta a participação dos professores como tutores no processo. Desta forma, ele promove a coparticipação do professor com maior experiência no processo de formação, além da troca entre pares, já que professores com maior e menor tempo de experiência trabalhariam juntos na busca por melhoria nas estratégias de ensino e aprendizagem. A participação dos professores durante o processo de formação é vista como desejável por Davis *et. al* (2012) de diversas formas, seja ouvindo-os falar sobre suas angústias e necessidades, no planejamento, na execução, avaliação e na troca entre os pares.

Para Rita, a formação continuada se inicia no momento em que o formador busca conhecer seu grupo, saber de suas fragilidades e necessidades, percebe que acompanhar o professor em suas aulas e observar *in loco* sua atuação é fundamental para que possa planejar a formação para o grupo. Apesar de estar há pouco tempo na função de formadora, Rita pôde acompanhar de perto alguns professores e deixa claro que sua meta é estar cada vez mais próxima ao professor em sala de aula, estabelecer parceria e apoiá-lo.

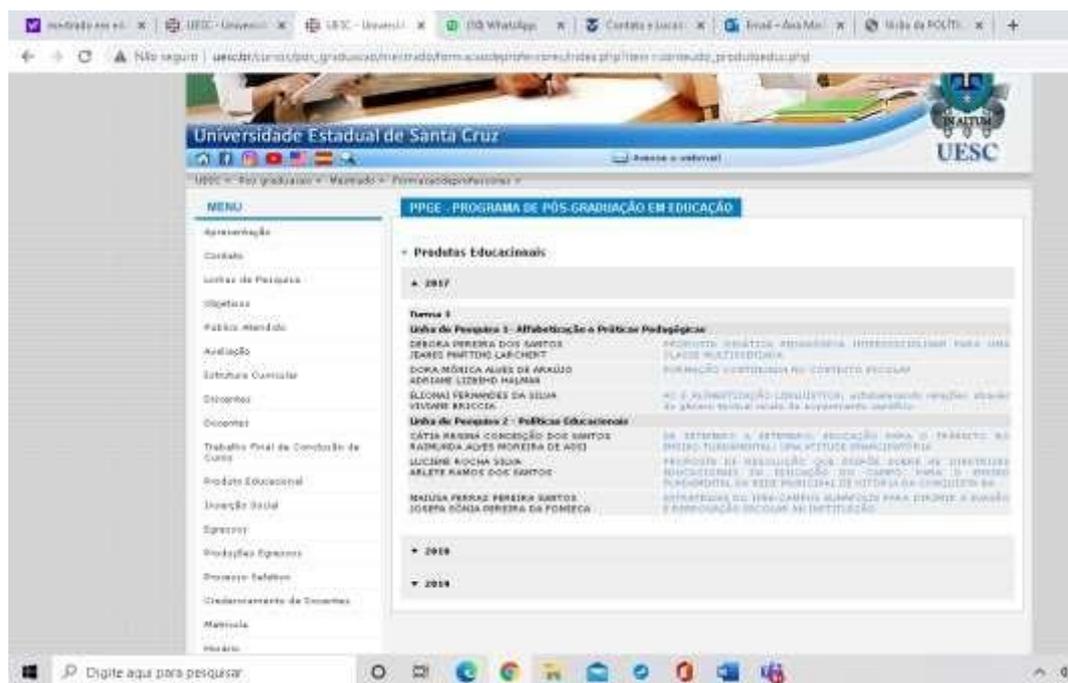
Primeiro passo para uma formação continuada acho que é conhecer o grupo e acompanhar esse grupo. Então eu penso assim, se vai ter formação continuada eu chego, eu observo esse grupo e vou acompanhando, então eu vou para a sala de aula, eu levanto as dificuldades, as conquistas e a partir dali eu vou fazendo minha formação. (Rita)

Beatriz afirma que a formação continuada acontece o tempo todo, inclusive enquanto o professor ministra suas aulas, suas experiências agregam conhecimento.

A formação continuada acontece a todo instante, por meio de cursos, palestras, leitura; acredito que o tempo todo a gente está aprendendo, inclusive aprendendo na prática, ou seja, na sala de aula. (Beatriz)

Vemos que nas diferentes visões sobre formação continuada apresentadas pelos formadores, alguns deles focam a formação no indivíduo professor e outros, além do professor, acreditam que estar na escola seja fundamental para a prática. Em sua publicação Davis *et. al* (2012) conclui que

A formação de professores está longe de ser um campo bem delineado. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, com base em distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão, descortinando cenários alternativos de formação profissional.



(DAVIS *et. al* 2012, p. 18)

Pode-se dizer que a pluralidade citada pela autora aparece bem claramente nas vozes dos formadores entrevistados.

Sobre a formação permanente do professor, Imbernón (2011) a divide em cinco grandes eixos. O primeiro diz respeito à análise sobre sua prática: “A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (IMBERNÓN, 2011, p. 50). Dentro desta perspectiva, as estratégias apresentadas pelos formadores, pautadas em atividades práticas, e as que a escola, como lócus da formação utilizando as situações reais de prática do professor, rompe com a ideia de que “a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor” (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

As estratégias utilizadas pelos formadores provêm das crenças que eles têm sobre como se deve formar o professor, porém, não há no grupo uma reflexão ou uma ferramenta que permita mensurar o quão eficaz a formação está sendo. Os orientadores escolhem a estratégia que utilizarão e esperam que as formações tenham efeitos sobre a prática do professor.

Sobre o efeito que os orientadores esperam que a formação continuada tenha nos professores, o que mais apareceu nas falas dos formadores foi a mudança: mudar a prática, mudar de lugar (avançar), mudança de paradigma.

O primeiro efeito que eu sempre espero é um efeito de deslocamento, da gente falar “epa, isso mexeu comigo!” ou “me incomodou”, ou “me abriu uma janela”, ou “me abriu uma porta”. Acho que a formação tem que ser isso, não pode ser nunca um lugar que a gente entra e sai da mesma maneira. (Geni)

Uma representação muito forte que o professor de educação física tem, é que um bom professor é aquele que ensina algo. E o meu grande objetivo da formação agora é mudar essa representação dos professores (...). Essa grande mudança. E mudar representações é muito difícil porque são conceitos enraizados, são paradigmas que foram construídos ao longo de 10 anos, 15 anos, 20 anos, é trabalho longo que eu tenho. (João)

Eu quero que ele entenda que ele precisa mudar a prática dele em alguns aspectos, ele é a melhor pessoa para dizer quais, mas ele precisa mudar. (Cecília)

Rita e Teresa não utilizam a palavra mudanças, mas esperam que o professor reflita sobre sua própria prática e a aprimore constantemente.

Eu acho que se eu tiver o efeito de fazê-lo enxergar além da prática dele, daquilo que ele já faz, que ele já está acostumado a fazer, daquilo que ele tem segurança e começar a enxergar outras possibilidades e pensar assim “acho que dá para fazer, se eu adaptar para a minha realidade eu consigo, dá para fazer” acho que isso já é um efeito muito bacana. (Rita)

Eu quero ele proativo na formação e que ele se deparando com algo novo, que ele seja desafiado a levar isso para sala de aula (...) que ele entenda que foi dado ali mais uma chave para ele, que ele guarde essa chave para usar no momento certo, fazendo as adequações certas e personalizando, porque ele não é eu, como eu não sou ele, então é lógico que ele vai fazer a transposição com a adequação (...). Se ele tiver essa postura de o que eu levo hoje daqui que eu possa pôr em prática, que eu possa fazer acontecer lá, o que eu vi aqui pode ser um disparador e me fazer viajar. Eu quero que incite nele algo ser realizado, no devido tempo. (Teresa)

Nas falas, o efeito que se espera da formação é o de reflexão sobre a própria prática. A constante reflexão. O professor precisa buscar sempre inovar e renovar, uma constante busca de melhoria e adequação, buscando o desenvolvimento de todos os alunos, adequando de acordo com a turma e com a escola.

Nesta constante busca e reflexão, os professores, segundo Tardif (2014), passam a ser considerados práticos reflexivos: “produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações suscetíveis de aumentar sua eficácia” (TARDIF, 2014, p. 286). A prática do professor não é, portanto, a reprodução em sala de teorias que foram construídas

e pensadas fora das salas por pessoas que estão fora delas. A prática do professor é, antes de tudo, um local de produção de saberes pedagógicos e de práticas inovadoras pelos práticos da área: os professores. Cabe à formação imbuir o professor de competências que façam dele um profissional reflexivo e produtor de saberes.

Imbernón (2011) nos faz refletir sobre como a formação do professor se torna cada vez mais complexa, uma vez que não se atém mais a somente formar técnicos em determinadas áreas. Espera-se formar profissionais da área da educação e não reprodutores e aplicadores de técnicas. Profissionais estes que buscam soluções para os problemas encontrados no exercício de sua profissão e não esperam que algum especialista possa resolver com uma técnica ou método pronto.

Para Beatriz, o efeito de ver que uma reflexão ou atividade proposta por ela em formação chegou ao aluno é o mais esperado.

O mais interessante é quando você vê algo que você fez chegar à sala de aula (...). (Beatriz)

Desta forma, a orientadora entende que sua formação foi relevante a ponto de o professor levá-la para a escola, para a sua aula. Afinal, o que se espera da formação é que ela chegue a quem é o foco principal de todo o trabalho desenvolvido na escola e pela escola: o aluno.

Parece ser um entrave para três dos orientadores o tempo de que dispõem para a formação com os professores. Apesar de terem a oportunidade de se encontrarem com os professores semanalmente por duas horas e trinta minutos, os temas definidos pela gestão como obrigatórios na formação de todos os grupos, na visão deles, “consomem” tempo de formação. Os orientadores não mencionam acharem os temas definidos pela gestão desnecessários, desta forma, estes seriam temas de caráter normativo como nomeados por Benedito, Imbernón e Felez (2001) e que devem, de alguma forma, estar presentes na formação do grupo.

Sempre que colocam eu anoto e penso que tenho que trazer uma formação sobre isso, então está ali, está registrado. Isso a gente acaba fazendo. Mas tem pouco encontro para dar conta disso. Então, ele é ouvido, mas nem sempre ele tem um retorno, retorno no sentido de: vai ter uma formação sobre aquilo. (...) A questão do tempo pega muito. (Rita)

Mas a quantidade de horas que a gente tem a gente não consegue atender a todos. E como o da gestão é obrigatória, e a gente vê que tem alguns problemas que não têm como a gente não atuar de imediato, o que é de desejo acaba ficando por último. (Cecília)

Como formadora, eu sinto muito isso, assim, que tem coisas que ficam sem dar o “pontinho final”, não consegue. Às vezes, coisas importantes passam e ficam. (Geni)

A falta de tempo levantada pelos formadores pode estar intrinsicamente ligada à falta de critérios e objetivos estabelecidos para a rede como um todo. Uma vez estabelecidos critérios e objetivos, o planejamento poderia ser feito dentro do tempo destinado semanalmente à formação.

Além de uma concepção do que seja a formação continuada, o formador foi levado também a refletir sobre qual professor ele pretende formar quando elabora seu plano de formação e define as estratégias que irá utilizar para atingir os objetivos que estabelece.

Dois “tipos de professor” foram citados: o que é protagonista de sua prática, de sua aprendizagem, reflexivo; e aquele professor que olha para o aluno e sua individualidade.

No grupo dos que mencionaram esperar formar o professor crítico e reflexivo estão Cecília, Geni, Maria e Rita.

O professor crítico. Um professor reflexivo, mas da própria prática. Não é aquele professor que olha todo mundo, critica todo mundo e o dele ele mal sabe falar (...) quero que ele reflita sobre a própria prática, que ele perceba aquilo em que ele pode atuar e atue. Que ele não fique esperando que alguém faça pra ele. (Cecília)

Mostrar que o professor é um ser potente eu acho que é fundamental para que o professor saia encorajado, aquilo que eu falei antes com um bom repertório para testar coisas, experimentar novas possibilidades com confiança e com segurança. E poder falar “eu estou fazendo isso por causa disso, se eu não chegar nisso eu vou testar esse outro caminho”, que são para mim as características de um bom professor. Mas que ele se sinta também capaz de aprender, capaz de testar coisas diferentes. (Geni)

Um professor com desejo, um professor que tem vontade de buscar, que ele tenha serenidade, mas que ele tenha perspicácia para buscar caminhos de processos criativos na escola alinhados às questões curriculares. A falta do desejo é o que trava o trabalho. (Maria)

Eu pretendo formar um professor que seja mente aberta, porque se eu tiver um professor aberto a novas possibilidades é um professor que é fácil de formar, não que é fácil de formar, mas que eu consigo formar, eu consigo fazer ele enxergar novas possibilidades, criar, ver o aluno de uma outra maneira. (Rita)

É possível compreender, pelas falas expressadas sobre o professor que querem formar, que há uma busca pelo profissional consciente de sua atividade e que busca constantemente a melhoria de sua prática, estando sempre na alternância entre ação-reflexão-ação. Busca-se um

profissional que não se coloca na posição passiva, aceitando as teorias e mudanças, mas buscando participar da elaboração delas.

A questão da profissionalização da docência constitui uma ampla reflexão entre os teóricos. Para Imbernón (2011), aceitar a docência como profissão “não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa” (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

Nesta perspectiva, professores devem, além de conhecedores de suas áreas de ensino, ser sujeitos ativos do conhecimento. O professor não deve ser somente aquele que aplica o conhecimento que aprendeu com o técnico ou o perito, sendo conduzidos por seres e fatores externos que trabalham para produzir conhecimento enquanto ele, o professor, trabalha para aplicar as teorias em sala de aula com os alunos.

Para Tardif (2014, p. 230) o professor “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”.

A profissionalização passa então a ser essencial para conferir-lhe esta autonomia de criação. Busca-se, por meio da formação, um profissional reflexivo que, diante das incertezas que as situações no exercício de sua prática lhe apresentam, recorre à pesquisa de novas estratégias e à busca constante por diferentes formas de ensino como forma de desenvolver seu trabalho, atingindo a todos os seus alunos, sejam eles portadores de altas habilidades ou de necessidades de aprendizagem mais específicas com as quais o professor precisa lidar mais de perto.

No grupo dos que desejam formar o professor com um olhar para o aluno estão Bárbara, Beatriz, João e Teresa. Não há como separar estes dois tipos de professores. Se o professor pensa sobre como trabalha, olha para a individualidade de cada aluno, conhece-os e busca apoiá-los em sala no desenvolvimento de competências, este professor é também o professor reflexivo e sujeito ativo do qual falamos anteriormente. Uma característica está ligada à outra.

Eu penso que tem que ser aquele professor que consegue enxergar o aluno como um ser humano um indivíduo com as necessidades específicas dele, com o jeito dele de funcionar e ao mesmo tempo, ele pensar no coletivo, no todo. É este professor que eu penso, que ele tenha esse olhar no aluno, naquela especificidade do aluno, ele entender que o aluno tem os limites

dele, o jeito dele funcionar, tem que saber olhar este aluno no coletivo.
(Bárbara)

Eu sou muito sonhadora, acredito muito naquele professor que olha, que tem um olhar de cuidado para com a criança. Que cria curiosidade, que seja próximo das crianças. (Beatriz)

O professor que eu quero formar é o professor que tem um olhar diferente para o aluno, o grande x da questão em relação a esse novo processo que a educação está vivendo. (João)

Que ele olhe para o aluno e sinta o peso da responsabilidade daquelas cabecinhas que ele tem a sua frente, daqueles seres humanos que ele tem.
(Teresa)

Documento recente elaborado pelo Ministério da Educação, a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, ainda em versão preliminar, define as Competências Gerais e Específicas necessárias ao professor no exercício de sua função. As competências específicas estão divididas em três grupos: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. Algumas das competências específicas dizem respeito ao conhecimento que o professor precisa ter em relação ao aluno:

- Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.
- Reconhecer os contextos.
- Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.

Não há, portanto, maneiras de se desenvolver um trabalho efetivo como professor sem conhecer seu público: os alunos. Este conhecimento é necessário para que se estabeleça o conceito de equidade na educação. O professor prepara sua aula para um grupo, uma sala de aula, mas precisa pensar nas adequações que certamente serão necessárias para todos os alunos sejam incluídos no processo de aprendizagem.

Quando um professor pensa em ensinar alguma coisa, a atividade pode ser comparada com a analogia de manufatura de uma roupa. Adaptação é como preparar uma roupa para um estilo, cor e tamanho específicos, de forma que possa ser pendurada num cabide. Quando a roupa está pronta para ser comprada por um cliente específico, porém, precisa ser adequada ao corpo dele, para vestir perfeitamente. (SHULMAN, 2014, p. 219).

O autor ilustra com uma analogia o trabalho do professor quando prepara seu plano de aula. Para que este “ajuste” seja feito, é preciso um olhar para cada aluno, para cada grupo de alunos.

Aprender de forma significativa, educar-se para a vida, formar-se cidadão atuante na sociedade em que vive são saberes que devem ser aprendidos na escola. Para isso o professor deve estar preparado para atender as especificidades de seus alunos e para o contexto onde ele está inserido. Para Gatti (2013), é necessário que os profissionais estejam bem preparados para desenvolverem práticas educativas significativas. Para a autora, algumas questões ancoram práticas educativas significativas. O domínio do conhecimento, as condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores são questões que dizem respeito diretamente a conhecer e estar próximo de seus alunos:

[...] a sensibilidade cognitiva, capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e dos jovens [...]. (GATTI, 2013, p. 55).

A autora coloca também que é necessário ao profissional docente acreditar na capacidade de aprender de todos os alunos, assim como cada formador deve também acreditar em cada um dos professores, seus “aprendizes”.

Apesar de cada formador, dentro da especificidade de sua área, definir anualmente um plano de trabalho a ser desenvolvido a partir da necessidade apresentada pelos professores, não há metas claras definidas para a formação continuada com critérios que possam ser utilizados para definir se a formação foi exitosa. Esses critérios, se definidos bem claramente e antecipadamente pelo grupo, poderiam fazer parte da elaboração das formações de cada componente. O que se pode constatar é que as falas dos formadores sobre a Concepção de formação continuada apontam, em sua maioria, para um mesmo caminho, mas não estão definidas oficialmente pelo grupo.

4.1.1 As tarefas do formador

A categoria “As tarefas do formador” reúne os seguintes temas, que inicialmente foram definidos como pré-categoria: tarefas do formador, elaboração do plano de formação e documentos norteadores.

Os entrevistados foram questionados sobre quais são as tarefas do formador. Em suas respostas, aparecem as tarefas que eles acreditam ser importantes para realizarem seu trabalho como formador, mas falam também das que estão inseridas em suas funções de orientador em

decorrência da organização da secretaria de educação, já que, como explicitado anteriormente, nesta pesquisa, no item “Quem é o orientador de ensino e qual sua função”, além da formação em si, o orientador de ensino acompanha o trabalho das equipes das escolas e lida diariamente com questões administrativas.

A tabela abaixo busca ilustrar as tarefas citadas pelos formadores e quantos formadores citaram cada uma delas como sendo uma tarefa inerente à sua função.

Cabe aqui deixar claro que o número de citações mostrado na tabela diz respeito a quantas vezes o item apareceu nas entrevistas, ainda que um mesmo formador tenha se referido à ela mais de uma vez, portanto, não há uma correspondência entre número de citações e número de entrevistados.

Tabela 4-Quais tarefas deve realizar o formador de acordo com os formadores

Tarefas Citadas	Número de citações
Estudar, estar atualizado	3
Conhecer o grupo de professores	4
Conhecer o contexto de trabalho dos professores	1
Ser organizado	2
Conhecer a documentação relativa à área	1
Apoiar o professor	3
Desenvolver atividades administrativas	2

A tarefa mais citada foi “conhecer o grupo de professores”. Os formadores se referem tanto a um diagnóstico feito ao conhecer o grupo ou ao iniciar o ano, quanto a um conhecimento que precisa ir se atualizando ao longo do tempo com o acompanhamento do professor em suas aulas, conversas e questionários que pretendem analisar as necessidades formativas do grupo e de cada um de seus integrantes. Além de conhecer o professor, conhecer o contexto em que atua também é citado como tarefa do formador.

Os grupos acompanhados pelos formadores em cada componente não se modificam muito de um ano para o outro. A maioria é de professores que ingressaram na rede após a aprovação em um concurso e trabalham ali por vários anos. As mudanças que ocorrem são em relação aos professores que são contratados por prazo determinado. Este grupo modifica-se a cada ano, ainda assim, alguns, mesmo contratados por um período de um ano, retornam à rede

anualmente por vários anos e são também conhecidos pelos formadores. Desta forma, o conhecimento em relação ao grupo vai se consolidando a cada ano de atuação do formador.

Então acho que o fato de conhecer o grupo de professores, fazer essa avaliação diagnóstica para o formador é essencial. O segundo aspecto é em relação aos documentos curriculares, aos marcos legais. (João)

Eu acredito que uma coisa básica é você conhecer o grupo, conhecer as necessidades do grupo, quem são eles, o que eles pensam, onde eles trabalham, que comunidade eles trabalham, quais são as fragilidades. O primeiro ponto é isso porque em formação você precisa ver o que você vai mexer primeiro, mexer em concepção, leva tempo, mas não tem como você pensar em formação se você não conhece o grupo. (Rita)

O papel do formador primeiro é conhecer o seu público, os professores, é organizá-los em quantidade adequada para ter qualidade. Pensar, selecionar e desenvolver temas pertinentes às necessidades apontadas tanto na aprendizagem dos alunos, quanto apontada pelos professores. (Teresa)
Em relação aos professores, acho que a demanda é maior, porque os anseios são muitos e, nessa relação, estar bem atenta às necessidades de muitos ali (...) então, em primeiro lugar, ajudar em relação aos anseios, todo ano. (Maria)

O fato de reconhecerem como sendo importante conhecer o professor e acompanhá-lo no processo formativo nem sempre é suficiente. Não se percebe ações sistematizadas que possibilitem esta aproximação e acompanhamento.

O ato de estudar e manter-se atualizado aparece na fala de três formadores, além de conhecer a documentação relativa à área.

As bem técnicas estar bem atualizada em relação aos processos de ensino do componente, conhecer, estar atenta às mudanças, das legislações, das normativas para a área. Estar dentro também, tem que estar conhecendo o que paralelo, no caso das Artes, o que os artistas estão produzindo. (Maria)

A terceira coisa a gente precisa sempre estudar, sempre buscando novidades, sempre estar bastante antenado com tudo que está acontecendo dentro do meio acadêmico. (João)

O formador tem que estudar muito, tem que ter repertório. (Cecília)

As citações em relação à organização aparecem em dois contextos: organizar uma formação e ser organizado para conseguir trabalhar com as questões administrativas, memorandos e documentos. Para João, são essas atividades administrativas que acabam por desviar o foco do trabalho da formação em si, descaracterizando a função.

E a questão da organização também é importante porque a gente trabalha com muito arquivo, com muito material. Então fora aquilo que está no regimento das nossas atribuições, a gente também tem que ter essa questão da gestão de documentos, a gente responde muito memorando. Então eu acho que é o estudo e a organização, não só do tempo, mas de material também, de você saber onde está. (Cecília)

(...) Acho que a nossa função ela não é simplesmente só formação, se fosse só formação seria tranquila. Nós temos uma série de demandas administrativas que acabam realmente fazendo com que a gente perca o foco e muitas vezes acaba prejudicando o andamento do processo, do trabalho formativo. (João)

O envolvimento em questões administrativas que não agregam no processo formativo e que ocupam boa parte do tempo de trabalho do formador pode tornar-se um entrave no sucesso do processo formativo da rede se não for bem delimitado e administrado.

Fica claro que as tarefas do formador não são claramente definidas. Ficam à cargo da necessidade da instituição onde atuam. Snoeckx (2002) fala sobre as diversas atribuições atreladas ao exercício da função de formador, os formadores, por sua vez, sentem-se divididos em relação às demandas e às exigências da instituição, que estão fora de seu papel de formador.

Não ter tarefas bem delineadas não é exclusividade da rede onde atuam os formadores entrevistados nesta pesquisa. Pesquisas sobre o tema mostram que este é um dilema vivido por formadores ao longo do tempo. Altet (2002) esclarece que essas diversas tarefas e funções foram evoluindo ao longo do tempo e se modificando de acordo com o local e as instituições, abarcando “várias funções”. Os formadores desenvolvem, além das formações pedagógicas em si, atividades de comando e acompanhamento de projetos no estabelecimento de ensino, análise da necessidade e a definição de um plano de ensino, acompanhamento do professor; é encarregado da regulação das práticas, diagnóstico e, por fim, questionamentos sobre as práticas do professor e do estabelecimento de ensino, atuando até como “terapeuta”.

Vaillant e Marcelo (2001) igualmente mostram que as funções do formador são diversas e vão se diferenciar de acordo com a ênfase que se coloca em cada uma delas. No caso dos formadores com quem trabalhamos, a ênfase que é dada por eles a algumas funções podem ser diferentes das que são priorizadas pela instituição.

O formador pode ser um impulsionador para que os professores tomem consciência da necessidade de mudança, atuando como aquele que aponta soluções, levando às escolas ideias que podem ajudar a compreender melhor os problemas, pode ser aquele que colabora em processos de mudança, construindo relações, ajudando a definir e diagnosticar problemas e,

por último, pode ser um especialista que contribui com as escolas indicando recursos técnicos e humanos. (VAILLANT E MARCELO, 2011, p. 127).

Sobre a elaboração do plano de formação: é uma das tarefas do formador. Apoiado na análise do grupo, das necessidades formativas, em elementos como os documentos reguladores e os temas definidos pela instituição onde atuam, o formador elabora um plano de formação que tem por objetivo organizar seu trabalho ao longo do ano e não perder de vista as metas definidas por ele.

Sobre os documentos norteadores, quando questionados sobre quais documentos, evidências e observações utilizavam para elaborar seu plano de formação, três itens foram citados: 1 - Os documentos legais: BNCC, Currículo Paulista, Currículo da Rede; 2 - Necessidades formativas dos professores; 3 - Temas definidos pela secretaria de educação.

Dos três mencionados, o levantamento das necessidades formativas do professor aparece na fala de todos os formadores. Eles fazem este levantamento de maneiras diferentes: por meio de questionários enviados ao professor, na observação das falas dos professores sobre determinados assuntos durante os encontros de formação, nas visitas às escolas, assistindo às aulas dos professores, observando o planejamento e outros documentos elaborados pelos professores e até nas conversas pelo WhatsApp.

Os documentos legais que hoje a gente tem, a BNCC e os currículos, a gente está nesse movimento, é a base para você pensar os processos de ensino. As evidências são as necessidades dos docentes enquanto ensino, didática e as observações são muito do que é posto durante os encontros que os professores colocam enquanto necessidade: “a gente precisa saber mais sobre avaliação”, “a gente precisa saber mais sobre como ensinar a arte para os alunos especiais”, são estas evidências, elas ajudam a criar um plano de formação anual. (Maria)

Marcos legais, o caso Currículo Paulista, BNCC, a matriz que nós estamos construindo (...). A gente precisa realmente desse foco para a elaboração do plano de formação e principalmente as necessidades dos professores sabe, Karen, acho que a gente precisa estar olhando para eles, as dificuldades, os problemas, os dilemas que eles estão enfrentando. (João)

A Matriz, os PCN's, livros que falam da cartografia, de sequência didáticas, modalidades organizativas que os professores têm necessidades (...). A gente faz a avaliação e eles fazem a solicitação do que eles estão precisando. A partir das necessidades que os professores demonstram e pedem que eu organize o plano. (Bárbara)

No início do ano, a gente faz uma consulta, quais são as necessidades que esses professores apresentam e aqueles que elencam alguns dados, a gente acaba trabalhando, mas a própria secretaria tem a demanda, então a gente

recebe uma demanda da secretaria, então este ano por exemplo foi o SAEB. (Beatriz)

No meu plano de formação eu observo pelas conversas, pelos encontros, quando eu tenho acesso a plano de aula, avaliação, acho que avaliação é chave, quando você bate o olho na avaliação você vê o que o professor...eu fiz um HTC ano passado de avaliação que era de sondagem e ali para mim revelou muita coisa, eu saí de lá pensando “eu tenho que pensar em formações assim, assim, assim” porque é cabecinha muito fechada, você vê que o professor precisa se nutrir, mesmo que o professor tenha a concepção dele, mas eu enquanto formadora tenho que fazer isso, o meu papel é mostrar outras possibilidades. (Rita)

Os documentos que eu vou buscar são primeiro o currículo da rede, que a gente tem que ficar sempre baseada no currículo, hoje na Base, agora nessa base docente (...) os documentos acho que são principalmente os documentos internos, currículo e principalmente regimentos, mas também os documentos macros de orientações do MEC, as matrizes de prova Brasil uma coisa que ninguém tem como fugir. E o plano é sempre elaborado em função disso, tem o que a gestão demanda e que geralmente já vem esses documentos externos e tem aquilo que eu percebo de necessidade do professor e aquilo que o professor deseja. (Cecília)

Tem formação que é baseada em documento, como por exemplo o estudo que a gente levou sobre a BNCC, sobre o Currículo Paulista (...). Então a base é o documento, a importância do erro no ensino e na aprendizagem matemática, também consta da nossa Matriz. (...) Outra que foi de evidências, a dos alunos com deficiência a iniciativa foi minha, porque os professores falavam: “Waldirene, mas o grande problema está nisso” a questão do diário de classe então foram evidências ou comentários. (Teresa)

Não basta conhecer as necessidades formativas dos professores, elas devem ser levadas em consideração na organização e definição das estratégias utilizadas na formação. Segundo Imbernón (2009), uma nova cultura formativa precisa ser criada. O processo formativo não pode ser genérico, uma formação definida para todos os professores. Ele precisa aproximar-se do professor, em sua individualidade, atingindo a cada um em suas necessidades formativas. Para além de aproximar-se do professorado, é preciso modificar a estrutura formativa que se baseia em momentos em que se passa ao professor receitas que ele pode utilizar em sala de aula.

Fica claro que é de grande importância para os entrevistados ouvirem os professores, observarem quais suas fragilidades e necessidades formativas, porém, tão importante quanto ouvir dele quais necessidades eles têm, é preciso compreender se o professor tem consciência de suas fragilidades e potencialidades. É preciso investir na formação do professor protagonista, que reflita constantemente sobre sua prática e que, em consequência, saberá exatamente em que ponto precisa investir, o que realmente não sabe, onde tem dificuldade.

Sobre as tarefas do formador, constata-se que, apesar de terem claro o que é necessário ser feito, falta ao grupo de formadores processos definidos que partam de reflexões do grupo para que se possa considerar o todo da rede e, ainda assim, contemple as especificidades de cada professor e de cada componente.

4.1.2 Olhar do formador para o professor

A categoria “Olhar do formador para o professor” reúne os seguintes temas que inicialmente foram definidos como pré-categoria: necessidades formativas/ atender o professor em suas necessidades, crenças, relacionamento formador/professor, formador como modelo para o professor, aspectos negativos da ação do professor e valorização dos professores.

Sobre as necessidades formativas: os orientadores foram questionados sobre as necessidades formativas do grupo de professores com o qual trabalham, se os professores são questionados sobre o que necessitam e se são ouvidos em relação às necessidades que apontam. Todos os entrevistados disseram consultar os professores e citaram algumas estratégias utilizadas para identificar suas necessidades formativas. Cabe aqui deixar claro que o número de citações mostrado na tabela diz respeito a quantas vezes o item apareceu nas entrevistas, ainda que um mesmo formador tenha se referido à ela mais de uma vez, portanto, não há uma correspondência entre número de citações e número de entrevistados.

A tabela abaixo mostra quais e quantas vezes cada uma das estratégias foi citada.

Cabe aqui deixar claro que o número de citações mostrado na tabela diz respeito a quantas vezes o item apareceu nas entrevistas, ainda que um mesmo formador tenha se referido à ela mais de uma vez, portanto, não há uma correspondência entre número de citações e número de entrevistados.

Tabela 5-Como os formadores dizem consultar os professores

Estratégias citadas	Número de citações
Momentos oficiais de consulta por meio de questionários	8
Manifestações voluntárias dos professores	7
Percepção/observação do formador nos encontros de formação	5

Conversas individuais com os professores	3
Análise dos documentos elaborados pelos professores (Planejamento, avaliações)	1

De todas as estratégias mencionadas, uma delas aparece na fala de cem por cento dos formadores: o envio de questionários pelo menos uma vez ao ano. Uns disseram enviar mais de uma vez ao ano. Entende-se, portanto, que o grupo de formadores tem consciência da importância de ouvir o professor e buscar atender suas necessidades. Sabem também que são necessárias uma diversidade de estratégias para definir as necessidades formativas dos professores: momentos de consulta, manifestações voluntárias, observação e análise de documentos, falas e ações dos professores.

Apesar de haver a consciência de que é necessário saber das necessidades dos professores, cabe aqui a reflexão sobre uma questão que não pôde ser respondida pelos dados obtidos. Os questionários elaborados pelos formadores e aplicados anualmente levam as questões que realmente são necessárias para que se possa ter um parâmetro da real necessidade formativa de cada professor? As demais estratégias utilizadas para consulta aos professores dão conta de identificar suas necessidades? Mais uma vez, constata-se que faltam critérios e métricas estabelecidas no grupo na busca de resultados mais efetivos. O grupo de formadores precisa buscar formas eficazes de consulta aos professores, para isso, dedicar tempo ao estudo de novas estratégias e avaliar as utilizadas é imprescindível.

Sobre as consultas aos professores, os formadores colocaram

Quem está chegando agora e não tem contato com a arte, chega bem perdido, então, ele tem tanta dificuldade, que tem dificuldade em expressar todas as necessidades. Os formulários geralmente, pelo menos uma vez ao ano, a gente manda um formulário. Perguntando sobre as formações se estava a contento, o que faltou, o que precisa e eles dão a resposta ali no formulário. Ou tem os professores mesmo que falam, sem a gente perguntar. (Maria)

Tem momentos oficiais de consulta, às vezes a gente faz no começo do ano, às vezes a gente faz no final do ano com registro e tudo. Então tem esse tipo de consulta, que é uma consulta mais formal, vamos dizer assim e tem as coisas do cotidiano do professor que ele vai revelando para a gente no dia a dia, que são muito importantes também, mesmo não estando registradas no documento, no formulário. Isso é o que está incomodando o professor no cotidiano. Eu também tento ficar bastante atenta para não perder essas pistas que os professores estão dando. (Geni)

Um momento importantíssimo são algumas visitas para poder conversar com eles em horário de HTC, em hora atividade, é um momento fantástico. Os

momentos informais são decisivos para que a gente consiga pegar um pouquinho a dúvida dos professores. (João)

A gente faz a avaliação e eles colocam todas as sugestões de atividades. Na verdade, quando eu comecei em 2017, a primeira coisa que eu fiz foi essa, foi sentar com eles todas as necessidades, tudo o que eles precisavam, como estavam se sentindo pra saber por onde começar. (Bárbara)

Durante os HTC nas nossas formações, eles têm essa liberdade de falar, de colocar de dizer o que está precisando. Eles têm liberdade de mandar e-mail. A gente tem um e-mail coletivo, a gente tem acesso no WhatsApp. (...) o professor geralmente ele posiciona, nós, como é uma rede um tanto quanto pequena, temos 47 escolas, tenho 70 professores de HTC de história e 49 professores do HTC noturno, eu consigo, em boa parte do tempo, quando sou procurada por eles, dar uma atenção especial. (Beatriz)

Eu fiz um HTC ano passado de avaliação que era de sondagem e ali para mim revelou muita coisa, eu saí de lá pensando “eu tenho que pensar em formações assim, assim, assim” porque é cabecinha muito fechada, você vê que o professor precisa se nutrir, mesmo que o professor tem a concepção dele, mas eu enquanto formadora tenho que fazer isso, o meu papel é mostrar outras possibilidades. (Rita)

Aquilo que eu percebo de necessidade do professor e aquilo que o professor deseja, dificilmente eu chego naquilo que ele deseja, eu consigo atender ao que a gestão pede, que já ocupa quase que o tempo todo, e aquilo que eu percebo, eu consigo bem aos pouquinhos, mas o que ele deseja mesmo de poder socializar a prática, e trocar material não. (Cecília)

Eu falei “então eu posso ir lá com você fazer, vamos fazer juntas” e eu fui lá, dei duas aulas no lugar dela para ela entender a dinâmica do painel de soluções. Eu acho que é dessa maneira. (Teresa)

A formação continuada tem como objetivo o desenvolvimento profissional docente, por isso precisa considerar cada um dos professores envolvidos. Ela deve acontecer de acordo com as necessidades formativas de cada grupo e de cada indivíduo. Conhecer as necessidades formativas do grupo é necessário para se estabelecer os objetivos da formação e atingir uma maior qualidade no processo.

Benedito, Imbernón e Felez (2001) elencam três possibilidades de se classificar as necessidades formativas: a necessidade normativa que diz respeito a uma carência em relação a um padrão estabelecido institucionalmente; a necessidade percebida, aquela sentida pelos outros; a necessidade expressada por parte de quem a sente. As necessidades percebidas e sentidas pelo grupo devem ser levadas em consideração, porém, não podem ser tidas como as únicas importantes de serem contempladas, como afirmam os autores:

Se um grupo de docentes novos não utiliza, por exemplo, recursos audiovisuais nem tampouco os exige, devemos interpretar que não necessitam deles? Mas como poderiam requerer certo tipo de formação no uso desses recursos se os desconhecem ou não tiverem os conhecimentos adequados para fazê-lo? A formação do professorado novo, então, deve responder unicamente às suas demandas pessoais ou deve acrescentar também certos critérios institucionais e/ou econômicos? (BENEDITO; IMBERNÓN, FELEZ, 2001, p. 3).

Cabe ressaltar que nem sempre o professor tem clareza sobre quais suas necessidades. Algumas vezes, ele ignora sua real necessidade formativa. Há que considerar, portanto, todas as necessidades dos grupos: a percebida, a expressada e a normativa.

Sobre as crenças: muitas das necessidades formativas observadas e definidas como importantes para um determinado grupo de professores são derivadas das crenças que estes professores têm em relação à educação.

Todo sujeito, ao longo de sua vida, acumulou experiências que irão influenciar em suas crenças sobre o que é ser professor e como deve acontecer uma aula. Para Marcelo (2009), três categorias de experiências influenciam a definição das crenças que vão acompanhá-lo ao longo de sua formação e carreira: experiências pessoais, aspectos da vida que definem sua visão de mundo, de si próprio e dos outros; experiência baseada em conhecimento formal, aprendidos na escola sobre as matérias e como se deve ensinar e experiência escolar que são aquelas vividas enquanto aluno, ideias de como deve ser o trabalho do professor. As crenças, após formadas, são difíceis de serem mudadas ou removidas.

Na formação continuada, busca-se um desenvolvimento pessoal constante do professor, uma evolução que depende, além da construção de novos conhecimentos e atitudes, da mudança de paradigmas que eles carregam consigo para que eles possam crescer enquanto profissionais. “Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro” (MARCELO, 2009, p. 15). Desta forma, para que possa evoluir, o professor precisa ressignificar e modificar suas crenças sempre que necessário.

O que diferencia crença de conhecimento é que enquanto a primeira é estática, vinculada a emoções e sem evidências, o segundo é dinâmico e baseado em evidências. Os professores carregam crenças e não sabem o motivo pelo qual acreditam naquilo, são as experiências que, ao longo de sua vida, vão se acumulando e o fazem atuar de maneira inconsciente, realizando ações em sua profissão que acreditam serem as mais assertivas.

A formação tem o importante papel de levar o professor a refletir sobre suas ações e, baseado em evidências, pesquisas e práticas exitosas, fazê-lo repensar seus conceitos e mudá-

los sempre que necessário para que passe a atuar de maneira consciente. “A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2009), desta forma, há uma constante construção e reconstrução do que se sabe, de como se faz, enfim, de que professor ele é.

Marcelo (1998) afirma que as crenças que os professores carregam influenciam de tal maneira sua ação que as ações de formação continuada pouco têm podido fazer para mudar suas concepções. As crenças “afetam diretamente a interpretação e valorização que os professores fazem de suas experiências de formação de professores” (MARCELO, 2009, p. 15). Pensar a respeito das crenças dos professores, os conceitos que carregam arraigados ao longo de toda a sua vida e proporcionar vivências de práticas que os levem a refletir, repensar sobre elas, é fundamental para alcançar êxito na formação, levando o professor a um efetivo desenvolvimento profissional.

Alcançar o objetivo de mudança de paradigma do profissional, fazendo-o atuar conscientemente em prol da aprendizagem de seus alunos, não é um processo simples, exige muita observação por parte do formador para conhecer seu grupo. A formação precisa ser elaborada por meio de atividades que o levem a alternância entre ação-reflexão-ação constantemente. “Os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos” (IMBERNÓN, 2011, p.81).

Os entrevistados fazem algumas referências às crenças que eles acreditam que os professores carregam consigo apesar de nenhum deles ter mencionado a palavra crença em si. Eles referem-se a elas como concepções, conceitos, e “ele acredita”.

É porque a gente já traz a nossa cultura uma concepção do que é arte, a gente já vive isso todo dia, ela está na nossa cultura, nossa vida em todos os aspectos, se ele acreditar que crochê, a atividade de crochê, é uma produção artística, ele vai falar, eu preciso aprender crochê para ensinar para as crianças. (Maria)

Um conceito que é muito forte do professor de Educação Física é que ele precisa ensinar o aluno a fazer algo, ele se sente um bom professor quando o aluno dele consegue jogar bem no handebol, quando ele consegue participar da capoeira, quando ele consegue executar bem os passos de dança, então eu quero, eu preciso formar um professor de educação física que ensine o aluno a saber sobre, que ele conheça como ocorre, os processos que ocorrem para que a capoeira se firmasse enquanto prática corporal, para que ele possa vivenciar práticas corporais de aventura, que ele vivencie lutas, ele vai ser um professor que não ensine tanto, mas que ensine sobre. (João)

Quando João fala do grupo de professores de Educação Física se sentirem bons professores quando ensinam o aluno a fazer algo, fica claro que este é um conceito que está no grupo há bastante tempo. Apesar de o formador saber que precisa provocar essa mudança nos professores e de pensar sua formação sempre em função disso, não conseguiu grandes avanços no desenvolvimento dos professores neste aspecto especificamente. A crença de que o professor de Educação Física precisa ensinar o aluno a jogar handebol, parece uma crença trazida dos tempos em que estes professores eram alunos, já que era isso o que se fazia nas aulas tempos atrás, elas eram treinos que colocavam os alunos para fazerem exercícios. Não que esta fosse a metodologia definida para educação física na época, para isso seria necessária outra pesquisa, esta é tão somente uma referência ao que se trabalhava nas aulas de educação física tempos atrás

A maioria dos professores tem muito respeito pela minha pessoa e pela formação quando eu levo porque eles percebem que ainda estou na sala de aula então muito do que eu falo, eu falo olha na sala de aula isso pode funcionar, isso não pode, já aconteceu comigo, então eu acho que tenho esse respeito do professor. (Beatriz)

Eu coloquei assim: “avaliação é memorização”. E tiveram uns que colocavam que sim. Então eu disse “Opa!”, ainda mais que estou falando de inglês. Alguns falaram de supervisão e aquilo me incomodou muito, a gente não conseguiu falar de avaliação (...). Se o professor não acredita naquilo, então o que eu tenho que fazer primeiro é fazer ele acreditar e para fazer acreditar ele tem que estar aberto, tem que estar disposto. (Rita)

A crença sobre a avaliação ser memorização é muito comum. Muitos profissionais ainda relacionam avaliação à memorização, nota e punição. Muito se fala e estuda hoje sobre a avaliação e seu objetivo formativo tanto para professores como para alunos, apesar disso, ainda há muito trabalho a se fazer para mudar esta definição entre muitos profissionais da educação.

Sobre o relacionamento formador/professor: sabe-se que a formação profissional não se dá apenas no âmbito cognitivo. Ela se desenvolve tendo como objetivo o desenvolvimento do sujeito nos aspectos profissionais e pessoais. Os valores ético, morais e emocionais são elementos que fazem parte da experiência educativa, desta forma é necessário dar “importância à subjetividade dos docentes, ou seja, ver que a experiência educativa não é neutra, mas eminentemente subjetiva com valores éticos e morais. (IMBERNÓN, 2009, p. 73). Se há a identificação dos “formandos” com seus formadores no sentido de verem neles atitudes e discursos condizentes com os que acreditam, um relacionamento mais próximo se estabelece e o processo educativo torna-se mais significativo. O ser humano valoriza a fala

daqueles pelos quais eles têm maior consideração e, neste sentido, a relação afetiva e emocional tem bastante peso.

Sobre a valorização do trabalho do professor: ela aparece na fala de João como podendo ser contemplada por meio da organização de um projeto de mentoria e aparece na fala de Teresa sob a estratégia de divulgação do trabalho do professor entre os colegas.

Toda vez que um professor brilha de alguma forma num encontro ou no seu trabalho eu procuro botar no ventilador, no sentido de que mando por e-mail para todo mundo, ou coloco em HTC para que eles vejam a valorização das boas práticas, das atitudes das iniciativas, então eu procuro mostrar para todos eles, e agora eles têm procurado me mostrar o que eles fazem, porque eles estão se sentindo valorizados. (Teresa)

Sobre os aspectos negativos da ação do professor: somente duas falas observadas nas entrevistas são relativas a aspectos negativos observados no trabalho do professor.

Quando a gente leva uma proposta bacana para o professor desenvolver na escola, uma proposta inovadora, uma dinâmica bacana, o professor fala “Ah, mas e se faltar o material, e se o aluno não quiser participar?” ele vai justificando, o tempo todo. Mas eu percebo que o grupo de professores que eu trabalho já mudou muito esse discurso, eles já melhoraram, já consigo perceber isso. (Bárbara)

Alguns professores acabam meio que vitimizando alguns temas e a gente deixa de seguir para o caminho que pretendia e acaba se perdendo. (Teresa)

As poucas falas negativas em relação ao trabalho dos professores sugerem que os formadores acreditam no grupo e que entendem as dificuldades como inerentes ao processo formativo e que podem ser superadas com iniciativas que os façam modificar sua prática e atitude.

4.1.3 Formação para o formador

A categoria “Formação para o formador” reúne os seguintes temas, que inicialmente foram definidos como pré-categoria: conhecimentos do formador, formação para formadores e autoformação.

Os conhecimentos necessários a um formador de professores estão longe de ser somente os conhecimentos acadêmicos conquistados em cursos, graduação ou pesquisas. Eles são plurais e diversificados. “Em geral é possível estabelecer uma correspondência entre as

competências de formador e as competências de professor. Elas parecem calcar-se umas nas outras.” (SNOECKX, 2003, p. 31).

Assim, como os conhecimentos necessários aos professores, as características que devem possuir os formadores não são bem definidas. Documento recente, ainda em versão preliminar, e já mencionado nesta pesquisa, é a Base Nacional Comum da Formação de Professores, que define quais as competências necessárias aos professores para o bom exercício de sua função. É o primeiro documento elaborado pelo Ministério da Educação com a função de direcionar a formação dos professores e definir o que ele deve saber para desenvolver seu trabalho.

Para atuar na função de formador de professor não é exigido nenhum curso ou formação específica. São professores que se deslocam da sala de aula. A formação destes profissionais, que se iniciou na sala ao longo de sua experiência como professor, acontece de maneira quase que autônoma, já que ele é quem decide quais cursos buscar, quais leituras fazer. Acontece durante seu horário de trabalho, em espaços que ele vai conciliando com outras tarefas e urgências da instituição.

Sobre a formação do formador, Vaillant (2004) afirma que “Ocorre com este tema o mesmo que ocorre com o ensino: a crença de que o único que se requer para ensinar é o conhecimento do que se ensina, o conteúdo ou a matéria a ser ensinada”. Esta crença desconsidera a complexidade do trabalho de ensinar tanto do professor, quanto do formador.

A tabela abaixo resume quais conhecimentos foram citados pelos entrevistados quando questionados sobre quais seriam os conhecimentos necessários a um formador de professores.

Cabe aqui deixar claro que o número de citações mostrado na tabela diz respeito a quantas vezes o item apareceu nas entrevistas, ainda que um mesmo formador tenha se referido à ela mais de uma vez, portanto, não há uma correspondência entre número de citações e número de entrevistados.

Tabela 6- Conhecimentos necessários ao formador de acordo com o formador

Conhecimentos necessários ao formador	Número de citações
Experiência de sala de aula/ Boa prática	3
Conhecimento do currículo	1
Habilidades socioemocionais/ Empatia	5
Conhecimento do conteúdo	3

Conhecimento pedagogia	1
Gestão de tempo	1
Gestão de pessoas	1
Conhecer o público	1
Amar o que faz	1
Atualizar-se/ Conhecimentos de tecnologia	1

Sobre os conhecimentos do formador, o mais citado pelos formadores são as habilidades socioemocionais, a empatia e o relacionamento com o professor. Como já mencionado anteriormente, em sua pesquisa com formadores, Altet (2003) identificou que o ouvir e sentir é das características mais citadas pelos formadores como competência essencial. Aqui também esta característica aparece com grande importância.

Observou-se que as habilidades socioemocionais mencionadas nas falas dos entrevistados dizem respeito a diversas situações: colocar-se no lugar do professor, saber ouvir e valorizar suas falas, respeitar os momentos de desabafo em relação ao sistema em que está inserido, apoiar os que trabalham sozinhos, entre outros.

A formação pode ser um processo doloroso para alguns que terão de desconstruir certezas e crenças para incorporar novas e eficazes práticas. Estar junto do professor e acolher suas angústias também é parte desta inteligência emocional e deve fazer parte dos saberes do formador, como explicitado por Lamy (2003): “A competência para garantir um acompanhamento respeitoso às pessoas que forma, assegurando as “passagens”, se não de forma tranquila, ao menos de forma aceita e compartilhada.” (BONNIOL, 1986 apud LAMY, 2003, p. 44).

Tem a questão da empatia também, da humildade, que são conceitos acho que humanos são importantes também, estão envolvidos nessa proposição. (Maria)

Mas tem muitas habilidades socioemocionais, a maneira como você se coloca, isso é um ponto crucial, a maneira como você fala com eles, a maneira como você se coloca perante o grupo, isso na perspectiva de inclusão, isso para mim foi fundamental. (Rita)

Gestão de pessoas. Empatia. Acho que se a gente não tiver um pouco de empatia para conquistar um espaço ali, todo o resto já era, não adianta nada. (Cecília)

Então é preciso ter isso claro para ajudar os professores também a terem esse olhar afetivo. (Teresa)

Tem uma coisa que eu acho que tem a ver com o bom formador, que eu não sei se eu sou, mas eu gostaria muito de ser, que é fazer com que o professor se sinta potente. (Geni)

A gestão de pessoas é prevista por Lamy (2003) quando divide os saberes do formador em cinco polos e um deles diz respeito à gestão de grupos.

O segundo polo de conhecimentos diz respeito à gestão de grupos em formação. Para isso, recorre-se amplamente às técnicas originárias da formação de adultos e aos recursos da sóciopsicologia. Gerir um grupo de adultos em formação não é gerir uma classe. Isto não se improvisa; isto se aprende. (LAMY, 2003, p.43).

Não se pode desassociar a gestão de pessoas das características referentes a habilidades socioemocionais. São competências relacionadas entre si e que se completam para garantir ao formador um desempenho favorável à aprendizagem de seus formandos.

Conhecimento do conteúdo e experiência de sala de aula aparecem com o mesmo número de citações.

A formação acadêmica me ajudou muito, acho que ter feito o mestrado concomitante ao período que eu estava na orientação foi essencial para que eu pudesse assumir essa postura enquanto formador, principalmente para me repertoriar em relação a todo desenvolvimento teórico da educação física. (...) Ele precisa também de uma certa forma ter algo que faça com que ele se diferencie do grupo, seja em relação a parte de conhecimento (...) o professor de educação física exige que você tenha uma boa prática, um histórico bom de práticas de fazer coisas. (João)

Eu diria que a gente tem que ter um conhecimento primeiro técnico do que você vai trabalhar ali, da área que você vai formar, um conhecimento amplo de pedagogia de ensinagem de aprendizagem que vem muito da experiência de professor, toda experiência que você coloca lá no grupo de professores elas são mais consideradas por eles, validadas por que veio da experiência. (Rita)

Conhecimento legal (de leis) e atualização constante do objeto de conhecimento também. (Cecília)

Para trabalhar com a formação, o que eu entendo de conhecimento que é importante primeiro eu preciso ter conhecimento do conteúdo em si de matemática que é proposto no caso para os anos finais do 6º ao 9º ano. Eu preciso conhecer também a faixa etária que é público-alvo desse conhecimento, porque é esse público-alvo que vai definir a complexidade, a profundidade, a amplitude daquilo que vai ser trabalhado. (...) É importante acompanhar também a questão da tecnologia, porque não tem como você desvincular isso do ensino de matemática (...). E eu preciso amar o que eu faço porque a matemática, acreditar que todos sejam capazes, porque eu acredito (Teresa).

O conhecimento do conteúdo que se ensina não é o único que o formador deve ter, mas é indispensável. “Quando o formador não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode apresentar erroneamente o conteúdo aos alunos” (VAILLANT, 2004, p. 29).

A experiência de sala de aula está relacionada ao saber fazer, ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Este é o conhecimento que melhor diferencia o especialista do conteúdo do pedagogo: “Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia” (SHULMAN, 2014, p. 207).

Sobre a formação para o formador, quando questionados sobre a formação oferecida pela instituição em que trabalham, dos oito entrevistados, cinco disseram que não há. Dos três que disseram haver uma formação, somente dois disseram haver um projeto de formação. Ainda que alguns temas sejam propostos em reuniões, que eles sejam convocados para alguns cursos e palestras, ficou claro que a maioria desconhece um projeto de formação que tenha objetivos e metas bem definidos.

Há esse projeto sim. Nem sempre vai ao encontro. Porque a minha área específica é geografia, ela tem uma formação específica. Então, as formações que têm ela é para o todo, que abrange todos. Então ela me atinge, mas na especificidade da minha disciplina não. Daí falta. (Bárbara)

Sim. Temos diversos seminários. A própria coordenadora do nosso setor, que é o setor ligado aos Anos Finais, ela promove estudos de textos, a gente está sempre fazendo essas formações. (Beatriz)

Tem plano de Formação alinhado as metas, eu vejo que é bem alinhado as propostas que a rede quer desenvolver com os alunos. (Maria)

Falta uma formação mais voltada, com uma base mais sólida para os processos administrativos, algo voltado a administração mesmo. (João)

Se tem um projeto eu não tenho contato claramente. (Rita)

Não que eu saiba. (Cecília)

Nós, enquanto o grupo, não temos, eu acho que nós não desenvolvemos um estudo. (Teresa)

É possível perceber que não há um projeto de formação bem definido para o grupo de orientadores da secretaria de educação pesquisada. As formações que acontecem são ações isoladas, sem metas definidas.

Outra questão é que as formações que acontecem não são específicas, já que dentro do grupo há especialistas de áreas diferentes, o que dificultaria uma ação única para todo o grupo. Desta forma, cada indivíduo busca de maneira independente por sua formação e atualização contínua. A maturidade existente no grupo parece permitir que os formadores saibam onde buscar material pertinente à sua formação.

Sobre a autoformação, a tabela abaixo ilustra quais caminhos cada um dos orientadores utiliza para sua autoformação. O número de citações mostrado na tabela diz respeito a quantas vezes o item apareceu nas entrevistas, ainda que um mesmo formador tenha se referido à ela mais de uma vez, portanto, não há uma correspondência entre número de citações e número de entrevistados.

Tabela 7- Como os formadores entrevistados dizem se atualizar

Autoformação dos formadores	Número de citações
Cursos EAD	3
Cursos oferecidos pela instituição onde trabalha	3
Leituras e pesquisas por iniciativa própria	3
Leitura de livros de literatura	1
Lives e vídeos	1
Participação em congressos e seminários	1

Perguntados sobre se havia por parte deles um investimento proativo em sua autoformação, somente Bárbara disse que tem investido bem pouco em sua formação. Ela compara tempo dedicado à formação pelos colegas ao seu e conclui que precisa investir mais e cursar o mestrado que, segundo ela, ainda não fez por questões financeiras.

Busco me atualizar, ler artigo, pesquisar, ver as novidades dentro da área. Mas vejo que tenho a necessidade de buscar mais, eu sinto isso. Porque eu faço na verdade, atualmente os cursos que são oferecidos pela secretaria. Fiz um curso de avaliação, fiz da ODS. (...). Vejo a quantidade de curso que as meninas fazem aqui. Eu não fiz o mestrado ainda. É algo que eu preciso fazer, mas diante das necessidades dos meus filhos, que tem dois, três agora em fase de universidade, então a gente vai priorizando. (Bárbara)

Beatriz faz questão de colocar que “apesar de ser funcionária pública” sempre buscou aperfeiçoar sua formação. Talvez haja um receio da orientadora em cair no estereótipo de funcionário público que não estuda, não trabalha direito. Outra questão importante é que

Beatriz realiza pesquisa sobre um tema específico há algum tempo, uma especialização solitária.

Acredito que invista bastante na minha formação, apesar de ser funcionária pública eu nunca estacionei, sempre fui buscar alguma coisa. Na área que eu pesquiso atualmente, que é sobre a lei 10.639, desde 2003 eu tenho uma ação de buscar informações, comecei buscando na USP, busquei muitos cursos *on-line*, estou sempre buscando alguma formação específica dentro da minha área ou dentro da educação que penso ser relacionadas. (Beatriz)

Além de Beatriz, Cecília e Teresa também fazem pesquisas, buscam textos e leituras para atualizar-se.

A principal tarefa é essa de investimento na própria formação continuada e quando você tá na sala de aula você já tem isso garantido no HTC, quando você sai da sala de aula, você não tem mais, você faz o HTC, então se você não investir na sua própria, não tem ninguém que vai te nutrir daquilo que você precisa estar atualizado (...). Eu sigo algumas editoras que eu sei que são específicas, por exemplo, língua portuguesa a Parábola, ela está com aulas todos os dias com os especialistas autores de livros. Então eu sigo o canal no Youtube, assisto aos vídeos, compro o material, os cursos que são legais. (Cecília)

Quando eu vim para a secretaria, então, a primeira coisa que eu fiz foi ir atrás dos documentos oficiais. Na época, eu fui ler a lei de diretrizes, eu fui ler o PCN de matemática, eu fui ler sobre o currículo, o que tinha na época na rede no componente de matemática. Primeiramente para eu me situar (...), meus interesses partiam dessas participações em seminários e congressos porque eles estavam sempre trazendo as novidades na área da matemática, da educação matemática, eu vinha sempre acompanhando. (Teresa)

Os cursos EAD e a busca de material na internet, de acordo com o interesse de cada um ou área de atuação, também foram bastante mencionados pelos orientadores.

Todo ano eu faço um curso de extensão para não ficar desatualizada, ou *on-line*, ou presencial; no ano anterior eu consegui fazer presencial sobre Arte contemporânea na educação (...) você vai ao museu, você faz um estudo, faz um curso, em relação à educação são os cursos que a gente consegue fazer também *on-line*, os cursos dados pela secretaria que também eles também formam, da rede que você trabalha. (Maria)

Na internet, a gente consegue muito material. Acho que a leitura também acaba nos ajudando bastante. E os cursos EAD. A utilização da tecnologia contribui muito. Já fiz vários cursos EAD, cursos curtos mesmo, de menos de 40 horas, 60 horas, que me ajudaram bastante, voltados à avaliação, voltados à inclusão, sempre quando tem oportunidade de fazer alguma coisa nesse sentido eu costumo aproveitar bem mesmo, investir nesse aspecto da tecnologia. (João)

A literatura como meio de formação foi citada somente por Rita, sendo formadora de inglês, entendemos que este campo faça parte de seu repertório.

A literatura por prazer, ela ajuda muito a ter repertório, as trocas, todo esse tempo, trabalhar junto com outro professor, participar de reunião pedagógica, tudo isso foi sendo fonte de conhecimento, o contato em sala de aula com os alunos. (Rita)

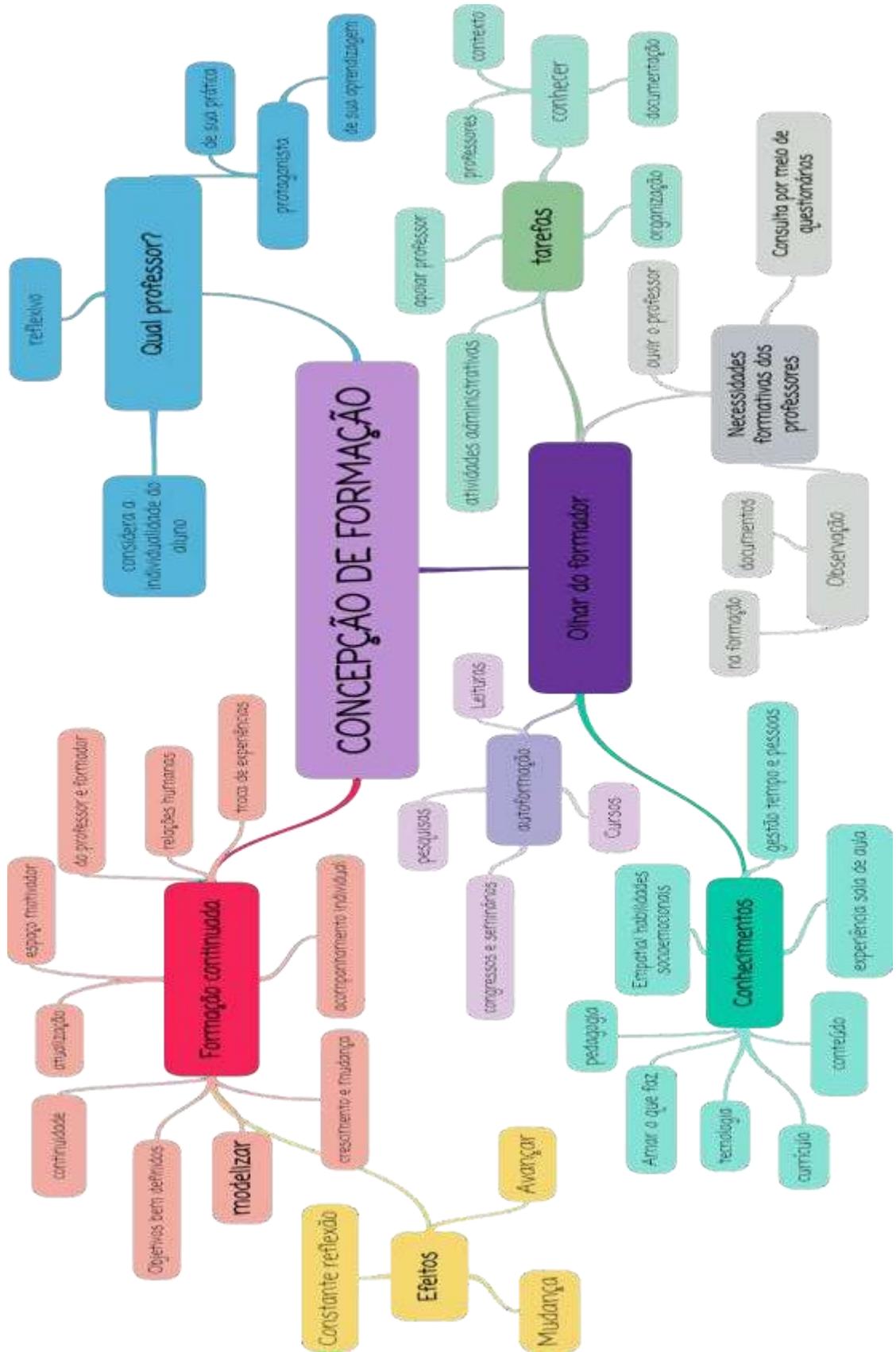
Apesar de não haver um plano de formação claramente definido para o grupo de formadores, estes buscam por iniciativa própria formação para manterem-se atualizados. Há uma clareza por parte dos orientadores de que os conhecimentos necessários à função são plurais, ainda que um grupo valorize mais os conhecimentos acadêmicos que outros.

A formação para este grupo deveria acontecer partindo dos estudos e reflexões do grupo, definir critérios que permitissem avaliar as iniciativas de formação propostas por cada um deles e o impacto que estas formações estão tendo nos grupos de professores. Seria possível assim, criar uma comunidade de aprendizagem, o que potencializaria as ações de formação desta secretaria.

4.1.4 Mapa mental análise das entrevistas

O mapa mental abaixo traz um esquema que resume as falas dos formadores sobre cada um dos temas abordados na entrevista. Nele buscou-se elencar as falas mais significativas e recorrentes dos formadores ao responderem às questões feitas na entrevista.

Figura 5- Mapa mental análise das entrevistas



Pôde-se observar nas respostas dos formadores algumas falas concordantes e outras que discordavam e colocavam pontos de vista diferentes. O mapa registra em forma de figura esses pontos de vista.

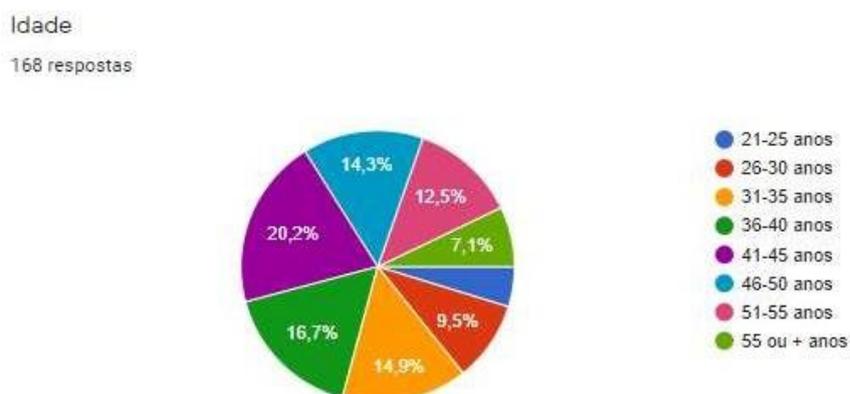
4.2 Análise dos questionários

Após a análise das entrevistas, iniciou-se a análise dos questionários. As questões iniciais eram objetivas e tencionavam caracterizar o perfil dos professores que responderam ao questionário.

Dos 168 professores que responderam ao questionário, 63 são homens e 105 mulheres. Esses números são compatíveis com o número maior de mulheres que atuam na profissão docente. Compatíveis também com o relatório do questionário Talis (2018): apesar de ter havido um decréscimo deste número em comparação às etapas anteriores da pesquisa (2008 e 2013), o percentual de professores do sexo feminino no Ensino Fundamental no Brasil é de 69%.

Em relação à idade, há um equilíbrio nos intervalos de idades definidos. O maior grupo são os 20% de professores entre 41 e 45 anos e o menor grupo está na casa 21 a 25 anos de idade.

Figura 6 - Idade dos professores participantes

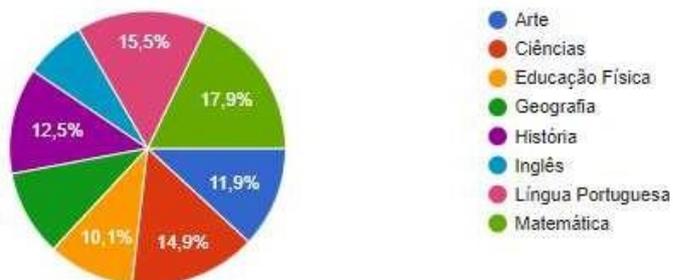


Os professores de matemática constituem o maior grupo de professores que participou da pesquisa.

Figura 7 - Componente que leciona

Componente que leciona

168 respostas

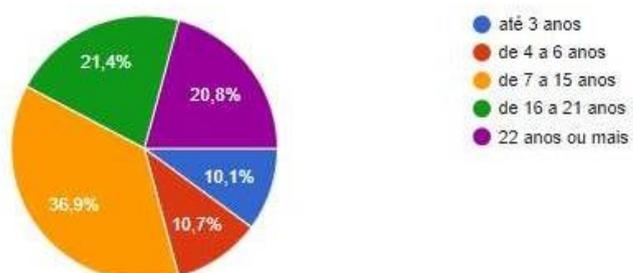


Os professores que atuam na profissão entre 7 e 15 anos foram os que mais participaram, com uma diferença bem grande para o próximo grupo, aqueles com tempo entre 16 a 21 anos de atuação.

Figura 8 - Tempo que atua na profissão

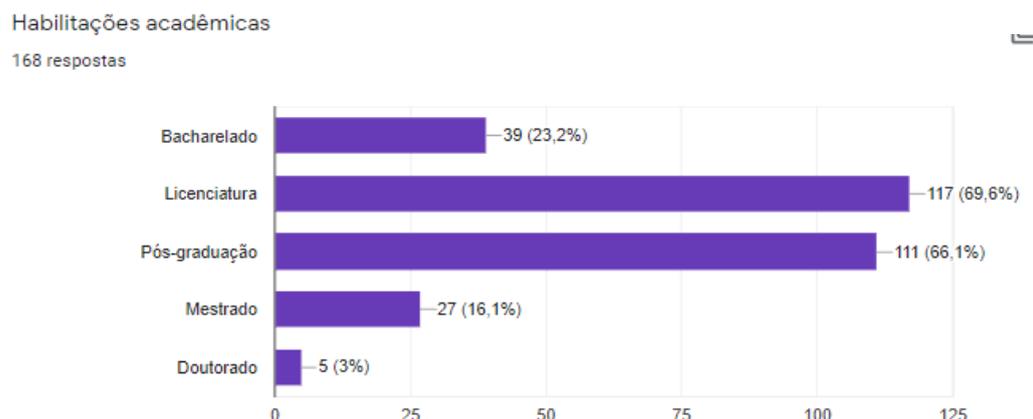
Há quanto tempo atua na profissão docente ?

168 respostas



Sobre as habilitações acadêmicas, a grande maioria possui licenciatura e pós-graduação, 27 possuem título de mestrado e 5 de doutorado.

Figura 9 - Habilitações acadêmicas



A segunda etapa questionava sobre a formação continuada da qual os professores participam na rede onde atuam, especificamente a formação da área em que atuam.

Inicialmente, foi solicitado ao professor que indicasse qual o grau de necessidade formativa em cada uma das áreas mencionadas. O quadro abaixo mostra quantos professores marcaram como tendo grande necessidade, moderada necessidade, nenhuma necessidade ou pouca necessidade de formação em cada uma das áreas relacionadas. Este quadro mostra as respostas dos 168 professores que participaram da pesquisa.

Tabela 8-Necessidades de aprendizagem selecionadas pelos professores nos questionários

Para cada uma das áreas relacionadas abaixo, por favor, indique em que grau você necessita de formação atualmente:	Grande necessidade		Moderada necessidade		Nenhuma necessidade		Pouca necessidade	
	Respostas	Porcentagem	Respostas	Porcentagem	Respostas	Porcentagem	Respostas	Porcentagem
Conhecimento e compreensão de minha área de ensino	17	10%	52	30%	19	11%	80	47%
Metodologias ativas	40	23%	78	46%	8	4%	42	25%
Competências pedagógicas	17	10%	60	35%	20	11%	71	42%
Conhecimento do Currículo	27	16%	64	38%	22	13%	22	13%
Práticas de avaliação de estudantes	29	17%	71	42%	16	9%	52	30%
Habilidades em TIC para o ensino	45	26%	63	37%	14	8%	46	27%
Comportamento do estudante e gestão da sala de aula	30	17%	59	35%	18	10%	61	36%
Gestão e administração escolar	44	26%	57	33%	22	13%	45	26%
Abordagens para o aprendizado individual	37	22%	56	33%	21	12%	54	32%
Ensino de alunos com necessidades especiais	98	58%	41	24%	7	4%	22	13%
Ensino de habilidades intercurriculares	28	16%	70	41%	16	9%	54	32%
Abordagens para o desenvolvimento de competências transversais	37	22%	72	42%	13	7%	46	27%

A primeira constatação que se faz muito claramente aqui é a necessidade de formação expressa pelos professores em “Ensino de alunos com necessidades especiais”. Nos oito componentes, ela aparece como uma grande necessidade; no quadro com o número total de professores, ela também é a que foi mencionada como maior necessidade (58%), pois os professores revelam que precisam estudar mais sobre o assunto.

Entre os formadores, a orientadora Teresa menciona que os professores de seu grupo solicitaram a ela que pudessem estudar o ensino para alunos com necessidades especiais em suas formações.

A dos alunos com deficiência a iniciativa foi minha, porque os professores falavam: “Mas o grande problema está nisso”. (Teresa)

Percebe-se que a orientadora ouviu os professores e percebeu que este tema gerava no grupo uma inquietação, era necessário que ela trabalhasse com eles. A formadora ressalta que em função do apelo dos professores por uma formação sobre o trabalho com alunos com necessidades especiais, elaborou uma. Esta necessidade aparece somente na fala de uma formadora. O fato de Teresa ser a única a relatar ter abordado o tema em suas formações corrobora com a análise anterior nesta pesquisa de que falta um alinhamento dos formadores e da coordenação do grupo. No momento em que esta necessidade foi manifestada pelo grupo conduzido por Teresa, seria necessária a ação da coordenação que, com um olhar para todo o grupo de professores da rede, poderia ter investigado os demais grupos de professores, buscando entender se esta era uma necessidade de todos. Uma ação que atingiria a todos os profissionais e conseqüentemente uma melhoraria na qualidade do trabalho oferecido aos alunos atendidos pela Educação Especial.

Assim como nesta pesquisa constatou-se esta necessidade, também no questionário Talis (2018) ela aparece como sendo fator determinante na qualidade da gestão escolar. Quando questionados sobre recursos ligados ao ambiente escolar, 60% dos diretores brasileiros apontaram a falta de professores com competência para ensinar alunos com necessidades especiais como uma das maiores dificuldades de gerir a escola, atrás somente da dificuldade de acesso à internet com 64%. Portanto, a dificuldade dos professores da rede pesquisada é a mesma apresentada pelos professores do Brasil.

Outro ponto em comum nas respostas dos professores é que em todos os componentes eles dizem ter pouca necessidade formativa em sua área específica de atuação. Se juntarmos os números das duas alternativas, “nenhuma necessidade e pouca necessidade”,

58,9% dos professores afirmam ter pouca ou nenhuma necessidade de formações sobre o conhecimento e compreensão de sua área de ensino.

Esta afirmação pode derivar de um temor do professor em expor sua fragilidade na pesquisa. Este temor pode ter se agravado pelo fato da pesquisa ter sido feita por uma coordenadora da secretaria de educação. Ainda que o resultado seja verdadeiro e que realmente estes professores não sintam necessidade de formação em sua área, fica a necessidade de investigar este item para esclarecer mais pontualmente como está o conhecimento técnico dos professores.

O que se pode afirmar sobre este item é que ele indica dados parecidos com os apontados pelo questionário Talis (2018), em que 97% dos professores brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental afirmaram que estão preparados para lecionar o conteúdo de algumas ou todas as disciplinas incluídas em sua formação inicial ou complementar.

Na sequência, a alternativa que aparece com maior indicação de necessidade é a de “Habilidades em TIC para o ensino” (26%). A época da coleta de dados coincidiu com o início da pandemia de COVID-19. As aulas estavam suspensas e os professores de férias, só algumas semanas depois é que as aulas foram retomadas remotamente. Nunca foi tão necessária uma formação sólida nesta área. Algumas estratégias de formação utilizadas pelos formadores abrangem esta necessidade, como o uso de plataformas e aplicativos, entre outras.

Num comparativo entre os grupos, o de português indicou o maior número de alternativas com pouca necessidade de formação e o de inglês o que indicou o maior número de alternativas com grande necessidade de formação.

No grupo de inglês, dos doze professores que participaram da pesquisa, 10 tem acima de 40 anos. Dois tem entre 4 e 6 anos de atuação na profissão, a maioria tem mais de 20 anos de atuação.

No grupo de Português, somente um tem até 25 anos de idade, a maioria tem mais de 40. Em relação ao tempo de atuação, um tem 3 anos, o outro entre 4 e 6 e a maioria está entre 7 a 15 anos de atuação.

Os professores de inglês têm no geral mais idade e mais tempo de atuação, porém, maiores necessidades formativas. Uma fala de Rita, orientadora deste grupo, pode dar um caminho sobre o motivo desta dificuldade dos professores. Eles dizem ter necessidades formativas, mas parecem ser bastante tradicionais em relação a seus conhecimentos.

Porque é cabecinha muito fechada, você vê que o professor precisa se nutrir, mesmo que o professor tenha a concepção dele, mas eu enquanto formadora tenho que fazer isso, o meu papel é mostrar outras possibilidades. (Rita)

Neste grupo, quando questionados se a formação da qual participam atende suas necessidades formativas, se são pertinentes, se eles usam o que aprendem nas aulas, a maioria concordou com todas as alternativas.

Os “Conhecimentos de currículo” (13%) e “Gestão escolar” (13%) são os que aparecem com o maior número de professores que dizem ter nenhuma necessidade de formação. Vários orientadores mencionaram em suas falas que a rede está passando por um processo de estudo para a elaboração de seu próprio currículo. Este processo certamente foi significativo para os professores, dando segurança a eles em relação a este conhecimento.

Com “Gestão escolar” percebe-se que a necessidade fica latente, pois todos eles estão em sala de aula, não sentem falta deste saber.

O quadro seguinte traz algumas afirmações que foram feitas para os professores. Eles deveriam se manifestar em relação a “veracidade” de cada uma delas. A tabela abaixo mostra as afirmações dos 168 professores.

Tabela 9- Como o professor se sente em relação à formação da qual participa

Para cada alternativa, assinale a opção que melhor expressa sua opinião para as afirmações:	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Não concordo nem discordo		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
As formações oferecidas pela rede têm contribuído para a melhoria de minha prática docente.	88	52%	60	35%	7	4%	8	4%	5	2%
Os assuntos tratados nas formações das quais eu participo são pertinentes.	90	53%	55	32%	9	5%	10	5%	4	2%
As formações atendem minhas necessidades formativas.	58	34%	79	47%	13	7%	13	7%	5	2%
Utilizo os temas, atividades e metodologias tratadas nas formações das quais participo em minhas aulas.	85	50%	65	38%	7	4%	6	3%	5	2%
Tenho oportunidade de aprender algo novo nas formações das quais participo.	108	64%	40	23%	9	5%	7	4%	4	2%
Sinto-me motivado a participar das formações oferecidas.	84	50%	57	33%	9	5%	8	4%	10	5%
Manifesto-me colocando os temas	80	47%	60	35%	15	8%	11	6%	2	1%

que seriam pertinentes para a minha prática.										
Já fui consultado/ouvido em algum momento sobre minhas necessidades formativas.	84	50%	42	25%	16	9%	15	8%	11	6%
Sou um sujeito ativo de minha aprendizagem e dedico tempo a ela por iniciativa própria.	120	71%	35	20%	9	5%	3	1%	1	0,5%

Em relação à afirmação de que as formações atendem às necessidades formativas dos professores, um número bastante expressivo (47) dos docentes concorda parcialmente. E se as formações não atendem às necessidades da maioria, outro ponto deve ser observado: os professores são ouvidos e observados para que suas necessidades sejam definidas?

Quando questionados se são ouvidos em relação às suas necessidades formativas, apesar de 50% dos professores dizerem que são ouvidos, um número expressivo de professores (14%), afirmaram discordar ou discordar parcialmente da afirmação.

Constata-se aqui que os questionários usados pelos orientadores para “ouvir” as necessidades dos professores não estão sendo eficiente como deveriam. Há a necessidade de um trabalho no grupo que busque analisar as respostas dos professores a estes questionários e esclarecer se as questões utilizadas conseguem fazer o professor refletir a respeito do que sabe e deve saber. A busca por outras formas de ouvir estes professores também deve ser considerada.

Além da consulta aos professores sobre suas necessidades formativas, a manifestação deles a respeito do que precisam estudar apresenta um dado preocupante. Somente 47% dos professores dizem manifestar-se sobre suas necessidades formativas.

Apesar de vários formadores dizerem ter bom relacionamento com o grupo que coordena, prezar por um ambiente de confiança nas formações, constatou-se que muitos professores não se manifestam sobre o que realmente precisam.

Quando questionados se têm oportunidade de aprender algo novo nas formações, um número expressivo de professores (64%) afirmou que concorda totalmente.

A tabela abaixo mostra as modalidades que os professores mais proporia em suas formações caso fossem o formador da área.

Tabela 10- Modalidades de formação continuada que seriam usadas pelos professores caso eles fossem os formadores, considerando a eficácia de cada uma

Se você fosse o formador de sua área, como proporia as formações considerando	Sempre	Poucas vezes	Não proporia
-------------------------------------------------------------------------------	--------	--------------	--------------

a eficácia da modalidade em sua formação:						
Palestras sobre temas atuais.	100	60%	65	38%	3	1%
Um grupo de colegas da minha escola ou um grupo da minha área.	111	66%	52	30%	5	2%
Possibilidades de métodos de aprendizagens ativos (Não apenas ouvir um palestrante).	148	88%	19	11%	1	0,5%
Atividades colaborativas de aprendizado ou pesquisa com outros professores.	144	85%	23	13%	1	0,5%
Um período estudando o mesmo tema (várias ocasiões distribuídas por várias semanas ou meses).	71	42%	80	47%	17	10%

As quatro modalidades que seriam mais propostas, na ordem de escolha, foram: “Possibilidades de métodos de aprendizagens ativos” (88%), “Atividades colaborativas de aprendizado” (85%), “Um grupo de colegas da minha escola ou um grupo da minha área” (66%), “Palestras sobre temas atuais” (60%).

A maioria dos professores proporia formações com uso de metodologias ativas. Há neste ponto uma congruência com a fala dos formadores, que quando questionados sobre quais características a formação continuada deve ter, teve o maior número de menções para utilização de estratégias que utilizem atividades práticas que subsidiem o professor e modelizem para que possam ser desenvolvidas em sala de aula.

A questão da continuidade, que é sempre citada como importante, é a menos importante e significativa para os professores. Aqui constata-se que nem sempre os professores têm a consciência sobre o que e como deveriam aprender.

Para Tardif (2014), há uma relação problemática entre os professores e os diversos saberes incorporados à prática docente. A relação dos professores com os saberes é somente de transmissor e não de um produtor de saberes. Legitimar este papel e assumi-lo como parte de sua função poderia conferir ao profissional da educação um reconhecimento como produtor de saberes sociais que não lhe é dado. O processo de aquisição e produção de saberes é longo e complexo, implicando sistematização e formalização.

A formação para o magistério está muito além do conhecimento do conteúdo que se ensina. Para Imbernón (2011), deve-se abandonar o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, para adotar o conceito de que a formação é descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.

Assim, a consistência que se obtém de um processo formativo com bases sólidas e de continuidade é necessária para uma formação que seja eficiente na aquisição e renovação dos saberes dos professores.

A questão seguinte solicitava que o professor assinalasse as características que o formador deve ter. A tabela abaixo mostra quais características os professores acreditam que o formador deve possuir:

Tabela 11- Quais características o formador precisa ter de acordo com o professor

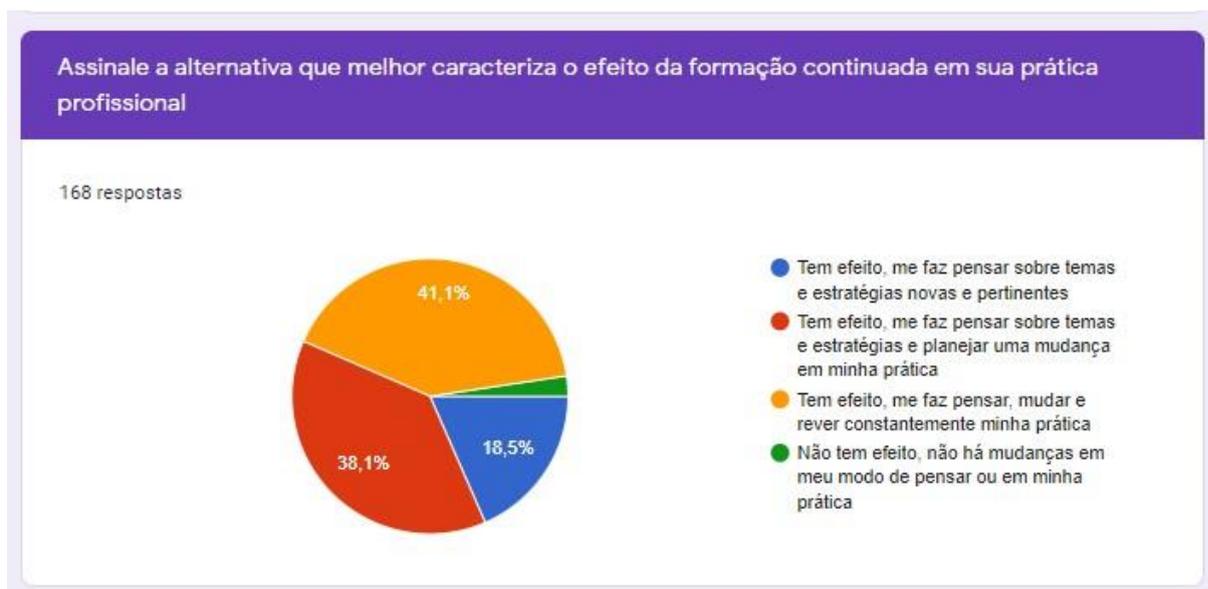
Se você fosse o formador de sua área, quais características acredita que precisaria ter para obter êxito na formação dos professores	Muito Importante		Pouco Importante		Desnecessário	
Conhecimento do conteúdo e saber ensiná-los	163	97%	4	6%	1	0,5 %
Reconhecer os contextos	163	97%	5	2%	0	0%
Conhecimento dos fins propósitos e valores da educação	161	95%	6	3%	1	0,5 %
Autoridade	82	48%	72	42%	14	
Escuta ativa	162	96%	6	3%	0	0%
Uso de diferentes estratégias e tecnologias	154	91%	14	8%	0	0%

A que eles acreditam ser mais desnecessária é a “autoridade” e as mais necessárias são “conhecimento do conteúdo” e “reconhecer os contextos”.

Aqui, apesar de o grande número de citações para o uso de metodologias ativas na questão anterior, 14 professores colocaram como sendo pouco importante o uso de diferentes estratégias e tecnologias na formação.

Para saber diretamente o quanto eles acreditam que a formação seja eficaz, os professores precisaram escolher, entre quatro alternativas, qual representava melhor o quanto o processo formativo faz diferença em sua prática.

Figura 10 - Efeito da formação continuada na prática



Um número significativo de professores (41,1%) disse rever sua prática constantemente em função da formação que recebem. O fato de menos da metade dos professores reverem sua prática após a formação e quatro professores responderem que a formação não tem efeito e que não há mudanças em sua prática em função dela são pontos preocupantes. É necessário que se busque entender os motivos pelos quais estes professores não são “afetados” pela formação continuada que recebem.

Diante da organização da formação na rede, de todo o tempo, organização e esforço na elaboração e planejamento das ações formativas, um número maior de professores deveria modificar sua prática para melhor como resultado da formação continuada.

O questionário Talis (2018) apontou que a área em que os professores do Ensino Fundamental acreditam necessitar de maior investimento seria o desenvolvimento de alta qualidade para os professores (95%) seguidos de aumento salarial (93%) e apoio aos alunos com necessidades especiais (88%). Pode-se perceber a importância atribuída pelo professor à formação que recebe. Esta importância realça a necessidade de buscar os motivos de muitos professores não estarem sendo atingidos pela formação.

As duas questões finais do questionário aplicado ao professor, eram de respostas dissertativas. A primeira intencionava levar o professor a refletir sobre o processo formativo e sobre como ele o proporia caso fosse o formador.

A tabela abaixo sintetiza as citações dos professores sobre como proporia as formações e quantas vezes cada uma delas aparece na fala deles. Alguns professores citam mais de uma estratégia/característica da formação.

Tabela 12- Como o professor proporia a formação continuada caso fosse o formador

Como o professor proporia a formação	Número de citações
Compartilhar experiências/Boas práticas	41
Formações práticas	26
Conteúdos específicos da área	14
Metodologias ativas	15
Trabalho com alunos da educação especial	10
Partir do contexto do aluno/escola	10
Uso de tecnologias	7
Estudo de temas atuais	6
Grupos de estudo interdisciplinar (professor escolhe qual participar)	5
Estratégias de avaliação	5
Estudo do currículo	5
Gestão de pessoas/sala de aula	5
Como trabalhar a interdisciplinaridade	5
Estudos de casos	5
Inteligência emocional	3
Ensino investigativo	2
Propostas de formação por grupos: tempo de magistério, necessidades formativas	2
Liberdade para o professor escolher o grupo de formação do qual deseja participar	2
Como fazer planejamento	2
Convite a formadores externos com temas específicos da área	2
Temas teóricos: psicologia, filosofia da educação, pilares da educação	2
Avaliar a formação constantemente	1

Estratégias para trabalhar com alunos que não querem aprender	1
Elaborar material didático em formação	1
Formador e professor em sala com o aluno	1
Palestras	1
Estudo de temas transversais	1
Educação 4.0	1

Constata-se que a grande maioria dos professores entende o compartilhamento de boas práticas, a troca de experiências como sendo uma estratégia que deveria ser utilizada na formação continuada proposta aos professores.

Esta estratégia aparece na fala de somente dois formadores entrevistados como sendo importantes de se garantir na formação continuada. A formadora Rita enfatiza bastante o quanto esta estratégia tem sido profícua nos momentos de formação. Rita relata um momento em que há uma polêmica sobre a dificuldade de se trabalhar um determinado tema em sala de aula e uma professora, mesmo sem combinar previamente, mostra o trabalho que desenvolveu com o tema e anima vários professores.

O grupo olha e fala “Nossa, é possível então fazer isso” e eles trocam com a pessoa, com o professor, eles têm mais credibilidade porque está falando do mesmo espaço do outro, do mesmo olhar do outro, diferente da gente que está na secretaria. (Rita)

A importância da troca entre os pares aparece também na fala da formadora Geni, referindo-se ao fato de que os professores se sentem à vontade para conversar e trocar experiências em suas formações. Encontra-se aqui um ponto de divergência entre o que os professores entendem ser uma boa estratégia de formação e o que os formadores propõem.

Em segundo lugar na lista aparecem as formações práticas. Neste ponto há uma convergência entre a fala de professores e orientadores, já que dos oito formadores, sete disseram acreditar que modelizar trabalhando com situações práticas que possam ser utilizadas em sala de aula. O uso de metodologias ativas, estratégia que se entende estar relacionada a atividades práticas, em que o “formando” participa ativamente da formação, aparece também com um número significativo de citações.

As estratégias mais citadas pelos professores são tidas pelos autores como estratégias exitosas e que devem fazer parte da formação continuada dos professores.

Para Tardif (2014), os saberes experienciais originam-se da prática cotidiana da profissão, já que esta se desenvolve em diferentes contextos e interações que definem a

atuação do professor. Estes condicionantes impostos diariamente para o professor exigem dele adaptações e improvisações que provém da capacidade de se comportarem como atores na interação com outras pessoas e com situações que não estavam inicialmente previstas, que não dependem somente do conhecimento do objeto que ensinam, que não são ensinadas na universidade ou na formação continuada, são os macetes da profissão. “A experiência fundamental tende a se transformar em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional.” (TARDIF, 2014, p. 51).

A partir da troca entre pares, estes saberes experienciais são objetivados e sistematizados tornando-se um discurso de experiência capaz de formar outros professores.

Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador. (TARDIF, 2014, p. 52).

Imbernón (2019) define cinco eixos na formação continuada, sendo dois deles reflexão prático-teórica sobre a própria prática e a troca de experiências entre iguais.

Em síntese, as trocas entre pares são apreciadas e solicitadas pelos professores em suas falas nesta pesquisa é uma estratégia realmente importante e eficaz na formação de professores e na profissionalização da profissão, uma vez que, nestas situações, os saberes produzidos originam-se dos especialistas da área que unem ao saber acadêmico, científico e pedagógico a prática e o dia a dia da profissão, que só o profissional atuante da área tem.

Os professores querem ser ouvidos e ter sua realidade e necessidade levadas em consideração na definição dos temas das formações propostas.

Tornaria esse processo formativo menos engessado, fazendo-o mais democrático, ouvindo as sugestões dos docentes sobre os temas mais relevantes para serem discutidos durante as formações. Dando mais importância para as avaliações das formações, com *feedback*. Não levaria todo o material pronto da secretaria, dando voz para as necessidades dos docentes em suas diversas realidades. (Professor 15)

Primeiramente, faria um levantamento dos temas de interesse e relevantes para a prática docente. Trabalharia os temas por turmas e inscrições para tais. Como exemplo pessoal, tenho interesse no curso PROFA, mas os horários só ficam disponíveis para PI, tem outros colegas que manifestaram o mesmo interesse e, conseqüentemente, o mesmo problema. (Professor 88)

Pela pouca experiência, ainda não sou capaz de opinar com a propriedade necessária, porém, algo que notei foi a utopia em relação à educação. Talvez seja necessário levar em conta a realidade vivida em sala de aula. (Professor 90)

Uso de tecnologias em sala de aula, avaliando e refletindo sobre como o professor adapta o uso das novas tecnologias para realidade da comunidade que atende. (Professor 65)

Os professores, em sua maioria, têm um conhecimento satisfatório de suas disciplinas e precisam de suporte emocional que os motivem a colocar em prática as novas metodologias, os novos recursos tecnológicos, ter bem claros os objetivos daquilo que querem ensinar. Porque cada aluno aprende de um jeito e não é possível mais dizer que esse ou outro método é errado. (Professor 166)

Faria uma divisão do grupo de acordo com o tempo de carreira e expectativas. Algumas convocações seriam para todos e outras para determinados grupos. (Professor 70)

A necessidade de formação para o trabalho com alunos da Educação Especial aparece também nesta questão

Formação sobre alunos integrados, suas habilidades e metodologias para trabalhar com eles; estudo sobre as atividades já desenvolvidas por esses alunos, refletindo sobre quais eram os objetivos e quais foram atingidos; compartilhamento de boas práticas em sala de aula. (Professor 65)

Também acrescentaria a formação para a aprendizagem dos alunos especiais. Isso foi tentado em uma formação anterior, mas a pessoa não atendeu às expectativas e não apresentou soluções práticas. (Professor 138)

A questão seguinte pedia que os professores contassem casos ou episódios de ensino vividos, situações práticas em que ele tivesse utilizado em sala de aula estratégias ou conhecimentos adquiridos em formação continuada. O objetivo aqui era analisar para quantos professores e em quais situações as formações foram realmente significativas modificando a prática em sala de aula.

Tabela 13- Quais aprendizados adquiridos na formação continuada o professor levou para a sala de aula

Temas/estratégias que utilizou em sala	Número de citações
Temas específicos da área	49
Em muitos momentos utilizei o que aprendi	20
Uso de aplicativos/ plataformas/tecnologia	11
Temas abordados por formador externo	10
Ensino por estações	8

Constantemente utilizo o que aprendi	7
Não utilizei	7
Não lembro de ter usado	7
Trabalho com jogos	7
Estratégias de avaliação	4
Troca de práticas	3
Trabalho com sequências didáticas	3
Modo de olhar para o aluno	3
Estratégias dinâmicas	2
Gestão de sala	2
Assembleias	2
Andragogia	1
Curso Gestar	1
Formação para trabalho com aluno da Educação Especial	1
Como fazer o planejamento	1
Uso de recursos audiovisuais	1
Utilização de mapa conceitual	1
Projetos de inclusão	1

Dos 168 professores que responderam à pesquisa, 7 disseram nunca ter utilizado estratégias ou conteúdos aprendidos nas formações em suas aulas e 7 disseram não se lembrar de terem utilizado, o equivalente a 8% do total de participantes. Apesar de ser um percentual pequeno, deve ser levado em consideração diante de todo investimento que a rede faz em educação.

Uma das falas reafirma o que já apareceu como ponto que precisa avançar na elaboração da formação em questão: o conhecimento que o professor carrega e suas necessidades formativas.

Algo que reparo na rede é que, em nenhum momento, em nenhuma oportunidade, nas formações, se faz o conhecimento de conhecimento prévio dos professores sobre um determinado tema, só para citar uma observação particular nas formações continuadas da rede. (Professor 125)

Constata-se que uma parte dos professores não se sente representada nas iniciativas de formação das quais participam.

Os momentos de trocas de boas práticas se firmam como a estratégia que para os professores é a mais significativa. Mais do que afirmarem que esta é a estratégia mais exitosa no sentido de modificar a prática do professor, em suas falas os professores exemplificam que aprenderam algo significativo a ponto de fazê-los mudar sua prática e aplicar o conhecimento em sala de aula.

Os melhores HTC dos quais participei foram os que os demais colegas trouxeram suas experiências de atuação para compartilhar. (Professor 92)

Em dois anos participei de formações que eram compartilhamento de práticas (lembro que falei da importância da internet em sala de aula, com auxílio de pequenos vídeos e imagens, antes de face e insta). Também fiz uma formação para o uso do telescópio cedido pela OBA para professores interessados. Foi bem legal, primeiro fiz uma apresentação, então passamos para a prática, inclusive à noite! (Professor 145)

A troca de ideias entre professores em campo foram as formações mais marcantes. (Professor 145)

Muitos encontros para a troca de experiências. Temos muito o que aprender um com o outro. (Professor 54)

Isto é habitual, não me lembro agora de algo específico, a exceção é sim o dia em que eu não recorra a algo que tenha aprendido em formações ou trocas com os pares. (Professor 156)

Além das formações por meio da troca entre os pares, os professores modificaram sua prática por meio das metodologias ativas de formação com o uso de atividades práticas que envolvem os participantes que passam a participar efetivamente e não somente estarem como ouvintes passivos. Essas metodologias são tidas pelos formadores como as mais exitosas.

Em diferentes momentos utilizei de alguma maneira os conhecimentos adquiridos em formações, porém, as que mais me vêm em mente são as metodologias ativas. Apliquei atividades baseando-me na aprendizagem de projetos; de problemas; e rotação por estações. Em todas as experiências tive um *feedback* muito positivo dos alunos, por parte da experiência vivenciada e da colaboração na aprendizagem. (Professor 111)

Percebo que a maioria dos alunos se envolvem com o conteúdo desenvolvido quando ele é trabalhado de forma diversificada. Quando eles participam do processo realizando as atividades em grupos colaborativos. Exemplos: confecção de cartazes, montagem e aplicação de jogos pedagógicos, realização de desenhos, utilização de instrumentos de medidas e de novas técnicas. (Professor 64)

Cada formação recebida eu tento "levar pra sala de aula", na medida do possível. Fazer o melhor possível com as condições que temos. (Professor 72)

Tudo que vejo nas formações tento replicar em sala de aula, quando possível, nem sempre é. (Professor 90)

Tomei uma formação que tivemos e adaptei ao meu jeito de ensino. A proposta apresentada era interessante, mas não na forma que foi apresentada em minha formação. Só não posso finalizar minha fala destacando se foi benéfico ou não, pois ainda estou desenvolvendo a atividade com meus alunos, mas a dinâmica da aula já é bem diferente. (Professor 74)

Usei, por exemplo, o jogo Plag dias antes da quarentena da Covid 19 e aproveitei para mostrar as formas de prevenção da doença, trabalhar a questão geográfica, explicar a diferença entre vírus e bactéria que usamos no jogo, os números de contagiados, as notícias que passavam ao longo do tempo no jogo, a população mundial e local, diferença entre contaminação e letalidade, estratégias da doença para se tornar mais forte em determinados climas e suas formas de contágio. Fiz isso após uma formação falando de tecnologia na sala de aula e aproveitei o ensejo da doença e do jogo para preparar o computador para realizar esta prática. (Professor 77)

A formação de 2019 foi o estudo completo da nova BNCC. O fato de ter sido gradual e consistente, fez com que cada aula fosse pensada, analisada e mudada conforme avançávamos no estudo. Tive a oportunidade de usar duas turmas como modelo de estudo e posso dizer que isso influenciou positivamente o planejamento de 2020. (Professor 131)

Sempre uso, gosto das formações, pois me dá um gás novo, me faz usar estratégias diferenciadas para os meus conteúdos já trabalhados em outros momentos. A formação continuada contribui sempre na minha prática diária. Já apliquei muitas atividades práticas e avaliativas aprendidas em formações da rede. (Professor 62)

Sobre o uso das metodologias ativas, “um conjunto considerável de programas que aplicam a abordagem da aprendizagem ativa obteve impactos positivos sobre os resultados dos alunos de professores participantes” (MORICONI, 2017, p. 25), a autora relata ainda que há embasamento teórico para explicar este impacto.

Sobre quais seriam estas metodologias ou estratégias ativas, a autora elenca, a partir da definição de vários autores estudados, algumas características gerais presentes em várias delas:

(...) a maioria dos autores das revisões analisadas chama a atenção para o fato de que os métodos ativos de aprendizagem permitem aos professores se engajarem nas atividades próprias da docência: a) realizar estudos de caso voltados para, por exemplo, conhecer o perfil e o contexto de vida dos alunos; b) planejar, em

conjunto, uma série de sequências didáticas, buscando articular o que foi tratado na formação continuada ao contexto de trabalho dos docentes; c) analisar as lições feitas pelos alunos, de modo a identificar suas hipóteses de trabalho, estratégias de resolução de problemas e padrões de erro, discutindo-as no coletivo profissional; d) interpretar as avaliações de aprendizagem para tomar decisões e replanejar sua prática em grupos heterogêneos. (MORICONI, 2017, p. 32).

O objetivo das atividades práticas e ativas não é o de limitar as ações do professor e colocá-lo na posição de reproduzir o que aprendeu, mas sim de investir no cognitivo e metacognitivo dos professores para que possam refletir acerca dos conhecimentos adquiridos na formação e de como eles podem ajudar cada um de seus alunos a avançarem em sua aprendizagem.

Nas colocações dos professores sobre o uso de metodologias ativas de aprendizagem, a partir de situações práticas de ensino, constata-se a preocupação em avaliar se a estratégia utilizada na formação será produtiva para seu grupo de alunos. Não se trata de simplesmente replicar a prática em sala, mas de, a partir do que se aprendeu e o que se conhece dos alunos e de suas necessidades de aprendizagem, fazer as adaptações necessárias para que a estratégia seja exitosa.

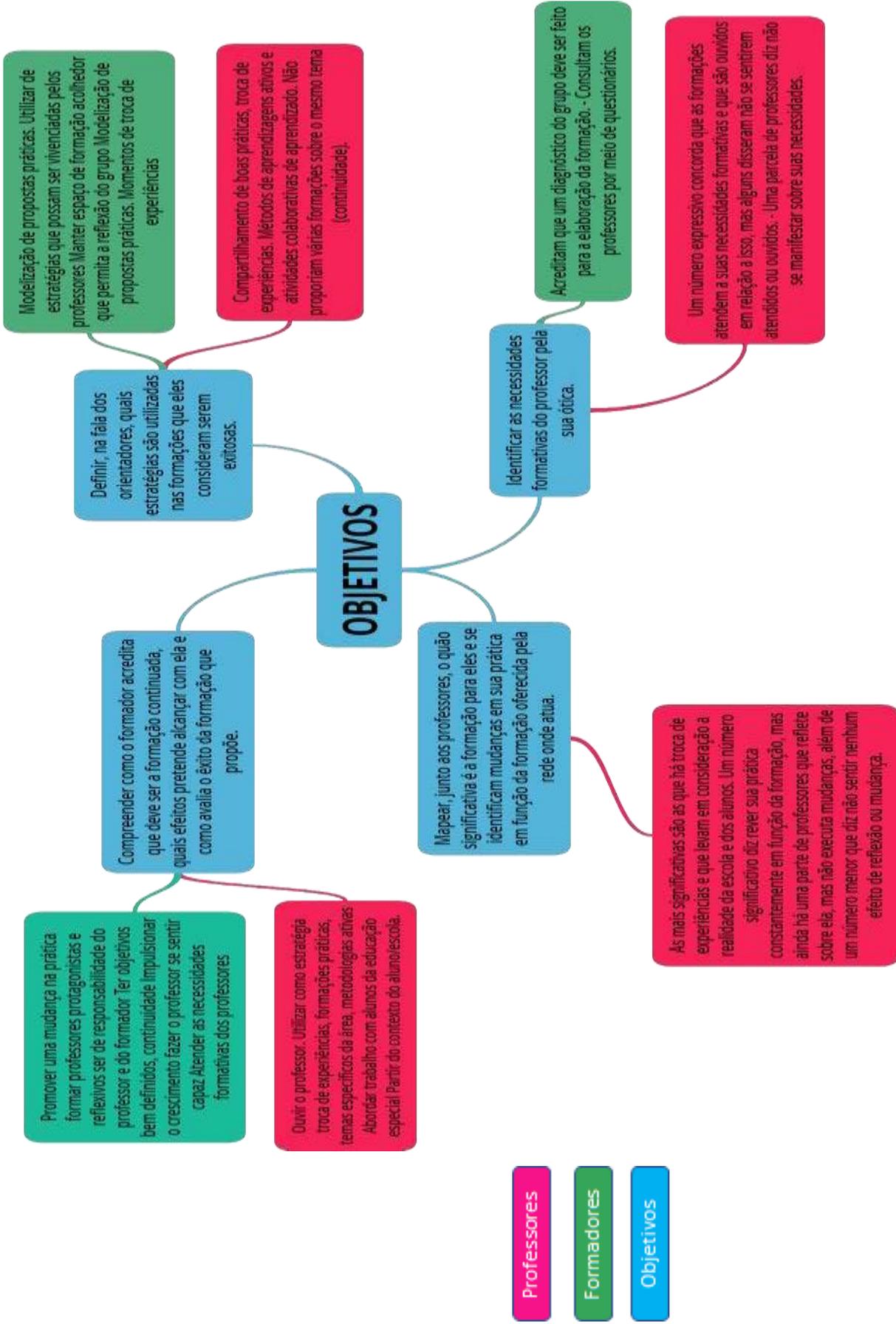
Conclui-se, a partir das falas dos professores, que a maioria deles já utilizou estratégias aprendidas nas formações em suas aulas. Vinte e sete professores disseram utilizar constantemente ou muitas vezes o que aprenderam em formação sem citar quais foram estes momentos, enquanto outros relataram qual a formação utiliza em sala.

Interessante observar que em cada componente há uma formação que se destacou bastante por ser bastante significativa para os professores, aparecendo na fala de vários deles.

4.3 Mapa mental análise de dados

Por fim, buscou-se sintetizar os dados obtidos de forma que seja possível visualizar uma relação entre os objetivos definidos para a pesquisa, as falas dos professores e as falas dos orientadores, além das conclusões.

Figura 11 Mapa Mental entrevista com formadores



A construção do mapa mental permitiu ter um olhar amplo para os dados colhidos. Analisando a imagem é possível entender as considerações finais apresentadas a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer as conclusões de um trabalho, após alguns meses de pesquisa, estudo de campo e dos aportes teóricos, diz respeito não somente a registrar os dados encontrados, mas também a registrar os muitos pontos que necessitam de mais tempo de estudo e de uma nova pesquisa.

O tema formação continuada é extenso, cheio de nuances e está sujeito a interpretação dos diversos contextos e das diversas vozes que estão envolvidas no processo desde os estudos acadêmicos, das teorias já bem consolidadas até o universo de cada escola onde ela acontece e onde ela tem seu objetivo final.

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar o processo de formação continuada de professores de Anos Finais da rede de ensino municipal de uma cidade de grande porte do Vale do Paraíba, sob as perspectivas do professor e do formador específico de cada área. Esta análise foi feita a partir das ações e crenças retratadas nas falas do grupo de professores e formadores obtidas por meio de questionários e entrevistas.

As pesquisas que analisam os grupos de Anos Finais como um todo, envolvendo todos os componentes e não somente áreas específicas de conhecimento, são mais escassas, fato que já era uma hipótese inicial e se confirmou após a realização da revisão de literatura.

Por ser um grupo heterogêneo, em que professores de várias áreas atuam, e que possuem diferentes responsáveis pela formação, definir a organização e as estratégias que serão utilizadas se torna tarefa mais difícil do que no grupo de professores de Anos Iniciais, em que os professores são polivalentes, lecionando diversos componentes.

O público atendido por estes professores é também diferenciado e heterogêneo. São crianças e adolescentes em uma fase da vida em que estão se firmando e se descobrindo como pessoas. Têm seus dilemas e emoções aflorados e ainda pouco explorados. Cabe aos professores destes estudantes estar sempre em busca de novas estratégias e temas que levem seus alunos a participarem das aulas com interesse e alcancarem a aprendizagem das competências e habilidades previstas para estes anos.

As especificidades do grupo de Anos Finais, tanto dos professores como dos alunos, pedem pesquisas e estudos que possam nortear e apoiar o trabalho dos professores, coordenadores e orientadores que são responsáveis por este nicho.

A rede municipal pesquisada apresenta um histórico de investimento na formação continuada de professores que, ao longo de décadas, não se deixou alterar em função da mudança de gestão pública. O tempo de seis horas aulas semanais destinadas à formação de

professores e à organização desta formação, com formadores para cada área do conhecimento, que estão em contato direto com os professores, formando e apoiando no processo de ensino e de aprendizagem, são pontos favoráveis para o sucesso das formações continuadas.

Algumas considerações devem ser feitas após a análise dos dados obtidos e são passíveis de atenção, pois podem estar dificultando o sucesso da formação oferecida pela rede.

Pôde-se constatar, a partir das entrevistas com os formadores, que a estratégia mais utilizada nas formações é a de modelizar e propor atividades práticas com estratégias que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Dos oito entrevistados, sete citaram entenderem ações deste tipo como importantes na formação continuada. Outras estratégias foram citadas, o que permitiu entender que cada orientador utiliza as que acredita serem mais exitosas.

Este grupo de orientadores não conta com momentos sistematizados e definidos no planejamento anual para a reflexão conjunta sobre as formações realizadas por cada um dos orientadores. Assim, o fato de entenderem ser esta a estratégia mais exitosa, parte das reflexões e análises individuais de cada formador diante de suas experiências de formação.

Todos os orientadores afirmaram consultar o professor em relação às suas necessidades formativas. Envia questionários e fazem observações, obtendo informações a respeito de quais estratégias e temas foram mais significativos para os professores. Falta, porém, um tratamento destas informações. Não há função para estes dados se eles não forem tratados e utilizados como material de estudo e reflexão para todo o grupo, em um trabalho comunitário que trará clareza de como desenvolver a formação continuada de forma eficaz para todo o grupo de professores de Anos Finais.

Outra questão apontada e que necessita de atenção diz respeito à consulta aos professores. Apesar de os formadores afirmarem ouvir os docentes, uma parcela deles diz não ser ouvida sobre suas necessidades, não ser consultada ou não se manifestar sobre elas. É necessário que o grupo se debruce sobre esta questão, refletindo a partir do contexto e das teorias disponíveis. Assim será possível definir estratégias para uma consulta efetiva e certa para ter claras as necessidades do grupo de professores que acompanha. Posteriormente, e como parte do processo, é necessário levar ao conhecimento dos professores o que foi levantado e deixar claro para o grupo como foi definido o plano de formação que será desenvolvido e com quais objetivos. Por fim, além de identificar as necessidades formativas, efetivamente contemplá-las na formação garante que o professor se sinta ouvido e se veja como parte deste processo.

Os formadores têm certa autonomia para definir as estratégias e os temas que serão trabalhados. Algumas diretrizes são dadas pela secretaria de educação e, a partir disso, cada formador, dentro do seu componente, caminha de forma individual em sua área. Esta pesquisa mostrou que dos 168 professores que responderam à questão sobre qual seria o tema com maior necessidade de formação, 149 disseram ter necessidade de aprender sobre o ensino para alunos com necessidades especiais. Apesar de o tema já ter sido identificado por alguns orientadores como sendo uma necessidade para os professores, não houve um trabalho da coordenação para, junto com o grupo de orientadores, estabelecer diretrizes e estratégias para esta formação. Algumas ações formativas com este tema aconteceram, mas não atingiram o objetivo de subsidiar o professor para o trabalho com este tema. Aqui, a falta de “afinação” do grupo parece decisiva e permite inferir, mais uma vez, ser este fator determinante para o avanço na direção de formações mais significativas e exitosas.

Ainda sobre as necessidades formativas dos professores, como os próprios orientadores salientam, o grupo de professores é bastante heterogêneo: diferentes idades, diferentes saberes e necessidades, portanto, a organização da formação precisa prever essas diferenças. Temas diferentes podem ser desenvolvidos com grupos de professores diferentes, de acordo com as necessidades.

Na rede, a organização da formação está definida há anos, as mesmas formações são oferecidas a todo o grupo de professores do componente. Esta organização não favorece atingir o professor em suas necessidades e demanda mais tempo de formação, já que há um grande número de professores em cada componente e eles precisam ser divididos em vários grupos sendo necessários vários encontros do mesmo tema para que todos os professores passem por aquela formação.

O agrupamento dos professores de acordo com as necessidades formativas, considerando também a fase da carreira em que se encontra, além atender às diferentes necessidades poderia resolver a questão, que é um problema para os formadores: a falta de tempo. Alguns deles reclamam que o tempo que têm para desenvolver a formação é pouco e que muitas vezes não conseguem concluir o plano de formação que foi definido. O que pode ser simplesmente uma questão de prioridade.

Outro ponto que merece atenção é a falta de um plano de formação destinado ao orientador. Há algumas ações de formação, mas não um plano definido e de conhecimento de todos que parta das necessidades do grupo. Esta formação poderia ser organizada de forma a, dentre outros temas de estudo, suprir a necessidade do grupo de refletir sobre estratégias de

formação e critérios que permitam avaliar adequadamente as formações oferecidas para os professores e a real eficácia delas na mudança de prática deles e de garantir momentos de troca de experiências entre eles.

Os formadores não se ocupam somente da formação, suas tarefas são diversas e em grande número. Eles, em diversos momentos, ressaltam que muitas vezes as tarefas administrativas tomam o tempo de estudo e preparação de formações. Este problema não é exclusividade deste grupo, conforme aporte teórico abordado. É necessária uma boa organização do orientador para que essas tarefas não se tornem um entrave. Cabe lembrar que algumas delas são importantes, pois permitem conhecer a realidade das escolas e professores.

A partir da fala dos professores, concluiu-se que eles entendem não necessitarem de formação em suas áreas de conhecimento, mas sim sobre estratégias de ensino que os subsidiem para o trabalho em sala de aula. Esta mesma afirmação aparece na fala dos professores que responderam ao questionário Talis (2018). É necessária uma investigação mais apurada para definir se não há mesmo esta necessidade ou se os professores se sentiram desconfortáveis em dizer o contrário por se tratar de pesquisa feita por uma funcionária da secretaria de educação.

A maioria dos professores acredita que a estratégia de formação mais exitosa é a troca ou relato de experiência. Esta resposta foi dada em mais de uma pergunta da pesquisa. Muitos relataram experiências de formação com o uso desta estratégia como sendo as que foram mais significativas para eles e como sendo as que eles mais utilizaram em sala de aula. O dado parece ser um problema quando relacionado à fala dos formadores, já que somente dois deles dizem utilizar esta estratégia em suas formações. Este parece ser ponto crucial para o sucesso do processo formativo na rede em questão. O uso mais frequente desta estratégia pode render bons frutos para formadores e professores. Não haver uma concordância entre a estratégia de formação mais utilizada pelos formadores e a estratégia que para os professores é tida como significativa e que efetivamente os faz modificar sua prática, parece ser a constatação mais significativa desta pesquisa sobre a rede estudada.

Mais do que contribuir com alguma reflexão sobre a formação continuada neste mar que ela representa, esta pesquisadora terá daqui para frente a missão de utilizar os dados e as conclusões aqui registradas para subsidiar seu trabalho enquanto participante da coordenação de Anos Finais da qual tanto se falou aqui. Socializar o conhecimento adquirido nesta pesquisa com toda a equipe responsável pela formação e junto deles buscar

alternativas e estratégias que possam contribuir para a melhora do processo formativo na rede será, talvez, a maior contribuição deste trabalho.

Pode-se afirmar, após concluir este estudo, a importância de uma pesquisa bem elaborada e fundamentada para que detalhes de um processo de formação continuada possam ser evidenciados e a partir disso uma reorganização possa ser feita em função da sua melhoria. Esta pesquisa trouxe à tona questões que precisam ser revistas no processo de formação continuada desta rede e que farão toda a diferença na qualidade da educação que se oferece aos estudantes por ela atendidos.

A experiência de estar envolvida com um curso de mestrado e em um processo de pesquisa é um divisor de águas. Não se pode ser mais o mesmo profissional e a mesma pessoa após isso. Todas as dificuldades e desafios enfrentados proporcionam um conhecimento único, que modifica a forma de pensar educação e a formação dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALFONSI, S. O. **Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente**. 172f. (Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) São Paulo: PUC-SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20964>. Acesso em 25 ago. 2019.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-180, set./dez. 2010.
- ARBOLEA, T.A. **Educação continuada de Professores de Língua Portuguesa em busca de subsídios para uma proposta de formação continuada centrada na escola**. 139f. (Tese de Doutorado Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa) São Paulo: PUC-SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14618>. Acesso em 25 ago. 2019.
- ALTET, M. **Qual (quais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário**. In: ALTET, M; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. P. 21-40.
- BARBIER, J. M. **Formação de adultos e profissionalização**. Tendências e desafios. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BÔAS, L.V. Formação de Adultos, formação de Professores? Entrevista com Jean-Marie Barbier. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.15, n. 26, p. 259-268, jul/dez. 2012.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENEDITO A., V.; IMBERNÓN, F; FÉLEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona: profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, España, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/19020>. Acesso em 18 jul. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso 18 ago. 2019.
- DAVIS, C. L. F. *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf> . Acesso em 18 ago. 2019.

FERREIRA, A. A. P. **Formação continuada de formadores técnicos da secretaria de educação**. 183f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). São Paulo: PUC-SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20844>. Acesso em 25 ago. 2019.

GATTI, B. A., *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (org.) Vida de professores. 2 ed. Portugal: Porto Ed, p. 31-61, 2000.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação Docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, E. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, ago. 2015.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, p 51-75, set./out./nov./dez., 1998.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MELLO, A.V. **Centro de Formação Continuada de Professores: a distância entre legislação, proposta de formação e necessidades formativas expressas por professores**. 116f (Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Programa de Estudos Pós-graduados em educação: História, Política e Sociedade) São Paulo: PUC-SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10314>. Acesso em 25 ago. 2019.

MONTEIRO, . *et al.* **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

MORICONI, G. M. *et al.* **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: FCC, 2017.

OCDE. **Notas sobre o país: resultados da TALIS (2018).** Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf. Acesso em 02 nov. 2020.

OLIVEIRA, J. C. P. **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências.** *In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 3º, 2016, Natal.*

OLIVEIRA, S. M. **A Formação de professores formadores do Cefapro - MT: desenvolvimento e identidade profissional.** 214f (Tese de Doutorado em educação: Psicologia da educação) São Paulo: PUC-SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16211>. Acesso em 25 ago. 2019.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola.** 35ª Reunião Anual da Anped, 2012.

ROLDÃO, M. C. **Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Lei complementar nº454, de 08 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Magistério Público Municipal - PCCVM, e dá outras providências. São José dos Campos: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-dos-campos/lei-complementar/2011/45/454/lei-complementar-n-454-2011-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-vencimento-do-magisterio-publico-municipal-pccvm-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA. **Sistema de gestão escolar.** São José dos Campos. Disponível em: <http://sistaeweb.sjc.sp.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SNOECKX, M. **Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante.** *In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (orgs.). A profissionalização dos formadores de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2003. P. 21-40.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. **Construcción de la profesión en America Latina: tendencias, temas e debates.** 2004. Serie documentos n. 31, Diciembre (PREAL). Disponível em: <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>. Acesso em 01 jul. 2019.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Las Tareas del Formador**. Málaga. Ediciones Aljibe, 2001.

VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E.; JÚNIOR, V. F. S. **O uso de questionários via *e-mail* em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes**. Seminário em administração. Seminário em Administração, set. 2010.

WEFFORT, H; ANDRADE, J; COSTA, N. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. Ed. – São Paulo, SP: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

APÊNDICES

a. Apêndice I - Questionário ao Professor.

Falando sobre formação continuada

Olá professor, este questionário tem por objetivo colher suas impressões a respeito da formação continuada oferecida pela rede.

Sua participação é muito importante. Trata-se de pesquisa científica que, portanto, assegura o sigilo de sua identidade.

Grata por sua colaboração!

1- Você concorda com os termos da pesquisa?

() Sim

2- Gênero

() Feminino

() Masculino

3- Idade

() 21-25 anos

() 26-30 anos

() 31-35 anos

() 36-40 anos

() 41-45 anos

() 46-50 anos

() 51-55 anos

() 55 ou + anos

4- Componente que leciona

() Arte

() Ciências

() Educação Física

() Geografia

() História

() Inglês

() Língua Portuguesa

() Matemática

5- Há quanto tempo atua na profissão docente

() até 3 anos

() de 4 a 6 anos

() de 7 a 15 anos

- () de 16 a 21 anos
 () 22 anos ou mais

6- Habilitações acadêmicas

- () Bacharelado
 () Licenciatura
 () Pós-graduação
 () Mestrado
 () Doutorado

7 - Para cada alternativa, assinale a opção que melhor expressa sua opinião para as afirmações:	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
As formações oferecidas pela rede têm contribuído para a melhoria de minha prática docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os assuntos tratados nas formações das quais eu participo são pertinentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As formações atendem minhas necessidades formativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo os temas, atividades e metodologias tratadas nas formações das quais participo em minhas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho oportunidade de aprender algo novo nas formações das quais participo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me sinto motivado a participar das formações oferecidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me manifesto colocando os temas que seriam pertinentes para a minha prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Já fui consultado/ouvido em algum momento sobre minhas necessidades formativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou um sujeito ativo de minha aprendizagem e dedico tempo a ela por iniciativa própria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 - Considerando as atividades de desenvolvimento profissional das quais você participou nos últimos 12 meses, em que medida elas incluíram o seguinte:	Não, em nenhuma atividade	Sim, em algumas atividades	Sim, na maioria das atividades	Sim, em todas as atividades
Um grupo de colegas da minha escola ou um grupo da minha área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidades de métodos de aprendizagem ativos (não apenas ouvir um palestrante)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades colaborativas de aprendizado ou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pesquisa com outros professores				
Um período estendido estudando o mesmo tema (várias ocasiões distribuídas por várias semanas ou meses)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 - Para cada uma das áreas relacionadas abaixo, por favor, indique em que grau você necessita de desenvolvimento profissional atualmente	Nenhuma necessidade atualmente	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
Conhecimento e compreensão de minha(s) área(s) de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologias ativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências pedagógicas para lecionar em minha(s) área(s) de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento do currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práticas de avaliação de estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comportamento do estudante e gestão da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão e administração escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagens para o aprendizado individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino de alunos com necessidades especiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino de habilidades intercurriculares (por exemplo, resolução de problemas, aprender a aprender)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagens para o desenvolvimento de competências transversais para trabalho ou estudos futuros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 - Assinale a alternativa que melhor caracteriza o efeito da formação continuada em sua prática profissional:

Tem efeito, me faz pensar sobre temas e estratégias novas e pertinentes

Tem efeito, me faz pensar sobre temas e estratégias e planejar uma mudança em minha prática

Tem efeito, me faz pensar, mudar e rever constantemente minha prática

Não tem efeito, não há mudanças em meu modo de pensar ou em minha prática

11 - Se você pudesse planejar a formação de sua área, o que proporia aos professores?

12 - Conte casos de ensino vividos, situações práticas em que você utilizou em sala de aula estratégias ou conhecimentos adquiridos em formação continuada.

b. Apêndice II – Roteiro da entrevista ao formador

- 1 - Qual sua formação acadêmica?
- 2 - Por quanto tempo lecionou para os Anos Finais do Ensino Fundamental e em qual área?
- 3 - Há quanto tempo exerce a função de Formador de Professores?
- 4 - Quais são suas fontes de formação?
- 5 - Há um projeto de Formação Continuada para formadores na rede onde você atua? A formação que recebe vai ao encontro de suas necessidades?
- 6 - O que representa para você ações de formação continuada?
- 7 - Quais documentos, observações, evidências você utiliza para elaborar seu plano de formação anual?
- 8 - Que professor pretende formar?
- 9 - Quais efeitos você espera que a formação tenha?
- 10 - Quais estratégias utiliza para atingir este objetivo?
- 11 - O professor é consultado em relação às suas necessidades de aprendizagem? Ele se manifesta a este respeito quando tem oportunidade? É ouvido?

c. Apêndice III – Produto**Plano de formação para formadores entrevistados**

Após ouvir ambos os lados da formação, a análise de dados nos trouxe uma visão privilegiada de questões sobre a rede estudada que não podem ficar guardados. Acreditamos na pesquisa que provoca reflexões e possibilita mudanças.

As angústias, afirmações e reflexões dos professores e dos formadores se utilizados como material de estudo para os formadores podem ser de grande valia para que possam pensar uma formação que seja mais eficaz e atinja o maior número de professores concretizando os objetivos almejados para cada grupo.

Apresentar nossa análise sobre as necessidades formativas dos professores e sua percepção sobre a formação continuada desenvolvida pelos orientadores pode provocar uma reflexão sobre a necessidade de buscar estratégias diferentes das já utilizadas. Compartilhar com eles os apontamentos sobre alguns desencontros entre necessidades expressadas e formações oferecidas lhes dará um panorama do grupo com o qual trabalham sob uma perspectiva diferente.

Assim, planejamos convidar os orientadores a participarem de alguns encontros onde compartilharemos as conclusões sobre a pesquisa com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do processo formativo pelo qual são responsáveis.

A formação será dividida em três encontros. Iniciando com a apresentação dos dados da pesquisa e reflexão sobre eles e finalizando com a elaboração de um documento orientador para o mapeamento das necessidades formativas dos professores que serão utilizadas no plano de formação dos orientadores.

O conceito de necessidades normativas, percebida e expressada serão abordados de acordo com Benedito, Imbernón e Felez (2001) *Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*, além de Marcelo (2009).

O produto de uma pesquisa deve ser divulgado para que se agregue a outros estudos já realizados e colabore para a constante melhoria da qualidade da educação. Para além deste objetivo, neste caso, temos a possibilidade de contribuir efetivamente com aqueles que nos apoiaram para que esta pesquisa acontecesse e, mais importante, para o sujeito que é o motivo de todo o trabalho desenvolvido no processo formativo de professores: os alunos.

Tabela 14- Plano de formação para os orientadores entrevistados

ACÃO	OBJETIVO	ESTRATÉGIA
Apresentação dos resultados da pesquisa e análise de dados para o diretor de departamento, orientadora técnica pedagógica e chefe de divisão da educação básica.	Compartilhar os dados e conclusões para dar ciência e buscar de forma conjunta definir ações para apoiar o trabalho da equipe de anos finais.	Apresentação oral com apoio de slides
Apresentação dos resultados da pesquisa para os orientadores de ensino e promover uma reflexão sobre os dados	-Compartilhar os dados e conclusões para dar ciência -Refletir sobre os dados de forma a validá-los, buscando conexão com as ações do grupo	Encontro 1-Apresentação oral com apoio de slides -O grupo será dividido em trios. Cada trio ficará responsável por levantar itens de apoio e contestação de uma das conclusões apresentadas pela pesquisa. - No segundo momento cada trio compartilha suas conclusões para uma discussão com o grupo todo - O encontro será finalizado com a elaboração de um documento com itens a serem colocados em pauta nas próximas reuniões de equipe na busca de aprimoramento das ações.
Estudo e reflexões sobre o tema Necessidades Formativas a partir dos textos: Bedito, Imbernón e Felez (2001) Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona	Refletir sobre o conceito de necessidades formativas e buscar estratégias para compreender quais necessidades de aprendizagem têm os professores.	Encontro 2- Sala de aula invertida: Os textos serão encaminhados aos formadores com a solicitação de leitura e marcação dos trechos mais significativos para a reunião seguinte. -Cada orientador deverá ler para o grupo o trecho do texto mais significativo dos textos para ele. As leituras conduzirão uma reflexão sobre o tema. Ao longo da discussão, registraremos os pontos mais importantes. - Em seguida, os orientadores compartilharão com os demais como fazem a análise das necessidades de aprendizagem de
MARCELO, Carlos. Desenvolvimento		

**profissional
docente: passado e
futuro.**

seu grupo.

Encontro 3- Com base nas discussões do encontro anterior, o grupo fará a elaboração de um documento que norteará ao longo do ano a definição das necessidades formativas dos grupos de professores e a posterior elaboração de um plano de formação que preveja a divisão dos professores em grupos de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

ANEXOS

Anexo I - Termo Consentimento livre e esclarecido – Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS: ENTRE OS OLHARES DOS FORMADORES E DOS PROFESSORES”, sob a responsabilidade da pesquisadora “Karen Cristiane Santos”. Nesta pesquisa pretendemos analisar o processo de formação continuada de professores de Anos Finais da Rede de Ensino Municipal de uma cidade de grande porte sob as perspectivas do Formador e do Professor, por meio de questionário ao professor enviado via *Google Forms*. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em fomentar uma discussão acerca da formação continuada na rede em questão, levando a uma reflexão sobre a reverberação desta formação para a mudança de prática do professor e o risco seria algum desconforto decorrente em responder questões sobre sua participação nos encontros de formação continuada. Entretanto, para evitar que ocorram danos, o participante poderá deixar de participar interrompendo sua participação a qualquer momento e não enviando o questionário. Caso haja algum dano ou desconforto maior ao participante, ele será encaminhado a um serviço público de atendimento psicológico para assistência médica, será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 991085798, (inclusive ligações a cobrar) ou e-mail karenori.sjc@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos

éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635- 1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

NOME DO PESQUISADOR Karen Cristiane Santos Consentimento pós-informação Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS: ENTRE OS OLHARES DOS FORMADORES E DOS PROFESSORES”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Foi-me apresentada uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Anexo II- Termo Consentimento livre e esclarecido – Entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS: ENTRE OS OLHARES DOS FORMADORES E DOS PROFESSORES”, sob a responsabilidade da pesquisadora “Karen Cristiane Santos”. Nesta pesquisa pretendemos analisar o processo de formação continuada de professores de Anos Finais da Rede de Ensino Municipal de uma cidade de grande porte sob as perspectivas do Formador e do Professor, por meio de questionário ao professor enviado via *Google Forms*. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em fomentar uma discussão acerca da formação continuada na rede em questão, levando a uma reflexão sobre a reverberação desta formação para a mudança de prática do professor e o risco seria algum desconforto decorrente em responder questões sobre sua participação nos encontros de formação continuada. Entretanto, para evitar que ocorram danos, o participante poderá deixar de participar interrompendo sua participação a qualquer momento e não enviando o questionário. Caso haja algum dano ou desconforto maior ao participante, ele será encaminhado a um serviço público de atendimento psicológico para assistência médica, será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 991085798, (inclusive ligações a cobrar) ou e-mail karenori.sjc@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa –

CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

NOME DO PESQUISADOR Karen Cristiane Santos Consentimento pós-informação Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS: ENTRE OS OLHARES DOS FORMADORES E DOS PROFESSORES”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.