

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Carmen Veronica Arantes Ferreira

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O TRABALHO
COLABORATIVO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

Taubaté – SP

2021

Carmen Veronica Arantes Ferreira

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E O TRABALHO
COLABORATIVO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Taubaté – SP

2021

Carmen Veronica Arantes Ferreira

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E O TRABALHO COLABORATIVO UNIVERSIDADE-
ESCOLA**

Dissertação apresentada a banca da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso

Assinatura _____

Profa. Dra. _____

Universidade _____

Assinatura _____

Profa. Dra. _____

Universidade _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a DEUS, que foi e é meu ajudador em todo percurso da minha vida.

Aos meus pais, Terezinha da Silva Arantes e José Eduardo Arantes (in memoriam), pela base familiar, pelos valores ensinados e pelo amor dispensado.

Ao meu esposo, Aldacir, pelo amor, paciência e parceria.

Aos meus filhos amados, Yasmin, Nadyne e Aldacir Júnior, que são uma alavanca na minha vida, minha motivação.

À minha professora orientadora querida, Professora Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, que a todo o momento, sem restrição, me esclarecia as dúvidas e com todo amor e paciência me orientava.

À parceira de coordenação pedagógica Kamila de Castro Monteiro, que me convidou a fazer o Mestrado Profissional em Educação.

À amiga Paula Regina da Costa, que fiz ao entrar no Mestrado, também parceira na coordenação pedagógica, que foi um grande apoio nesse percurso acadêmico.

Aos colegas do Mestrado, principalmente a amiga Eliara de Oliveira Coelho, que se fez presente nos encontros formativos dessa pesquisa.

À amiga e parceira Suzana Aparecida Ramiro, que valorizou o meu trabalho enquanto coordenadora pedagógica e acolheu a pesquisa-formação, no seio da escola Novos Horizontes, e em toda esta trajetória esteve presente compartilhando seus saberes acadêmicos.

À amiga Roseli Resende, que em toda empreitada de estudos estava comigo, mas que hoje não mais se encontra entre nós.

À Prefeitura Municipal de Taubaté, por me conceder uma bolsa de estudos e, assim, ter-me oportunizado frequentar o Mestrado Profissional em Educação.

Aos professores participantes dessa pesquisa: Bambu, Bordo, Castanheira, Sapucaia, Sequoia, Macieira, Oliveira, Pau-Brasil, Pinheiro, Primavera, Tamarineiro, os quais não mediram esforços e foram essenciais para a materialização desse trabalho.

Às professoras doutoras Simone de Albuquerque da Rocha e Maria Aparecida Campos Diniz (Nena), que me deram a honra de compor a banca examinadora da Qualificação e da Defesa, partilhando seus saberes e concedendo valiosas contribuições.

E a todas as professoras do Mestrado Profissional em Educação, que contribuíram com a formação dessa pesquisadora.

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.

(Michael Fullan)

RESUMO

A formação continuada de professores ainda é um desafio para a Educação, pois há muito a ser desvelado sobre esse universo que influencia diretamente a prática docente. Acredita-se que a formação possa ser a forma mais assertiva para responder as mais diversas indagações acerca da profissão docente; questões essas, que em sua maior parte, consistem em necessidades formativas pedagógicas apontadas pelos professores, as quais carecem ser sanadas para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, oportunizar melhora significativa nos processos tanto do ensino quanto das aprendizagens. A questão central desse estudo foi pesquisar como a formação continuada pode contribuir para subsidiar a prática pedagógica dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivo, pretendeu identificar e desenvolver uma formação que atendesse às necessidades formativas pedagógicas de um grupo de 11 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do interior paulista. O aporte teórico foi constituído pelos autores: André (2010), Canário (1988), Gatti (2005), Imbernón (2010), Lima (2015), Nóvoa (2017), Shulman (2014), Souza; Rocha; Oliveira; Franco (2020), Tardif (2013) entre outros. De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como metodologia a perspectiva de uma pesquisa-formação, desenvolvida em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, de maneira remota ao longo de oito meses. Além das formações, outros instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: o grupo focal (inicial e final) e os depoimentos dos professores, gravados em áudio e transcritos, e também um diário reflexivo com os registros da pesquisadora-formadora. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. A formação dos professores foi realizada no decorrer dos encontros formativos, em espaço do HTPC. Propôs-se, também, aos professores participantes, que colaborassem sugerindo encontros nos quais eles mesmos assumiriam a formação, no sentido de torná-la colaborativa. O diário reflexivo elaborado pela pesquisadora-formadora permitiu-lhe acompanhar seu desenvolvimento ao longo das formações. Os resultados apontam que os professores apresentam necessidades formativas que podem ser atendidas em uma formação continuada propiciada por meio de projeto colaborativo universidade-escola, oportunizando possibilidades de mudança em suas práticas pedagógicas, de modo a oferecer um ensino que tenha sentido e que traga significado para os seus educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Anos finais do Ensino Fundamental. Necessidades formativas. Pesquisa-formação. Grupo colaborativo.

Abstract

The continuing teacher training is still a challenge for Education, as there is much to be unveiled about this universe that influences the teaching practise itself. It is believed that training can be the most assertive way to answer the most diverse questions about the teaching profession; these issues, which for the most part, consists of pedagogical training that needs to be pointed out by teachers, that need to be addressed to improve pedagogical practices and, consequently, provide a significant improvement in the processes of both teaching and learning. The main question of this study was to research how continuing education can contribute to subsidizing the pedagogical practice of teachers who work in the final years of Elementary School. As an objective, the present study intended to identify and develop a training that meets the pedagogical training needs for a group of 11 teachers from the final years of Elementary School, from a municipal public school in São Paulo. The theoretical contribution was constituted by the authors: André (2010), Canário (1988), Gatti (2005), Imbernón (2010), Lima (2015), Nóvoa (2017), Shulman (2014), Souza; Rock; Oliveira; Franco (2020), Tardif (2013), among others. With a qualitative approach, the research had as a methodology the perspective of a research-training, developed in Collective Time of Pedagogical Work - HTPC, remotely. In addition to training, other instruments were used for data collection: the focus group (initial and final) and the teachers' testimonies, were recorded in audio and transcribed, besides a reflective diary with the researcher-trainer's records. For data analysis, content analysis was used. The teachers training was carried out during the formative meetings, in HTPC space. It was also proposed to the participating teachers to collaborate by suggesting meetings in which they would undertake the training, in order to turn it into a collaborative learning process. The reflective diary elaborated by the researcher-trainer allowed her to monitor their development throughout the training. The results showed that teachers have training needs that can be met in a continuous training provided through a collaborative university-school project, providing opportunities for changes in their pedagogical practices, in order to offer a meaningful teaching that brings meaning to their students.

KEYWORDS: Continued training. Final years of Elementary School. Training needs. Research-training. Collaborative group.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese sobre pesquisa-formação numa perspectiva Colaborativa	61
Figura 2 – Síntese Organizacional da Pesquisa	75
Figura 3 – Representação do Papel da Formadora e dos Participantes da Pesquisa	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do IDEB – 2013 a 2017	23
Quadro 2 – Descritor: Necessidades Formativas de Professores dos A. F. do Ensino Fundamental	32
Quadro 3 – Descritor: Formação Continuada	33
Quadro 4 – Descritor: Anos Finais do Ensino Fundamental	33
Quadro 5 – Descritor: Necessidades Formativas	34
Quadro 6 – Descritor: Pesquisa-formação	36
Quadro 7 – Eixos de Análise dos Dados	70
Quadro 8 – Escolha dos Pseudônimos	77
Quadro 9 – Perfil dos Professores Participantes	79
Quadro 10 – Situação Geral da Participação dos Professores no Processo Formativo	85

LISTA DE SIGLAS

A. I.	–	Anos Iniciais
A. F.	–	Anos Finais
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
HTPC	–	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
QEdU	–	Sigla não identificada
PNE	–	Plano Nacional de Educação
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TEDE	–	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
CEP-UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
GFI	–	Grupo Focal Inicial
GFF	–	Grupo Focal Final
HTPL	-	Horas de Trabalho Pedagógico Livre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	18
1.2 Delimitação do Estudo	21
1.3 Problema	25
1.4 Objetivos	26
1.4.1 Objetivo Geral	26
1.4.2 Objetivos Específicos	26
1.5 Organização do Trabalho	27
2 (RES)SIGNIFICADOS EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	29
2.1 Formação Continuada: do que falamos?	36
2.1.2 Formação Continuada: da sua origem à contemporaneidade	39
2.2 A formação centrada na escola: o espaço do HTPC	43
2.3 As necessidades formativas dos professores	49
2.3.1 Necessidades formativas – interpretações temporais	53
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	58
3.1 Instrumentos de Pesquisa	62
3.2 Procedimentos para Coleta de Informação (dados)	63
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	67
4.1 Participantes: do convite ao campo de ação	72
4.2 Identificação e perfil dos participantes	75
4.3 Caracterização da Unidade em foco	84
4.4 Desbravando a Floresta	86
4.4.1 Como os professores avaliam a Formação Continuada	86
4.4.2 Os pontos fortes da Formação Continuada na concepção dos professores	90
4.4.3 As fragilidades da Formação Continuada apontadas pelos professores	95
4.4.4 As necessidades formativas dos professores participantes da pesquisa	97
4.4.5 O papel do formador no contexto da pesquisa-formação	103

4.4.6 A relação interpessoal colaborativa estabelecida pela Formação na Escola	108
4.4.7 A Formação na Escola reverberada na prática dos professores participantes	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal Inicial	124
APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal Final	125
APÊNDICE C – Organização dos Encontros Formativos	126
APÊNDICES D – Diários Reflexivos	134
APÊNDICE E – Dados Pessoais	170
APÊNDICE F – Produto Educacional: sugestões para Formação Continuada na Escola	193
ANEXO A – Ofício à Instituição	
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP	

1 INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade, já saboreava o gosto pela escola. Estar envolvida entre cadernos, lápis, apontador e borracha, a hora do recreio e as brincadeiras com os amigos era algo mágico, inusitado!

E no início do ano era sempre uma alegria! Poder ir com o meu pai à papelaria e escolher todos os materiais que queria. Mas percebia que a satisfação maior era dele, por contemplar minha dedicação aos estudos com tão pouca idade.

Eu era a caçula, de quatro irmãos; o anterior a mim tinha dezesseis anos quando nasci; sendo assim, o contato com outras crianças e os laços da infância se estabeleciam na escola. A escola não era para mim apenas um local de aprender a ler e a escrever, mas onde havia um mundo diferente, repleto de situações que me motivavam para a vida. Com nove anos de idade tudo estava muito certo, nunca me separaria do espaço escolar; seria professora!

Desse momento em diante, além de prestar atenção nos conteúdos e nas atividades propostas, eu simplesmente admirava muitos os meus professores! Pelo jeito que explicavam e o amor com que ensinavam e, na maioria das vezes, preocupando-se com o que sentíamos.

Acredito que foi nesse período que comecei a me constituir professora, pois, de acordo com Tardif (2000), os professores começam a construir seus saberes profissionais desde suas primeiras vivências enquanto alunos e considerável parte do que sabem sobre o ensino, as tarefas docentes e o como o ensinar, advém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto educandos.

Foi por intermédio dessa socialização, desse grande sentido que tinha a escola no meu contexto de vida, que aos dezenove anos me formei no curso de Magistério e após seis anos de formada comecei a exercer minha profissão, entendendo que o ensino não podia ser uma preocupação apenas com os conteúdos, porém muito mais com quem deles deve se apropriar, os educandos.

Após dois anos no exercício do magistério, iniciei meus estudos no curso de Pedagogia, e consegui observar claramente o que muitos dos meus bons professores realizavam conosco em sala de aula, e que eu com pouco tempo de profissão estava realizando. Dessa forma, consegui perceber na teoria muito do que havia experienciado.

No terceiro ano de Pedagogia, tive o prazer de conhecer uma professora, Maria Teresa de Moura Ribeiro, que muito me influenciou e que demonstrava sutilmente nas suas aulas que

nós, enquanto docentes, podemos errar e que, se esquecermos uma palavrinha durante a explicação, não há problema em falar que esquecemos e retomar quando nos lembrarmos ou até pedir ajuda para quem nos ouve. A professora também nos envolveu num projeto muito produtivo, denominado Brincar é coisa Séria, que ganhou o primeiro prêmio no concurso na PUC – Rio; com o prêmio, fomos (três alunas da Pedagogia e a professora) para Lagoa Salgada – RN e, nessa localidade, implantamos uma brinquedoteca. Esse município foi escolhido porque a professora Maria Tereza fazia parte do programa de extensão Alfabetização Solidária, da Universidade de Taubaté. Além da implantação da brinquedoteca, nós, alunas, tivemos a oportunidade de participar de uma formação com os professores do programa. Tal encontro foi uma troca de experiências entre professores do sudeste, nós, as alunas da Pedagogia, com professores do nordeste do país. Anteriormente a esse dia formativo, visitamos as salas de aula, nas quais esses professores atuavam e conhecemos um pouco de suas realidades. Naquele dia, nascera em mim o desejo de trabalhar com a formação de professores.

Ao final do ano de 2013, surgiu a possibilidade de trabalhar com formação de professores no meu município, por intermédio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O programa, além da teoria, oportunizava às professoras cursistas, como assim eram chamadas, realizarem tarefas com suas respectivas turmas de alunos e trocaram entre as colegas as práticas, os acertos na execução das propostas, as situações didáticas que não foram bem sucedidas, reflexões coletivas sobre outras possibilidades e ajustes das propostas de aulas.

As cursistas contavam com a mediação da professora formadora, que no caso é essa pesquisadora, na proposição dos desafios oferecidos, os quais a cada encontro formativo favoreciam a reelaboração de conhecimentos da prática, da tomada de consciência e na transformação de posturas profissionais docentes.

Roldão (2007) esclarece que tais conhecimentos consistem num aspecto do conhecimento profissional, que se distingue por sua natureza compósita, que se difere do vocábulo composta pelo fato de possibilitar a transformação do conhecimento e passar a integrá-lo aos demais conhecimentos, bem como a ação de ensinar. “Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros” (ROLDÃO, 2007, p. 100-101). Nesse movimento de aprender e ou rever um conhecimento, refletir sobre ele e o que se sabe sobre ele, e transformar esse conhecimento para uma melhor ação docente, tem-se um profissional que ensina não apenas por que sabe, mas por que sabe ensinar.

Acredita-se que é nesse movimento que o profissional docente se identifica e se percebe como um profissional de ensino, pois segundo Roldão (2007) saber produzir essa mediação (exercício de uma prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e inter pares) não é um dom, ainda que alguns o tenham; não é um procedimento, ainda que exija um exímio preparo; nem uma vocação, não obstante que muitos possam sentir. É ser um profissional de ensino legitimado por um conhecimento próprio a rigor e complexo.

Os encontros do PNAIC aconteciam em alguns sábados e consistiam em verdadeiros espaços de discussão, reflexão e aprendizagem sobre a prática docente. Nas avaliações de cada encontro, identificávamos nos registros das professoras o entusiasmo e o contentamento de estarem participando de uma formação que realmente vinha ao encontro das necessidades do grupo. Esse programa durou, aproximadamente, três anos no município nos moldes iniciais e com a mesma intensidade. Nos dois anos seguintes, o programa perdeu a força por não mais haver os investimentos em bolsas de estudos e tampouco empenho por parte das iniciativas governamentais. Mas, apesar do curto período de tempo, conseguimos colher bons frutos e, ainda hoje, os professores têm memória das atividades que foram trabalhadas, relacionando-as com algumas propostas de ensino que ainda utilizam.

Em 2014, o nosso município criou na rede de ensino a função de professor coordenador e eu me arrisquei nessa nova empreitada, acreditando que seria uma oportunidade de trabalhar também com a formação de professores. E dessa forma, há seis anos encontro-me nessa função; atuei nesse período de tempo em sete unidades de ensino diferentes, além de por um ano e meio estar à frente da formação de professores na secretaria de educação do mesmo município, trabalhando com professores de recuperação paralela, auxiliares de turma de alfabetização, oficinheiros do Programa do Ensino Integral, professores coordenadores do Ensino Infantil e Fundamental (anos iniciais e finais).

Mediante tais experiências, consegui perceber algumas necessidades formativas, as quais acredito que precisam ser atendidas no processo de formação continuada de professores. Por esse fato, questões que envolvam a didática (o como ensinar) e os processos que os alunos percorrem para se apropriarem do conhecimento; os ajustes que os docentes devam fazer, a fim de que consigam ensinar de diferentes formas o mesmo conteúdo para todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem; mobilização e predisposição da turma para as aprendizagens; oportunidade de estratégias diferenciadas e propostas de trabalhos significativas constituem elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizado.

Hoje, encontro-me numa escola, da mesma rede de ensino, que atende alunos dos anos iniciais do Fundamental ao Ensino Médio, localizada num bairro bem afastado, a aproximadamente oito quilômetros da região central do município, e que até há pouco tempo era considerada como perímetro rural.

A oportunidade de trabalhar nessa instituição deu-se em meados de outubro de 2019, quando uma parceira de longa data, cujos ideários educativos são semelhantes, havia assumido a direção nesse mesmo ano e convidou-me para compor a equipe gestora da unidade de ensino e continuar a desempenhar a função de professora coordenadora. Então, finalizei o ano letivo na instituição na qual já me encontrava há quase dois anos para somente iniciar na nova escola em janeiro de 2020.

Mediante essa trajetória profissional, há aproximadamente seis anos participando ativamente das equipes gestoras de diferentes realidades escolares, percebo que as lacunas nas práticas pedagógicas dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental são muito semelhantes entre os docentes das realidades pelas quais já trabalhei nesses anos como professora coordenadora.

De acordo com Shulman e Shulman (2016), quanto às diferentes etapas ou posições no processo de aprender a ensinar num modelo de ensino efetivo, que sustenta as características do desenvolvimento do professor competente, podem existir professores que estão prontos para se engajar no ensino construtivista (ou em outras formas de ensino), porém lhes faltam a disposição, o conhecimento e a habilidade para realizá-lo. Da mesma forma, existem professores com os quais trabalhamos que entendem os princípios de um ensino eficaz, mas não têm a disposição para segui-los ou a habilidade para executá-los. Imaginamos que possa haver professores com habilidades apropriadas, mas a quem falte a compreensão de sua intencionalidade ou da lógica que a fundamente e, por conseguinte, inexistente a vontade de aplicar tais habilidades, pois não se sentem motivados com a visão de educação em que eles, os professores, são o ponto central.

Nessa perspectiva, entende-se que num grupo de professores de uma dada realidade escolar haverá os que têm certas habilidades e conhecimentos, mas lhes faltam outros e, dessa forma, entendemos que a formação continuada poderá contribuir para o aprendizado e desenvolvimento de saberes, que constituem um profissional em educação competente.

As situações que os professores precisam dominar vão para além dos saberes inerentes à sua profissão (do domínio do componente curricular que lecionam, do objeto do conhecimento, do programa e dos currículos); são necessários outros saberes que vão sendo

construídos nas relações que se estabelecem com os aprendizes, no dia a dia, no lócus da prática docente.

Segundo Tardif (2014), é no exercício no cotidiano da função docente que os condicionantes surgem relacionados às situações concretas, as quais não são passíveis de conceitos acabados e que demandam a improvisação e habilidade pessoal, como também a competência de responder a situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Sendo assim, entende-se que são muitos e complexos os desafios que os professores geralmente enfrentam diante das dimensões do trabalho docente, além de garantir a consolidação das aprendizagens e a qualidade do ensino.

Quando se reporta às dimensões do trabalho docente, Shulman (2014) se refere para além da gestão dos alunos em sala de aula, sendo esse também um aspecto não menos importante, uma vez que apropriar-se das aprendizagens escolares requer atenção e concentração.

Todavia, aqui se quer trazer à tona a gestão das ideias que ocorre dentro da sala de aula. Shulman (2014) afirma que tanto a gestão dos alunos, quanto a gestão do discurso em sala de aula são imprescindíveis para construir uma prática de qualidade que sirva de diretriz para um ensino eficaz. No entanto, não são evidentes registros ou contribuições a respeito da gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula, ou seja, registros sobre os saberes da prática, do saber fazer docente. Esse saber fazer docente consiste: nas habilidades que um professor adquire no exercício da função; na compreensão das questões levantadas por seus alunos, transformando-as em conhecimentos inteligíveis, no momento que se dispõe a fazer intervenções precisas, as quais configuram em aprendizagens significativas; no respeito pelas produções dos alunos e no uso de diferentes possibilidades e tecnologias para oportunizar os conhecimentos que se pretende ensinar.

Nessa perspectiva, Shulman (2014) indica que existem aproximadamente quatro grandes fontes para a base do conhecimento: formação acadêmica nas áreas do conhecimento; recursos materiais e o entorno do processo educativo institucionalizado, como, por exemplo, os currículos, os materiais didáticos, a organização e o financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente; as pesquisas referentes à escolarização, às organizações sociais, ao aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e a outros fenômenos sociais e da cultura que atingem o saber que vem da própria prática docente.

Contudo, para Shulman (2014), uma base de conhecimento para o ensino não é permanente e nem definitiva, pelo fato de que as pesquisas científicas na educação são um

empreendimento relativamente recente. Outrossim, o autor considera que grande parte da base do conhecimento a ser apresentada ainda aguarda por ser desvelada, pelo fato de que quanto mais se aprende sobre o saber ensinar, mais se identificam novas formas de desenvolvimento e compreensão, que são peculiaridades de professores competentes; sendo assim, pode haver a necessidade de se redirecionar outras fontes que, para Shulman (2014), consistem na base para o conhecimento. Ademais, o autor afirma que tanto os pesquisadores quanto os melhores professores são capacitados para estabelecer, explicitar e apresentar o bom ensino.

De acordo com o exposto, para que os professores sejam capazes de definir (quais são os saberes da prática) e produzir um bom ensino, faz-se necessário também criar condições em âmbito escolar, a fim de que se possa refletir sobre essa gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula. Assim, talvez seja no bojo da formação docente, mais precisamente na formação continuada (e em serviço), que essas premissas possam ser percebidas pela comunidade de professores.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Mediante os contextos escolares e educacionais vivenciados pela pesquisadora, na figura de professora coordenadora de uma rede municipal de ensino, observa-se uma fragilidade no campo do exercício do fazer docente, bem como na ação discente, mais precisamente nos anos finais do Ensino Fundamental.

No decorrer desse percurso profissional, algumas questões intrigaram essa pesquisadora coordenadora, o que a fez voltar seu olhar para os anos finais do Ensino Fundamental. Outrossim, por ter como uma de suas responsabilidades a formação de professores da unidade de ensino, encontrou nesta tarefa uma possibilidade de identificar: as necessidades formativas desses professores, suas percepções e a importância que atribuem à formação continuada, o que uma formação continuada eficaz deve abordar, se esses professores percebem relação entre a formação continuada que recebem e suas respectivas práticas pedagógicas, e como essas chegam até os alunos.

Entende-se que exercício do ensino nunca se consistiu em uma tarefa fácil; ensinar sempre foi um ato complexo. Afinal são diversos os momentos em que um professor precisa tomar decisões rápidas, seja para atender um aluno individualmente ou o coletivo da sala de aula. Aliado a isso, existem múltiplos fatores que interferem e constituem essa complexidade, desde a comunicação entre os professores, a formação inicial recebida, os estilos de liderança

das equipes gestoras, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, os avanços da ciência, dos meios de comunicação dentre tantas influências que afetam o fazer docente (IMBERNÓN, 2010).

Nas últimas décadas, muitas pesquisas têm investido em entender o que pensam, sentem e fazem os professores, como também melhor compreender o contexto de produção de suas práticas docentes, objetivando dar voz aos professores, a fim de identificar os processos que levam ao alcance de um ensino eficaz, um ensino de qualidade e que reverbere numa aprendizagem significativa para os educandos (ANDRÉ, 2010).

De acordo com André (2010), desde os anos 2000 avolumam-se as pesquisas e os estudos sobre a formação de professores e as discussões acerca do trabalho docente, tanto nos congressos e nas mídias, quanto em periódicos, os quais têm dedicado grande parte de suas narrativas para a formação de professores.

Mas será que a formação faz sentido para os professores? E se faz, qual tipo de formação pode atender as expectativas docentes?

É certo que os professores valorizam e acreditam na formação, quando identificam que o programa formativo ou as prováveis transformações que são oferecidas são valiosas para suas práticas pedagógicas e repercutem nas aprendizagens dos seus educandos (IMBERNÓN, 2010).

Atualmente, considerável parte das formações oferecidas trazem em suas pautas o trabalho com os conteúdos disciplinares e/ou temas que, na maioria das vezes, não contemplam a realidade vivenciada pelos professores, disponibilizando propostas formativas numa perspectiva de treinamento técnico e, distantes das preocupações docentes quanto às práticas educativas. Alguns dos formadores possuem a teoria, mas nem sempre estão conectadas à realidade profissional docente.

Vale destacar, que não se trata, aqui, em concordar com a concepção positivista do ensino e sim de se contrapor a uma formação tecnicista, disciplinar e meramente conceitual; trata-se também de enaltecer a formação continuada que alcance o campo prático e da ação pedagógica.

Diante disso, as formações são tidas como informações, ocupando espaços formativos, configurando-se em uma formação individualista, que segundo Imbernón (2010) deve ser evitada, por consistir um dos grandes males da docência, colaborando com o isolamento do professor, devido à falta de solidariedade e pela autonomia exagerada, como também por não contemplar as discussões acerca da rotina de sala de aula, o coletivo e a comunicação entre os pares.

As pesquisas nos revelam que o objeto de estudo da formação docente é um conhecimento fragmentado e inacabado, desconsiderando a formação como trabalho que objetiva o desenvolvimento profissional e o processo de aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010).

O real fundamento da formação docente é melhorar a aprendizagem do aluno, que se dá também por intermédio das discussões oferecidas entre os sujeitos da formação, na partilha dos saberes, do compartilhamento das situações reais e problemáticas das rotinas da sala de aula.

André (2010) corrobora, ao afirmar que a formação docente deve ser reconhecida como um aprendizado profissional no decorrer da vida, fato esse que requer engajamento docente em procedimentos que tenham uma intencionalidade pedagógica e sejam devidamente planejados, oportunizando transformações rumo a uma prática que favoreça as aprendizagens dos alunos.

Para Imbernón (2010), uma boa formação deve potencializar uma nova cultura formadora, que oportunize novos processos teóricos e práticos formativos, imergindo-nos em novas expectativas e metodologias. Esse tipo de formação contempla as relações entre os docentes, seus processos emocionais e atitudinais; a formação acontecendo numa complexidade docente e direcionada para ela; a crença de se gerar o conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação com os pares; a transformação das relações de poder nas instituições escolares; o trabalho em equipe e uma comunicação efetiva entre os profissionais da educação e a formação com a comunidade.

Para André (2010), é relevante pesquisar sobre as emoções e atitudes dos professores, porém faz-se necessário associar as opiniões e sentimentos aos seus procedimentos de aprendizagem da profissão docente e suas influências no interior das salas de aula.

Portanto, uma formação continuada que faça sentido aos professores e atenda suas expectativas decerto será aquela que promova o protagonismo docente, ou seja, a que os leve a construir na ação com os seus pares os saberes da prática, os processos de tomada de decisão coletiva, o autoconceito. E dessa forma, partindo das necessidades dos próprios professores, seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação (mais aprendizagem e menos ensino), levando-os a aprender pela reflexão e análise das situações-problema (IMBERNÓN, 2010).

Para entender melhor sobre o que se faz e como faz, as formações precisam instigar o espírito investigativo, a pesquisa científica, pois esta é poderosa arma para trazer ao professor a profissionalização docente. Sobre esse aspecto, Imbernón (2010) assevera que a formação

continuada deve inserir a pesquisa colaborativa, a pesquisa-ação com estratégias formativas e como meio de resolução das situações-problema, que ocorrem no lócus da prática, na escola.

André (2010) valida, ao afirmar que os resultados das pesquisas de pós-graduandos demonstram grande aumento dos estudos que reúnem os participantes no processo de pesquisa, quer pelo retorno, na situação dos relatos autobiográficos, quer pela colaboração coletiva, no momento em que se desenvolvem a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa.

A autora ainda ressalta os esforços dos trabalhos acadêmicos, aproximando a universidade da escola, contribuindo com a articulação e o estreitamento entre teoria e prática, promovendo aos docentes das escolas regulares o aprendizado da pesquisa e, por conseguinte, favorecendo a autonomia profissional.

Outro ponto a considerar é o de transformar a formação em espaços de estudos, de investigação, em que o professor seja instigado, provocado ao ponto de investigar sobre a realidade em que atua e assim tornar-se um professor-pesquisador.

Mediante a contribuição dos autores André (2010) e Imbernón (2010) acerca dos processos formativos e do desenvolvimento profissional docente, bem como das inquietudes trazidas por essa pesquisadora, é relevante aprofundar sobre o tema e ouvir dos próprios professores sobre as suas necessidades formativas, principalmente dos que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental – por serem especialistas num campo do saber e terem como foco o objeto do conhecimento do seu componente curricular, que talvez e por vezes desconsiderarem a complexidade do ato de ensinar, não atentando-se para as questões didáticas da disciplina que lecionam. E nessa perspectiva trazer uma formação continuada, na escola, que possa orientar o trabalho desse grupo de professores, possibilitando a participação ativa, oportunizando a colaboração; a reflexão crítica sobre a prática; e a análise coletiva de suas vivências, tensões e sucessos.

1.2 Delimitação do Estudo

Essa pesquisa delimitar-se-á em estudar um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, de uma cidade do interior paulista. O tema insere-se na área de concentração 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, para estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A rede municipal de ensino, na qual está inserida a instituição escolar pesquisada, é composta por mais de 42 mil alunos, atendidos em 70 unidades de Educação Infantil, 57 escolas de Ensino Fundamental e cinco unidades de Ensino Médio. Dispõe, ainda, de projetos como: EJA (Educação para Jovens e Adultos) e Ametra (Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho); três Unidades de Ensino Integral, uma Escola de Artes, uma Escola Municipal de Ciências Aeronáuticas e uma unidade de Ensino Especializado.

É importante destacar que, apesar de a rede municipal de ensino ser composta por 57 unidades de Ensino Fundamental, escolheu-se apenas uma única unidade, pelo fato de que será uma pesquisa-formação, cujo objetivo é trabalhar com a formação de um delimitado grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, em Horas de Trabalho Coletivo – HTPC, na própria instituição onde a pesquisadora exerce a função de professora coordenadora e na qual as formações, em HTPC, levaram em consideração a vivência em comum desses docentes e o tema consensual, que são as necessidades formativas pedagógicas dos professores.

A delimitação do estudo com o foco nos professores dos anos finais do Ensino Fundamental deveu-se ao fato de que a pesquisadora, no decorrer da sua função e atuação como professora coordenadora, por várias vezes, deparou-se com análises dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB das escolas municipais dessa cidade do interior paulista, percebendo o baixo rendimento dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente se comparado aos dos anos iniciais desse segmento do ensino, inclusive da unidade escolar onde foi desenvolvida a pesquisa.

Destarte, traz-se, aqui, um recorte do estudo com base nos três últimos anos, quando foram divulgados os resultados do IDEB acerca do desempenho de algumas escolas no contexto dessa rede municipal de ensino, realizando-se um comparativo entre os índices de desenvolvimento dos anos iniciais com os dos anos finais do Ensino Fundamental, o qual evidencia os baixos rendimentos nos anos finais do ensino.

No quadro que segue, constam os dados de cinco unidades escolares públicas do município em que se realizou a pesquisa. A escolha dessas cinco unidades deu-se tendo como objetivo analisar e comparar os índices de desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais com os dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, de distintas realidades escolares, e que se localizam em regiões diferentes, umas mais próximas ao centro e outras em localidades

periféricas da cidade. Dentre essas escolas encontra-se a unidade de ensino que será o lócus da presente pesquisa, denominada como EMIEFM Novos Horizontes.

Para preservar a identidade de cada uma das escolas, atribuíram-se as elas nomes fictícios: EMEF Esperança, EMEF Coragem, EMIEF Nova Vida, EMIEF Persistência e EMEIEF Novos Horizontes, destacando-se a EMIEFM Novos Horizontes, por concentrar os professores participantes e ser o local onde a pesquisa foi desenvolvida.

Quadro 1 - Dados do IDEB – 2013 a 2017

Unidade Escolar	2013				2015				2017			
	IDEB A. I.	Meta A. I.	IDEB A. F.	Meta A. F.	IDEB A. I.	Meta A. I.	IDEB A. F.	Meta A. F.	IDEB A. I.	Meta A. I.	IDEB A. F.	Meta A. F.
EMEF Esperança	5,9	6,0	4,8	6,0	5,4	6,2	4,5	6,3	6,2	6,5	5,2	6,5
EMEF Coragem	5,5	6,3	4,6	5,3	5,8	6,5	4,8	5,6	6,2	6,7	5,1	5,9
EMIEF Nova Vida	5,4	5,9	4,7	5,3	5,0	6,2	4,6	5,6	5,6	6,4	4,9	5,8
EMIEF Persistência	4,4	5,2	3,8	4,8	4,8	5,5	3,5	5,1	5,7	5,7	3,9	5,4
EMIEF Novos Horizontes	5,0	6,0	3,8	5,0	5,5	6,3	4,5	5,3	5,8	6,5	4,7	5,5

Fonte: Qedu. Elaborado pela pesquisadora (2019). Disponível em: <https://www.qedu.org.br/taubate/2371-taubate/ideb/ideb-por-escolas>

De acordo com o portal QEdu, com base no censo do ano de 2018, as unidades escolares tiveram as seguintes matrículas: EMEF Esperança, 1157 alunos; EMEF Coragem, 828 alunos; EMIEF Nova Vida, 893 alunos; EMIEF Persistência, 735 alunos; EMEIEF Novos Horizontes, 664 alunos matriculados.

A escola Novos Horizontes é uma instituição que iniciou o ano letivo de 2020 com uma nova composição de equipe docente; um fato importante a salientar é que a pesquisadora também foi um membro novo a ingressar nessa unidade de ensino, desempenhando a função de professora coordenadora. Portanto, ainda não havia estabelecido nenhum vínculo afetivo ou de relacionamento profissional com a equipe, o que de certa forma favoreceu a imparcialidade na condução da pesquisa.

A equipe gestora da EMIEFM Novos Horizontes é composta por uma diretora, duas vice-diretoras e uma professora coordenadora, que é a pesquisadora.

A escolha da unidade de ensino EMIEFM Novos Horizontes para desenvolver a presente pesquisa deu-se pelo fato de a pesquisadora ser professora coordenadora nessa instituição e poder utilizar dos encontros de HTPC como um espaço de formação e de pesquisa, com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental que estivessem de acordo em participar dessa empreitada.

Segundo o quantitativo de matrículas no início do ano letivo de 2020, a EMIEFM Novos Horizontes possuía 791 alunos matriculados, sendo 391 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 321 nos anos finais e 151 no Ensino Médio. E constituída por um grupo de 38 docentes no total, sendo sete professores de Ensino Fundamental I, 13 do Ensino Fundamental II e 13 do Ensino Médio.

O levantamento para esse fim foi realizado no portal QEdu, que é uma plataforma de acesso a dados educativos proposta via iniciativa da Meritt e da Fundação Lemann, cujo objetivo é possibilitar, pelo acesso à internet, que todos possam acompanhar o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos das escolas públicas do Brasil.

Após comparar os dados do IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no período de 2013 a 2017, considera-se que apesar de não ter atingido a meta, salvo a EMIEF Persistência no ano de 2017, os índices apresentados nos anos iniciais são maiores e os que mais se aproximam das metas estabelecidas, se comparados aos anos finais do Ensino Fundamental.

É oportuno esclarecer que, ao trazer os dados do IDEB dessas escolas, objetivou-se demonstrar a preocupação com os anos finais do Ensino Fundamental, que, se comparados aos anos iniciais, encontram-se em desvantagem quanto ao seu desenvolvimento no ensino.

Não se trata, aqui, da pretensão de se ofertar uma formação na escola para melhorar o IDEB na unidade em foco, mas de apontar que, de modo geral, os anos finais do Ensino Fundamental não têm sido tema para pesquisas e preocupações dos governos. São muitas as investidas em políticas públicas e de algumas parcerias com as universidades, a fim de se destinar formações continuadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém não há evidências de programas de formação, como também, pouquíssimas são as pesquisas que se destinam a esse segmento do ensino.

Portanto, os dados evidenciados constituíram-se em alavanca para principiar a investigação acerca de como a formação docente pode contribuir para subsidiar a prática de

professores dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente na EMIEF Novos Horizontes.

Na próxima seção contextualizar-se-á de onde surgiram as inquietudes dessa pesquisadora acerca do tema investigado.

1.3 Problema

Enquanto professora atuando como coordenadora, ao observar a prática docente de professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em sete unidades de ensino de um município do interior paulista, foi possível perceber que nos anos finais do Ensino Fundamental o domínio da turma por parte dos professores, o engajamento e o rendimento dos educandos variava consideravelmente, havendo uma distinção de práticas docentes fortemente demarcadas. À medida que algumas apresentavam uma dinâmica de aula que envolvia os alunos, motivavam-nos e os predispunham à participação das propostas didáticas, outras desenvolvidas com as mesmas turmas de alunos não conseguiam mobilizar neles o interesse e o engajamento para os estudos.

Contudo, no exercício do trabalho da coordenação pedagógica, no acompanhamento docente, nas visitas e observações em salas de aulas, principalmente nos encontros pedagógicos (HTPC), identificou-se que, apesar de índices de desenvolvimento baixos nos anos finais do Ensino Fundamental, também existiam alunos empenhados e professores com práticas exitosas.

Assim, percebeu-se maior interesse e empenho nos alunos na realização das atividades dos professores que os tratavam de forma interativa, com propostas didáticas diferenciadas, que os envolviam na dinâmica da aula com o entusiasmo pela disciplina que lecionavam, pela atividade que traziam para a turma e pela forma como conduziam a aula.

Esses professores também demonstravam clareza nos objetivos das suas aulas, tinham um planejamento a seguir, traziam atividades contextualizadas e sequenciais, como também, organizavam a sala, de acordo, com o propósito da aula.

A questão que assola é como a mesma turma tinha um comportamento, envolvimento, bom desempenho com alguns professores (e disciplinas) e a outros eram indiferentes?

Os professores com os quais os alunos não estabeleciam envolvimento (tampouco, com a disciplina que lecionavam), em sua maioria, detinham o conhecimento da matéria que lecionavam, porém existiam algumas dificuldades no trato com os alunos; a indisciplina tomava

conta de suas aulas, os alunos ficavam dispersos pela sala de aula e os objetivos pedagógicos inexistiam ou não eram claros.

Com essa pesquisa, pretendeu-se trazer à tona certos aspectos da formação que são importantes para os professores, em especial os que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental: como a formação docente pode contribuir para subsidiar a prática desses professores e como a formação continuada favorecerá a apropriação de saberes da prática, necessários para contribuir com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de reverberar num ensino eficaz.

Tendo em vista o complexo cenário em que se constitui a sala de aula e o fazer docente, o presente trabalho tem como questão central investigar como a formação continuada pode contribuir para apoiar a prática de professores dos anos finais do Ensino Fundamental?

Portanto, para auxiliar nessa empreitada, descrevem-se abaixo algumas questões que nortearam a presente pesquisa:

Como os professores da unidade de ensino observada percebem a formação continuada?

- Qual a importância da formação continuada para esse grupo de docentes?
- O que uma formação continuada eficaz deve abordar?
- Quais são os pontos fortes e frágeis de sua(s) prática(s) docente(s)?
- Os professores percebem relação entre a formação continuada que recebem e sua prática pedagógica em sala de aula?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Identificar e analisar as necessidades formativas apresentadas por um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, visando delinear um projeto de formação continuada na escola.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Organizar e desenvolver um projeto de formação continuada na escola, na perspectiva da ação colaborativa entre a universidade e a escola;

- Conhecer como os docentes avaliaram essa formação continuada e como/de que forma essa influenciou sua prática cotidiana;
- Destacar a importância da formação para o desenvolvimento profissional regida pela parceria colaborativa (universidade-escola);
- Investigar os limites e as possibilidades presentes nos encontros formativos, que impactaram na evolução pedagógica do grupo participante;
- Verificar o que pensaram os professores participantes da pesquisa sobre a atuação do coordenador pedagógico à frente da formação continuada.

1.5 Organização do Trabalho

O trabalho inicia pela Introdução, parte que discorre sobre os primeiros contatos da pesquisadora com o espaço escolar, narrando da identificação pessoal à trajetória profissional. A Relevância do Estudo/Justificativa desenvolve-se num enredo que completa a introdução, pelo fato de fazer parte intrínseca do olhar observador da professora coordenadora-pesquisadora, que se dá pelas inquietudes, no decorrer, do exercício da profissão de coordenadora. Posteriormente, indica-se a Delimitação do Estudo, cujo foco está nas necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. E como Problema de Pesquisa, a investigação de possíveis contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, seguido dos Objetivos: Geral e Específicos, os quais auxiliaram na identificação dos resultados da presente pesquisa.

Na sequência, apresenta-se o capítulo intitulado (Re)significados em torno da formação continuada que traz um breve panorama de dissertações e artigos sobre a formação continuada de professores em estudos realizados nas escolas públicas brasileiras e pesquisados em três bases de dados, com o recorte temporal de 2014 a 2018, além de apresentar os estudos acerca da Formação continuada: do que falamos?; da Formação centrada na escola: o espaço do HTPC e sobre As necessidades formativas dos professores.

Posteriormente, apresenta-se a Metodologia da Pesquisa, desenvolvida numa abordagem qualitativa e na perspectiva de uma pesquisa-formação, no decorrer de dezessete encontros formativos.

Finalizando, temos os Resultados e Discussão; as Considerações; as Referências; os Apêndices e os Anexos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 (RES)SIGNIFICADOS EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O estado da arte proposto nesta pesquisa traz o panorama dos trabalhos que foram realizados sobre a formação continuada dos profissionais da educação, no cenário das escolas públicas brasileiras, tendo em vista possibilitar as contribuições trazidas por outras dissertações e artigos pesquisados em três bases de dados – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Scientific Electronic Library Online - SciELO e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – PUC-SP/TEDE – a fim de investigar sobre as necessidades formativas e a metodologia pesquisa-formação, como também identificar quantos foram os trabalhos produzidos acerca dessas temáticas.

Para iniciar o estado da arte, considerou-se o recorte temporal de 2014 a 2018, tendo como ponto de partida o ano de 2014, devido à aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual foi (res)significado, trazendo como novidade o seu período de vigência de dez anos e tendo como objetivos a valorização dos profissionais da educação e a ampliação dos processos formativos em nível superior de ensino.

No que se refere à valorização dos profissionais da educação, as metas 17 e 18 objetivam, nessa mesma ordem, a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de modo a igualar, seu vencimento médio aos dos demais profissionais de nível escolar equivalente, e assegurar a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.

No que tange à ampliação dos aspectos formativos, temos as metas 13, 15 e 16, que discorrem, respectivamente, sobre a elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores entre os docentes em efetivo exercício; a política nacional de formação dos profissionais da Educação, atendendo os professores da educação básica, de forma que possuam formação específica de nível superior, por intermédio de curso de licenciatura na área de conhecimento na qual atuam e, formação em nível de pós-graduação, atendendo 50% dos professores da Educação Básica; garantia a todos os profissionais da Educação Básica de formação continuada em sua área de atuação, tendo em vista as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As responsabilidades do Plano Nacional de Educação são compartilhadas entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a fim de orientar todas as ações na área

educacional do país, obrigando cada Estado, o Distrito Federal e os Municípios a terem seus respectivos planos de educação elaborados de acordo com o PNE.

O PNE no seu artigo 2º, e principalmente nos incisos IV, VI, VII e IX, tem como diretrizes a melhoria da qualidade da educação; a promoção do princípio da gestão democrática da Educação Pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, bem como, a valorização dos profissionais da Educação, por meio de espaços formativos dos profissionais da Educação, condição *sine qua non* para a formação continuada.

A consulta nas bases foi feita utilizando-se alguns critérios, denominados como filtros dentro das bases de dados. São eles: ano de publicação e/ou defesa (2014 a 2018); tipo de documento (dissertações em Mestrado Profissional/artigos); área de conhecimento (Educação); área de concentração (Ciências Humanas); idioma (Língua Portuguesa) entre outros.

Vale elucidar que em cada base e para cada ano sempre se utilizou primeiramente os filtros ano e tipo de documento, nas posteriores buscas, gradativamente, foram sendo utilizados os filtros como área de conhecimento, área de concentração, biblioteca e instituição, até a redução do quantitativo de trabalhos para se chegar ao número em que se pudesse realizar a leitura dos resumos.

Nas páginas a seguir, encontram-se os quadros elaborados pela pesquisadora, contendo os trabalhos identificados por ano e base de dados.

Para investigar nas bases de dados sobre os trabalhos que tratam da formação docente foram utilizados os descritores: “Necessidades formativas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental”; “Formação continuada”; “Anos finais do Ensino Fundamental”; “Necessidades formativas” e “Pesquisa-formação”.

Com o descritor Necessidades formativas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na base de dados de catálogos e teses da CAPES foram encontrados 23 resultados. Após analisar os títulos dos trabalhos, apenas uma das dissertações relacionava-se com essa pesquisa, a de Cardoso (2014), em seu trabalho intitulado, “A Formação Docente pode alterar algumas concepções dos docentes e suas práticas cotidianas?”

Cardoso (2014) aborda sobre uma visão reflexiva acerca da formação continuada de professores de um curso de pós-graduação *lato sensu*, que buscam a atualização profissional no decorrer da carreira por iniciativa e custeamento próprio, objetivando o aprimoramento da prática docente.

Os sujeitos investigados na pesquisa formavam dois grupos, no total de vinte professores de áreas distintas: professores de Matemática, de Educação Física, de Língua Portuguesa e de Educação Infantil de escolas públicas de municípios distintos, do Estado do Rio Grande do Sul.

O interesse pela pesquisa de Cardoso (2014) deu-se em razão de a temática norteadora dos estudos investigar como a formação docente – na modalidade de formação continuada – pode alterar algumas concepções dos docentes, fazendo com que reflitam sobre a forma como abordam o conhecimento na sala de aula. Também interessou o resultado da pesquisa, que evidenciou a transformação da prática docente a partir dos processos de formação contínua. Dessa forma, a essência do trabalho de Cardoso (2014) no que tange à formação, ao propor a reflexão sobre prática, o conhecimento acerca da sala de aula e a transformação na ação docente chamou a atenção dessa pesquisadora e trouxe contribuições e evidências sobre o tema a ser estudado.

Dando continuidade às buscas, tendo como referência o ano de 2015, mantendo-se a base de dados e descritor, identificaram-se 31 resultados; todavia, nenhum deles abordava a temática do presente trabalho.

Com o mesmo descritor, no ano de 2016 foram encontrados 17 resultados, os quais trazem em seus títulos: o Ensino Fundamental; alunos do Ensino Fundamental; componentes curriculares do Ensino Fundamental, porém não abordam aspectos formativos das práticas docentes dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tendo como referência o ano de 2017, foram apurados 37 resultados. Entre as dissertações encontradas, apenas uma identificava-se com objetivo dessa pesquisa, por tratar das práticas formativas no contexto escolar para a construção do conhecimento profissional dos professores. O trabalho identificado foi de Araújo (2017), intitulado, “Práticas Formativas e Aprendizado Profissional: o que dizem os professores?”

A pesquisa de Araújo (2017) foi selecionada pelo fato de tratar das práticas formativas no contexto escolar para a construção do conhecimento profissional dos professores. O enfoque desse trabalho está voltado para os professores dos Anos Iniciais e oportuniza uma análise do aprendizado da docência em processos de formação contínua, bem como o papel desempenhado pelas práticas formativas desenvolvidas no interior das escolas, a fim de colaborar com os conhecimentos profissionais dos professores e, por conseguinte, trazendo informações de extrema relevância para o desenvolvimento do presente estudo.

A dissertação contou com a participação de 18 docentes (professores polivalentes de sala regular, professores de Artes e de Educação Física). A pesquisa teve como resultado a

valorização dos docentes das formações acadêmicas e da formação continuada que participaram, porém os professores acreditam que é na formação com os pares, por intermédio da partilha dos conhecimentos e da experiência, que se dá o aprendizado do conhecimento da prática. Outro fator relevante apontado nessa pesquisa é o de que a formação continuada que faz sentido ao grupo de professores é a que ocorre na escola, que contempla as necessidades reais de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dos 26 resultados encontrados no ano de 2018, na CAPES, nenhum atendeu aos objetivos dessa pesquisa.

Na base de dados da PUC-TEDE, no ano de 2014, com o descritor: Necessidades formativas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, dos 25 resultados, apenas uma dissertação tinha como público os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém discorre sobre as práticas pedagógicas de professores de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No ano de 2015 foram encontrados três resultados; no de 2016 encontrou-se um resultado; em 2017 foram oito resultados e em 2018 identificaram-se dez resultados, porém não estabeleciam relação com a presente pesquisa.

Na base de dados da SciELO, não se identificou nenhum artigo com o descritor: Necessidades formativas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Descritor: Necessidades Formativas de Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental

	2014	2015	2016	2017	2018
CAPES	23	31	17	37	26
SciELO	0	0	0	0	0
PUC - TEDE	25	03	01	08	10

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Com o descritor Formação Continuada, na base de dados da PUC-TEDE (universidade que conta com o curso de Mestrado Profissional em Educação para formadores de professores), com base no ano de 2014 identificou-se quatro trabalhos; em 2015 foram 15 estudos encontrados; em 2017 identificou-se oito pesquisas; dos 13 resultados encontrados em 2018, apenas um resultado tinha como foco os Anos Finais do Ensino Fundamental, porém não atendia as expectativas da presente pesquisa.

Na base de dados da CAPES, no ano de 2014, com o mesmo descritor foram encontrados 16 resultados, dos quais apenas um apresenta aspecto relevante quanto à aplicabilidade na

formação continuada nas práticas docentes, que é a dissertação de Cardoso (2014), pesquisa essa que fora anteriormente encontrada com outro descritor, porém na mesma base de dados.

Dos 26 resultados encontrados na CAPES no ano de 2018, nenhum dos artigos estabelece relação com esta pesquisa.

Nas bases de dados da SciELO, com o descritor Formação Continuada, nos anos de 2014 e 2015 não foram encontrados trabalhos com esse descritor. No ano 2016 encontrou-se três artigos, porém nenhum deles referente à temática investigada e em 2017 identificou-se um resultado apenas, mas também não atende à pesquisa. Em 2018, identificou-se dois resultados, porém sem relevância ao tema pesquisado.

Quadro 3 - Descritor: Formação Continuada

	2014	2015	2016	2017	2018
CAPEs	16	0	01	16	26
SciELO	0	0	03	01	02
PUC - TEDE	04	15	15	08	13

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Com o descritor Anos finais do Ensino Fundamental, os 18 trabalhos encontrados na CAPES, no ano de 2014, em sua maioria são específicos do ensino da Matemática; outros, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e alguns de áreas diversas. Os resultados encontrados em 2015 foram seis estudos; em 2016, uma pesquisa; em 2017 foram identificados 16 trabalhos e em 2018 encontrou-se 26 resultados.

Na base de dados da PUC-TEDE, em 2014, cinco estudos foram identificados; de 2015 a 2018, apenas algumas pesquisas se referem aos Anos Finais do Ensino Fundamental e mesmo assim não correspondem às especificidades que se buscam com o presente estudo. O único artigo encontrado na SciELO não correspondia ao tema pesquisado.

4 - Descritor: Anos Finais do Ensino Fundamental

	2014	2015	2016	2017	2018
CAPEs	18	06	01	16	26
SciELO	01	0	0	0	0
PUC - TEDE	05	19	18	02	34

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Com o descritor Necessidades formativas, tanto na base de dados da PUC-TEDE, como na CAPES, as pesquisas identificadas não corresponderam ao tema pesquisado.

Na SciELO, com o descritor Necessidades formativas, encontrou-se o artigo de Fürkotter et al. (2014), intitulado “O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores” discorre sobre a formação continuada na perspectiva dos professores.

O estudo realizado por uma pesquisa qualitativa foi desenvolvido com 533 professores de instituições públicas, em dez municípios do Estado de São Paulo. Como resultado da pesquisa, os professores apontam temas que se relacionam intimamente com a rotina do trabalho docente e que os cursos de formação devem contemplar: criança, necessidades, características, dificuldades de aprendizagem; papel da escola; função, papel do professor; gestão, escola de qualidade e conteúdo, temas esses que se relacionam intimamente com a rotina do trabalho docente.

Entende-se que, diante dos resultados apontados pelos estudos do artigo de Fürkotter et al. (2014), principalmente quanto às necessidades formativas apontadas pelos professores, bem como sobre os temas que a formação continuada de professores deva contemplar para que seja significativa e mais próxima da prática docente, o referido artigo constitui elemento precioso para reflexão e fundamentos para a presente pesquisa.

No ano de 2016, encontrou-se um artigo, porém discorre acerca das necessidades e dificuldades formativas para o ensino da língua materna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5 - Descritor: Necessidades formativas

	2014	2015	2016	2017	2018
CAPES	03	04	06	06	08
SciELO	01	0	01	0	0
PUC - TEDE	02	04	02	06	07

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Com o descritor Pesquisa-formação, na CAPES, no ano de 2014, foram identificados 3.843 resultados.

No entanto, observou-se que tanto no descritor Formação Continuada quanto Pesquisa-formação, nas bases CAPES, SciELO e PUC-TEDE, repete-se a maioria dos trabalhos. Percebeu-se, ao analisar os títulos desses trabalhos, que ao inserir a palavra “formação” para a busca na base de dados a pesquisa é feita não pelo descritor, mas pela palavra,

consequentemente, apareceram quase os mesmos resultados tanto para o descritor Formação Continuada como para o descritor Pesquisa-formação.

Assim, das pesquisas identificadas, os dois trabalhos que apareceram com a metodologia pesquisa-formação foram o de Sousa (2018), intitulado, “Cuidado em Educação: os sentidos da experiência no contexto de pesquisa-formação com professoras da Educação Infantil” e o de Santana (2018), com o título: “Processos Formativos de Professores da Educação Infantil: ressignificando o planejamento pedagógico no contexto de uma pesquisa-formação”.

O estudo de Sousa (2018) versou sobre a compreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras no que se refere ao autocuidado, ao cuidado com o outro, com o ambiente e a forma que o cuidar apresenta-se na prática docente. A pesquisa de abordagem qualitativa deu-se por intermédio de um processo formativo com um grupo de 13 professoras da Educação Infantil Pública Municipal. A pesquisa-formação de caráter fenomenológico hermenêutico “heideggeriano” ocorreu em cinco encontros quinzenais e com duas horas de duração.

Como resultado apresentado nessa pesquisa surgiu o livro intitulado *Cuidado em Educação: guia de reflexão e formação para educadores*, que é constituído pelos encontros formativos, oportunizados pela pesquisa-formação, acrescidos por outros recursos práticos e facilitadores imersos na questão da temática que é o cuidar.

O estudo de Santana (2018) teve como objetivo a compreensão de como os processos de formação, no contexto de uma pesquisa-formação, relacionados ao documento do planejamento do trabalho pedagógico, podem auxiliar na elaboração e a (res)significação de saberes docentes de professoras da Educação Infantil.

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com 15 docentes de Educação Infantil de duas instituições da rede pública municipal de ensino, no Estado da Bahia. A metodologia utilizada foi uma pesquisa-formação, que oportunizou, concomitantemente, a formação continuada dos participantes da pesquisa e o estudo científico.

A pesquisa-formação foi realizada em sete encontros, com duração de quatro horas quinzenais. Para cada reunião apresentava-se uma pauta e uma temática para serem discutidas e relacionadas ao documento de planejamento do trabalho pedagógico. As pautas eram elaboradas pela coordenadora-pesquisadora em colaboração com as professoras, objetivando o direcionamento da rotina pedagógica.

Como resultado dessa pesquisa-formação obteve-se a reflexão sobre o uso do documento de planejamento do trabalho pedagógico, especialmente quanto ao planejamento da realidade específica da Educação Infantil de período integral e a ressignificação de saberes

elaborados por intermédio dos processos formativos e documento pedagógico, com foco nos saberes experienciais relacionado à construção da identidade profissional docente.

As duas dissertações sobre pesquisa-formação discorrem, respectivamente, sobre os processos formativos na Educação Infantil e a experiência docente.

Quadro 6 - Descritor: Pesquisa-formação

	2014	2015	2016	2017	2018
CAPES	25	10	30	27	26
SciELO	14	19	19	20	26
PUC - TEDE	10	06	06	08	08

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Os teóricos que mais foram referenciados nesses trabalhos, aqui evidenciados acerca da formação continuada, são: André (2009); Barbier (2004); Day (2001); Freire (2005); Gatti (2008); Imbernón (2011); Marcelo (2009); Nóvoa (2009); Pimenta (2012); Tardif (2014); Roldão (2007); Shulman (2014) e Schön (2000).

As dissertações e artigos nas bases de dados CAPES, SciELO e PUC-TEDE trazidos para contribuir nessa pesquisa consistem em trabalhos que possuem abordagens qualitativas, cujos instrumentos mais utilizados são observações, questionários e entrevistas semiestruturadas, que trazem uma análise sobre os resultados da formação continuada dos profissionais de Educação e como essa ação está presente na realidade escolar brasileira.

No decorrer das buscas realizadas nas bases de dados percebeu-se que muitos são os trabalhos voltados para os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para os Processos de Formação Continuada no Brasil. E poucos são os que discorrem sobre as representações sociais acerca do Ensino Médio e sobre um componente curricular em específico dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio; mais raras ainda são as pesquisas que versam sobre a formação continuada dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.1 Formação Continuada: do que falamos?

Neste ponto do trabalho, faz-se relevante discorrer sobre formação continuada dos professores e as expectativas de uma formação que faça sentido aos docentes, sendo capaz de

influenciar o seu empenho no ofício da docência, envolvendo os alunos em suas aprendizagens e melhorando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O que chamamos de Formação Continuada?

Muito se ouve falar em formação continuada e o que será que essa expressão significa?

Ao pesquisar no dicionário o sentido do vocábulo formação, alguns dos significados encontrados foram: ato ou modo de formar ou constituir algo; criação, constituição; conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução; conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação acadêmica, formação técnica, etc.). E da mesma forma, buscando o significado de continuada, identificou-se: ininterrupto; contínuo (DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA, 2021).

Diante dos significados das duas palavras, entende-se que, formação continuada consiste no ato ou modo de elaborar/construir algo num contínuo, sem interrupção.

Ao trazer essa significação para o contexto da profissionalização docente, entende-se por formação continuada os estudos realizados pelos professores após a formação inicial (o curso do magistério e/ou uma licenciatura).

Chimentão (2009) ressalta sobre o volume de informação e de conhecimento que são disponibilizados atualmente, os quais em grande parte são indispensáveis aos professores. No entanto, a autora destaca a distinção entre informação e conhecimento, explicando que informação só se transforma em conhecimento quando o sujeito lhe atribui significado, a interpretação. Equivocadamente, de modo recorrente, as formações continuadas, ao invés de promover encontros formativos, oferecem reuniões que, na verdade, se constituem em repasses de informações que não estabelecem relação com a expectativa docente. Para a autora, formação continuada é pré-requisito para a transformação docente, que se dá por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções.

Gatti (2003) afirma que os fundadores e realizadores de programas de formação continuada entendem que, ofertando informações, conteúdos e trabalhando a racionalidade dos professores, novos saberes serão elaborados. “Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais” (GATTI, 2003, p. 192). Segundo a autora, esse é um dos motivos pelos quais muitas investidas de formação demonstram-se ineficientes.

Gatti (2003) define formação continuada como espaços que promovem a interligação entre os aspectos socioafetivos dos professores (conhecimentos, valores, atitudes e ações) aos da profissionalização docente.

Imbernón (2010, p.115) conceitua formação continuada como: “[...] toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”.

Pimenta (2012) entende a formação continuada como os processos que levam em consideração a prática docente e a prática pedagógica escolar nos seus contextos, possibilitando a articulação e a tradução dos novos conhecimentos pelos professores em novas práticas educativas.

Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) explicam que formação continuada é um processo contínuo de aprendizagem, que parte das necessidades formativas dos professores, de modo a contemplar diferentes fases da vida profissional, pautadas na discussão dos problemas do interior da escola e de seu cotidiano.

De acordo com Barbier (2013, p.10), as definições sobre formação são mais voltadas a descrever o que nela se deve contemplar, do que realmente ela é. Portanto, deve-se considerar ao definir sobre a formação “[...] as atividades que se autodenominam de formação [...] quanto [...] sua especificidade e principais características de funcionamento”.

As atividades formativas, de acordo com Barbier (2013), manifestam-se em forma de ações, as quais ele define como conjuntos de atividades que são constituídas por uma unidade de sentido e de significados por e para os sujeitos que nelas estão empenhados.

O autor esclarece que a formação tem se preocupado com o atendimento às atividades que precisam ser desenvolvidas com os professores, a fim de que sejam transferidas para situações que justifiquem as formações, ou seja, a necessidade da aplicabilidade de uma dada competência pelo professor em seu campo de atuação (aprendizado pelo professor de uma ação que o sistema/organização decidiu ser importante para aquele momento).

Então, Barbier (2013, p.15) define como formação as “[...] ações educativas cuja concepção e organização são explicitamente referidas a outro campo de atividade que não ela mesma”. E, de modo mais amplo, afirma que “[...] a noção de formação é utilizada igualmente para nomear os “novos caminhos da formação”, nos quais o campo de referência torna-se o próprio lugar de desenvolvimento das aprendizagens [...]” (BARBIER, 2013, p. 26).

O autor, ao discorrer sobre formação, traz como complemento ao termo a formação de adultos, definida não pela idade do sujeito, mas por sua experiência profissional e/ou social, e por sua pretensão de completar suas atividades de formação em função de suas experiências e expectativas futuras, sejam elas referentes à profissão ou a aspectos sociais. E é nesse sentido

que a formação no campo da Pedagogia favorecerá a transformação de capacidades indispensáveis à profissionalização docente.

Para Gatti (2003); Chimentão (2009); Imbernón (2010); Pimenta (2012); Barbier (2013); Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020), dois aspectos são essenciais ao conceituar a formação continuada: partir do que faz sentido aos professores e realizar ações que não somente trabalhem com a formação e/ou a informação, mas atividades formativas que favoreçam a transformação daqueles que estão inseridos no processo educativo e que de fato contribuam para o desenvolvimento profissional no contínuo da pessoa, da aprendizagem dos adultos.

Destarte, destaca-se a formação dos adultos pelo fato de ter como ponto central a aprendizagem do profissional, que já tem definida a sua identidade dentro do seu campo de atuação, que busca saberes para agregar e auxiliar no exercício de sua função, que possui consciência e criticidade para apontar suas necessidades, preocupado com o seu desenvolvimento profissional para contribuir nas aprendizagens de seus alunos e aprimorar cada vez mais o seu trabalho.

2.1.2 Formação continuada: da origem à contemporaneidade

E de onde surge a preocupação com a formação continuada dos professores?

Por volta do século XIX, a formação profissional docente estava alicerçada na dimensão técnica do trabalho e direcionada à capacitação individual. Assim, de acordo com Canário (1998), a formação consistia em treino e o exercício do trabalho docente era concebido como uma correspondência à reprodução de regras e de gestos estabelecidos e apropriados como únicos ou, por que não dizer, a priori.

Na verdade, tal concepção estava atrelada a um lema, que segundo Canário (1998) fora assinalado por Riflin (1996) numa Exposição Universal na cidade de Nova York, no ano de 1940, que era: “A Ciência explora, a tecnologia executa, o homem adapta-se.”

Canário (1998, p. 10) explica que:

Esta concepção, tributária de uma epistemologia de raiz positivista que encara a prática como um momento de “aplicação” da teoria, tem estado na origem do modo de conceber o saber profissional dos professores e de conceber o papel da formação na produção desse saber profissional.

O conhecimento científico e o conhecimento tecnológico eram tidos como verdade única e inquestionável. Caberia apenas uma reprodução desses saberes, pelo formador, pautado no treino, sendo esse o modelo de formação, como também o do exercício da docência.

Para Canário (1998), numa formação baseada nesse formato prevalece um modelo de prática profissional que não favorece a dimensão artística da profissão docente, numa perspectiva de valoração das concepções dos sujeitos, de suas vivências, bem como das realidades nas quais estão inseridos.

A despeito dessa dimensão artística do professor, Canário (1998) se refere ao acúmulo de saberes e experiências de cada professor, que são construídas no exercício de seu ofício docente e com as quais, de acordo com cada situação didática, como um artesão, o professor cria, recria, molda e vai adaptando os elementos da prática, das aprendizagens a favor dos alunos e do ensino.

Nos anos de 1940, a formação de professores foi identificada como reciclagem, a qual tinha como objetivo preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e também promover a atualização docente (CANÁRIO, 1998). A formação continuada era concebida como uma extensão e complementação da formação inicial; era central o papel do formador, por ser o responsável em diagnosticar as necessidades dos sujeitos a serem formados. Atualmente existe uma valorização do saber experiencial, quer dizer do sujeito da aprendizagem (professor aprendiz); portanto, já não concebe e não mais contempla o papel central no formador.

De acordo com Canário (1998), a relevância conferida ao saber da experiência é que possibilita entender cada indivíduo como o principal meio da sua formação, podendo ser alicerçado em três aspectos: o saber profissional, que ocorre ancorado nas antigas aprendizagens sobre a prática; a reflexão crítica, que significa entender que a aprendizagem se constrói, ao mesmo tempo em que a experiência; que essa é uma elaboração feita em contexto pelo próprio sujeito da aprendizagem.

Diante disso, a formação passa a fazer sentido para os professores, pelo fato de valorizar suas experiências do saber da prática e fazer com que essas se tornem referencial para as modalidades formativas. E o formador passa de protagonista para facilitador de um processo de aprendizagem profissional e da construção da identidade profissional docente.

E por que a formação continuada é importante? Por que precisa fazer sentido para os professores? Qual a sua relação com as aprendizagens dos alunos e com a qualidade do ensino?

Muitas são as experiências formativas oferecidas tanto no Brasil como em outros países, no entanto, pouco se sabe sobre sua eficiência e raras são as avaliações que buscam identificar o êxito dessas formações no que refere à sua repercussão na prática docente.

Para Moriconi et al. (2017), são consideradas práticas de Formação Continuada exitosas aquelas que possuem em comum a avaliação dos resultados, ou seja, um diagnóstico positivo sobre o impacto do processo formativo tanto na ação docente quanto no desenvolvimento discente. No que se refere aos professores, os impactos no desenvolvimento profissional refletem na apropriação dos conhecimentos no decorrer das formações, numa maior dedicação ao trabalho, bem como no exercício das práticas docentes. E no que tange aos alunos, a formação, quando eficaz, influenciará no desenvolvimento intelectual pelo fato de possibilitar o desencadear do raciocínio, o envolvimento e o empenho, bem como a progressiva aprendizagem discente.

Assim, uma formação contínua eficaz possibilita conhecimentos e competência aos docentes, o que impacta diretamente nas práticas de sala de aula e reverbera na consolidação dos conhecimentos acadêmicos pelos alunos.

A partir de pesquisas realizadas por Moriconi et al. (2017), identificou-se que o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; a utilização de metodologias ativas na aprendizagem dos professores, a participação coletiva docente nas vivências formativas, o tempo prolongado de duração da formação continuada e a coerência entre o que se propaga nos encontros de formação com a realidade vivida pelo docente em sala de aula são características comuns entre as iniciativas eficientes em formação continuada de professores.

No que se refere ao foco do conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (2014) e Moriconi et al. (2017) concebem que os professores precisam dominar elementos essenciais da aula – a estrutura, a organização, as diversificadas formas das quais cada aluno apropria-se do conhecimento acadêmico, ou seja, do conteúdo escolar a ser ensinado.

Assim, nas experiências de formação continuada tidas como exitosas encontram-se esse tipo de conhecimento, que vai além do domínio da disciplina que se leciona. Na verdade, é um saber da prática, um saber próprio do fazer docente, que legitima a profissionalização.

Outro elemento tido como relevante na formação continuada eficaz, segundo Moriconi et al. (2017), é o uso de métodos que favorecem a aprendizagem ativa dos professores. Aprendizagem essa capaz de oportunizar, no decorrer dos encontros de formação: a elaboração de materiais que serão usados em sala de aula; a observação de aulas dadas por outros professores; a realização de plano de trabalho à luz do currículo; as estratégias de monitoria, a

fim de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competência para discutir e coordenar conhecimentos inerentes a sua profissionalização.

Moriconi et al. (2017), em seus estudos, observaram que as formações continuadas que são alicerçadas na colaboração profissional auxiliam os professores a discutirem situações problemáticas que vivenciam no contexto escolar, favorecendo a edificação de uma cultura profissional que promova uma interpretação comum dos propósitos do ensino, metodologias, conflitos e possíveis soluções.

O fator tempo prolongado de duração do processo de formação contínua consiste em outro elemento essencial, identificado por Moriconi et al. (2017) em seus estudos. Apesar de sua eficácia, esclarecem que a duração prolongada das formações favorece o contato frequente com os formadores, sendo de fundamental importância para o processo de aprendizagem docente, o qual não ocorre de modo sequencial, muitas vezes fazendo-se necessária a retomada de alguns conteúdos, oportunizando a interação e a mediação do formador por meio de feedbacks permanentes; sendo assim, entende-se que ações como essas demandam tempo.

Os cursos de um dia limitam-se a ações isoladas, apenas possibilitando a aplicação de uma abordagem em específico em uma aula, não sendo capazes de oportunizar transformações acentuadas e efetivas nas práticas dos professores que possam influenciar na qualidade do ensino e da aprendizagem.

E, por último, o quesito coerência, revelado por Moriconi et al. (2017) como uma das características presentes em propostas de formação eficazes, não obstante inexista uma única interpretação do que significa disponibilizar um programa de formação coerente. Seus estudos indicam a coerência quanto às políticas de educação que recaem sobre a formação inicial, sobre o currículo, sobre as avaliações externas e sobre o livro didático; ao contexto escolar, suas prioridades e propósitos; às necessidades dos professores, conhecimentos e vivências; às descobertas em pesquisas contemporâneas e às recomendações das associações profissionais.

Segundo Moriconi et al. (2017), todos esses fatores compõem um conjunto de princípios, nos quais se deve incluir a formação continuada, cujas finalidades são comuns e podem favorecer o empenho dos professores no desenvolvimento da prática docente. Quando não, poderão ocasionar situações conflitantes, configurando em desacordo com o que se propaga nos encontros de formação e a realidade vivida pelo docente em sala de aula.

Diante dos estudos apresentados, evidencia-se uma referência de formação continuada que possui características independentes e associam-se com objetivos claros, capaz de

promover o aperfeiçoamento da compreensão acerca de como o objeto do conhecimento (conteúdo) está organizado e da maneira que os alunos se apropriam do conhecimento escolar. É nesse modelo formativo que os professores poderão refletir, compartilhar experiências e impressões com colegas e formadores, validar e consolidar os conceitos e práticas desenvolvidas, num processo formativo de longa duração, recebendo orientações, seja da escola, do currículo, das assembleias, das outras fontes, ajustadas de acordo com os objetivos e enfoque da formação continuada de que estejam participando (MORICONI et al., 2017).

Desse modo, a formação continuada reverberará em práticas pedagógicas exitosas e, conseqüentemente, na consolidação das aprendizagens pelos educandos.

Portanto, há que se repensar as propostas formativas e dos lugares de onde elas advêm. A frequente oferta de formações, como os professores se referem de “pessoas de fora”, que pouco conhecem de suas respectivas realidades e contextos educativos, na maioria das vezes trazem conhecimentos que não fazem sentido e não atendem as necessidades relativas à prática docente.

Nessa perspectiva, espera-se uma nova proposta de formação que faça sentido e que influencie diretamente na prática educativa, uma formação centrada na escola, na qual os professores possam identificar e discorrer sobre o que fazem e como o fazem para ensinar e compartilhar os saberes; que discutam como essa prática se organiza e quais os problemas e inquietações que os afligem, sendo capazes de encontrar, junto com os seus pares, possíveis soluções.

O próximo subitem discorrerá acerca de uma das organizações do tempo escolar, que poderá contemplar a formação profissional docente, que se trata das reuniões pedagógicas coletivas, as quais acontecem, periodicamente, no interior da escola.

2.2 A Formação Centrada na Escola: o espaço do HTPC

A princípio, essa seção versará sobre o local onde, primordialmente, pode acontecer a formação de professores, articulando essa formação às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, trazendo um embasamento legal no que se refere à sua criação e finalidade, como também abordará acerca de alguns estudos realizados, a partir dos trabalhos que são desenvolvidos nos encontros pedagógicos.

Considerando, o saber da prática como elemento fundamental para a formação profissional e partindo dela para ser referência das propostas formativas, em qual lugar residirá

a centralidade dessa formação? Canário (1998) responde esta questão afirmando que a escola é rotineiramente tida e pensada como o lugar no qual, simplesmente e nessa ordem, os alunos aprendem e os professores ensinam. Contudo, para ele é na escola que os professores também aprendem e aprendem a sua profissão.

É na ação-reflexão-ação que o professor revê conceitos, estratégias e formas de ensino para atender seus alunos. E é nesse reelaborar, repensar, nessa ação-reflexão-ação, que o professor verdadeiramente aprende o essencial, aprende a sua profissão (CANÁRIO, 1998). É na escola que o professor constrói a sua identidade; também é na escola que o professor estabelece relações com os pares e com os seus educandos. E é nesse cenário que existe a complexidade do fazer docente: os momentos que se precisa repensar para mediar o conhecimento, de forma a favorecer a aprendizagem a um determinado aluno que não se apropriou do conhecimento como os demais; as formas de organização da escola, da aula, das normas educativas, dos processos do ensino, do currículo, os quais articulados aos aspectos pessoais, na maneira de sentir e agir (subjetividade da profissão), favorecem as muitas e diversas formas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Canário (1998) entende que a formação docente tem que ser centrada na escola, de modo a oportunizar que os próprios professores detenham um conhecimento da realidade em que atuam, identifiquem suas necessidades, dificuldades e problemas e que, juntos, consigam mobilizar experiências e possíveis soluções, trazendo, dessa forma, uma valorização do contexto do trabalho e favorecendo o desenvolvimento profissional, o empoderamento docente, a resolução de situações adversas e/ou situações-problema.

A formação, que atenda a esses propósitos possibilita também o surgimento de um novo tipo de formador, que nas palavras de Canário (1998) consiste em um agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização, o qual promova um repensar do lócus da prática e que se coloque como apoio; que mobilize a articulação entre situações formativas e situações de trabalho, sendo concebida como formação continuada, contemplando uma formação que envolva de modo simultâneo, os alunos, os profissionais da escola no exercício de sua função e os formadores (coordenador, professor, diretor).

Diante das contribuições trazidas por Canário (1998), essa formação centrada na escola poderá ser encontrada no HTPC, que são as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, lugar privilegiado de formação continuada oferecido semanalmente pela instituição escolar.

Assim, nas linhas que seguem, discorrer-se-á sobre esse espaço formativo, no qual ocorrem as reuniões pedagógicas, que consistem em momentos de trabalho coletivo, sendo

denominadas, de acordo e a critério de cada localidade, de HTPC - Horas de Trabalho Coletivo, ou ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. França et al. (2012, p. 278) colocam-se nos seguintes termos:

Podemos entender as HTPC como um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesses e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstradas pela necessidade da própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno. Nesse sentido, a relação teoria e prática encontra uma atribuição para o trabalho e formação da docência.

França et al. (2012) defendem que deve ser nesse espaço concreto o lugar da formação continuada e em serviço, pelo fato de oportunizar o trabalho estritamente coletivo e abrangente, em que os assuntos acerca da realidade escolar precisam ser debatidos e refletidos pelos sujeitos que a compõem, e principalmente por proporcionar a elaboração dos saberes da experiência profissional docente. As autoras acrescentam que são diversas as razões que beneficiam a escola como o lugar propício à formação docente. Porém, cabe destacar que é para a escola que se reverberam todas as ações transformadoras, produzidas no decorrer dos processos de formação que ocorrem no interior das escolas e em especial nos momentos de HTPC.

Independentemente do nome que recebem, as reuniões pedagógicas tiveram como origem o objetivo de possibilitar a formação dos profissionais da educação em serviço; oportunizar as discussões sobre a prática, ao mesmo tempo em que se faz a relação com a teoria, e, por conseguinte, subsidiando a prática docente por intermédio da figura do professor coordenador, o qual deve realizar as mediações necessárias nas relações que se estabelecem em âmbito escolar, no tocante às questões didático-metodológicas. A viabilidade do HTPC encontra-se fundamentada nas leis que o legitimam, as quais serão tratadas nas linhas que seguem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96, no título VI, dos Profissionais da Educação, em seu artigo 61, no que tange à formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, tem como um dos seus fundamentos, no parágrafo I, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

No Estatuto do Magistério do Município, no qual se desenvolverá a pesquisa, o artigo 25 discorre sobre as horas destinadas ao trabalho pedagógico na unidade escolar, as quais deverão, obrigatoriamente, ser cumpridas em caráter coletivo.

De acordo com o documento acima mencionado, as horas de trabalho pedagógico coletivo deverão ser destinadas para: a elaboração e avaliação do trabalho didático; as discussões sobre questões que colaborem com a gestão escolar; as reuniões de cunho pedagógico; o envolvimento com a comunidade local (como Conselhos Participativos e/ou de Escola) e, principalmente, o desenvolvimento profissional docente (TAUBATÉ, 2007).

Nessa perspectiva, Bozzini e Freitas (2014, p. 61) complementam:

[...] o Decreto 170, de 21/01/1988, foi a primeira investida na construção de uma proposta de trabalho coletivo nas instituições escolares públicas no estado de São Paulo, criando o Horário de Trabalho Pedagógico - HTP, como também uma coordenação pedagógica para conduzir a atividade pedagógica para os docentes do Ciclo Básico com Jornada Única, tendo como diretriz principal de articular ações educativas, possibilitando as trocas de vivências dentro do espaço escolar. No ano de 1991, o HTP estende-se aos docentes das escolas de primeiro e segundo graus (atualmente a denominação é respectivamente, ensino fundamental e médio). Em 1996, por intermédio da Portaria CENP nº. 1/96 (08/05/96, DOE 09/05/96) e da Lei Complementar L.C. nº. 836/97, o HTP passa a ser chamado HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (Domingues, 2004). No ano de 1997, o HTPC passa a ser obrigatório para os docentes do Ciclo Básico e opcional para os demais professores, atingindo, assim a todos os professores das unidades escolares do estado de São Paulo. Após um ano, ficou sendo obrigatório na rede estadual, constituindo a jornada de trabalho docente.

De acordo com a legislação acima descrita, o HTPC deve ser realizado na unidade de ensino, pelo grupo de professores e o professor coordenador pedagógico, sendo que na falta desse último é o diretor de escola quem assume os trabalhos. Os objetivos a serem alcançados com o HTPC são: elaborar e efetivar o projeto político pedagógico da escola; direcionar as ações educativas desempenhadas pelos diversos segmentos da instituição escolar, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; constatar as possibilidades pedagógicas que favorecem na redução dos índices de retenção e evasão escolar; oportunizar a reflexão da prática docente; apoiar as trocas de experiências docentes; incentivar o desenvolvimento individual e coletivo dos professores; monitorar e avaliar, de forma sistêmica, o processo de ensino-aprendizado (SÃO PAULO, 1996).

Para melhor elucidar o HTPC, buscou-se, aqui, destacar os estudos de Torres (2010), que ao significar as reuniões pedagógicas realizou uma pesquisa (TORRES, 1994), objetivando desvelar entre os professores as suas representações quanto a essas reuniões, tentando buscar respostas para saber se elas se constituem efetivamente num espaço de encontro entre coordenadores pedagógicos e professores ou apenas são uma exigência burocrática.

Assim, inicialmente, a autora define ao mesmo tempo em que destaca as reuniões pedagógicas como um espaço privilegiado nas ações compartilhadas do coordenador pedagógico com os docentes, nas quais esses atores são envolvidos e mantêm um diálogo sobre as questões inerentes à prática educativa, analisando-as e concomitantemente buscando esclarecimentos sobre a prática e os novos saberes. No entanto, apesar da importância dos encontros, na realidade vêm se mostrando um grande distanciamento entre o que se espera e o que de fato ocorre.

Após questionar e entrevistar professores acerca de suas representações quanto às reuniões pedagógicas, Torres (1994) considerou que elas ocupam um espaço de destaque no cenário das relações que se estabelecem entre docentes e coordenador pedagógico, não somente por sua recorrência, mas por sua sistematização e seu tempo de duração. As reuniões pedagógicas, em geral, são de responsabilidade do coordenador pedagógico, com um período de duração de duas a três horas semanais, e denotam maiores possibilidades se ocorrerem em espaços efetivos para a discussão de questões pedagógicas/educativas, numa perspectiva processual e contínua pela frequência em que as reuniões acontecem e sua duração.

Contudo, Torres (2010) indica uma possível descaracterização das reuniões pedagógicas, pelo fato de que os assuntos pedagógicos têm concorrido com os administrativos e com outras necessidades do dia a dia. A autora afirma que certamente “[...] não se pode diminuir a importância das discussões de temas vinculados ao administrativo, ou mesmo as emergências do cotidiano, uma vez que fazem parte e se inserem como elementos de um projeto pedagógico mais amplo [...]”, porém é imprescindível evocar a essência dos encontros pedagógicos. Ademais, todas as discussões deveriam abarcar as questões pedagógicas, “[...] não comportando reuniões comumente divididas em três partes: o início, com avisos gerais; num segundo momento, discussão sobre os problemas e dificuldades do dia a dia; e finalmente análise das questões pedagógicas [...]” (TORRES, 2010, p.47-48).

Os encontros de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo devem contemplar as situações que perpassam o cotidiano docente e serem discutidas num prisma pedagógico, ou seja, as ações do contexto escolar (avisos gerais ou administrativos) precisam ser dialogadas e pensadas de modo a favorecer a prática pedagógica.

Para Torres (2010, p.47-48), as reuniões são “[...] marcadas pela ausência de uma visão dialética desses temas [...] as quais ocorrem como se cada uma dessas temáticas fosse desvinculada uma das outras.

Na realidade, o exposto realmente acontece. Infelizmente, as reuniões pedagógicas são invadidas por assuntos também administrativos, como orientações acerca da função, atribuições de aulas e classes; preenchimentos de planilhas de resultados de avaliações oriundas da secretaria municipal; problemas estruturais do prédio da instituição e, por último, as questões pedagógicas, como se fossem algo estanque e isolado.

Segundo Torres (2010), todas essas situações que são trazidas nas reuniões pedagógicas precisam ser tratadas sob um prisma pedagógico, no qual as discussões sejam embasadas à luz da teoria, ou seja, acompanhadas de uma atividade reflexiva e teórica. Por conseguinte, tal atividade envolveria uma sistemática que, por exemplo, pontuasse os problemas evidenciados na ação, refletisse coletivamente sobre as situações, de modo a que os saberes fossem elaborados, realimentando a prática educativa, não ficando somente no levantamento dos problemas, em discussões rápidas e nas soluções oriundas do senso comum e imediatistas.

Contudo, da mesma forma que as reuniões são vistas pelos professores como um instrumento limitado, também são consideradas por eles como um espaço fundamental pelo fato de oportunizarem o encontro entre os docentes e por discutirem situações tidas como essenciais da prática pedagógica.

Os estudos apresentados fazem pensar sobre o que Nóvoa (2017) versa quanto a um novo lugar institucional para a formação de professores. Um lugar híbrido, ou seja, um lugar que contemple o conhecimento científico que vem da universidade entrelaçado a um saber oriundo da instituição escolar, da prática, do saber fazer pedagógico.

[...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. Este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Outro fator importante, nessa perspectiva, é também conferir o estatuto de formador não somente aos professores universitários, mas também aos professores de educação básica, conferindo igual dignidade a todos os envolvidos no processo de formação, tanto professores universitários quanto professores da educação básica, num processo de cooperação e de participação entre os dois segmentos do ensino, favorecendo, por conseguinte, a construção de comunidades profissionais de professores, que se transformem em comunidades de aprendizagem e de formação; e não práticas formativas reprodutoras, sem articulação com as vivências específicas e reais da comunidade local, das famílias e dos educandos.

Os estudos de Canário (1998), Torres (2010), França et al. (2012) e Nóvoa (2017) apontam que é nesse espaço escolar, o HTPC, que é possível contemplar o ideário formativo por eles explicitado, ainda mais falando de instituições escolares que estão inseridas em municípios universitários. Caso não o sejam, as universidades possuem programas de extensão, e aqui vale mencionar a necessidade de existir políticas públicas que reforcem a articulação entre as escolas públicas e as universidades.

Fundamental é também regulamentar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, onde se fomentem, prioritariamente, o estudo, a troca de experiência entre os pares; a colaboração entre os participantes no que se refere à conduta dos encontros formativos, de forma a partilhar saberes, conhecimentos inerentes ao ofício. E, nessa perspectiva de colaboração, de possibilidade de transformar o professor em pesquisador, de partilha, de estudos, os professores, consigam aprimorar sua ação educativa e os processos de ensino-aprendizagem nas escolas em que atuam. A seguir, serão enfatizadas as necessidades formativas trazidas pelos docentes participantes dessa pesquisa.

2.3 As Necessidades Formativas dos Professores

A preocupação com a formação de professores existe desde os tempos mais remotos, desde que se decidiu num dado momento que alguém, que não fosse os pais, educariam as crianças.

Não se pode negar que mudanças já ocorreram na Educação, no ensino, nas instituições escolares, como também que os contextos sociais e políticos nos quais nossos professores e alunos estão inseridos não são os mesmos que outrora. Todavia “[...] as propostas e programas de formação têm sido pensados externamente à escola, a partir da lógica do formador e de uma concepção de formação pautada na racionalidade técnica, na qual se desconsidera a participação efetiva dos professores na discussão dos problemas de seu cotidiano profissional” (SOUZA, ROCHA, OLIVEIRA e FRANCO, 2020).

Em virtude de tais mudanças, faz-se necessária uma transformação nas formas de sentir e exercer a profissão – uma formação que também contemple uma tomada de consciência, por parte tanto dos formadores quanto dos que estão sendo formados, acerca das novas necessidades que emergem, tanto as subjetivas quanto as relacionadas à profissionalização docente.

Nesses termos, Imbernón (2010, p. 15) esclarece que:

É difícil, com um pensamento educacional único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos, etc.), desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professor e descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade. A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não.

Nessa perspectiva, Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020) corroboram afirmando que os docentes sentem sua formação ocupada por temáticas que não lhes fazem sentido, que são ofertadas em formas de palestras, cursos ou “*pacotes de formação continuada*”, por entidades desvinculadas da área educacional e que precariamente acrescentam algo à formação docente. E por isso, alguns estudos vêm apontando para a propositura de programas voltados à formação de professores, de modo a contemplar as diferentes fases do desenvolvimento profissional, de maneira que principie do diagnóstico ou da investigação das necessidades formativas dos professores.

Mas, afinal, qual é o significado de **necessidades formativas** no contexto da formação profissional docente?

Imbernón (2010) esclarece as necessidades formativas como um termo complexo, polissêmico e de difícil conceituação com precisão, pelo fato de poder ter diversos significados, conforme o ponto de vista de quem o conceitua.

Para Estepa et al. (2005), de modo geral, necessidade consiste na ausência de algo entendido como essencial ou almejavél.

Lima (2015) esclarece que necessidades formativas são conceitos que têm especificidades tanto objetivas, quanto subjetivas. Objetivas por retratar uma necessidade genuína e coletiva; e subjetivas pelo fato de apenas existir a partir das impressões dos sujeitos sobre a realidade, “[...] tratando-se, portanto, de uma construção mental” (LIMA, 2015, p. 345).

De acordo com Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020), as necessidades formativas não são inertes e estão em movimento constante e isso se dá pelo fato de serem influenciadas pelas condições reais do exercício da docência e pelas relações que se estabelecem em âmbito educativo.

Os autores estudados por Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020, p. 13):

[...] deixam transparecer que relacionam necessidades formativas aos conhecimentos que o professor deveria possuir – a fim de melhor desempenhar seu trabalho – mas não possui, seja pela fragilidade do currículo da formação inicial, seja por demandas próprias dos sistemas de ensino. As necessidades, nesse sentido, foram compreendidas como falta, ausência ou deficiência, se aproximando da ideia de que a formação continuada seria uma complementação da formação inicial, e não um processo que se inicia com a formação inicial e continua ao longo da vida profissional.

No entanto, o que é recente quando se refere à formação continuada de professores é a preocupação com essas questões: como pensar numa formação que atenda às necessidades formativas dos professores, ou seja, de que forma planejar e articular essa formação? Quais saberes a embasarão? Quais serão os modelos e modalidades formativas que se desenvolverão nos espaços formativos?

Para Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020), há que se considerar que as necessidades formativas são antecedidas por uma avaliação diagnóstica dessas necessidades, pressupondo a seleção sobre como foram criadas.

Estepa et al. (2005, p.4) entendem que “[...] a avaliação de necessidades, neste sentido, é um processo de coleta e análise de informações, cujo resultado é a identificação de deficiências em indivíduos, grupos ou instituições voltadas à mudança e melhoria”.

Nessa perspectiva, Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020) embasam-se em Silva (2000), quando esta autora afirma que existem dois modelos de análise de necessidades. Um que parte do formador (sujeito que legitima a formação) e o outro que parte do formado (sujeito que recebe a formação), o qual aponta suas necessidades frente ao formador para desenvolver seu processo de formação, através da parceria entre formador e professor. Contudo, as autoras alertam para o perigo à indução por parte do formador, que poderá levar em consideração as precisões do sistema de ensino e não as necessidades formativas dos professores.

Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020) também esclarecem a respeito de angústias, medos e incertezas sentidas pelos professores, que não devem ser confundidos com suas necessidades formativas, pois tais sentimentos, na verdade, estão relacionados à fase de desenvolvimento profissional da carreira docente.

Imbernón (2010) sugere que se desenvolva uma cultura colaborativa na formação de professores, como princípio e como método de pesquisa que se fundamenta na troca entre os pares (colegialidade); na colaboração como ideologia de gestão; na pesquisa-ação, na elaboração de projetos de mudança; na redefinição e ampliação da liderança escolar; na

colaboração partindo do respeito e da valorização da capacidade de todos os docentes; no processo de participação, implicação, apropriação e pertença.

Nesse sentido, Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020) complementam a respeito da composição dos espaços de formação colaborativos acrescidos por programas que visem à indução dos profissionais iniciantes de carreira pelas redes de ensino, para que também se oportunize nesses espaços o acolhimento desses professores.

Outra preocupação é a necessidade de repensar sobre a teoria e a prática formativa que vem sendo oferecida nos cursos de formação.

É na década de 1970 que se inicia uma sequência de estudos para determinar as atitudes dos docentes frente aos programas de formação continuada, sendo que em sua maioria esses avaliavam a relevância da participação dos professores nos processos de planejamento das atividades de formação. Aliado a esses estudos, instalava-se um modelo formativo individualista, pelo fato de que cada professor buscava as suas necessidades formativas onde e como podiam.

Hoje, entende-se que a formação continuada não pode se dar no isolamento e em práticas individualizadas, pois, de acordo com Imbernón (2011, p. 2):

Os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional. Nesse sentido [...] vai fazer com que o caráter individualista atribuído à atuação docente caia por terra definitivamente.

Para que se contemplem as necessidades formativas atuais, a princípio, deve-se pensar numa formação que esteja baseada na coletividade, que favoreça um clima de cooperação entre os pares, bem como que exista uma organização alicerçada no respeito, na democracia, aceitando a diversidade existente entre os professores, principalmente nas diferentes formas de pensar e agir. Há também a necessidade de ouvir os profissionais de educação, nos momentos de planejamento e execução dos processos formativos. Afinal, os professores somente mudarão suas concepções e atitudes se perceberem que o proposto é significativo e favorecerá na prática docente. Essa escuta também se refere às dificuldades sentidas pelos docentes.

De acordo com os estudos de Lima (2015), acerca das necessidades formativas de um grupo de professores universitários, as dificuldades identificadas são de natureza institucional, didático-pedagógica e diretamente ligadas aos alunos. Os estudos também revelam sobre quais temas e de que forma os docentes gostariam que a formação os abordasse.

Para Imbernón (2011), há que se possibilitar uma transformação no papel do professor, de objeto a sujeito das ações formativas, pelo fato de que na maioria das vezes os docentes são objeto de um planejamento direcionado a professores sem identidade profissional, ou, mesmo se essa exista, na maioria das vezes não é identificada com suas características, valores, especificidades e práticas sociais e educativas.

As necessidades formativas dos profissionais da educação existem, precisam ser ouvidas e atendidas nos cursos de formação; sendo assim, não há mais como realizar formações que tragam simplesmente cursos teóricos, acreditando que favorecerão as práticas docentes.

Portanto, os cursos formativos serão válidos se contemplarem competências, habilidades e atitudes, numa perspectiva de aprendizado de colaboração entre os pares, oportunizando a reflexão e a resolução de questões diretamente relacionadas à prática e que atendam as expectativas dos professores. Caso contrário, consistirão em ações superficiais, praticadas pelos docentes para cumprir uma mera obrigação, levando-os a desacreditar nos processos formativos e em possíveis transformações da prática pedagógica.

Na próxima seção serão apresentadas e discutidas as necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

2.3.1 Necessidades formativas – interpretações temporais

Muitas das dificuldades e/ou necessidades dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental encontram-se ancoradas na própria constituição da estrutura desse segmento do ensino escolar, uma vez que, segundo Davis et al. (2013), desde a década de 70, a atual estrutura que constitui os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil se mantém a mesma, com uma organização que nessa época era estratégica para assegurar uma Educação básica de oito anos, ou seja, dos 7 aos 14 anos de idade, a qual deu-se com o processo de democratização do ensino público, com a expansão da oferta de vagas e nos esforços de obter mais igualdade nos direitos à Educação. Essa condição somente foi possível pela implantação, no Brasil, de Lei 5.692, em 1971.

Todavia a Lei 5.692/71, apesar de estabelecer que o ensino de 1º grau compunha uma unidade de ensino progressiva de oito anos, infelizmente não se atingiu a integração curricular e nem a articulação entre primário e ginásio, que continuaram distintos. Esse fato evidencia mais uma investida sem sucesso em promover uma relação ou uma transição entre primário

(anos iniciais do Ensino Fundamental) e ginásio (anos finais do Ensino Fundamental), desfavorecendo assim o desenvolvimento escolar do aluno num *continuum*.

Com a homologação da Lei 9.394/96, o ginásio e o primário (1º grau do ensino) passam a ser denominados como Ensino Fundamental, objetivando ser um ensino democrático, com uma concepção de uma escola para todos e de boa qualidade. Porém, os problemas quanto à falta de integração entre o primeiro ciclo (anos iniciais do Ensino Fundamental) e o segundo ciclo (anos finais do Ensino Fundamental) continuavam não promovendo a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. E devido também a esse fato, tais problemas quanto à integração repercutiram na ruptura progressiva nos estudos, conseqüentemente resultando no fracasso escolar.

A Lei 11.274/2006 alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87, determinando as diretrizes e bases da educação nacional, no que tange ao período do Ensino Fundamental, o qual passa a ter matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade e duração de 9 anos.

Os primeiros anos (1º ao 5º) do Ensino Fundamental são ministrados por docentes polivalentes, que possuem a formação em Magistério (em nível de 2º grau), Pedagogia ou Normal Superior, e que durante o ano letivo mantêm-se com a mesma turma – situação que favorece um maior convívio com os educandos, o estreitamento dos laços afetivos, o conhecimento de suas realidades e necessidades educativas, podendo o professor melhor intervir e promover os avanços nas aprendizagens de seus alunos.

Ao ascender para os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, na passagem do 5º para o 6º ano, os educandos são imersos em uma nova rotina escolar, pois para cada disciplina existe um professor específico, sendo que cada profissional terá o seu modo de interagir com a turma, uma didática, uma organização da sala de aula e uma forma de acompanhar as atividades propostas, bem como um modo peculiar de exigir as responsabilidades dos alunos. Em contrapartida, é nessa fase da vida que os alunos se encontram numa frenética mudança: os hormônios efervescendo, as crises de identidade, os confrontos com os valores familiares, as resistências em aceitar as regras tanto de ordem familiar quanto da sociedade.

Nessa perspectiva, Davis et al. (2013, p. 4) corroboram, afirmando que:

Nas pesquisas desenvolvidas nas últimas três décadas sobre a passagem do 5º para o 6º ano (CARVALHO e MANSUTTI, s/d; DIAS-DA-SILVA, 1997; LEITE, 1993; ROSA e PROENÇA, 2003), muitas são as críticas às rupturas (fragmentações) observadas no tratamento das disciplinas no Ensino Fundamental e na interação dos alunos com novos professores que, agora, são em maior número e muito diferentes entre si. Como cada docente acompanha o aluno apenas na disciplina que ministra, as demandas dirigidas aos

estudantes acabam sendo pouco planejadas e raramente articuladas. Prevalece, ainda, o entendimento de que a necessária organização dos estudos e das lições é responsabilidade dos alunos.

Segundo Davis et al. (2013), os anos finais do Ensino Fundamental se assemelham muito mais com a configuração da estrutura escolar do Ensino Médio, com diferentes docentes e distintas especialidades, e cujo objetivo é ampliar a diversidade com que os objetos do conhecimento são tratados.

Por conseguinte, percebe-se que os anos finais do Ensino Fundamental não estabelecem nenhuma relação ou integração por menor que seja com os anos iniciais desse segmento do ensino, sendo raros os entrosamentos entre os docentes dos anos iniciais com os dos anos finais.

Outro ponto a considerar é sobre a concepção de aluno que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental possuem. Eles acreditam que os alunos já têm, ou deveriam ter, consolidadas as aprendizagens que são inerentes aos anos iniciais e muitas vezes ignoram a necessidade de rever conteúdos essenciais para prosseguir ou mesmo iniciar um novo conhecimento (DAVIS et al., 2013).

De acordo com os estudos de Davis et al. (2013), são quase inexistentes as propostas e os programas direcionados aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais em sua maioria são de natureza abrangente, envolvem, simultaneamente, vários níveis e modalidades de ensino e, na verdade, não deixam de ser específicos ao se dedicarem, por exemplo, a questões singulares, como o reforço escolar e a correção de fluxo. Assim sendo, os professores especialistas acabam por ser atendidos por uma ou outra política pública, que a princípio seria destinada aos docentes do Ensino Médio. Davis et al. (2013, p. 15) explicitam que:

[...] no geral, exceção feita à formação docente, do 6º ao 9º ano, há pouca coisa voltada a essa fase da escolarização. Na ótica da União e dos entes federados, portanto, esses anos permanecem esquecidos, prensados entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem receber a atenção que precisam e merecem.

Haja vista os estudos apresentados, entende-se a necessidade de maior atenção aos alunos da faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade, como também aos professores que atuam junto a eles, a fim de que se promovam programas e/ou ações formativas que favoreçam a compreensão acerca dos sentidos e significados para essa fase da vida e que os direitos de aprendizagem sejam contemplados, os alunos consigam o êxito nos estudos e os professores no ensino.

Diante desse panorama apresentado por Davis et al. (2017), percebe-se a carência de uma legislação que de fato favoreça a transição e articulação entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental, bem como de propostas formativas voltadas para os anos finais que possam contemplar as questões subjetivas da docência, o atendimento aos alunos que também estão entrando numa fase de transição e as abordagens didático-metodológicas (uma vez que os professores dos anos finais são especialistas, ou seja, dominam o conteúdo que lecionam).

Diante desse cenário, identifica-se que existem necessidades pedagógicas a serem supridas. Ao se referir às necessidades pedagógicas, entende-se que há que se ouvir os docentes e seus relatos de experiência, as suas dificuldades e preocupações, incertezas e frustrações, como também os sucessos frente a suas práticas profissionais docentes e suas expectativas em relação à formação continuada. E, a partir disso, analisar suas necessidades formativas pedagógicas como contributo para elaborar uma formação de professores que realmente atenda a essas necessidades.

Assim, tais necessidades não podem ser entendidas apenas como dificuldades dos professores, como bem explica Silva (2000, p. 42):

Uma necessidade é, num primeiro momento, algo que está relacionado com a natureza biológica do ser humano. A literatura sobre este assunto refere que a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento do ser humano, quer a nível biológico, quer a nível psicológico e social, dependem da satisfação de necessidades que consideram fundamentais ou autênticas.

Nessa perspectiva, a autora entende que necessidade pode significar um desejo, uma vontade, que pode ter um sentido de objetividade, de indicar algo que tem de ser, que é imprescindível, ou ter um sentido subjetivo, identificando algo inerente ao sentir do indivíduo. De acordo com os estudos de Silva (2000), as necessidades não possuem existência em si mesmas, ou seja, apenas existem dentro de um determinado contexto, que as define.

Para Silva (2000), a análise de necessidades, no contexto educacional, é empregada em dois níveis. O primeiro, em nível do macrosistema, como um instrumento para o planejamento e avaliação dos sistemas educativos, como uma abordagem estritamente técnica; o segundo, em nível de microsistema, como uma ferramenta para identificação e avaliação de necessidades dos educandos e docentes, objetivando o programa e a realização de ações que estão de acordo com essas necessidades, como uma abordagem essencialmente pedagógica.

Por conseguinte, o presente trabalho percorrerá a abordagem do segundo nível, que é identificar as necessidades que estejam inseridas na abordagem essencialmente pedagógica, a qual venha a colaborar com a formação docente.

Portanto, à luz dos estudos de Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020), Silva (2000), Imbernón (2011), Davis et al. (2013) e Lima (2015), entende-se que a formação continuada precisa ser planejada levando em consideração as práticas dos professores, o contexto no qual estão inseridos, que nesse caso trata-se de professores dos anos finais do Ensino Fundamental; a subjetividade docente, as necessidades pedagógicas do grupo dos professores em questão, de modo a dar-lhes vez e voz nos espaços da formação, contemplando, prioritariamente, o segmento do ensino no qual estão inseridos, com suas especificidades, suas angústias, seus problemas, suas necessidades, a fim de que, partilhando com os seus pares, trocando suas impressões, experiências e colaborando nesses espaços, possam, de fato, melhorar a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos.

Na próxima seção se discorrerá sobre a metodologia de pesquisa que será utilizada para a realização do presente estudo.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a realização do presente estudo, buscou-se investigar sobre as necessidades formativas dos professores, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando-se da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação. Esse tipo de abordagem, permite revelar os significados das experiências nas relações que se estabelecem em âmbito escolar, possibilitando uma melhor compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas ações e à convivência do pesquisador com os professores.

Na abordagem qualitativa há diversas correntes dos fundamentos da fenomenologia que se desdobram, tais como: a etnometodologia, o interacionismo simbólico, a etnografia e os estudos culturais. Em todas essas correntes, o foco é no mundo do indivíduo, bem como nos significados que lhes são atribuídos, nas suas vivências do dia a dia, nas relações sociais que se constituem e que permitem entender a realidade. André e Gatti (2010, p. 3) corroboram:

[...] Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.

A pesquisa qualitativa opõe-se à mensuração, ao isolamento dos dados e à neutralidade do pesquisador, dando lugar à descoberta, a uma visão holística, levando em consideração todos os fatores de uma dada situação, com as diversas influências e interações dos sujeitos.

Por acreditar que a formação continuada é um dos caminhos possíveis para apropriação do conhecimento da prática pelo professor, entende-se que o processo formativo precisa dar-se pelo protagonismo de quem dele participa e, não, simplesmente, por reduzir o professor a mero expectador da formação ou a um simples objeto de estudo da pesquisa.

Nessa perspectiva, Longarezzi et al. (2013, p. 216) explicam que:

Trata-se de compreender a formação do sujeito não o reduzindo a objeto, recusando a aprendizagem que não permita transformação e vivências práticas, que não chame o indivíduo para participar de seu processo e não permita trocas entre os saberes e a busca pelo novo. Isso vale tanto para o professor, quanto para o estudante, quebrando dicotomias e superando a lógica estabelecida.

Dessa forma, optou-se pela pesquisa-formação sedimentando metodologia do presente estudo, por contemplar a relação dialógica no movimento e no desenvolvimento que se dá entre os parceiros profissionais e a participação ativa do pesquisador, que, ao mesmo tempo em que pesquisa, forma e se transforma. Nas palavras de Santana (2018, p. 37-38):

A essência da pesquisa-formação é conceber pesquisa a partir de uma racionalidade mais humana, especialmente, sensível e dialógica, porquanto se baseia na possibilidade de as participantes – pesquisadores e pesquisados – construírem conhecimento através do exercício da escuta do outro, gerando um filtro e um clima de confiança por meio do qual seja possível emergir as experiências e refletir sobre as vivências de cada um, refazendo-se, transformando-se. Esse paradigma rompe com a rígida separação de lugares e de atribuições específicas daquele que investiga e daquele que participa na condição sujeito investigado.

A pesquisa-formação consiste numa das ramificações da pesquisa colaborativa, que tem como foco a colaboração entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador e, na reflexão crítica, apoiando-se no diálogo construído a partir da pesquisa.

Entende-se que a pesquisa-formação oportuniza para além das questões que se busca com a pesquisa propriamente dita, estabelecendo uma estreita relação entre o pesquisador, com as suas próprias ações e reflexões, e com as experiências entre os pares no contexto educativo. Sobre pesquisa-formação, nas palavras de Bandeira (2016, p. 63),

Partimos do entendimento de que a pesquisa colaborativa constitui unidade pesquisa-formação [...] A partir da ênfase na pesquisa como unidade pesquisa-formação, procurou-se destacar a função da pesquisa colaborativa no contexto educacional.

Bandeira (2016) explica que, particularmente, a pesquisa colaborativa apoia-se na unidade de pesquisa-formação, que tem como perfil mediador a reflexão crítica, a qual parte das necessidades vitais dos participantes, criando as circunstâncias para trazer à tona as oposições, gerando as situações conflitantes, as inquietações, os obstáculos e, conseqüentemente, oportunidades são criadas na ação interdependente desse par dialético e antagônico pesquisa e formação, consistindo num movimento entre os contrários.

Sobre vivências formativas alicerçadas na colaboração profissional, Bandeira (2016) expõe que essa colaboração ocorre a partir da negociação de objetivos comuns da coletividade, de forma autônoma, sem a hierarquização. Nessa perspectiva, a liderança é compartilhada, a

confiança ou o apoio mútuo possibilitam os sentidos individuais, como também que os significados sejam compartilhados.

Ao se tratar de colaboração, Bandeira (2016) refere-se a um contexto de pesquisa colaborativa que caminha juntamente com a criação de contextos formativos de pesquisador e professores, visando à construção no sentido de produção de conhecimentos inerentes ao fazer docente e, por conseguinte, a transformação de práticas e dos contextos educativos.

De acordo com Bandeira (2016), o trabalho em colaboração permite a interação com outros indivíduos que estão inseridos numa mesma realidade profissional e assim favorece que os problemas sejam identificados, discutidos e analisados; pesquisador e professores desenvolvem atividades que apresentam emoção, conflito, contradição e possibilitam o apontar de transformações no exercício profissional.

Nesse processo formativo e de pesquisa concomitantemente, a transformação profissional culmina o interesse investigativo do próprio professor e, diante desse fato, são os professores que iniciam um novo processo: o de estudo, o de pesquisa sobre a prática, de arriscarem-se por coordenar e discutir nos espaços da formação continuada. E nessa dinâmica vão trazendo sentido e efetivamente agregando formação profissional aos professores.

A pesquisa acontece no movimento da formação, à medida que desvela o objeto do conhecimento, afeta os participantes da pesquisa e traz à tona a necessidade de formação e, a partir dessa, a tomada de consciência e a produção do conhecimento por todos os envolvidos na pesquisa.

Assim, nesse movimento de pesquisa e de formação, pesquisado e pesquisador afetam-se de modo a favorecer a transformação no tocante da sua prática docente, na sua profissionalização.

Nesse tipo de pesquisa, pesquisador e participantes tornam-se parceiros do processo de pesquisa. O envolvimento é ativo e consciente; e decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas são construídas por meio de discussões coletivas. Investigar colaborativamente é processo autoformativo e de pesquisa, pois, à medida que refletimos criticamente sobre nossas ações e pensamentos, é possível compreendermos o que fazemos, como o fazemos e por que fazemos em decorrência das manifestações do trabalho docente (BANDEIRA, 2016, p. 70).

De acordo com Bandeira (2016), a pesquisa na perspectiva da pesquisa-formação, oportuniza a investigação do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, no contexto da prática

pedagógica, pelo fato de favorecer que as necessidades e as inquietudes do fazer docente sejam materializadas na relação do diálogo entre os participantes da pesquisa e o pesquisador.

Destarte, a pesquisa-formação possibilitará que, concomitantemente, a pesquisadora, ao construir sua pesquisa, também se forme, numa ação coletiva com os seus pares, na qual promoverá a reflexão sobre suas ações, que também se refletirão na aplicabilidade do seu trabalho, enquanto professora coordenadora da instituição escolar em que atua. Além de trazer contributos para realmente sentir e atender, por intermédio das ações formativas, as necessidades pedagógicas da população a ser investigada.

Nas palavras de Bandeira (2016, p. 65):

[...] na pesquisa colaborativa, diagnosticamos necessidades sócio-históricas, filosóficas, psicológicas, entre outras, e criamos as condições para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. Em decorrência, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação.

Portanto, por intermédio do diálogo e no exercício da reflexão, serão construídas ferramentas e ações para atender as necessidades pedagógicas manifestas pelos docentes investigados.

Figura 1 – Síntese sobre pesquisa-formação numa perspectiva de Colaboração



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir dos estudos em Bandeira (2016) e da realização da pesquisa-formação (2020).

3.1 Instrumentos de Pesquisa

Privilegiou-se, como instrumento de pesquisa, o grupo focal e grupos de discussão formalmente estruturados num cronograma, pelo fato de que o grupo alvo de participantes do presente estudo possui uma vivência em comum (professores dos anos finais do Ensino Fundamental), o que favoreceu um nível consensual sobre o tema que fora investigado (necessidades formativas pedagógicas).

O grupo focal possibilitou que emergissem diferentes apontamentos, pelo contexto de interação que fora estabelecida, favorecendo a obtenção de sentidos e significados que, talvez, por outros instrumentos fossem difíceis de serem apresentados.

Diante dessa concepção, Gatti (2005, p. 11) discorre:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Portanto, a pretensão de usar o grupo focal como instrumento de pesquisa foi a de auxiliar na compreensão das diferentes perspectivas sobre uma mesma indagação e também a de possibilitar o entendimento das ideias compartilhadas pelos sujeitos no cotidiano escolar e das formas pelas quais esses são instigados pelos seus pares.

Os grupos focais estiveram atrelados às ações formativas em HTPC, momentos nos quais foram propostos dois roteiros (um roteiro para o grupo focal inicial e outro para o grupo focal final) com questões que levaram os docentes a refletirem acerca da formação continuada, bem como de suas necessidades formativas pedagógicas e a relatarem sobre a relação da formação continuada em serviço, em Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, e suas respectivas práticas docentes, durante e ao final de dezesseis encontros formativos.

A partir do primeiro encontro formativo, o diário reflexivo se constituiu em mais um instrumento para auxiliar nos procedimentos para a coleta dos dados.

Zabalza (1994) explica que os diários reflexivos consistem em documentos pessoais e estão inseridos no conjunto de documentos como biografias, autobiografias e histórias de vida, aliados a outros documentos menores como cartas, relatórios, entre outros.

Para Zabalza (1994), os diários reflexivos têm como sentido fundamental o de transformar em espaço narrativo dos pensamentos dos professores, expondo-explicando-interpretando suas ações mediante o contexto vivenciado (nesse caso, situações experienciadas em espaços formativos). O autor esclarece que os diários reflexivos estão atrelados ao desenvolvimento profissional dos sujeitos que deles se utilizam. Tais documentos como atividades em processos formativos, favorecem um espaço de troca, pois, no decorrer da narrativa, o professor tece um diálogo consigo mesmo e com os interlocutores virtuais de sua descrição.

Segundo Macedo (2014), os diários reflexivos vêm sendo usados como instrumento de pesquisa, por se constituírem em relatos reflexivos e de experiências subjetivas formativas das relações interpessoais, que potencializa o autor como protagonista, ao mesmo tempo em que sensibiliza e o empodera a criar registros e dispersá-los, de modo a romper com os moldes formativos instituídos.

Macedo (2014, p. 10) acredita que:

[...] a experiência das narrativas por meio dos diários reflexivos amplia o desejo, a iniciativa, o hábito, a habilidade, o rigor de escrever; provoca ressonâncias permanentes nas ações cotidianas do trabalho; proporciona o compartilhamento das experiências e mudanças cooperativas no trabalho [...]

Ademais, os diários reflexivos favorecem na observação às teorias e práticas da dimensão da profissionalidade. Ao escrever sobre os processos que estão ocorrendo nas formações, o autor consegue trazer à tona as discussões, os pontos de vista e a autorreflexão. A etapa a seguir, trará esclarecimentos sobre as formas empreendidas para a coleta de dados.

3.2 Procedimentos para Coleta de Informação (dados)

A pesquisa foi submetida à aprovação, por intermédio de protocolo, solicitando autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da coleta de dados com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental dessa rede de ensino.

Posteriormente à aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o projeto foi entregue ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-CAAE 26529119.1.0000.5501), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da

pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Inicialmente, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo B) aos profissionais que aceitaram colaborar e participar do estudo, garantindo-lhes o sigilo de sua identidade, e, ainda, se avaliou a saída do profissional do presente estudo, se assim quisesse, a qualquer tempo.

Para realização da coleta de dados foi proposto o trabalho com dois grupos focais, instrumentalizados com dois roteiros de questões para intervenção dos diálogos.

Os grupos focais foram desenvolvidos da seguinte forma: um inicial, com o objetivo de coletar as informações acerca das necessidades formativas pedagógicas dos participantes envolvidos; outro final, a fim de verificar se o processo formativo oferecido ao grupo docente, mediante as atividades realizadas, veio ao encontro das necessidades formativas pedagógicas apontadas.

Para garantir uma coleta de dados eficaz e de qualidade, realizou-se o grupo focal inicial em dois momentos distintos. O primeiro momento teve duração de uma hora e quarenta e três minutos e foi realizado com os cinco participantes da pesquisa; a pesquisadora e a professora de Educação Infantil e mestranda Cerejeira¹, que contribuiu na condução da proposta. O segundo momento ocorreu no outro dia, com duração de três horas e trinta minutos, realizado com os seis participantes, mediado pela pesquisadora e contando, também, com o auxílio da professora Cerejeira.

Na primeira etapa para a coleta dos dados, realizou-se o grupo focal inicial, proposto como diagnóstico para coletar as informações acerca das necessidades formativas do grupo de professores, mediante um roteiro, previamente elaborado, que se encontra no Apêndice A.

A segunda etapa constou da realização das transcrições do grupo focal inicial por categorização das falas dos participantes. As vídeo-gravações e as falas foram exaustivamente assistidas, ouvidas e analisadas pela pesquisadora, até que todos os sentidos e expressões fossem atribuídos e registrados.

Na terceira etapa, foi realizado o grupo focal final, após os dezesseis encontros de formação, em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, de forma remota, a fim de verificar se o processo formativo trazido no decorrer dos encontros respondeu às necessidades formativas

¹ Os professores participantes do presente estudo, bem como a professora de Educação Infantil, também mestranda pelo mesmo Programa da pesquisadora, e colaboradora nos encontros formativos, foram identificados por nomes de espécies de árvores, a fim de preservar-lhes a identidade. Maior detalhamento sobre a escolha dos codinomes pelos participantes, encontram-se na seção 4.2 Identificação e Perfil dos Participantes, mais à frente.

apontadas pelos professores. Esse encontro foi pautado por um roteiro de questões, que se encontra no Apêndice B.

A quarta e última etapa consistiu nas transcrições do grupo focal final, realizadas também por categorização das falas dos participantes e com o auxílio das vídeo-gravações. Nessa etapa, as falas também foram exaustivamente apreciadas e analisadas pela pesquisadora, até que todos os sentidos e expressões fossem referidos e registrados.

A coleta de dados deveria acontecer mediante os encontros presenciais em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, na unidade escolar. Porém, devido ao afastamento social decretado ao final do mês de março do ano 2020, a pesquisadora precisou adequar os encontros para a forma remota, por intermédio do aplicativo Zoom, a fim de garantir o andamento da pesquisa, nos moldes de formação, por se tratar de uma pesquisa-formação.

Os dezessete encontros formativos foram gravados por esse aplicativo, tanto o áudio quanto o vídeo e, dessa forma, puderam ser retomadas, tantas vezes quantas foram necessárias, as falas e as expressões dos professores da pesquisa, o que muito colaborou para analisar as falas dos participantes.

A forma como cada encontro fora organizado, as datas de realização, a propositura dos temas a serem discutidos, sobre os colaboradores e o que disseram os professores participantes estão expostos em quadro, no Apêndice C, denominado como: Organização dos Encontros Formativos.

No Apêndice D constam os diários reflexivos, onde estão registrados percepções, sentimentos e verificações da pesquisadora após cada encontro formativo.

No decorrer das formações, alguns professores fizeram registros dos encontros e, após a colaboração na formação, três professores verbalizaram (por meio de áudios) sobre suas respectivas participações no processo formativo, que foi transcrito pela pesquisadora. Há também uma poesia, intitulada *Formação na Escola*, de autoria da professora Primavera, que fora inspirada pela formação oportunizada por essa pesquisa. Essas informações encontram-se no Apêndice E e estão indicadas como Dados dos Professores.

E no Apêndice F, o legado deixado por essa pesquisa aos profissionais da educação, o produto educacional com sugestões para Formação Continuada na Escola. Nesse item consta também o endereço eletrônico, onde está todo o material trabalhado nos encontros formativos, tais como: pautas, slides, textos para leitura compartilhada, textos dos autores estudados entre outros.

Todo o material coletado durante o estudo se constitui em parte integrante do arquivo pessoal e confidencial dessa pesquisadora.

Na próxima seção serão apresentados os dados que compuseram a pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Ao concluir o grupo focal inicial e final, gravado em áudio e em imagem pela plataforma Zoom, a pesquisadora utilizou como recurso de transcrição o VoiceNot II Speech to text v.2.6.2, que é uma ferramenta disponível no Google Chrome capaz de converter a fala em texto. Fez-se necessário, porém, em alguns momentos das gravações, ouvir por diversas vezes as falas dos participantes, a fim de arrumar as palavras convertidas, devido ao recurso não apresentar um nível de precisão das falas e pelas inconstâncias da internet (cortes na transmissão e ausência de nitidez das palavras).

Depois de os discursos ouvidos terem sido transcritos na íntegra, foram inseridos os devidos sinais de pontuação, para adaptar a narrativa oral à escrita, levando em consideração a recorrência, a intensidade e as interjeições das falas. As transcrições foram apreciadas minuciosamente para realizar a análise de acordo com os objetivos da pesquisa, associados às impressões da pesquisadora, mediante o momento da condução dos encontros formativos.

O grupo focal constituiu uma importante técnica para esse estudo, “[...] através das sequências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades, os silêncios” (GATTI, 2005, p. 47).

Os dados coletados foram analisados por intermédio de um plano descritivo das falas, destacando as diferenças e as similaridades entre os relatos. As gravações em áudio e imagem pelo Zoom contribuíram na análise dos dados, por permitir a percepção da pesquisadora de fisionomias e gestos dos participantes, enquanto faziam suas narrativas.

Gatti (2005) explica que também devem ser verificados, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, os agrupamentos de opiniões, equiparando e conferindo posições, retirando sentidos das falas ou de outras expressões registradas. Salienta-se nessa análise tanto as ideias que foram mais frequentemente evidenciadas, quanto as que foram minimamente tratadas, sendo de relevância a exploração delas.

De acordo com Gatti (2005), a sequência das interações nas falas dos participantes, as quais podem ser monitoradas com as entonações, gestos e as expressões, é consideravelmente relevante por possibilitar níveis de compreensão mais examinados e subjetivamente mais significativos, constituindo apoios úteis, que favorecem o aprofundamento dos sentidos.

A partir das falas dos participantes, foram criados previamente as categorias e os itens, a fim de proceder a análise dos dados coletados. Nessa fase dos estudos, atentou-se quanto ao

nível de cobertura das comunicações que afloraram, verificando o material que não correspondia a nenhuma categoria e, então, criava-se uma nova categorização ou item. Gatti (2005, p. 47) orienta que:

Em todo processo, é preciso ter o cuidado de ressaltar o que foi realmente relevante para o grupo, configurando-se tendências, mostrando-se conexões. As inferências a partir daí devem encontrar apoio claro nesse processo analítico, no ocorrido, no falado, ou no silenciado. Não se deve esquecer que generalizações impróprias devem ser evitadas nem dos limites impostos por essa técnica.

Outro ponto a destacar foi quanto à necessidade de não se comprometer em reduções, para que não se danificasse a interpretação que se procurava para a questão em estudo. Sendo assim, foi primordial atentar-se às sequências de trocas (dos discursos) e às situações no contexto dos momentos em que o grupo se encontrava no processo de discussão.

Para a realização da análise do conteúdo, contou-se com a técnica de apreciação de dados, proposta por Bardin (2016). Essa análise consiste num conjunto sistematizado de conhecimentos práticos, ou seja, técnicas de análise das mensagens e/ou comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dessas mensagens, sendo que a intencionalidade da análise de conteúdo está na inferência de conhecimentos relacionados à comunicação, do contexto de produção da mensagem ou recepção desta.

Nessa perspectiva, essa análise fundamenta-se na articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada, e nos aspectos que precisam essas características, inferidas de maneira lógica. Bardin (2016, p. 47) explica que:

[...] o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados. De maneira bastante metafórica, falar-se-á de um plano sincrónico ou plano “horizontal” para designar o texto e a sua análise descritiva, e de um plano diacrónico ou plano “vertical”, que remete para as variáveis inferidas.

Por intermédio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), foi possível interpretar as mensagens expressas pelo grupo de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, levando em consideração as significações e os sentidos do conteúdo, procurando desvelar o que se encontrava subtendido nas palavras analisadas.

Assim, a condução para a análise dos dados segue as etapas propostas por Bardin (2016), as quais são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Durante a transcrição das falas, ao ouvir por diversas vezes os mesmos trechos e após o término dessa tarefa, realizando várias leituras e analisando-as, identificou-se que os professores de modo geral abordavam a formação continuada pelas suas perspectivas, ou seja, na formação que acreditam ser eficiente; outro ponto perceptível em suas falas eram as fragilidades (pontos fracos) e as forças (pontos fortes) das formações de que participaram. Os docentes também trouxeram em suas narrativas as dificuldades, as angústias, o que queriam aprender, as práticas (necessidades formativas), o dia a dia da sala de aula.

Após a pré-análise das falas (BARDIN, 2016), as categorias e os itens foram classificados por cores. Assim, as falas de todos os participantes que significavam pontos fortes da formação continuada coloriu-se de rosa; pontos fracos, de verde; formação continuada, de amarelo; necessidades formativas, de azul turquesa; e formação pela perspectiva dos professores, de cinza.

Ao finalizar a pré-análise das falas do grupo focal final, utilizando-se dos mesmos procedimentos realizados como no primeiro grupo focal, mais três itens foram identificados nessa etapa: o papel do formador, a relação interpessoal colaborativa e a formação na escola reverberada na prática dos professores participantes da pesquisa. Para o item papel do formador atribuiu-se a cor azul petróleo; para relação interpessoal colaborativa, a cor vermelha e para a formação na escola reverberada na prática dos professores participantes da pesquisa, a cor laranja.

Com o resultado preliminar dos dados, a partir do Grupo Focal Inicial e pelas evidências coletas, no decorrer dos encontros em HTPC, identificou-se as necessidades formativas do grupo de professores participantes, e posteriormente foram trabalhadas ao longo dos encontros formativos, com temáticas indicadas e trazidas pelos próprios docentes.

A seguir, no quadro 7, consta como fora realizada a organização dos itens de análise.

QUADRO 7 – Eixos de análise dos Dados

EIXO	ITENS DE ANÁLISE	AUTORES
A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	A FORMAÇÃO CONTINUADA	Imbernón (2010); Moriconi et al. (2017).
	PONTOS FORTES	Imbernón (2011); Canário (1998).
	PONTOS FRACOS	Canário (1998).
	NECESSIDADES FORMATIVAS	André (2010); Bandeira (2016); Damasceno (2016); Davis et al. (2012); Imbernón (2011); Moriconi et al. (2017); Silva (2000); Shulman (2014).
	PAPEL DO FORMADOR	Barbier (2002); Imbernón (2010); Nóvoa (2017).
	A RELAÇÃO INTERPESSOAL COLABORATIVA	Bandeira (2016); Imbernón (2010).
	A FORMAÇÃO NA ESCOLA REVERBERADA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	Shulman (2014).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

A partir da identificação dos itens por cores, categorizando-os pela semântica de acordo com os temas, bem como no sentido léxico e expressivo da palavra (BARDIN, 2016), criou-se o Quadro 11. Tomando-o como referência, construiu-se os outros quadros, agrupando-se as falas dos participantes, de acordo com as categorias.

De acordo com Bardin (2016, p.147), categorizar significa:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, 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 das características comuns destes elementos.

Esses quadros foram devidamente reunidos em seções distintas, sendo apresentados pelos títulos: Transcrições do Grupo Focal Inicial por Categorização e Transcrições do Grupo Focal Final por Categorização.

Após as contribuições trazidas pela banca de qualificação, em meados de fevereiro do ano de 2021, considerando a riqueza e diversidade de materiais coletados (grupos focais; diários reflexivos; desenho; depoimentos dos professores que colaboraram durante as formações), optou-se por realizar a análise dos dados de três participantes (dos onze), tendo em vista os professores cujas falas vieram ao encontro dos objetivos elegidos no início dessa pesquisa.

Perante tal decisão, a pesquisadora retomou os quadros das transcrições categorizadas (Grupo Focal Inicial e Final), fazendo nova análise, ainda mais minuciosa, a fim de selecionar os três participantes cujas respostas de fato atendiam os objetivos estabelecidos para o presente trabalho.

Ao finalizar essa etapa das análises, selecionou-se para compor o “corpus de análise” os materiais coletados dos participantes SAPUCAIA (professor de Arte); CASTANHEIRA (professora de História e Ética e Projeto de Vida), TAMARINEIRO (professor de Língua Portuguesa) e PAU-BRASIL (professora do componente curricular de Arte). Bardin (2016) explica que o corpus de análise consiste no conjunto de documentos que farão parte do material a ser analisado, por conter todos os documentos selecionados para a análise (que nesse trabalho são: grupos focais, diários reflexivos e desenho).

Contudo, faz-se necessário salientar que apenas o item que se refere ao papel do formador trouxe o extrato da fala da professora PAU-BRASIL. Ela, além de proferir uma fala produtora, ilustrou-a de forma física, por meio de um desenho de própria autoria, realizado no momento do Grupo Focal Final.

Com o foco das análises redirecionado para os participantes citados, realizou-se a exploração do material – fase que de acordo com Bardin (2016) compreende a segunda etapa a ser vencida na análise de conteúdo.

Nessa etapa foram construídos novos quadros, contendo as categorias estabelecidas, os excertos das falas dos três professores e a identificação de Grupo Focal Inicial e Grupo Focal Final, a fim de identificar e separar os dados iniciais dos finais. A partir desse procedimento, iniciou-se a última fase das análises, denominada por Bardin (2016) como tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Anteriormente à exposição dos dados analisados, serão aqui apresentados os elementos constitutivos e indispensáveis para a compreensão das análises (intitulada *Desbravando a*

floresta), os quais serão assim anunciados e explicitados sequencialmente: Participantes: do convite ao campo de ação; Identificação e perfil dos participantes e Caracterização da unidade de ensino em foco.

4.1 Participantes: do convite ao campo de ação

Diante da situação de pandemia, como não houve o convívio diário com os professores na unidade escolar de atuação, a princípio, a pesquisadora entrou em contato telefônico com os treze professores convidados. Explicou a eles, de forma sucinta, a pesquisa, no tocante a seus objetivos e metodologia, destacando a preocupação com as necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Também os esclareceu sobre o motivo pelo qual os escolheu a participar desse estudo, dando-lhes oportunidade de juntos, investirem num processo formativo à medida que a investigação evoluía, oportunizando também um espaço de colaboração, de partilha, de vez e voz, numa formação oriunda da escola, não para os professores, mas com os professores.

Houve boa receptividade ao convite por parte dos professores, bem como predisposição a participar. Contudo, dois professores do grupo, um do componente curricular de Geografia e a outra de Matemática, declinaram do convite pelo fato de acumularem cargo em outras redes de ensino, sendo, por isso, inviável assumir mais uma tarefa

Nesse contato, estabeleceu-se que, após conversar com todos os possíveis participantes da pesquisa, a pesquisadora-coordenadora criaria um grupo no aplicativo *WhatsApp* para combinar a data do primeiro encontro formativo, além de disponibilizar informações necessárias e inerentes aos encontros formativos.

O grupo foi criado com o nome de “*Formação na Escola*”, e os participantes da pesquisa foram informados sobre o cronograma dos encontros online.

Dessa forma, para a coleta de dados, o grupo de professores participantes ficou composto por onze professores PIII, sendo: dois professores de Arte, três professores de Língua Portuguesa, um de Língua Inglesa, dois professores de Matemática, um que ministra História e Ensino Religioso, um de Geografia e um de Educação Física.

A princípio, os encontros formativos aconteceram a cada quinze dias e, posteriormente, uma vez por semana, pelo fato de o tempo de duração não ser suficiente para esgotar os diálogos e as contribuições dos professores. Cada encontro tinha duração aproximada de três horas e meia. Dentro desse tempo, só havia interrupção pela pesquisadora-formadora para explicar aos

integrantes do grupo que daria continuidade ao tema na semana seguinte, garantindo assim a qualidade dos trabalhos. Sempre houve a expressiva participação do grupo nos encontros programados.

Cabe destacar que no cronograma inicialmente apresentado aos professores, a proposta era de que os encontros aconteceriam às quartas-feiras, das 15h às 17h. No entanto, com o retorno às aulas remotas, decidiu-se, com o grupo de professores, que os encontros seriam em data de HTPC, às terças-feiras, das 17h às 18h30. Assim, o primeiro encontro realizou-se aos treze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte.

Para preparar cada encontro, os textos a serem trabalhados e sua estrutura fizeram-se a partir das contribuições dos professores, bem como de indicações que esses traziam em suas falas quanto às suas necessidades pedagógicas a partir do grupo focal inicial, e também no decorrer dos encontros formativos.

O primeiro encontro teve como pauta a acolhida dos participantes, uma dinâmica virtual, a apresentação da pesquisa; explicação quanto à participação dos professores e sobre como aconteceriam os encontros formativos; cronograma previsto dos encontros; solicitação e esclarecimento sobre o TCLE aos participantes da pesquisa.

O segundo encontro deu-se com a realização do grupo focal inicial, acontecendo em duas etapas e em dois dias consecutivos, a fim de dividir o grupo de onze participantes, para que a coleta dos dados fosse realizada com qualidade, possibilitando melhor observar as impressões e falas dos participantes.

A partir do segundo encontro, contamos com a participação de Cerejeira, colega do Mestrado Profissional em Educação, que muito auxiliou na mediação dos grupos focais e participou ativamente dos encontros com suas experiências na Educação Infantil, fato que fez toda a diferença na construção e produção do conhecimento do grupo no decorrer dos estudos.

O terceiro encontro consistiu na organização das formações em conjunto com os professores participantes, a partir de suas falas no grupo focal inicial, quanto às suas necessidades formativas pedagógicas.

Os demais encontros encontram-se no quadro descritivo, composto pelo cronograma e exposição das ações delineadas para cada encontro com os participantes da pesquisa. Esse quadro está no Apêndice C, indicado como: Organização dos Encontros Formativos.

Todos os encontros formativos encaixaram-se em perfeita harmonia. Os primeiros foram propostos pela pesquisadora-formadora, a partir dos apontamentos feitos pelos

professores no grupo focal inicial, momento no qual foram levantados os dados iniciais para a realização das formações.

As necessidades identificadas a princípio no grupo focal inicial também foram sendo apresentadas, no decorrer dos encontros formativos, ora de forma explícita ora implícita.

Ao final dos encontros formativos, a pesquisadora-formadora registrava suas impressões acerca da formação e trazia para ilustrar alguns extratos das falas dos participantes, fundamentada por autores que contribuíram com a presente pesquisa. Esses registros acerca das formações constituem o Diário Reflexivo e encontram-se ao final da pesquisa, no Apêndice D.

Inicialmente, solicitou-se aos professores participantes que também fizessem seus Diários Reflexivos, porém, apesar da orientação, os registros realizados por eles tratam de anotações sobre pontos importantes trazidos no decorrer dos estudos realizados e, não, de registros acerca do momento e uma breve reflexão sobre o que fora experienciado. Alguns desses registros estão inseridos ao final do presente trabalho, no Apêndice E.

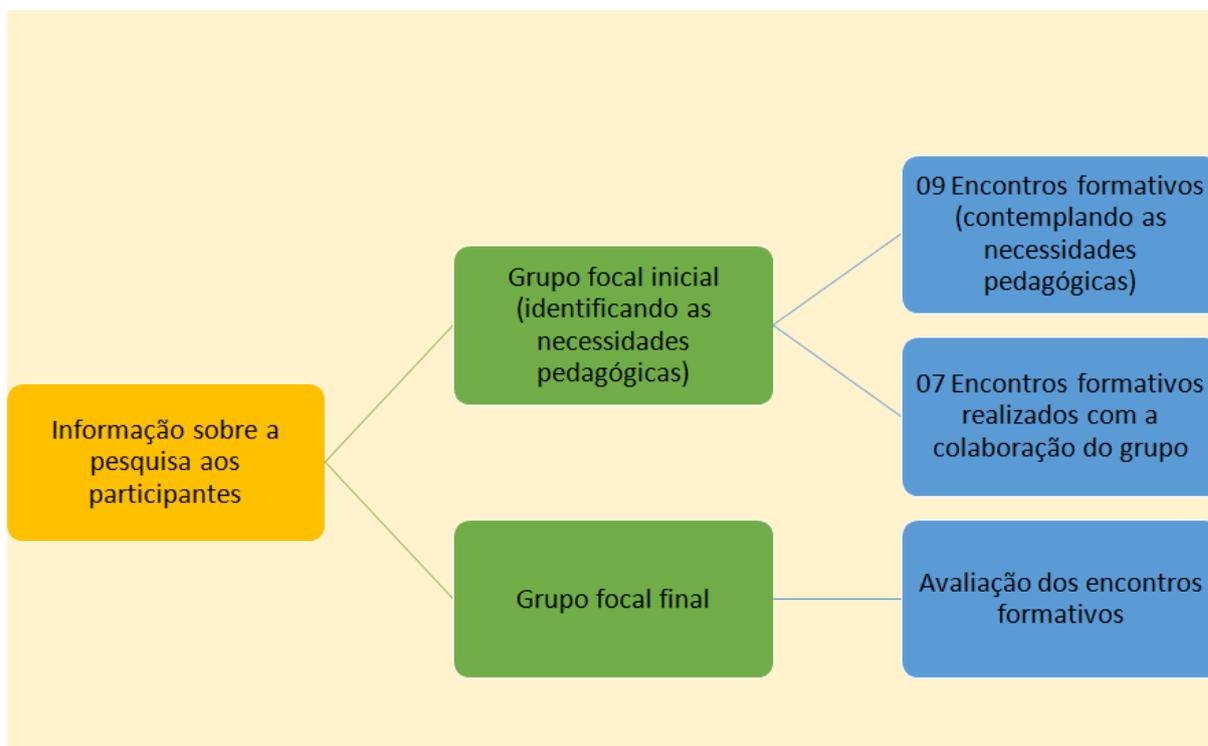
Após as colaborações dos professores, os quais traziam temas para serem trabalhados nos encontros, a pesquisadora solicitou que gravassem em áudio suas impressões antes, durante e depois de suas respectivas apresentações.

No décimo encontro, quando principiou a colaboração pelos participantes da pesquisa, os temas trazidos pelos professores colaboradores iam se conectando aos propostos pela pesquisadora-formadora, bem como às vivências e apreciações por eles trazidas nas formações anteriores.

O grupo formado em aplicativo *WhatsApp*, que a princípio havia sido criado para avisos e informações sobre os encontros, transformou-se em veículo de trocas de artigos, documentários, anúncio de congressos, indicação de textos e livros.

Os encontros foram marcados por emoção, alegria, aprendizado, valorização humana e a palavra que definia esse grupo era humildade. Não havia o melhor, o mais inteligente, a vaidade acadêmica não existia; o que realmente prevalecia era o deslumbre pela inteligência do colega, pela experiência da prática compartilhada, pelo parceiro de profissão e a sede pelo aprendizado, que a cada encontro era ampliado.

Mesmo com o fim do levantamento de dados para a pesquisa, o grupo continuou ativo e os encontros acontecendo a cada quinzena na perspectiva de colaboração. E essa iniciativa não partiu da pesquisadora-formadora, mas do próprio grupo, que deixou evidente a necessidade de continuar com os encontros formativos.

Figura 2 – Síntese organizacional da pesquisa

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir dos pressupostos teórico-metodológicos (2020).

4.2 Identificação e perfil dos participantes

Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo?

Não, não dá tudo no mesmo, porque cada árvore é a revelação de um habitat, cada uma delas tem cidadania num mundo específico. A primeira, no mundo do mistério, a segunda, no mundo da organização, das instituições, das finanças. Há árvores que têm uma personalidade, e os antigos acreditavam mesmo que possuíam uma alma. É aquela árvore, diferente de todas, que sentiu coisas que ninguém mais sentiu. Há outras que são absolutamente idênticas umas às outras, que podem ser substituídas com rapidez e sem problemas (ALVES, 2000, p.12-13).

Quando esta pesquisadora se encontrava na graduação, no curso de Pedagogia, foi apresentada a Rubem Alves, por meio de um texto em que ele faz uma analogia sublime entre árvores e educadores/professores, Jequitibás e Eucaliptos. Mais precisamente se chama Educadores de Jequitibás, que é árvore considerada como Gigante da Floresta, com cerca de 40 metros de altura, e que se impõe nas florestas de Mata Atlântica. Seu tronco possui 4 metros de diâmetro e suas folhas medem 4 cm de comprimento. E, metaforicamente falando, o Jequitibá

esconde a sua força, robustez, e impera na floresta por alcançar a visão do todo e chegar quase perto do céu.

Educadores/professores legítimos são como os Jequitibás!

Diante dessa analogia realizada por Rubem Alves, resolveu-se caracterizar os participantes da pesquisa com nomes de árvores, pelo fato de as árvores, assim como os seres humanos, possuírem uma identidade, uma espécie, raízes, frutos, sombra, madeira e proteção.

Árvores muito bem representam nossos educadores que dia a dia se firmam com suas raízes e resistem às tempestades e destemperes sociais.

Para fazer sentido tanto para a pesquisadora quanto para os próprios participantes da pesquisa, solicitou-se que eles escolhessem a árvore com que mais se identificassem e, posteriormente, justificassem suas escolhas, conforme segue no quadro organizado pela pesquisadora.

Quadro 8 – Escolha dos Pseudônimos

Nº	Pseudônimo	Justificativa da Escolha
01	Bambu	<p>[...] esta árvore simboliza equilíbrio, crescimento e força...</p> <p>E em muitas fases da nossa vida precisamos ter equilíbrio pra passar por certas situações, ter o crescimento/amadurecimento para enfrentá-las e sempre ter força, pois sabemos que todos os nossos problemas têm soluções. Algumas vezes, Deus nos propõe certos desafios para testar a nossa força, nosso equilíbrio e espera que tenhamos crescimento ao superarmos.</p> <p>E quando plantamos uma árvore de Bambu, espera-se que ela transmita esses sentimentos às demais. E que possamos ser árvores de bambu às pessoas ao nosso redor!</p>
02	Bordo	<p>[...] porque é uma árvore que eu conheci devido às características de uso dela. [...] porque ela é uma madeira bem versátil para os usos que encontram pra ela, ela não é a melhor escolha dentre as opções de todas as madeiras, mas ela possui um bom nível de qualidade, não é tão cara quanto outras madeiras. [...] E outro motivo para eu ter escolhido é o carinho que tenho por ela pelas minhas 3 guitarras serem feitas de bordo XD.</p>
03	Castanheira	<p>[...] Dasquelas bem frondosas que dão uma sombra gostosa na praia.</p> <p>Escolhi essa árvore, porque sempre gostei muito de praia e como sempre fui branquinha amava as sombras das castanheiras... é uma árvore que está muito ligada à minha memória de infância, nas viagens com meus pais.</p>
04	Macieira	<p>[...]Eu sou uma pessoa que consegue conquistar a todos com a minha personalidade carismática e que sempre tomo minhas decisões de acordo com meus sentimentos.</p>
05	Oliveira	<p>[...] porque tenho no meu sobrenome de família, dá frutos e tem longevidade. É eu amo azeitonas!</p>
06	Pau-brasil	<p>[...] na faculdade de Artes Plásticas, a professora de cerâmica nos levou para visitar o museu da xilogravura Campos do Jordão. Na semana seguinte, ela propôs uma atividade sobre árvore, seria uma pesquisa sobre uma árvore e depois teríamos que passar para a argila, logo me lembrei do meu tempo de infância, ouvindo o meu pai sempre elogiando a força e capacidade do Pau- Brasil, por ser uma Madeira que não pega caruncho, madeira de lei, etc. Após muitos anos de casada fui passar a segunda lua de mel em Porto Seguro e lá comprei uma muda que era tão pequena, a trouxe no avião com todo cuidado do mundo, era como se fosse um bebê pra mim. Plantei-a na minha Chácara e a cuidava com muito carinho. Após a separação, esqueci completamente dela com a correria do dia- dia e como na separação, na divisão de bens, a chácara acabou ficando para meu ex-marido. Eu havia esquecido totalmente dessa árvore que tratei com tanto carinho e estava apagada dentro de mim. Foi quando a professora coordenadora Verônica, ministradora dos encontros <i>Formação na Escola</i>, nos fez uma pergunta para respondermos sem pressa. Que árvore você é? No momento lembrei-</p>

		me de uma árvore que fazia parte da minha história de vida, mas estava tão apagada da minha memória. Já faz, aproximadamente, uns dez anos que não a vejo. Hoje ela está uma jovem entre 17 a 18 anos. Quando os meus filhos forem lá na chácara pedirei para tirar uma foto dela e enviarei para você, Verônica. Mesmo sendo uma apreciadora dos ipês, a minha árvore preferida é o Pau- Brasil.
07	Pinheiro	Por ser uma árvore com uma visão muito boa, uma árvore resistente ... aí eu juntaria isso a eu ser persistente.
08	Primavera	Mesmo com o passar dos anos continuei a admirar a árvore Primavera e tenho ainda que realizar um projeto do meu pai de fazer um arco de Primavera aqui na chegada de nossa casa. Ele morreu antes de conseguir fazer. Como vê, ele também gostava da Primavera!
09	Sapucaia	A minha árvore é a Sapucaia, porque no sítio do meu pai, que era dos meus avós, tem uma Sapucaia, que foi minha avó quem plantou, quando já estava com bastante idade e é lógico que ela nunca iria ver uma flor e nem muito menos comer uma castanha daquela árvore!!! E a posição que fica essa árvore, é uma posição que servia de sombra para as apresentações que eu e meus primos fazíamos quando criança, um circo! [...] tínhamos um circo, e as apresentações eram feitas debaixo de duas jabuticabeiras e a plateia ficava embaixo da "Sapucaia". Bem, anos mais tarde, uma prima, já falecida, descobriu a primeira castanha, embaixo dessa Sapucaia, que é o lugar onde nos reuníamos várias vezes, para conversar. E de uns anos pra cá, é na sombra dela o local onde pega o sinal do celular, ou seja, sempre presente, e evoluindo junto... a Sapucaia e a família.
10	Sequoia	Gosto de ter uma visão geral sobre todos os assuntos. É claro que sei da importância do conhecimento específico da minha matéria e dou muita atenção a isso. Mas, ser holístico, ter uma visão integrada do todo, compreender todas as partes e seus respectivos funcionamentos, mesmo que de forma essencial. [...] A Sequoia é a árvore mais alta do mundo. Se eu fosse uma Sequoia eu poderia ter uma visão mais ao horizonte, ter uma visão mais abrangente da paisagem, veria o "mundo" de forma mais ampla e poderia descrevê-lo. Eu estaria mais próximo da luz do sol, gosto de vida, clareza. A geografia me dá essa perspectiva privilegiada, mas se eu fosse uma árvore, eu gostaria de ser uma SEQUOIA e ver o mais longe possível.
11	Tamarineiro	Escolhi ela, pois ela faz parte da minha infância. Tinha um tamarineiro perto do campo de futebol em que ia muito. Ela é uma árvore muito grande, que faz uma boa sombra, por isso ficava com meus amigos conversando em sua sombra. Além disso, acho suas folhas muito delicadas, pois ao mesmo tempo que seus galhos são grandes, suas folhas parecem de uma árvore pequena, frágil. Pra mim ela é a mistura de força e delicadeza!

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das justificativas realizadas pelos participantes da pesquisa (2020).

Quadro 9 - Perfil dos Professores Participantes

Nº	Nome/Pseudônimo	Faixa Eestária	Formação	Tempo de Profissão	Tempo na Escola
01	Bambu	20 a 30 anos	Matemática Engenharia de Produção (cursando)	01 ano e 06 anos	08 meses
02	Bordo	20 a 30 anos	Licenciatura em Física	07 meses	08 meses
03	Castanheira	30 a 40 anos	História Mestre em História Cultural	05 anos	01 ano e 06 meses
04	Macieira	40 a 50 anos	Terapeuta Quântico Pedagogia Letras	03 anos	08 meses
05	Oliveira	50 a 60 anos	Pedagogia Letras Pós-graduada em Gramática	10 anos	08 meses
06	Pau-brasil	50 a 60 anos	Psicopedagogia Educação Especial Arte	24 anos	08 meses
07	Pinheiro	30 a 40 anos	Licenciatura/Bacharel em Educação Física	10 anos	02 anos
08	Primavera	50 a 60 anos	Magistério Direito Letras	06 anos	07 meses
09	Sapucaia	40 a 50 anos	Arte	04 anos	02 anos
10	Sequoia	40 a 50 anos	Administração Licenciatura em Geografia	06 anos	07 meses
11	Tamarineiro	20 a 30 anos	Letras, Português e Literaturas	01 ano e 06 meses	08 meses

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Entre os participantes da pesquisa existe uma quantidade expressiva de professores iniciantes na carreira docente, variando de 07 meses a 03 anos de carreira.

Huberman (2004) acredita que os professores passam por um ciclo de vida profissional, o qual não se dá de modo linear e é constituído por fases. Mediante o ponto de vista do autor, os professores participantes encontram-se na fase identificada como entrada (01 a 03 anos de exercício na profissão), etapa da trajetória docente caracterizada pela exploração. “A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis [...]” (HUBERMAN, p. 3, 2004). Esse estágio da trajetória docente é marcado por tatear o real comparando com o ideal, no tocante às relações pedagógicas e às que se estabelecem com os alunos e com o conhecimento que se leciona; com as condições materiais em âmbito escolar; nas dificuldades enfrentadas pelos educandos e na vulnerabilidade que perpassa a docência.

Marcelo (2009) refere-se ao professor iniciante como professor principiante e considera que a etapa de inserção à carreira é de, no mínimo, cinco anos de experiência docente. Contudo, alerta para não se vincular o tempo à destreza profissional, e sim à conquista da competência docente.

Diante dos estudos feitos e pelo convívio com os professores participantes da pesquisa, observou-se que mesmo os professores acima de 3 anos de carreira, como PAU-BRASIL, PINHEIRO, PRIMAVERA e OLIVEIRA, têm uma narrativa e postura de professores iniciantes.

Marcelo (2009, p.11) explica que a identidade profissional e a profissão docente é um processo que se constrói, na proporção que os professores adquirem experiência, conhecimento e consciência profissional. Assim, segundo o autor, “a identidade profissional é uma forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”.

Os professores PAU-BRASIL, PINHEIRO e OLIVEIRA, apesar de há anos estarem no exercício da profissão, são professores contratados e a cada ano estão numa escola e/ou rede de ensino. Tal situação não contribui para o desenvolvimento profissional docente uma vez que, segundo Marcelo (2009), os professores precisam pertencer a um determinado contexto (vínculo com uma escola), exercer certa autonomia profissional e se identificarem a partir das relações profissionais que se estabelecem com os pares.

O autor elucida que há necessidade de se manter uma rotina, um padrão, para que o professor iniciante se aproprie tanto dos conhecimentos inerentes à escola quanto da cultura e do contexto social no qual a instituição está inserida. Nas palavras de Marcelo (2010, p. 30):

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar.

Considerando-se os estudos trazidos pelo autor, entende-se que, pelo fato de os professores PAU-BRASIL, PINHEIRO e OLIVEIRA estarem em constante rotatividade (não ter um vínculo com uma escola por um tempo maior), também eles podem ser caracterizados como iniciantes na profissão.

Então, quem são esses professores?

São professores que no decorrer das formações se identificam como iniciantes na docência e que se percebem na coletividade e numa formação colaborativa com profissionais principiantes.

Nos registros do diário reflexivo do professor SAPUCAIA e na fala da professora PRIMAVERA percebe-se a identificação deles como neófitos. E tal percepção deu-se a partir dos estudos de Shulman (2014).

[...] o tropeço do neófito torna-se a janela do pesquisador: aprendizagem prática de professores – habilidade – transmitir [...]
[...] habilidades essenciais – conhecimento pedagógico do conteúdo a forma que o professor utiliza para adequar o conteúdo e o aluno aprender. (SAPUCAIA, 2020).

[...] e agora que eu soube, com a formação, que eu também sou novata! Apesar de não ser tão jovem como nosso querido TAMARINEIRO! (PRIMAVERA, 2020).

O professor TAMARINEIRO é um professor recém formado e que iniciou no ano de 2020, de fato, o trabalho como professor; ele constantemente ressalta a importância da atuação dessa professora-coordenadora-pesquisadora para a sua não desistência da docência.

Logo no início do ano, TAMARINEIRO teve uma conversa com esta pesquisadora, que na verdade foi um desabafo. Nessa conversa, o professor contou sobre sua frustração, pois sentia não estar desempenhando seu papel como gostaria: não conseguia atingir os alunos e sua linguagem lhe parecia acadêmica demais; além disso, as propostas didáticas por ele oferecidas por vezes não eram bem sucedidas.

TAMARINEIRO enfrentava também o cansaço físico, pois completava sua jornada de trabalho em outra unidade escolar, que se localizava na extremidade oposta do município. Ressalte-se que tal situação lhe fora oferecida pela própria secretaria de educação e, como o professor era recém chegado à cidade, desconhecia a enorme distância entre as duas escolas. E, como fator agravante, o professor tinha apenas uma bicicleta como condução, o que tornava ainda mais cansativo o seu dia a dia.

Enquanto professora coordenadora de TAMARINEIRO, a compreensão que se tinha diante de seu trabalho era de um professor de início de carreira, muito esforçado e que constantemente estava em contato com esta pesquisadora, trazendo suas dúvidas, o planejamento de suas aulas e pedindo dicas para melhor exercer o seu trabalho. Também expressava um sentimento de amor pela Língua Portuguesa, e ao mesmo tempo confessava não conseguir despertar essa paixão nos seus alunos.

Contudo, foi a forma de acolher o professor, tanto da diretora da escola Novos Horizontes, como dessa professora coordenadora-pesquisadora, e a participação da *Formação na Escola* (nome dado aos encontros formativos desenvolvidos a partir desta pesquisa), que levou a professor a abandonar a ideia da desistência. Nas palavras de TAMARINEIRO:

No primeiro momento, quando você fez a ligação, por ter acontecido aquilo comigo, né? De uma quase desistência da profissão. Enfim, toda aquela coisa que eu tava passando, eu fiquei feliz e por você estar me convidando a participar! [...] quando a gente começou a estudar o texto do Shulman! Mas, ali, a partir daquele momento, que você apresenta o texto dele para gente! Teve um sentimento de que há muito tempo! Há dois anos eu não sentia! Que é o sentimento do pesquisador!

Porque eu estava ali no texto teórico. Poxa! Estudando um texto teórico voltado pra Educação e isso me despertou sentimentos que eu gostava muito na época que eu era estudante da graduação! E nesses dois anos que eu terminei a graduação, eu não tinha esse sentimento de pesquisador! Essa alegria, sabe? Essa vontade de você se debruçar em algo novo! E a expectativa pra saber quais os desdobramentos que esse algo novo vai dar!

E quando eu contribuí! Poxa! É uma sensação! Aquele burburinho que a gente fica por dentro! Na verdade, não só quando eu contribuí! [...] a partir do momento do texto Shulman, esse burburinho foi éhhh constante. Esse burburinho bom! Que a gente sente esse friozinho na barriga, junto com a essa grande expectativa!

E o por quê? Eu acho desse sentimento? Éhhh... as relações que eu comecei estabelecer! Começando com o texto do Shulman, que eu me identifiquei muito com quando ele fala do conhecimento da prática! E aí, né? Que falta na nossa área da docência! Essa literatura que descreve as práticas pedagógicas! E o exemplo que ele dá da Colleen! A professora mestre em Literatura, mas com dificuldades nas aulas de gramática!

E ali, eu estava me vendo! E aí quando eu me vi no texto dele, éhh aquela coisa que a Psicologia trabalha, Né? Você tem o seu sentimento de angústia compartilhado. E [...] quando eu me identifico nesse caso descrito pelo Shulman é aquela questão meio psicanalítica! De eu entrar dentro da minha ferida! Daquilo que está causando dor! E desbravar de uma forma reflexiva! Depois que você passa por esse processo, você (res)significa aquele sentimento que você estava. Que no meu caso, no começo do ano, nesses dois meses de aulas presenciais! Aquele sentimento de perdido no labirinto! Sem saber o que fazer! (TAMARINEIRO, 2020).

Sobre as questões trazidas pelo professor TAMARINEIRO, Marcelo (2009) esclarece que o desenvolvimento profissional do professor se dá pelo construtivismo e não pela mera transmissão, ocorrendo pela execução de tarefas reais de ensino, avaliação, observação e reflexão, e, ainda, que esse processo se dá em longo prazo e em contextos concretos, ou seja, na escola. Por isso a necessidade de a formação ocorrer no interior da escola, oportunizando que o professor, principalmente o iniciante, consiga estabelecer relações com as práticas em sala de aula, os desafios do dia a dia, em espaços de colaboração.

Sobre esse aspecto, a professora CASTANHEIRA corrobora:

[...] Que como a experiência de cada um pode servir, né? Para os nossos erros, para os nossos anseios! Muitas vezes os nossos desesperos! (Risos).

[...]

[...] É, muito fácil desistir desse caminho, assim. E do jeito e no contexto que a gente está! É mais fácil ainda! [...] De eu falar com Veronica: - Você sabe como que é o oitavo B! - Naquela sala, ali, eu fiz isso e isso e, não deu certo, mas aí, eu fiz assim e assim! Deu certo! Aí, o SAPUCAIA fala:

- Não deu certo por causa disso e disso!

Então, a gente está aqui falando de uma coisa, que a gente quer atingir, mas está muito no chão da sala. Então, eu acho que isso foi uma das primeiras coisas, que diferenciou e que valoriza os nossos encontros, que como eu disse é um curso de formação! [...] (CASTANHEIRA, 2020).

Diante das situações e sentimentos expressos pelos professores participantes entende-se que a identidade profissional, bem como o desenvolvimento da docência, é algo imprescindível para o professor manter-se na profissão e realizar um trabalho de qualidade.

Acredita-se que a adesão a esta pesquisa-formação e a consequente finalização dos encontros previstos, com um número significativo de professores, só foi possível pelo fato de a Formação na Escola ter contemplado as necessidades inerentes aos professores iniciantes na carreira docente, por encontrarem na formação um espaço de acolhimento, de inserção, de trocas e de uma aprendizagem que fizesse sentido para a fase da carreira na qual se encontravam.

4.3 Caracterização da Unidade de Ensino em foco

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública municipal do interior do estado paulista, a qual foi escolhida pelo fato de a pesquisadora atuar como professora coordenadora da unidade de ensino, ter como responsabilidade da função os encontros pedagógicos propostos no HTPC e também verificar e avaliar os processos formativos junto às atividades pedagógicas.

A unidade escolar atende do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, sendo constituída, no ano de 2020, por dezoito docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, dos quais treze professores fariam parte dessa pesquisa pelo fato de que são esses que realizam Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo na unidade escolar e os demais, o fazem em suas respectivas escolas sede (escolas onde possuem o maior número de aulas). Os professores participantes a princípio seriam: três professores de Língua Portuguesa; um, de Língua Inglesa; três, de Matemática; dois, de Geografia; um, de História, que também leciona Ensino Religioso; um, de Educação Física e dois, de Arte. Dessa forma, haveria treze professores participantes.

É importante destacar que desde os meados do ano de 2019 a escola vem se (re)significando a partir da nova gestão, que traz na administração escolar a equidade, a liderança democrática e a crença na formação de professores.

A diretora dessa unidade escolar teve o seu percurso inicial na gestão como professora coordenadora, inclusive já fora coordenadora da unidade escolar Novos Horizontes, fato esse que auxilia na identificação das situações problemáticas da realidade.

No ano de 2020 chega para compor a equipe gestora da EMIEFM esta pesquisadora, ocupando a função de professora coordenadora e, desse modo, completando uma equipe que

tem a competência técnica profissional docente, capaz de observar o campo de atuação, atender as relações interpessoais que estabelecem e muito mais, nas questões de acolhimento aos professores iniciantes na docência.

Ao chegar à escola, esta pesquisadora em consonância com a equipe gestora esteve constantemente atendendo os professores em suas dificuldades, ensinando-os como fazer e indicando caminhos possíveis para o exercício da função.

Assim, é de extrema relevância salientar que a equipe gestora da unidade em foco possui a mesma linha de trabalho, a mesma concepção educativa, a mesma linguagem, os mesmos objetivos, valorizando a importância e o cuidado do atendimento à comunidade local e o direito de aprendizagem dos educandos.

Sobre o clima da escola, ainda vale destacar que o retorno da coordenadora (agora diretora) contribuiu para que no ano de 2020, momento da atribuição, professores que não compartilhavam das mesmas concepções educativas dessa direção deixassem a unidade em foco, o que oportunizou a chegada dos profissionais, que nesse ano compuseram a equipe docente – inclusive os onze participantes da pesquisa, professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Faz-se necessário mencionar, que no decorrer da pesquisa-formação, ocorreram algumas baixas; por diferentes motivos, quatro dos professores participantes da pesquisa não mais continuaram no grupo de estudos, *Formação na Escola*. No quadro 10, seguem as informações referentes a esse fato.

Quadro 10 - Situação geral da participação dos professores no processo formativo

Nome/Pseudônimo	Data do Desligamento	Motivo
Pinheiro	03/07/2020	Compromissos Profissionais
Oliveira	22/07/2020	Compromissos Profissionais e Particulares
Bambu	18/08/2020	Estudos (Graduação)
Bordo	25/08/2020	Abandono (sem justificativa)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

É importante observar que o professor MACIEIRA não participou do grupo focal final, que ocorreu em 29 de setembro de 2020.

Na próxima seção, apresentar-se-á o tratamento dos dados da presente pesquisa.

4. 4 Desbravando a floresta

Nessa etapa da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), identificada como terceira e última fase das análises, destinada ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação, procurou-se extrair os fragmentos das narrativas dos três participantes que vinham ao encontro dos objetivos da presente pesquisa.

Os excertos trazidos foram coletados em momentos distintos no decorrer dessa investigação. O primeiro coletado foi do Grupo Focal Inicial e, ao final dos dezessete encontros formativos, os dados foram coletados por intermédio do Grupo Focal Final.

Aqui, também serão apresentados trechos do Diário Reflexivo da pesquisadora, desenho e depoimentos dos professores participantes, coletados ao longo dos encontros formativos.

Os excertos das falas dos professores serão descritos com a identificação de seus respectivos pseudônimos e na seguinte ordem: primeiramente, apresentação do Grupo Focal Inicial, que será indicado como GFI e, em segundo plano, Grupo Focal Final, representado por GFF.

4.4.1 Como os professores avaliam a Formação Continuada?

Nessa seção será discutida a percepção dos professores participantes da pesquisa frente à Formação Continuada e, a partir de suas vivências, como as avaliam.

No Grupo Focal Inicial (GFI), os professores foram indagados sobre a Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e demais instituições; obteve-se os seguintes depoimentos:

[...] Como eu vejo essa Formação? [...] Vamos lá. Vamos colocar não só em uma palavra, mas talvez numa expressão. [...] O porquê dessa Formação Continuada? Poxa, vida! Vou ter que ir lá de novo?! Num lugar onde vai ter uma apresentação, na qual eu vou aprender? [...] É na verdade teria que ser uma apropriação, porque cada escola tem uma realidade. Então, a Formação Continuada não pode ser geral pra toda rede. [...] A Formação tinha que ser de acordo com a localidade. [...] E se puder passar antes pra gente pesquisar e pra gente poder aprofundar um pouco mais; pra chegar lá e se apropriar melhor e não perder tanto tempo, como por exemplo, as apresentações gerais e já ir direto ao ponto; especificar direto, que a gente vai precisar; tem mais objetivo essa Formação! [...] (SAPUCAIA).

[...] Então, é também, né, pela, essa minha pouca experiência, com Formações, mas a última Formação aconteceu uma coisa muito legal, que na primeira não teve! Que foi éhh, não tinha uma proposta de trabalho já

construída, que eles só iam repassar pra gente como foi da primeira vez. [...] Porque eles poderiam fazer essa intercalação entre uma Formação que já tem algo... algo já construído e Formações que nós vamos construir. Porque pode ser que, eu penso, [...] não tem respostas, né?

Acho que cada realidade em sala de aula é diferente. Não vai ter uma teoria ou alguma fórmula pronta. É eu acho que isso é construído. [...] Eu acho, que é um caminho a se pensar. A gente pensar mais vezes, que no meu caso, como eu tô começando pra mim foi importante! Até essa troca com os outros colegas, também, essa troca acho que é muito enriquecedora, né? Então, acho que é um trabalho que é importante! Legal! Formativo. No caso, pensando na Formação. [...] (TAMARINEIRO).

[...] Eu tento sempre aliar, eu acredito mesmo, no valor do professor como o valor do professor-pesquisador sempre. Então, por isso, quando você me chamou, né, para participar eu achei incrível! Éhh uma coordenadora vir com esse projeto! [...] E daí, eu acho que como você falou, há vários significados para a palavra de Formação, né? Então, para mim uma Formação boa é uma Formação que vai formar o professor pra sala de aula; formar o professor, o professor melhor para a prática didática da sala de aula. [...] quando tem um objetivo de se dar ao professor ferramentas que ele melhore o trabalho dele; [...] (CASTANHEIRA).

Ao serem questionados sobre como percebem e avaliam a Formação Continuada, por eles vivenciada, e eles ofertada, seja pela Secretaria de Educação Municipal e/ou por outro segmento educacional, os professores demonstram em suas falas: insatisfação, por não levar em conta as suas necessidades formativas e por não atribuir um significado para as formações, como também a ausência de espaços formativos que contemplem a localidade, o contexto vivido (professor SAPUCAIA); formações prontas, como receitas e sugestão de como poderia ser as propostas formativas (professor TAMARINEIRO) e valorização do professor-pesquisador e da formação que acontece na escola, sendo a boa formação aquela que formará o professor para a prática da sala de aula, dando-lhe ferramentas para melhorar o seu trabalho (professora CASTANHEIRA).

Ao trazer as indagações: “[...] O porquê dessa Formação Continuada? Poxa, vida! Vou ter que ir lá de novo?! Num lugar onde vai ter uma apresentação, na qual eu vou aprender? [...]”, o professor SAPUCAIA demonstra uma insatisfação em relação às formações experienciadas.

O professor TAMARINEIRO, apesar de ser iniciante, participou de duas formações. Refere-se à primeira como uma formação pronta; sobre a segunda, afirma que gostou, por ter sido construída em conjunto com os colegas da profissão.

SAPUCAIA e TAMARINEIRO entendem que a Formação Continuada é um espaço de aprendizado, de construção coletiva e aos pares. Os professores situam a formação continuada num contexto local e real.

A formação que faz sentido e traz significado para o professor precisa que ter como objetivo, nas palavras de CASTANHEIRA: “[...] formar o professor, o professor melhor para a prática didática da sala de aula. [...] quando tem um objetivo de se dar ao professor ferramentas que ele melhore o trabalho dele; [...]”.

A despeito disso, Imbernón (2010) afirma que se deve considerar o que pensam os professores, no momento de elaborar as formações, efetivar e avaliar seus resultados, de modo que eles participem de todo o processo formativo e, principalmente, é preciso levar em consideração as suas opiniões. Assim: “[...] somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo [...] repercutirá na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

A professora CASTANHEIRA ao falar sobre o valor do professor-pesquisador corrobora o dito pelos professores TAMARINEIRO e SAPUCAIA, no entendimento de uma formação que vise ao aprendizado docente e à construção coletiva da produção do conhecimento; o mesmo se dá quando em sua fala valoriza a postura da coordenadora-pesquisadora, no tocante ao convite para a participação da pesquisa. Desse modo, os três professores valorizam e acreditam numa formação que contemple o contexto escolar no qual estão inseridos.

Os professores trazem de forma acentuada em suas narrativas a formação construída com os seus pares. Sobre esse aspecto, Imbernón (2010) em seus estudos identifica a prática educativa como uma prática também social, na qual o professor precisa estabelecer uma estreita comunicação com os colegas da profissão, narrando e compartilhando sobre o que e como funciona, o que foi exitoso, as suas dificuldades no processo de ensinar e aprender.

No Grupo Focal Final (GFF), os professores foram convidados a fazer uma apreciação sobre a Formação Continuada vivenciada na escola e oportunizada por essa pesquisa. Eles assim se colocaram:

[...] Então, é uma grande proposta! E talvez, até o livro que a gente consiga escrever no final ou um livro em construção possa ajudar outros professores, da mesma maneira que fomos ajudados por essa formação. [...] Superou as expectativas. Foi além do que foi proposto. [...] (SAPUCAIA).

[...] E uma coisa também que, aqui, mesmo a gente estando virtualmente, mas a sensação, né, [...] quando a gente vai pros encontros, nossos aqui pelo Zoom, é como se a gente tivesse num círculo, né? Numa roda. Ehh... e a roda, ela é uma grande forma geométrica, porque ela não tem questões hierárquicas! E então, aqui, eu acho que todo mundo tava pronto pra ouvir o outro e aprender com o outro!

E é muito difícil, hoje, em dia, nessa sociedade muito competitiva! Então, eu acho que é uma coisa que ficou muito assim pra mim!

E eu acho, que aqui, como na faculdade, eu falava que eu me sentia no quintal da minha casa, aqui também me senti no quintal da minha casa! (Risos). Vocês foram o quintal da minha casa durante esse tempo todo!

E com certeza, eu acho, que foi assim, uma injeção de ânimo, né, pra mim e eu já tô começando colocar em prática muitas coisas mesmo com o ensino remoto que a gente tá tendo, mas o mínimo que eu consigo colocar em prática, aí, né? Com esse obstáculo que a gente tá tendo, eu tô começando a colocar em prática! E isso foi essencial pra mim! [...] (TAMARINEIRO).

[...] Eu acho que a primeira questão, a primeira diferença em que fez com que essa formação fosse um curso mesmo! Não era só um encontro formativo, mas realmente um curso de formação! Foi a questão da gente estar com o pé no chão e não com o pé nas nuvens, como diz o SAPUCAIA, né?[...] e essa formação que a gente teve aqui, colocou muito professor no bolso! Sabe? Professor de Universidade Federal! Disciplina de mais 60 horas! Sabe? Que tinha uma bibliografia gigantesca para ler, mas que não rendeu o que os debates renderam, aqui! Então e, a vontade de voltar pra sala de aula e colocar isso em prática![...] Uma das coisas que eu mais criticava na disciplina de Educação, na faculdade, era que muitas vezes o próprio professor que tava dando aula, ele nunca tinha ido, lá, no ensino básico, para dar aquela aula, pra colocar aquilo que ele tava ensinando em prática! E não que seja culpa dele! O sistema que a gente está criticando ele, ele é muito maior, né? Do que eu culpar o Professor X ou o Professor Y. Mas eu acho que primeiro é essa questão, a gente estar falando da sala de aula, ali, da prática docente de fato, [...] (CASTANHEIRA).

A professora CASTANHEIRA, ao denominar de curso a formação oferecida pela pesquisa, possibilita refletir sobre os estudos de Moriconi et al. (2017) acerca de formações continuadas exitosas. Seus estudos esclarecem sobre a importância das formações de longa duração, que promovem o apoio e a interação entre professores participantes e/ou entre os participantes formadores; os constantes feedbacks dos formadores aos professores no decorrer das formações para que as aprendizagens sejam reforçadas; e a retomada das aprendizagens, uma vez que o processo de aprendizagem não se dá de modo linear.

E de fato, a *Formação na Escola* oportunizou o apoio e a interação entre os pares, pelo fato de terem sido tratados assuntos cujas temáticas envolviam a didática, ao mesmo tempo em que se falava de situações reais da escola Novos Horizontes (lócus da pesquisa), cuja coordenadora é a também formadora-pesquisadora. Esse fato também se faz entender quando

CASTANHEIRA relaciona as aulas dos professores X e Y da graduação, comparando-as com a desenvoltura da coordenadora-pesquisadora frente à formação oferecida.

No entanto, ao compararmos as percepções dos professores após as vivências formativas ofertadas no decorrer dessa pesquisa, identifica-se a motivação por parte do professor SAPUCAIA de construir um livro junto com o grupo, a fim de ajudar no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes; a formação como um espaço sem hierarquia, mas de escuta, de troca, de aprendizado, prazer e motivação profissional, de acordo com o professor TAMARINEIRO; e a formação voltada para o chão da escola, considerada como curso pela professora CASTANHEIRA.

A seguir, será dada ênfase aos pontos relevantes da formação continuada, sob o olhar dos professores participantes.

4.4.2 Os pontos fortes da Formação Continuada na concepção dos professores

Esta seção será iniciada por um trecho do Diário Reflexivo (20/05/2020) da pesquisadora:

[...] Os professores sentiram-se muito à vontade para falar sobre [...] a Formação Continuada!

Apesar de não ter realizado ainda uma análise dos dados, em uma breve síntese, consegui perceber que apesar de esse grupo ter experienciado algumas formações que não foram tão significantes, apontam outras que foram proveitosas.

No GFI, os professores, ao serem indagados sobre a Formação Continuada, trouxeram em suas falas pontos fortes das formações experienciadas. Seguem os excertos referentes aos pontos fortes das ações formativas oriundas da Secretaria de Educação e/ou de outras instituições:

[...] Essa última Formação, oferecida pela Secretaria de Educação do município, a gente que criou a proposta de trabalho no coletivo e, começou a partir das nossas próprias experiências. É no caso foi com o gênero conto, Contos Fantásticos, e aí cada um tinha que falar a sua experiência mesmo, sabe? Com os livros, com os contos, enfim. E a partir dessa roda de conversa teve um momento da gente construir. Ehhh eu achei bacana isso! [...] Então, achei bacana dessa última Formação esse ponto positivo, né? Que eu vi foi essa construção coletiva, a partir das nossas próprias vivências. E aí a gente construiu uma sequência didática no final. [...] (TAMARINEIRO).

[...] Eu acho que quando a Formação, ela é voltada pro chão de sala mesmo, pras atividades que o professor vai elaborar e vai colocar em prática dentro da sala de aula e, quando se consegue fazer isso com professores da mesma área, de escolas diferentes, eu acho que enriquece muito as visões múltiplas de um mesmo tema. [...] E aí, um exemplo, [...] que vale citar, [...] foi de uma Formação, que teve uma professora convidada, da Nova Escola, [...] e foi até uma oportunidade, que eu tive de quebrar um pouco desse preconceito que eu tinha com a Nova Escola! E ver que é uma ferramenta muito boa pro professor. Tanto é que depois eu comecei a fazer outros cursos da Nova Escola por causa dessa Formação. A Formação foi brilhante! [...] a professora super bem preparada, teoricamente falando! Didaticamente, falando! Foi com ela que eu aprendi esse tipo de método que a Pau-brasil falou das Estações de Rotação. [...] teve uma efetiva troca, ali. E foi muito bacana! Porque teve uma discussão muita acalorada. [...] Naqueles encontros de HTPC, na EMIEF Novos Horizontes, eu aprendi, aprendi muito naquela conversa. A gente conseguiu realmente colocar em prática todo o projeto. [...] É a OLIVEIRA, ela deu um show! Assim, de organização pra a gente na hora! [...] De verdade! [...] Foi muito rápido! Você conseguiu pensar o projeto muito rápido e foi muito bacana! Porque se tiver uma pessoa que já tem experiência com projeto, ir lá e colocando a mão na massa [...](CASTANHEIRA).

Na fala dos professores TAMARINEIRO e CASTANHEIRA, identifica-se que os pontos fortes da formação continuada encontram-se em ações formativas, que contemplem propostas a partir das vivências dos docentes e que reverberem na sala de aula.

A professora CASTANHEIRA ainda expõe dois exemplos de formações bem sucedidas por ela vivenciada, sendo uma delas realizada na EMIEFM NOVOS HORIZONTES, coordenada por essa pesquisadora, em HTPC presencial, cuja proposta era elaborar um projeto interdisciplinar, envolvendo todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, como plano de ação da unidade escolar, a fim de elevar o desenvolvimento dos alunos dos 6º, 7º e 8º anos, que estavam abaixo do esperado.

Sobre o exposto pelos professores, Imbenón (2010) e Canário (1998) corroboram que a formação continuada que atenda à profissionalização docente é a que esteja centrada na escola: uma formação de professores na escola, com os professores e para os professores dessa escola.

“[...] Naqueles encontros de HTPC, na EMIEF Novos Horizontes, eu aprendi, aprendi muito naquela conversa. A gente conseguiu realmente colocar em prática todo o projeto. [...]” A professora CASTANHEIRA ao se referir ao HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), confirma o que Canário (1998) declara: é na escola o lugar onde os professores verdadeiramente aprendem a sua profissão, pelo fato de estarem juntos com os pares, trocando saberes, habilidades, dificuldades, conhecimento, angústias e sucessos.

Não se identificou nos relatos do professor SAPUCAIA os pontos fortes das formações de que até então havia participado; por outro lado, na próxima seção serão apresentados os pontos fracos trazidos por esse professor das formações vivenciadas.

Sobre os pontos fortes encontrados nos excertos, quando os professores discorrem sobre a formação oferecida por essa pesquisa no GFF, tem-se:

[...] E esse curso de formação seria como um grupo que estaria iniciando, subindo os primeiros degraus juntos e de mãos dadas. Então, o que acontece éhh essa subida inicial nossa, de mãos dadas, dá uma força, um pique a mais. Então, no quadro evolutivo, a gente tá evoluindo mais rápido junto de mãos dadas, do que cada um, separado por conta própria! É a velha, velho ditado da união faz a força e que nesse período de pandemia, com tudo perdido, com tudo assim desesperado, porque deixou todo mundo cego, surdo e mudo. De repente, a gente num período aqui curto de tempo, a gente tem uma evolução muito grande, por causa dessa união e dessa abertura de um para o outro. E vamos ver assim, até daquela história do que um complementa o outro nas falas e assim, parece que eu vejo que são pensamentos iguais, de pontos de vistas diferentes que querem chegar ao mesmo objetivo. Isso daí ajudou muito! [...] (SAPUCAIA).

[...] A gente realmente produziu conhecimento, aqui! E eu acho também que a gente poderia buscar formas de trabalhar na sala de aula, com os nossos alunos, a forma que a gente trabalha, aqui! Mostrar pra eles que não éhh... o ensino não é a gente passar no quadro esquemas pra eles decorarem éhh... enfim e vomitar depois na prova! Não é isso! O conhecimento é reflexão. [...] (TAMARINEIRO).

[...] E foi exatamente, né? Assim... você vir e conversar com gente diferente que está na sua casa; conversar coisas, que a gente, agora, está tendo, querendo ou não forçadamente, um tempo para reaver, reavaliar as nossas estratégias, né? Quando a gente voltar pra sala de aula! Então, a gente está tendo esse tempo! E, aí, eu acho que realmente foi um refúgio nesse sentido, da gente poder falar umas bobearas e dá umas risadas! E também falar de coisa séria! De aprender! De ler coisas diferentes, né?! De ampliar essa questão da amizade dentro da profissão, né? [...] (CASTANHEIRA).

Os professores veem sentido na *Formação na Escola* por promover o desenvolvimento profissional docente num curto prazo de tempo, concomitantemente articulando um trabalho colaborativo e de união entre os participantes (SAPUCAIA). Outro ponto mencionado é a produção do conhecimento; a reflexão sobre a prática docente sob as novas perspectivas em sala de aula (TAMARINEIRO); um espaço de refúgio frente ao momento da pandemia e de entretenimento (CASTANHEIRA).

Sobre tais evidências constatadas nos discursos dos professores, traz-se aqui um recorte do Diário Reflexivo (07/07/2020) da pesquisadora, a fim de melhor contextualizar essas impressões da formação oferecida pelos encontros formativos, mediante os excertos tanto dos professores participantes sobre o momento formativo, quanto das reflexões dessa pesquisadora:

[...] Enfim, Rubem Alves têm feito os participantes desse grupo refletir! Fato que ficou bem evidente nas palavras da professora CASTANHEIRA, quando, após a leitura do texto, verbalizou o comentário que fizera a respeito dos estudos acerca da Base do Conhecimento (SHULMAN, 2014), tecido entre ela e seus parceiros do grupo de estudos, SAPUCAIA e TAMARINEIRO. CASTANHEIRA discorria sobre a importância de saber como trabalhar o conteúdo da disciplina que leciona, de forma que o aluno se interesse e aprenda.[...] (VERONICA).

[...] eu, o SAPUCAIA e o TAMARINEIRO, a gente ficou com a parte do texto a Base de Conhecimento. Aí, eu acho que a gente ficou conversando sobre essas questões de como que a gente pode colocar em prática o nosso conhecimento da formação, né? A nossa Formação Acadêmica que é uma das Bases do Conhecimento que o autor fala que é importante, mas como que a gente vai instrumentalizar essa ferramenta para abrir as caixas de brinquedo?

E aí a gente foi falando que vários problemas que a gente enfrentou e está enfrentando né, TAMARINEIRO? Sobre essa questão: de como falar; de como passar o que eles precisam saber? De maneira com que eles não sejam apenas motivos de avaliação da gestão, da direção, da prefeitura, mas como passar um conhecimento que eles vão realmente utilizar durante a vida deles! Um conhecimento realmente prático e não só um conhecimento pra eles fazerem prova!

[...] o SAPUCAIA falou uma coisa que eu sempre vim sofrendo, porque eu comecei dando aula de Ensino Religioso, aqui. E a primeira coisa que a gente sabe é que não tem nota de Ensino Religioso.

SAPUCAIA? Não tinha nota, também em Arte!? [...] Então, assim, como falar, como fazer com que os alunos estejam participando da nossa disciplina da mesma forma e da mesma maneira, que a disciplina de Matemática, de Português? De História, também, que eu sou professora! [...] E aí, uma das coisas que eu achei mais legal da nossa conversa [...] é a questão de como que a gente traz esse valor pro nosso processo didático; pro nosso processo do dia a dia! Que, claro! Tem alunos que não vão ter mesmo esse interesse! Mas, outros alunos e a maioria deles veem um valor na nossa aula, na nossa disciplina e vai pra além da nota!

Então, quando dá certo, uma atividade, nossa, eles levam por muito mais tempo, do que somente o valor da prova!

Mas que fique claro! Eu não sou contra ter avaliações! Provas! Não! Não é isso! É só uma questão de como avaliar e como que essa avaliação, ela realmente faz com que o aluno teste o que ele sabe, né?! Mas que ele leve aquilo pra vida dele! (CASTANHEIRA).

[...] Mediante este relato da professora CASTANHEIRA percebi que ela também traz outro texto trabalhado em nossas Formações, de Rubem Alves, A Caixa de Brinquedos, o qual ela articula ao conhecimento recentemente apropriado sobre a Base do Conhecimento (SHULMAN, 2014).

Acrescento, ainda, que CASTANHEIRA ao falar sobre a atividade que dá certo, ou seja, da atividade trabalhada em sala de aula que foi uma prática bem sucedida, reporta-se ao valor da atividade, como o aprendizado que o aluno leva para a vida, que não fica entre as paredes da sala de aula, simplesmente para fazer a prova bimestral ou oficial.

Nesses seus apontamentos, a professora CASTANHEIRA clarifica a questão do Raciocínio Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 2014), que está na forma de condução e de preparo da atividade, de modo que esta atingisse de forma satisfatória os alunos e o alcance dos objetivos intencionados.

É gratificante saber que três professores se agruparam, mesmo que remotamente, estudaram um texto oferecido por essa coordenadora-pesquisadora e compartilharam comentários valiosos! Trazendo reflexão, aprendizado e uma possibilidade de mudança de comportamento docente em sala de aula.

Eu fiquei muito feliz, pois vi que a Formação na Escola está fazendo sentido e que as atividades propostas estão sendo correlacionadas pelos professores, trazendo ao plano da consciência situações de aprendizagem, de chão da sala de aula e, principalmente, situações que envolvem os seus alunos.

O professor TAMARINEIRO aponta a Interdisciplinaridade trazida por Rubem Alves em seu texto, articulando a questão comentada pela professora CASTANHEIRA no que se refere às questões didáticas. [...] (VERONICA).

[...] Eu acho que também, um ponto que ele toca essa relação entre as diferentes áreas do conhecimento. O Rubem Alves toca também a questão da gente estar sempre dialogando com as outras áreas. Isso é essencial!

Aí, eu lembro até também uma fala de um escritor chamado Alberto Mussa. Ele é do Rio de Janeiro e ele fala, ele tem uma Formação na Matemática, só que ele não foi trabalhar com Matemática. Mas ele fala que a Matemática, na hora que ele está escrevendo um romance ou um conto, serve para ele organizar a trama, antes dele finalizar toda... todo o enredo do livro.

Então, ele fala que o pensamento matemático dele, na hora que ele está escrevendo um romance ou um livro de ficção, serve para ele a forma ele pensar os cálculos matemáticos ele consegue estruturar um romance ou um conto. Então, porque está tudo interligado, né? [...] (TAMARINEIRO).

[...] Tanto CASTANHEIRA quanto TAMARINEIRO trazem muito forte, em suas falas a questão da didática, da forma de chegar no aluno, nas estratégias que precisam ser utilizadas, bem como a relação e a articulação necessária que precisa haver entre as diferentes áreas do conhecimento para que o aluno veja sentido e se aproprie dos saberes das diferentes disciplinas.[...] (VERONICA).

Essas afirmações trazidas pelos professores no ato da formação, aliadas às reflexões da pesquisadora, ao finalizar o encontro formativo, demonstram o motivo que fez da formação tornar-se um curso, como assim é traduzido na fala da professora CASTANHEIRA.

Os professores conseguiram ver sentido na formação que foi oferecida pelo fato de se levar em conta suas necessidades, como, também, por oferecer reflexões e conhecimentos à luz de autores, que discorrem sobre a prática da sala de aula, o fazer docente.

4.4.3 As fragilidades da Formação Continuada apontadas pelos professores

Para tratar desse item de análise, inicia-se com as palavras de Canário (1998, p.23):

[...] Emerge, portanto, a necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando, a dupla exterioridade que os caracteriza (exterioridade relativamente à pessoa do professor e à escola, como organização. É no sentido desta superação que aponta a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. [...]

Ao tratar desse item de análise, tem-se a pretensão de comunicar sobre a percepção dos professores mediante as formações das quais já participaram, no sentido de se trazer uma reflexão para proposituras formativas, que se desvinculem desse formato (fundadas nas fragilidades trazidas pelos docentes).

Como nas palavras de Canário (1998), as formações seguem modelos escolarizados e que lamentavelmente, não promovem a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional, limitando-se, apenas, às referentes a profissão e à organização escolar, desconsiderando as questões sócio-emocionais do profissional de educação, bem como as necessidades que perpassam o ofício da docência.

Tal fato é comprovado nas palavras dos professores, ao serem indagados no GFI sobre as fragilidades das formações experienciadas:

[...] Boa parte das capacitações, não utilizam nossos conhecimentos prévios, nossas situações. Vem de cima, vem de lá de dentro da Secretaria e, não é perguntado para gente sobre qual tipo, qual tema, qual sequência, a gente quer ter uma relação e quer se apropriar um pouco mais e quer se aprofundar no conhecimento. [...] Se a gente já tiver o que vai ser; o que vai ser passado; qual o tema! Porque muitas vezes a gente chega, lá, na Formação, e é a surpresa! A gente não sabe o que vai perguntar; o que vai acontecer; a gente chega lá e, faz ideia de alguma coisa, e não sabe o que vai acontecer! Então, a gente chega lá e fica sabendo do que vai acontecer, do tema que vai abordar lá, na hora! [...] Mas, se eu fosse ouvido antes, se fosse perguntado sobre o que eu gostaria de aprender, seria muito melhor! E eu aproveitaria um tempo maior dessa Formação, não só aquilo que se adéqua à condição social ou vamos dizer assim da minha escola. [...] (SAPUCAIA).

[...] A primeira Formação da Secretaria de Educação éh para mim não foi tão proveitosa, porque muitas atividades já estavam prontas, eu não consegui aplicar conforme a minha realidade. [...] (TAMARINEIRO).

[...] Éhh... eu acho que a PAU-BRASIL falou da Formação que teve, acho que foi no dia do professor, que eu acho que foi equivocada! Eu também, eu acho

que teve um momento de equívoco nessa Formação! Que não foi bem uma Formação!

Poderia ter vinculado um outro nome para aquela palestra, sabe? O que foi uma palestra, uma palestra sobre a vida de uma pessoa que é importante, mas que parece que não teve uma preparação de um contexto para os professores estarem, ali, naquela palestra, também, dialogando com a palestrante. Então, eu acho que foi ruim, tanto para o professor quanto para a palestrante! [...] (CASTANHEIRA).

Ao serem perguntados, no GFF, sobre os pontos fracos da formação ofertada pela pesquisa, os professores não os apontaram; pelo contrário, trazem em suas falas aspectos positivos sobre a formação e enaltecem as interações oportunizadas, as relações com a prática, a escuta das necessidades, a construção coletiva durante a formação (a produção do conhecimento e de atividades didáticas). Nesse sentido, valem as palavras de Canário (1998, p. 23), quando esclarece: “A melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da ‘formação centrada na escola’”.

Portanto, entende-se que, na visão dos professores, as formações que não articulam as dimensões pessoal e sócio-emocionais não trazem para a formação continuada os dilemas que estão no dia a dia da profissão, como as dificuldades. As situações problemáticas que entendemos como necessidades docentes são consideradas como formações que possuem pontos frágeis e pouco contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ao identificar os pontos fortes e fracos das formações vivenciadas pelos professores, fica evidente que as formações que são significativas e proveitosas são as que favorecem a produção do conhecimento que repercutirá na sala de aula.

Mediante essas constatações, entende-se que os professores avaliam a formação continuada como algo produtora, mas que precisa fazer sentido e ser construída com os professores e não somente para os professores.

No segundo encontro formativo, os professores se apresentaram (DIÁRIO REFLEXIVO DA PESQUISADORA, 13/05/2020):

[...] do início ao fim foi alegre e repleto de expectativas. Fato esse percebido logo na primeira tarefa proposta ao grupo, que era de dizer uma palavra ou expressão que representasse as **expectativas** dos participantes quanto aos encontros formativos, as quais foram: CONHECIMENTO, SERIEDADE, COLABORAÇÃO, PRÁXIS, UNIÃO e PERCEPÇÃO. E posteriormente, uma palavra ou expressão que representasse como eles poderiam **colaborar** com a pesquisa. Apareceram: CURIOSIDADE, COMPROMETIMENTO, VIVÊNCIA, EXPERIÊNCIA, INTEGRAÇÃO, PRÁTICA e APROPRIAÇÃO. [...]

Portanto, é perceptível que os professores ainda acreditam e valorizam as propostas de formação continuada, como também possuem expectativas positivas, comprometendo-se, vislumbrando trocas de experiências, construção de conhecimento acerca da prática pedagógica e aprendizado. A seguir, há destaque para as necessidades formativas eleitas pelos docentes que contribuíram nessa pesquisa

4.4.4 As necessidades formativas dos professores participantes da pesquisa

Acredita-se que esse item de análise seja o elemento fundamental e norteador; afinal, as formações oferecidas por essa pesquisa originaram-se a partir da identificação dessas necessidades levantadas pelos professores participantes.

Contudo, ao serem questionados sobre suas necessidades formativas no GFI, à princípio, os professores tiveram dificuldades de identificá-las. Com a intervenção da pesquisadora/formadora, foi possível vê-las aflorando, situação essa evidenciada no Diário Reflexivo da pesquisadora, na data de 09/06/2020:

[...] ao retomar os apontamentos feitos pelos professores e compilá-los, a pesquisadora/formadora mediou a discussão para que se trouxesse à tona as necessidades formativas pedagógicas dos participantes da pesquisa, os professores PIII especialistas, que até o presente momento encontravam-se veladas. [...] numa retomada dos apontamentos realizados no decorrer dos grupos focais, a fim de que se desvelassem para os participantes suas próprias necessidades pedagógicas formativas, que até o presente momento, não estavam no plano da consciência. [...]

Para trazer para o plano da consciência as necessidades formativas dos professores, de acordo com Silva (2000), há que se entender essas necessidades a partir de um contexto (que no caso, se dá pela realidade da sala de aula, da prática pedagógica), que deve ser o ponto de partida para identificação e avaliação das necessidades que nortearão o programa de formação para os professores, as quais são trazidas à tona pelo formador, por intermédio de reflexões, no grupo de discussão.

Outro trecho do Diário Reflexivo da pesquisadora, de 09/06/2020, complementa e corrobora o que afirma Silva (2000):

[...] as necessidades formativas pedagógicas foram se despontando [...] os professores deixaram perceptível que nesse momento as suas necessidades pedagógicas formativas estão voltadas para melhor entender os caminhos que levam ao aprendizado do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo das disciplinas que lecionam.

Sobre as necessidades formativas encontradas no GFI, seguem extratos das falas dos professores:

[...] que o meu sofrimento está sendo em montar e administrar tudo isso pro Ensino Médio e em fazer alguma coisa, em voltar a matéria, principalmente, a minha que é Arte, porque talvez eles não vejam a necessidade disso. Mas em deixar essa aula atrativa pra que eles tenham prazer em fazer e isso daí tá sendo um dos maiores desafios pra mim. E [...] eu tenho do primeiro ao nono ano que é um grande desafio também de Arte, porque você, além de correr nas quatro vertentes que é o Teatro, Música, Artes Visuais e Dança [...]. Mas esse grande desafio está sendo o Ensino Médio [...] (SAPUCAIA).

[...] Mas eu vi a necessidade [...] também de Formação de uma didática. Eu vi muitos professores, muito bons na graduação como pesquisadores, mas como o professor didático dentro da sala de aula, eu vi que eles tinham uma grande dificuldade. Então, um dos caminhos que eu fui procurar no Fundamental 2, que onde eu leciono, 6º ao 9º ano, foi ter essa experiência didática; ter ali, o chão da sala, mesmo, que a gente sabe que é bem diferente da graduação, da licenciatura. Quando a gente está, ali, na labuta diária com uma turma [...] Que em minha opinião não existe professor sem pesquisa e não existe pesquisador sem didática! Que, como que você vai passar, né? Então, essa foi a minha busca dentro da sala de aula. [...] Que você imagina, você acaba de sair de um Mestrado Acadêmico, onde a teoria historiográfica era uma coisa muito forte! Então, você está ali com muitas palavras complicadas! Metodologias mais aprofundadas! Eu não posso falar que é mais complexa, mas porque também tem uma complexidade muito própria da didática, mas é diferente!

Então, eu acho que eu fui aprendendo a explicar de maneira mais didática, mais simples, porque eu fui aprendendo a linguagem dos alunos, o vocabulário dos alunos.

Como transformar?

Vou dar um exemplo, a escrita da História quando eu estudava na graduação, no Mestrado eu entendia de uma forma, mas como que eu vou passar isso na linguagem do ensino da História? E ali, eu não tô formando historiadores, eu estou dando o Ensino da História. Então, é diferente, né?! A metodologia é diferente! [...] Então, eu acredito que essa questão que você colocou da didática é uma coisa que a gente vai desenvolvendo ao longo da nossa trajetória, mesmo quem tem 30 anos já de sala de aula vai precisar buscar esse tipo de conhecimento; esse tipo de reciclagem; esse tipo de aproximação do conhecimento com aluno. [...] Eu acho, que é bem isso tudo, que o pessoal falou! Eu acho, que a questão da interdisciplinaridade que o TAMARINEIRO falou! Eu acho que é bem importante! [...] (CASTANHEIRA).

[...] a minha fala vai um pouco ao encontro com a fala da CASTANHEIRA, [...] E é essa minha dificuldade, que eu ainda tenho, atualmente, essa questão mesmo de como eu vou fazer o meu aluno se interessar pela Língua Portuguesa. Às vezes, o que eu sinto que falta é demonstrar um pouco mesmo, que eu conversei com você, Verônica! Demonstrar um pouco a paixão do que me levou a fazer... pra estudar Letras. E eu acho que eu fico um pouco com resquício dessa questão acadêmica, muito preocupado com questões teóricas, de falar para os alunos e, às vezes, eu falo de uma forma também, assim, como se tivesse na academia ainda. [...] não tô criando uma empatia, nesse momento inicial com eles. E é lógico, né, aí a gente tem que ir desenvolvendo uma linguagem, ao longo do tempo pra gente, pra eu conseguir me aproximar mais desses meus alunos. E há algumas semanas é eu consegui, eu vi que eu consegui, que alguns dias eu consigo fazer isso, sabe? [...] Mas nos outros dias, eu volto muito para essa questão teórica, uma linguagem muito teórica e eu vejo que os alunos não sentem tesão, né? (Risos)... Esse tesão pela Língua Portuguesa, pela Literatura, especificamente foi o que me levou a estudar Letras. [...] Veronica, talvez, é pensei naquele trabalho INTERDISCIPLINAR, como a gente já começou no início do ano, nos nossos HTPC's. Eu acho que isso é muito importante! [...] (TAMARINEIRO).

Ao analisar as falas dos professores comprova-se os estudos de Davis et al. (2013), no qual as autoras explicitam que ao atingir os anos finais do Ensino Fundamental, os alunos são inseridos em um novo contexto escolar, numa nova rotina, na qual tem um professor para cada disciplina; cada professor com sua proposta de trabalho e sua maneira de ser e agir e com uma forma única de solicitar as responsabilidades dos alunos.

Em contrapartida, no que se refere aos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, há pouco investimento em ações formativas destinadas a essa fase da escolarização. Na ótica da União [...] esses anos permanecem esquecidos, prensados entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem receber a atenção que precisam e merecem. [...] (DAVIS et al., 2013, p. 15).

SAPUCAIA, CASTANHEIRA e TAMARINEIRO possuem as mesmas necessidades formativas, as quais são traduzidas em: estreitar a relação entre o conhecimento da matéria que lecionam e seus alunos; estabelecer uma linguagem acessível para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos disponibilizados; elaborar aulas que façam sentido, ou seja, trazer a teoria para a prática.

Para Davis et al. (2013), as necessidades expressas pelos docentes são fruto da carência de uma legislação que não promove a transição e a conexão entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental; aliado a esse fator negativo, há também outro, igualmente negativo: a ausência de programas formativos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental que contemplem os fatores ligados à subjetividade da profissão e, ainda, a assistência pedagógica

aos educandos e temas formativos voltados às questões didático-metodológicas, visto que os professores desse segmento do ensino, em sua maioria, são especialistas na área que lecionam, faltando-lhes o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, a professora CASTANHEIRA diz que encontrou no chão da escola, no exercício de sua função, os procedimentos didáticos para melhor ensinar (como ensinar História) e percebeu que não podia tratar a sua disciplina como se estivesse falando com historiadores, mas precisava adequar sua fala, suas estratégias de ensino, para assim conseguir traduzir o conteúdo de maneira compreensiva e significativa para os alunos do 6º ao 9º ano.

Diante desse fato, ou melhor dizendo, dessa necessidade, traz-se aqui Shulman (2014) e Moriconi et al. (2017), autores que acreditam que os professores devem coordenar elementos fundamentais da aula: os objetivos, as propostas, a estrutura da aula, a organização da turma, as diversas maneiras pelas quais os alunos se apropriam do conteúdo escolar que é ensinado. Para esses autores, na verdade, consiste num saber para além da disciplina que se leciona, é o saber da prática, o saber inerente ao fazer docente, que de fato legitima a profissão.

E para que os professores possam dominar esses saberes, ou seja, deter o conhecimento pedagógico do conteúdo, de acordo com Moriconi et al. (2017), faz-se necessário que as formações continuadas de professores tenham o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo e contemplem o uso de metodologias ativas na aprendizagem dos professores; a participação coletiva docente nas vivências formativas; o tempo de duração da formação continuada prolongado e a congruência entre o que se divulga na formação continuada de professores com a realidade vivenciada pelos docentes em sala de aula.

Ao final dos encontros de formação, no GFF, os professores foram questionados quanto à superação das necessidades formativas indicadas e as respostas foram:

[...] a formação superou as expectativas, foi além do que foi proposto, mas fez com surgisse outras necessidades, é por isso que esse curso não pode parar, tem que continuar. [...] (SAPUCAIA).

[...] Que como a experiência de cada um pode servir para os nossos erros... para os nossos anseios, né? Muitas vezes para os nossos desesperos, né? (Risos). [...] É, muito fácil desistir desse caminho, assim. E do jeito e no contexto que a gente tá! É mais fácil ainda! Não só você desistir da profissão! Mas você ir largando aquele compromisso, porque você não está ali, no contato, né? Você não vê o aluno! Você não está passando de fato, o que você quer passar [...] Supriu as necessidades, mas abriram outras. (Risos). Por isso que precisa continuar [...] (CASTANHEIRA).

[...] E uma coisa também que você perguntou Veronica e que a CASTANHEIRA falou, que nem na universidade ela via grupos de pesquisa, igual ao que a gente tá fazendo, aqui. Por quê? Éhh... a minha experiência que eu tive, a universidade é um lugar muito competitivo também, né? Então, querendo ou não você tem uma bolsa da CAPES, do CNPQ, é um status muito grande! E aí, muitos grupos é como se fosse um fake, né? É mais ali pra tá no papel, pra você colocar no lattes! E a produção do conhecimento é última coisa! Depois, ah! Você faz um artigo ali! E é por isso, que a gente lê muitos artigos científicos que parecem um com o outro! Porque é só pra produzir! [...] E a gente, aqui, essa questão da competição. Ah! O objetivo é a gente chegar no mestrado, no doutorado! Não! O objetivo nosso é melhorar nossa pedagogia dentro de sala de aula. [...] (TAMARINEIRO).

SAPUCAIA e CASTANHEIRA entendem que as necessidades formativas apresentadas pelo grupo de professores, inicialmente, foram supridas, porém ao longo do percurso formativo, outras necessidades foram emergindo. Por essa razão, segundo os professores, o grupo de estudos criado por essa pesquisa não pode findar e precisa ter continuidade, a fim de auxiliar os professores nas diversas situações que surgem no exercício da função docente.

As formações oferecidas por essa pesquisa possibilitaram que CASTANHEIRA percebesse que a formação continuada, quando é voltada para o chão da escola e se dá num processo colaborativo, oportuniza aos professores a reflexão sobre: os erros, ou em outras palavras, sobre as ações que não são bem sucedidas em sala de aula, como, por exemplo, encaminhamentos didáticos que não atendem às aprendizagens discentes; os anseios, reportando-se às expectativas frente aos alunos, ao ensino (da História) entre outros; e sobre os desesperos, que denotam como melhor trabalhar o objeto do conhecimento do componente curricular que se leciona; como fazer para que os alunos tenham prazer e vejam sentido no que está sendo ensinado. Essas são algumas entre outras tantas questões que angustiam os professores diante das situações adversas no contexto da sala de aula.

Sobre tais aspectos, trazidos por CASTANHEIRA, Imbernón (2010, p.43) esclarece que a docência não pode se dar no isolamento e há que se ter “[...] uma mudança no tipo de formação individual e coletiva dos professores [...]”, para uma formação que contemple a “[...] teoria da colaboração como processo imprescindível [...]”, a fim de desenvolver a profissionalização e a relação entre os professores.

A formação continuada, quando proposta para atender a profissionalização, potencializa ações que “[...] consideram as situações problemáticas educacionais sugeridas da análise de um grupo como ponto de partida [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

O autor alerta que a formação continuada de professores sempre tentou solucionar problemas de ordem genérica e não situações-problema específicas e vivenciadas pelos docentes.

Desse modo, para que a formação possa provocar a mudança circunstancial e favorecer a resolução de situações inerentes à prática pedagógica, faz-se necessário que as ações formativas estejam a serviço do projeto elaborado pelo grupo de professores “[...] Quando se elabora um projeto, os professores podem escolher a teoria que os ajudará a colocá-lo em prática [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Os encontros formativos foram iniciados tendo como ponto de partida as situações problemáticas educacionais sugeridas pelo grupo de professores participantes. Nesse aspecto, pode-se completar com a fala do professor TAMARINEIRO, quando ele compara a formação vivenciada por essa pesquisa com os grupos de estudos da Universidade, quando estava na graduação, denominando-os de fake. Depois faz a seguinte afirmação: “[...] O objetivo nosso é melhorar nossa pedagogia dentro de sala de aula. [...]” (TAMARINEIRO).

TAMARINEIRO, ao comparar os grupos de estudos de que participou na Universidade com o grupo de estudos criado por essa pesquisa, apresenta também três pontos de extrema relevância: a questão da competição, da produção do conhecimento e da formação voltada para melhorar o aprendizado dos alunos. Reconhece e exalta o valor intrínseco dessa oportunidade de formação, mais produtiva e que leva a efeito o trabalho colaborativo, de simetria e plasticidade, pautado na reflexividade e troca de experiências entre os pares.

Acerca do trabalho colaborativo, Bandeira (2016, p. 25) explica que colaborar designa “[...] pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar [...]”. Portanto, colaborar é considerar o outro como parte integral da relação, com direito a manifestar sua linguagem, a associar seu pensamento, a indagar, a refletir, a discordar, ao mesmo tempo em que também aprende a ouvir, ser questionado, a argumentar, a identificar no conflito possibilidade de diálogo entre o velho e o novo.

Nessa dinâmica de colaboração, as relações são horizontais, desprovidas de hierarquias, possibilitando “[...] a abertura ao outro, a plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito, e a compreensão [...]” de modo a promover o desenvolvimento tanto do formador quanto dos participantes (BANDEIRA, 2016, p. 71).

No decorrer das formações possibilitadas por essa pesquisa, os professores foram envolvidos numa perspectiva de cooperação e de colaboração, baseados em suas realidades,

seus saberes, suas crenças, suas dúvidas e juntos, num processo crítico-reflexivo fundado em consensos e dissensos, que gradativamente foram se constituindo em possibilidades de novas compreensões, novos sentidos para os significados socialmente construídos e, por conseguinte, na produção de conhecimento. Contudo, um conhecimento alicerçado na realidade dos participantes desse grupo, que partiu de objetivos comuns, dedicando-se a um determinado estudo, “[...] por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de significados de todos os sujeitos envolvidos, com a liderança compartilhada e a corresponsabilidade pela condução das ações [...]” (DAMASCENO, 2016, p. 97).

Portanto, ao abranger todos os professores “[...] na coprodução de conhecimentos, consideramos simultaneamente, práticas que mobilizam a pesquisa e a formação, além de promover o desenvolvimento profissional [...]” dos professores participantes desse grupo de pesquisa (DAMASCENO, 2016, p. 109).

Ao manifestar sobre o objetivo dos estudos (da formação continuada de professores), o professor TAMARINEIRO afirma que o objetivo é melhorar a prática em sala de aula. Essa fala de TAMARINEIRO vem ao encontro do que André (2010) defende: o verdadeiro fundamento da formação continuada é o de aprimorar a prática docente, a qual repercutirá nas aprendizagens dos educandos.

Mediante as evidências trazidas nas falas dos professores, percebe-se que as necessidades formativas não só foram supridas, mas os estudos oferecidos pela Formação na Escola (formações oferecidas pela pesquisa) oportunizaram o desenvolvimento profissional docente e a consciência do verdadeiro sentido da formação, que é o de estudar para garantir a aprendizagem dos alunos.

4.4.5 O papel do formador no contexto da pesquisa-formação

Essa seção inicia-se com as palavras de Barbier (2002, p. 1):

[...] A escuta sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do *outro* para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores e de mitos. [...]

Esse trecho contextualiza um dos importantes papéis do formador, a escuta sensível, a qual requer uma visão holística e que procura entender por colocar-se no lugar do outro. Aliada a essa escuta, aquele que ouve possibilita, de modo gradual, o estabelecimento da confiança

entre aquele que ouve com aquele que fala. A narrativa da professora PAU-BRASIL sobre a pesquisadora-formadora ilustra de forma significativa esse prisma:

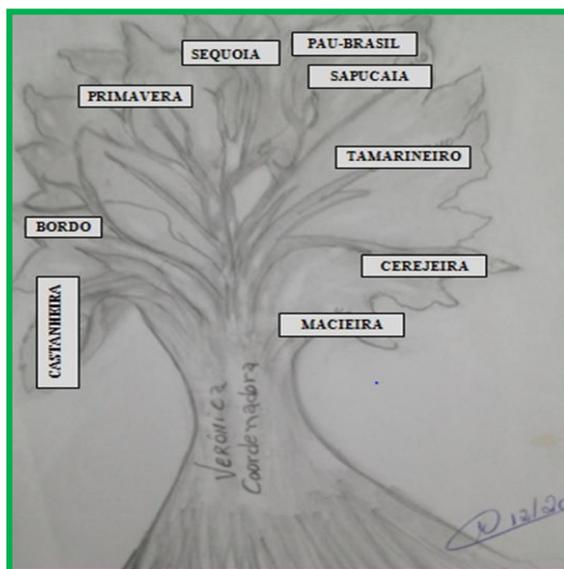
*[...] Eu fiz um desenho, aqui, da Veronica! Desde que ela falou em Jequitibá, eu me apaixonei por Jequitibá! (Risos). E onde eu passo e alguém fala em árvore, eu lembro da Veronica e do Jequitibá! (Risos).
E eu desenhei a Veronica como tronco de árvore, o Jequitibá! E nós as folhas e os frutos. É assim que eu a vejo! [...] O tronco nos dando sustentação! [...] Ela é cabeça! É inteligente! Ela nos transmite segurança! Nos transmite experiência! Tudo! É tudo de bom!
E é calma quando a gente erra! [...] É uma pessoa meiga, calma, inteligente e nos transmite segurança! Muita segurança!
E é isso. Eu fiz o desenho de uma árvore, aqui, como ela é um tronco nos dando sustentação [...] (PAU-BRASIL).*

Faz-se necessário, aqui, destacar as reais contribuições trazidas pela atuação responsável e segura do coordenador-formador junto ao grupo de professores participantes do presente estudo. Tais contribuições consistem em ações e intervenções do professor coordenador mediante ao seu grupo de professores, como: a postura e tratamentos aos professores; as orientações e a formação oferecida em serviço, a qual se dá no convívio diário e na relação que se estabelece com o que precisa ser ensinado e como esse ensino chega ao aluno; a constante observação da realidade concernente a prática educativa; atenção à subjetividade docente (o sentir de cada professor); a identificação e o acolhimento das necessidades formativas; a análise das situações apontadas como necessidades e o trabalho de formação, juntamente à organização das ações formativas com o grupo de professores.

Aliado a esses atributos está a constante parceria do professor coordenador com os professores, de caminhar ao lado, de estar auxiliando nas situações problemáticas da rotina diária, apontando caminhos; um profissional não para fiscalizar, mas que acompanha o processo, um legítimo coordenador das ações pedagógicas em busca do êxito na prática educativa.

E enquanto pesquisadora, essa coordenadora adotará na prática da coordenação uma metodologia investigativa em relação aos problemas e às situações adversas que se apresentarem.

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DO PAPEL DA FORMADORA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: desenho criado pela professora PAU-BRASIL (2020).

A sensibilidade, a reflexão, a clareza da comunicação, a visão holística dos aspectos educacionais, o engajamento num estudo colaborativo atrelado à competência técnica são condições necessárias para compor o papel do formador.

O formador que aqui se discute não é um mero transmissor de conhecimentos didático-metodológicos, ou um coach, mas um profissional da educação capaz de “[...] assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa [...]”, objetivando auxiliar na análise dos entraves tanto individuais quanto coletivos, com que os docentes se esbarram no percurso formativo e, assim, os ajudando a prosseguir. “[...] O formador, nas práticas de formação continuada, deve auxiliar a resolver esses obstáculos, para que os professores encontrem solução de sua situação problemática [...]” e, ao conseguir resolver uma situação real, do contexto da sala de aula, o professor vê sentido na formação, produzindo mudança em sua prática educativa e, por conseguinte, identifica a formação continuada como uma ferramenta necessária e indispensável para o exercício da profissão (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

E foi desse modo que se sucedeu, como se pode verificar no trecho do Diário Reflexivo da Pesquisadora 09/06/2020:

[...] A mediação realizada pela pesquisadora/formadora objetivou validar as necessidades formativas pedagógicas ditas pelos professores durante o grupo focal. E o que foi marcante é que nessa interação entre pesquisa/formação, oportunizou-se a reflexão pelos participantes envolvidos, por intermédio da

escuta atenta, na colaboração realizada pela fala do outro, dando vez e voz aos participantes da pesquisa [...]

No grupo focal final, os professores exprimiram-se espontaneamente sobre a postura da pesquisadora-formadora; tais impressões se evidenciam nos excertos que seguem:

[...] em meio a um contexto, que ninguém estava esperando, juntar mais de onze professores e chegar ao final com 7 professores! [...] o que eu quero dizer que no frigar dos ovos muita gente ficou, e não ficou pela quantidade! Foi pela qualidade, a qualidade dos debates, [...] Uma outra coisa que eu aprendi foi a diferença, que você colocou muito bem pra gente, a questão da colaboração! [...] Você, como coordenadora, você soube lidar muito bem com esse lugar de coordenadora e de pesquisadora!

Foi uma das coisas [...] que eu falei com você [...] Quando você me ligou e falou: - Ah, eu estou aqui com o projeto! Então, eu falei: - Nossa que legal! Porque uma das coisas que eu mais criticava na academia era essa secção, essa separação de ensino, pesquisa e extensão! Pra mim é uma coisa só! Você não consegue fazer pesquisa sem fazer ensino. Você não consegue ensinar sem pesquisar! [...] E outra, que eu acho que é muito mais maquiavélica! [...] Eu reproduzir esse pensamento, que é a separação e era a situação dos ensinamentos: Ensino Superior, Ensino Médio, Ensino Fundamental, Ensino Infantil como se isso fosse uma linha evolutiva! [...] Então, assim foi de uma riqueza tamanha! [...] De eu falar com Veronica: - Você sabe como que é o oitavo B! - Naquela sala, ali, eu fiz isso e isso e não deu certo, mas aí, eu fiz assim! E assim deu certo! Aí, o SAPUCAIA fala: - Não deu certo por causa disso e disso! Então, a gente está aqui falando de uma coisa, que a gente quer atingir, mas está muito no chão da sala. [...] eu acho que isso foi uma das primeiras coisas, que diferenciou e que valoriza os nossos encontros, que como eu disse é um curso de formação! [...] eu acho que é um trabalho que tem que ser muito valorizado, Veronica! Você tem que conseguir mesmo compartilhar isso, com outros professores! Têm outros professores, na rede, que estão querendo exatamente esse tipo de trabalho que você faz! Com sede disso! Sabe, eu conversei com outros professores, eu vejo essa busca deles, sabe?!

E é isso, um livro; um curso; uma expansão desse curso; porque foi muito importante tanto no período desse pandemônico! (Risos). Desse período estranhíssimo! Que a gente está vivendo! Não só pela questão profissional, mas por ser também um refúgio, né? Assim, a gente vir aqui. [...] mas a questão da gente conseguir fazer esse trabalho tem que continuar!

Mas é a questão da gente tentar continuar dando frutos que essa árvore. Essa floresta, que a Verônica, aí, plantou! Que a gente consiga aumentar esse ecossistema, aí!

Então, eu acho que é bem essa questão da gente seguir adiante, você seguir levando a gente, aí, junto e aumentando só essa floresta que você ajudou a semear[...] (CASTANHEIRA).

Aí vem aquela questão que a Veronica fala da qualidade com o tempo, né? A qualidade tem que sobressair. [...] Que ela prefere a qualidade do que fazer as coisas correndo! Eu senti isso também no nosso grupo! [...] (TAMARINEIRO).

A professora CASTANHEIRA enaltece o trabalho desenvolvido pela pesquisadora-formadora, no contexto da formação oferecida por essa pesquisa, nos seguintes aspectos: um bom desempenho de formadora e na representação da Universidade (mestranda/pesquisadora/extensão) versus Educação Básica (professora coordenadora/formação na escola com os professores da escola/teoria e prática).

Certamente, CASTANHEIRA, ao referir-se ao bom desempenho da formadora, percebe uma postura de colaborador prático em situações formativas voltadas para a reflexão e discussão, e de uma formação engajada num projeto formativo-colaborativo, lidando com as condições reais; enfim, uma formação feita para os professores e com os professores, no chão da escola.

Nessa perspectiva, abandona-se o conceito ultrapassado de formação e se substitui “[...] pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la. [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Segundo Imbernón (2010), o formador ajuda na reflexão sobre as situações, sobre a prática pedagógica e como agir, durante tais situações e nessa circunstância; o formador é parte inclusa do processo, além de assessorar os professores na identificação das necessidades formativas, no esclarecimento e na participação de um processo colaborativo de resolução de situações problemáticas.

CASTANHEIRA conseguiu identificar o papel de extensão da Universidade (representada pela pesquisadora-formadora) estabelecendo uma íntima relação entre a *formação na escola* (oferecida pela pesquisadora-coordenadora) com os temas e reflexões trazidos para a realidade da escola Novos Horizontes (lócus da pesquisa). Esse fato é comprovado quando ela diz: “[...] Porque uma das coisas que eu mais criticava na academia era essa secção, essa separação de ensino, pesquisa e extensão! Pra mim é uma coisa só! Você não consegue fazer pesquisa sem fazer ensino. Você não consegue ensinar sem pesquisar [...]”.

Para essa percepção da professora CASTANHEIRA, evocam-se as contribuições de Nóvoa (2017), quando ele se refere a um novo lugar institucional para a formação de professores. De acordo com o autor, nesse lugar há que se reunir pessoas empenhadas tanto com o trabalho universitário quanto com o futuro da profissionalização docente, pois “[...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Acredita-se que os encontros formativos oferecidos pela *Formação na Escola* (encontros da pesquisa-formação) oportunizaram esse lugar institucional para a formação

docente, como sugerido por Nóvoa (2017), por ter conseguido unir, num terceiro espaço, esforços de profissionais da Universidade (professora orientadora-Unitau-mestranda) e o envolvimento de profissionais da Educação Básica (professores dos anos finais do Ensino Fundamental da EMIEFM Novos Horizontes-coordenadora), que fizeram do chão dessa escola o palco para as discussões de situações reais vivenciadas pelos professores e os estudos norteados pelas necessidades formativas desses profissionais da educação.

Em sua narrativa, CASTANHEIRA destaca outros aspectos relevantes sobre o papel do formador, como: um número significativo de professores participantes até o final dos encontros propostos; a motivação por parte dos professores em continuar com o grupo e disseminar a formação na perspectiva da colaboração e da tomada de consciência sobre a importância de não haver separação entre os ensinos (Infantil, Fundamental e Médio), entendendo que quando os professores de diferentes segmentos se juntam o estudo e o trabalho têm um ganho riquíssimo, pois se tem diferentes visões sobre o mesmo assunto e todos (professores e alunos) conseguem “beber na mesma fonte”.

Certamente, esses aspectos trazidos por CASTANHEIRA traduzem a autonomia e o processo oferecido por essa pesquisa-formação, que, nas palavras de Imbernón (2010), capacita os professores a aprender a aprender, facilitando a capacidade de reflexão sobre o fazer docente, uma vez que se evidencia aquilo que se acredita e que se pressupõe, dotando os professores de ferramentas ideológicas e cognitivas, favorecendo a compreensão e a interpretação sobre a complexidade da prática pedagógica. São situações que envolvem os professores e trazem sentido de estarem imersos em ações formativas, bem como os incentivam a prosseguir nos estudos, mantendo a frequência nos encontros oferecidos, motivados a envolver outros colegas da profissão e vislumbrar a continuidade da proposta formativa.

4.4.6 A relação interpessoal colaborativa estabelecida pela *Formação na Escola*

No grupo focal final, foram também manifestas as narrativas acerca da formação oferecida por essa pesquisa, quanto à consideração e à subjetividade dos professores. Os encontros formativos, além de tratar de assuntos inerentes à profissionalização, favoreceram o desenvolvimento da autoestima docente, tanto individual quanto coletiva, de modo que os colegas admiravam-se, ora pelo domínio do conhecimento técnico no momento da colaboração, ora pela experiência da prática compartilhada no decorrer dos encontros formativos, como se comprova nos excertos que seguem:

[...] e eu vejo que o professor no decorrer da carreira, ele vai traçando uma evolução como se fosse uma escada, que a gente vai subindo de degrau em degrau. E esse curso de formação seria como um grupo que estaria iniciando, subindo os primeiros degraus juntos e de mãos dadas.

Então, o que acontece, é essa subida inicial nossa, de mãos dadas, que dá uma força, um pique a mais. [...] no quadro evolutivo, a gente está evoluindo mais rápido junto de mãos dadas, do que cada um, separado por conta própria!

É a velha, velho ditado da união faz a força e que nesse período de pandemia, com tudo perdido, com tudo assim desesperado, porque deixou todo mundo cego, surdo e mudo. De repente, a gente num período aqui curto de tempo, a gente tem uma evolução muito grande, por causa dessa união e dessa abertura de um para o outro. E vamos ver assim, até daquela história do que um complementa o outro nas falas e, assim, parece que eu vejo que são pensamentos iguais, de pontos de vista diferentes que querem chegar ao mesmo objetivo. Isso daí ajudou muito! [...] (SAPUCAIA).

[...] essa questão que o SAPUCAIA colocou, que é a questão da autoestima. De um grupo, que quando ele está unido, de quando ele tem objetivos em comum, quando um segura a mão do outro, todo mundo vai para frente, todo mundo cresce. [...] eu queria já agradecer a PRIMAVERA por ser tão querida e amada! Ser tão fofo mesmo! Nesse sentido de levantar essa bola, principalmente, minha e do TAMARINEIRO, que somos jovens professores que temos pouca experiência! [...] Esse tipo de comunhão, que a gente fez, aqui, sabe? De vir e poder se abrir, poder ser exposto mesmo! A gente, aqui, teve uma exposição não só pedagógica dos nossos calcanhares de Aquiles, aí, mas a exposição de poder criticar a formação; como é feita! [...] Então, eu acho que esse grupo, ele conseguiu como muito bem, o SAPUCAIA colocou, a PRIMAVERA colocou, a CEREJEIRA colocou dessa união e de transpassar essa separação. Primeiro, como eu disse, da pesquisa, do ensino, da extensão. [...] Agora, uma outra coisa é essa questão da união. A união de você não só estar disposto a ouvir, mas também disposto a colaborar; como você bem colocou pra gente! [...] Eu acho que isso é uma outra grande valorização desse curso formativo por uma disciplina de Educação, por exemplo, que eu fiz na graduação. [...] Uma outra coisa que me veio, foi que eu lembro que a gente comentou isso no encontro, o nosso contexto está cada vez mais acirrado politicamente! A gente está num contexto que é difícil conversar! É difícil dialogar certas coisas, com certas pessoas! Então, a gente se encontrar, a gente nunca se encontrou, de fato! Quer dizer, a gente se encontrou uma vez lá na Escola Novos Horizontes! Tão rapidamente! Mas a gente ter essa possibilidade de diálogo, de fato, sabe?! É de escutar o outro, que você sabe que é diferente de você! Sabe que sua formação é diferente! Sabe que tem uma religião diferente da sua! Mas você está, de fato, aberto para escutar! Isso é incrível! Eu acho que é isso, que foi bastante enriquecedor nesse grupo! [...] Então, eu fiquei muito feliz! Assim, da gente ter essa sintonia, sabe? Essa sintonia de pensamento! De você ter me apresentado uma leitura que eu não tinha conhecido! Foi muito legal! Sabe? De ir, de ler, de procurar o livro, de comprar o livro! Então, foi um encontro muito rico mesmo! [...] (CASTANHEIRA).

[...] mas eu queria destacar um ponto, que foi muito importante pra mim nesse processo! Com esse grupo, nosso! Foi primeiro, essa questão da intimidade. Desse companheirismo, que a gente foi criando? [...] foi muito bacana também conhecer o SEQUOIA! Poxa! Toda essa questão! Essa visão que ele tem que extrapola a Geografia! A CEREJEIRA trazendo essas questões da Educação Infantil [...] A PRIMAVERA, poxa! PRIMAVERA é uma injeção de ânimo! [...] a PAU-BRASIL, ela passa uma segurança pra gente! Uma experiência que ela tem e um incentivo até no modo como ela fala! [...] a CASTANHEIRA, acho até que a nossa história bate muito. Eu também saí da minha cidade pequena e fui estudar fora! A CASTANHEIRA também saiu da cidade dela e foi para o Rio Preto pra estudar! [...] Em Taubaté, também, né? Eu não tenho as referências! Enfim agora que eu estou construindo isso. E esse grupo, aqui, ele me deixou muita à vontade de poder compartilhar conhecimento e poder trocar essa afetividade também. Que a Educação, o conhecimento também ele precisa do lado afetivo. Eu acho que isso é muito importante! Eu acho que é mais importante até do que, enfim, ter um aparato tecnológico, que também é importante dentro da sala de aula! Mas não adianta nada, se o governo começar um dia, ele, realmente, enfim, investir em estrutura, mas a gente não pode nunca perder a afetividade! E esse grupo, por ter também essa afetividade, que eu me senti tão à vontade com vocês! Foi uma coisa incrível! [...] Eu não senti, que o tempo foi um fardo, mesmo a gente estando com todos os nossos compromissos! E a gente está trabalhando em casa. Aí, tem a vida familiar que se mistura. Mas eu senti isso, eu senti, que a gente, o nosso grupo, não se preocupava com a questão do tempo que é outra coisa, também, que essa sociedade cobra da gente! E eu senti também que, aqui, a gente demonstrou que é o conhecimento realmente! [...] como o SEQUOIA trouxe, parecia que a gente tava lá na Grécia! Lá na praça pública! Na onde os filósofos ficavam com o povo falando de Filosofia! [...] (TAMARINEIRO).

Na fala dos professores, há uma ênfase expressiva sobre as questões subjetivas: a autoestima, a união, a consideração com o colega, a alegria na parceria estabelecida no decorrer dos encontros, o aprendizado na interatividade com os colegas, da empatia, da abertura de um ouvir ou outro e da sintonia firmada.

A formação oferecida por essa pesquisa preocupou-se não somente com o aspecto disciplinar, mas também com “[...] o planejamento de como tratar outros aspectos na formação: os organizativos, os comunicativos, os mediadores, os éticos, os colegiais, bem como a bagagem sociocultural e outros elementos que [...]” não são comumente abordados de forma ampla na formação de professores (IMBERNÓN, 2010, p. 111).

Para Imbernón (2010), a formação continuada não haveria que realizar tradicionalmente a transmissão do conhecimento objetivo, mas dar maior relevância ao conhecimento subjetivo, ou seja, às atitudes, pois, mais que dominar o ensino de um conteúdo específico, faz-se necessário imbuir-se de um compromisso que ultrapassa a técnica e que envolve o contexto pessoal, colaborativo e comunitário.

Acredita-se que as questões subjetivas foram contempladas por essa formação por ter sido fundada numa perspectiva de pesquisa colaborativa, uma vez que pesquisadora e participantes tornaram-se parceiros do processo de pesquisa, dando-se por meio do envolvimento ativo e consciente, no qual as decisões, atitudes, compreensões e reflexões praticadas foram edificadas por intermédio das discussões coletivas.

Sobre esse processo de colaboração, Bandeira (2016, p. 71) explicita:

[...] Colaboração e reflexão que não se contentam apenas em deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente anima a vida. Por conseguinte, por meio da atividade que inclui reflexão e colaboração, é possível não somente situar os docentes nos seus lugares, mas, especialmente, reconhecê-los em suas idiosincrasias, como portadores de qualidades complexas, dotados de liberdade e de elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas. Trata-se de uma escuta que vê, sente e afeta tanto cognição quanto imaginação.

A autora nos esclarece que a pesquisa na perspectiva colaborativa nos impulsiona para a compreensão de uma união (como expressam os professores participantes da pesquisa), a fim de reviver a junção entre os participantes, os quais estão agrupados por pactuarem das mesmas crenças e pelo fato de sentirem-se unidos por necessidades comuns que os conectam. Pautada nesse entendimento, desenvolveu-se a estrutura da formação que foi realizada com os professores participantes, identificada como “Formação na Escola”.

4.4.7 A Formação na Escola reverberada na prática dos professores participantes

O verdadeiro sentido da formação continuada é que de fato ela venha a contribuir com o fazer docente e de alguma forma promova a melhoria da qualidade do ensino, atendendo o aluno. Mesmo que de forma indireta, pois o ensino, devido ao momento de pandemia, que o mundo está atravessando desde o ano de 2020, tem sido oferecido de forma remota, e a maioria das atividades é realizada pelos alunos de maneira assíncrona, a partir dos roteiros de estudos e cadernos de atividades, que os professores desde o ano descrito vêm elaborando.

Contudo, mesmo nesses moldes, conseguiu-se identificar, a partir do GFF, extratos das falas que evidenciam os impactos da formação oferecida por essa pesquisa na elaboração das atividades e no ensino remoto desenvolvido pela EMIEF Novos Horizontes.

[...] Então, ter que fazer uma apresentação pra vir aqui, pra falar pra vocês; não sei como foi para o TAMARINEIRO, mas eu fiquei ansiosa! [...] Ansiosa, por quê? O tema era complicado. Como que ia abordar isso? Como, de fato, ia trazer isso pro chão da escola e não ficar lá naquela discussão que eu mesmo critico? Então, assim, fez com que também tivesse essa vontade de voltar pra sala de aula e essa vontade fosse matada, um pouquinho, aqui, nessa interação, sabe?

A gente não pode voltar para sala de aula pra colocar tudo isso em prática, mas só de ter que voltar e preparar uma aula para apresentar pra vocês já ajuda a colocar essas estratégias, que a gente está aprendendo, aqui, no curso de formação, em prática [...] (CASTANHEIRA).

[...] Eu vou contar a experiência [...] eu estou produzindo atividades para o Ensino Médio [...] para o segundo ano tinha uma habilidade, eu falei: - Puxa! É muito complexa de se trabalhar! Que é a questão da tonicidade das palavras! A questão da acentuação gráfica! [...] Falei: - Poxa! Como que eu vou elaborar questões falando disso?! Aí eu falei: - É uma coisa que o grupo me deu; me fortaleceu; de quebrar, de romper com as grades do Currículo! Igual a gente já falou bastante!

Então, eu pensei bem e falei: - Poxa! Vou trabalhar com poesia! [...] com Manuel Bandeira. [...] Eu me deparei com poema dele chamado "Os Sinos" e nesse poema ele vai falar de três tipos de sinos. Ele vai falar: do Sino de Belém; do Sino da Paixão e o Sino do Bonfim. E aí ele, na poesia, ele em alguns versos, ele fala do som e como esses sinos batem.

E eu falei: - Poxa! Está aí, o segredo! Porque eu vou trabalhar, vou jogar esse poema pra eles falarem qual que é o sentido de que cada som está produzindo [...] Porque ele fala que o Sino de Belém faz heim... heim... heim... é um som do sino da igreja que está tocando pra as coisas que vão vir, pro futuro. Aí ele fala do Sino da Paixão que faz ão... ão... ão... que aquele sino fúnebre. É o sino que indica a morte. E ele vai falar do Sino do Bonfim, que é o im... im... im... seria o sino que é a fala do eu! Do eu dele indefinido!

[...] eu falei: - Poxa! Eu vou levar isso para os alunos; pra eles verem que quando a gente fala de acentuação, não é só saber colocar graficamente, ali, a acentuação correta! Mas eles perceberem que os sons também produzem sentidos!

Eu fiquei muito feliz! Porque eu acho que o grupo me deu esse ânimo! Sabe? Essa coragem! De estar podendo me libertar dessas grades curriculares!!!

[...] E foi assim, uma experiência muito bacana! Eu tive já produzindo essa atividade e o grupo me ajudou com todas as reflexões que a gente fez! Ele foi a base para eu montar essa questão! [...] (TAMARINEIRO).

Como a pretensão era de contribuir com a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e, como era esse o aspecto que os professores participantes apontaram desde o início das formações como suas necessidades formativas, a pesquisadora-formadora, desde o primeiro encontro, tinha uma intencionalidade pedagógica ao preparar os encontros: na acolhida dos participantes; na elaboração da pauta; na apresentação dos objetivos do encontro; na escolha dos slides (ilustrados de acordo com o tema do encontro); na escolha da estratégia a ser oferecida (mesmo

que de forma remota); no modo de conduzir o encontro; na elaboração de questões que fizessem o grupo refletir; na propositura da colaboração, na insistência quanto à qualidade do que precisa ser trabalhado e não a quantidade, na constante escuta atenta, principalmente das questões problemáticas da sala de aula. Ou seja, a preocupação com uma organização didática específica “[...] para diferentes propósitos pedagógicos [...] diferentes temas ou ênfases”, uma “[...] combinação de domínio do conteúdo e habilidade pedagógica [...]” para que os professores pudessem experienciar na prática a gestão das ideias no contexto da aula (SHULMAN, 2014, p. 198).

Então, ao colaborar com a formação dos colegas e com a sua própria formação, CASTANHEIRA narra ter sido envolvida pelo sentimento de ansiedade, por estar diante dos colegas e por ter que levar uma proposta que fizesse sentido, mas que também articulasse com a prática pedagógica, que como ela mesma afirma que não poderia igualar-se ao que pregavam seus professores, os quais nunca houveram pisado no chão de uma escola de ensino básico. E após ter preparado a aula (formação), o que fez com muito exímio, disse:

[...] fez com que também tivesse essa vontade de voltar pra sala de aula e essa vontade fosse matada um pouquinho [...] A gente não pode voltar para sala de aula pra colocar tudo isso em prática, mas só de ter que voltar e preparar uma aula para apresentar pra vocês já ajuda a colocar essas estratégias, que a gente está aprendendo, aqui, no curso de formação, em prática [...]
(CASTANHEIRA).

Na narrativa de CASTANHEIRA, entende-se que ela se apropriou das habilidades que compõem o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se utilizou delas para preparar o encontro formativo e que, certamente, também as usará quando estiver em sala de aula.

O professor TAMARINEIRO, ao observar o contexto da turma (Ensino Médio), o nível de dificuldade sobre o conteúdo do ensino, que no caso era a tonicidade das palavras, combinou poesia e literatura (pela qual é apaixonado) para significar e trazer o sentido da gramática aos alunos do Ensino Médio. Com uma notória habilidade, articulou e contextualizou saberes inerentes ao conhecimento que leciona, Língua Portuguesa, com conhecimentos estritamente pedagógicos.

Acredita-se que esse relato de elaboração da atividade consiste num esboço da descrição de um ensino que é inusitado e que, de acordo com Shulman (2014), é raro. Na verdade, tal situação didática consiste numa gestão das ideias dentro do discurso em sala de aula e que faz parte de uma das habilidades que compõem “[...] ‘uma base de conhecimento para o ensino’ – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e

tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo [...]” (SHULMAN, 2014, p. 200).

De acordo com TAMARINEIRO, foi o grupo da formação oferecida por essa pesquisa que lhe deu essa coragem, de ir além do conteúdo que leciona e contextualizar a prática, conectando o prazer de ensinar com o objeto do ensino, e trazendo satisfação ao professor iniciante na carreira docente.

A Formação na Escola, como testificam os professores, orientou e favoreceu, por meio da vivência, as situações da prática pedagógica, o que, em algum momento, no exercício da função de cada professor participante, repercutirá em seu fazer docente.

Ademais, o que a formação oferecida por essa pesquisa procurou desenvolver foram habilidades imprescindíveis para construir uma prática pedagógica de qualidade, que considere os saberes inerentes ao saber fazer docente e às habilidades que os professores adquirem no exercício da função, pois, concordando com Shulman (2014), acredita-se que a base do conhecimento para o ensino deveria ser o pilar para a formação continuada de professores, contribuindo, assim, de maneira direta para a efetiva prática do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse estudo, essa pesquisadora valida suas conjecturas sobre a necessidade de o professor (coordenador e/ou o profissional de educação) ser sempre um agente observador de sua prática e da realidade na qual está inserido. Soma-se a isso a importância de o profissional de educação estar em constante estudo/pesquisa para melhor atender os desafios da profissão.

Esses fatores foram essenciais para entender o motivo pelos quais os alunos dos anos finais possuem baixos rendimentos se comparados aos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fato esse traduzido nas colocações dos professores, quando dizem sobre suas necessidades formativas.

Do mesmo modo, fica evidente que a ausência do conhecimento pedagógico do conteúdo (domínio de elementos essenciais da aula – a estrutura, a organização, as diversificadas formas das quais cada aluno apropria-se do conhecimento acadêmico); a maneira como o professor aborda a matéria que leciona, de modo que ela faça sentido para o aluno; as questões inerentes à didática e da gestão das ideias no contexto da sala de aula influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos.

Afinal, para lograr êxito em seu trabalho, não basta explicar sobre História, Matemática, Geografia e demais componentes curriculares. O professor precisa saber como fará para que o aluno se aproprie do conhecimento da matéria que leciona, qual(is) recurso(s) utilizará, de que forma proporá uma atividade, como organizará a sua turma para aquele tipo de conteúdo que precisa ensinar, quais materiais deverá separar para empregar naquela aula.

Enfim, são muitas as ações que o professor deve dominar para além da disciplina que leciona. Esses saberes não acompanham, não estão embutidos nas especialidades de História, Geografia, tampouco em qualquer outra disciplina, pois são conhecimentos didático-metodológicos, que ultrapassam a metodologia de ensino dos conteúdos específicos. Tais conhecimentos didático-metodológicos, ressalte-se, são imprescindíveis para a efetivação da aula, para o sucesso do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Contudo, tais necessidades e fragilidades não são facilmente identificáveis, pois permanecem submersas, ainda que incomodem o íntimo dos professores que as percebem. O grande mérito do presente trabalho de pesquisa foi o de oportunizar a elaboração e organização de um projeto de formação continuada na escola em que a pesquisadora-coordenadora atua, o qual foi desenvolvido na perspectiva da ação colaborativa entre a universidade (UNITAU) e a escola de educação básica.

Assim, a partir das formações realizadas em HTPC, mesmo de forma remota, foi possível identificar que os professores acreditam e valorizam a formação continuada, desde que consigam perceber nela uma relação com a prática pedagógica, por promover o trabalho coletivo, a partilha de boas práticas ou de atuações que não foram exitosas, a reflexão, a discussão de situações problemáticas e o estudo de temas que auxiliarão no desempenho da aula.

Os professores participantes da pesquisa conseguiram perceber a importância da formação continuada, pelo fato de os encontros formativos terem lhes possibilitado o fortalecimento e o desenvolvimento profissional docente, por compartilharem um espaço de estudo, de trocas de experiências e de saberes.

Entende-se que ainda exista muito a ser desvendando sobre a formação continuada, principalmente sobre a formação continuada na escola, feita não somente para os professores, mas com os professores, na perspectiva da ação colaborativa.

Com o presente estudo foi possível:

- Realizar dezessete encontros formativos na escola, de modo remoto, na perspectiva da ação colaborativa entre a universidade e a escola;
- Ter uma avaliação sob a ótica dos professores sobre a formação continuada oferecida na escola e como essa influenciou na prática cotidiana;
- Valorizar a formação para o desenvolvimento profissional regida pela parceria colaborativa (universidade-escola);
- Identificar como os encontros formativos impactaram na evolução pedagógica do grupo participante;
- Reconhecer o valor dado pelos professores participantes ao professor coordenador à frente da formação continuada de professores.

Ainda sobre o professor coordenador deve-se destacar, acerca do seu importante papel junto ao processo de formação continuada, que consiste na mediação direta entre o conhecimento da prática, teoria, realidade escolar e o professor. Podemos compará-lo com um maestro que conduz a sua orquestra, ouvindo-a e sinalizando a ela com a sua batuta, sentindo a melodia e direcionando os músicos, para que a harmonia aconteça.

O professor coordenador precisa ser/estar ao lado e com os professores. Ser coordenador não é apontar o erro, mas ouvir, identificar as necessidades e junto, no processo formativo,

propor reflexões para efetivar a prática. É preciso construir um elo de confiança para que o professor possa ver esse profissional como um aliado, um ajudador, para que a docência não seja desenvolvida no isolamento da sala de aula.

Compreende-se que o coordenador precisa buscar a pesquisa e estar sempre um passo adiante de seus professores, para que possa auxiliá-los na maravilhosa e difícil tarefa do ensino. E sobre isso é importante ressaltar o subsídio da Universidade à escola (educação básica), no desenvolvimento de uma proposta colaborativa como a que se deu nos encontros formativos propostos por essa pesquisa.

Mediante as considerações feitas, foi possível concluir que o presente estudo identificou os aspectos que compõem uma formação continuada exitosa e que atendeu as necessidades formativas pedagógicas dos professores, contribuindo para o desenvolvimento profissional do grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental da realidade investigada.

Este trabalho, traz como contribuição um produto resultante dos encontros oportunizados pela pesquisa, as pautas formativas elaboradas a partir da colaboração dos professores participantes à luz de suas necessidades de formação.

Antes de finalizar, esta pesquisadora-coordenadora reconhece a importância do Mestrado Profissional em Educação, responsável por fortalecer a autonomia da pesquisadora e por permitir aos vinte e três anos de profissão docente, melhor entender sobre as necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como, realizar uma pesquisa na perspectiva de colaboração capaz de favorecer o desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa e da pesquisadora.

Ao adentrar ao mestrado, a expectativa dessa pesquisadora era de aprimorar e agregar saberes sobre a Educação. Contudo, as disciplinas ofertadas pelo curso, além do conhecimento esperado, aos poucos foram possibilitando a compreensão que extravasa o contexto educativo, cita-se, como exemplo, o conhecimento acerca das políticas públicas, responsáveis por efetivar ou não ações educativas.

Outro aprendizado do mestrado foi a questão humanizadora, a qual proporcionou a legitimação da profissão docente dessa pesquisadora-coordenadora.

Decerto, o trabalho colaborativo deixou marcas profundas de aprendizagens nessa pesquisadora e nos participantes dessa pesquisa pela propositura do aprendizado com os pares, a empatia, o fortalecimento do grupo, o sentimento de pertença, o empoderamento profissional, elementos esses, indispensáveis para o desenvolvimento da profissionalização docente de todos os envolvidos.

Finalizam-se essas considerações com uma vontade de continuar contribuindo com a pesquisa em Educação e com o foco na aprendizagem do adulto, deixando o mestrado com um sentimento de determinação profissional e vislumbrando alçar novos voos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas de quem gosta de ensinar**. Guarulhos/SP:Parma LTDA, 1980.

ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/%40%40download/file>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n.3, 174-181, set/dez., 2010.

ARAÚJO, D. A. de. **Práticas Formativas e Aprendizado Profissional: o que dizem os professores**. 2017. Mestrado (em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais). Universidade de Taubaté (UNITAU). Taubaté, São Paulo, 2017.

BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M. et al. (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 380 p. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Piauí, 2016. p. 63-70. CD – ROM.

BARBIER, J. M. **Formação de adultos e profissionalização tendências e desafios**. Brasília: Líber Livro, 2013.

BARBIER, R. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS- SES – GDF. Disponível em: <http://www.Saude.df.gov.br/FEPCS>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOZZINI I. C. T.; FREITAS, D. de. O trabalho coletivo na escola pública: três estudos sobre o HTPC/ATPC. **Interciência & Sociedade**, São Carlos, v.3, n.2. p. 60-67, 2014.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. “Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996.

_____, Ministério da Educação. Brasília: abril, 2019. **Dia mundial da Educação: data marca o compromisso de 164 países com o desenvolvimento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75441>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.” Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. Presidência da República. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 de jul. 2019.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 6, 1º semestre, 1998, p. 9-27.

CARDOSO, L.M. **A Formação docente na modalidade de formação continuada pode alterar algumas concepções dos docentes e suas práticas cotidianas?**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Pelotas, Rio Grande do Sul, 2014.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*, 4. CONPEF: 2009, Londrina, Paraná. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoacomoral2.pdf> Acesso em: 26 jan. 2021.

DAMASCENO, I. C. A colaboração na compreensão das professoras. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M. et al. (Org.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. 380 p. Rio de Janeiro – RJ: Universidade Federal do Piauí, 2016. p. 63-70. CD – ROM.

DAVIS, C. L. F. et al. **Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

FRANÇA, V. D. C. A Relação Teoria e Prática no Espaço das Htpcs: Possibilidades de Formação Continuada da Docência Centrada na Escola. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13 n.2, p.275-290, jul.dez., 2012.

ESTEPA, P.; MAYOR, C.; HERNÁNDEZ, E.; SÁNCHEZ, M.; RODRÍGUEZ, J.; ALTOPIEDI, M.; JESÚS, J. Las necesidades formativas de docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, Sevilla, España, n. 6, p. 1-22, 2005. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2393> Acesso em 31 jan. 2021.

FORMAÇÃO; CONTINUADA. *In: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-01-26 21:38:54]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/formação> Acesso em: 26 jan. 2021.

FRITSCHÉ, R. et al. **Plataforma QEdú Redes**. 2012. <https://www.qedu.org.br/cidade/2371-taubate/ideb/ideb-por-escolas>. Acesso em: 25 jul. 2019.

FÜRKOTTER, M. et al. O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 16 jul. 2019.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. São Paulo. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf> Acesso em: 27 jan. 2021.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série em Educação: 10. Brasília – DF: Liber Livro Editora, 2005. 77 p.

_____; ANDRÉ, M. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. IN: SIMPOSIO BRASILEIRO - ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, 1998, Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

G1, Campinas e Região, EPTV, Terra da Gente. **Gigantes da floresta: conheça os jequitibás do Brasil: espécie símbolo do estado de São Paulo, jequitibá-rosa está ameaçado de extinção. Disponível em: Gigantes da floresta: conheça os jequitibás do Brasil.**

<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2020/03/25/gigantes-da-floresta-conheca-os-jequitibas-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LIMA, E. F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.

LONGAREZZI, A. M. S., J. L. da. PESQUISA-FORMAÇÃO: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos – Eletrônica**. vol. 13 –nº. 3 - p. 214-225 / set -dez 2013.

LOPES, N. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Gestão Escolar**. 14. ed. Brasil. 01 Jul. 2011. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores> Acesso em: 18 ago. 2019.

MACEDO, R. S.; GUERRA, D. M. de J. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação. In: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. CEARÁ: ENDIPE. 2014.

Disponível em: <http://www.uece.br/endi2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20EXTERIORIZA%C3%87%C3%83O%20DAS%20EXPERI%C3%84NCIAS&author=474> Acesso em: 13 jan. 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 09 fev. 2021.

MORICONI, G. et al. **Formação continuada: uma revisão da literatura baseada em evidências**. Fundação Carlos Chagas. v. 53. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

SÁ, M. A. S.; ALMEIDA, L. R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 19, 2004.

SANTANA, I. B. de. **Processos formativos de professoras da educação infantil: ressignificando o planejamento pedagógico no contexto de uma pesquisa-formação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Petrolina. Petrolina: Do Auto, Pernambuco, 2018.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Portaria CENP-1, de 8 de maio de 1996. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo: Imesp, 9 de maio de 1996.

SILVA, M. O. E. **A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da USP - São Paulo: São Paulo, 2000.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A; OLIVEIRA, M. A. L. de FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica**, v.14, 1-20, e4175116, jan/dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994175|R> Acesso em: 20 dez. 2020.

SOUSA, C. M. M. de. **Cuidado em educação: os sentidos da experiência no contexto de pesquisa formação com professoras da educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco (UPE) - Campus Petrolina. Petrolina: Do Auto, Pernambuco, 2018.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

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.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 325.

_____.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, Dezembro/2000.

TAUBATÉ. Portal Educação. **Secretaria**. Disponível em:
<http://taubate.educaon.com.br/secretaria-de-educacao/> Acesso em: 08 out. 2020.

TAUBATÉ, Lei complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007. Projeto de lei de autoria do prefeito municipal. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Taubaté. S. P. 2007.

TORRES, S. R.. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Tradução: José Augusto Pacheco, José Machado. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL INICIAL

Roteiro que objetiva coletar as informações acerca das necessidades formativas pedagógicas do grupo de professores.

Etapas	Questões	Check-list
Aquecimento	Apresentação	Conte sobre a sua formação. Tempo de docência. Tempo de docência na escola.
Desenvolvimento	Como vocês veem o processo de formação continuada? Vocês percebem alguma relação entre a sua prática pedagógica com as formações oferecidas pela instituição ou pela Secretaria Municipal de Ensino? O que uma boa formação deve contemplar? Quais temáticas que vocês gostariam que fossem abordadas nos encontros de HTPC? Como poderíamos organizar uma formação em serviço colaborativa?	- Pontos fortes e fracos. - Relação entre a sua prática pedagógica com as formações oferecidas. - Atendimento às necessidades formativas. - Listar as necessidades. - Ações dos professores que poderiam colaborar com a formação. - Sugestões.
Encerramento	Espaço livre para sugestões.	

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL FINAL

Roteiro para avaliação dos encontros formativos e da formação em serviço.

Etapas	Questões	Check-list
Aquecimento	Qual a percepção de vocês sobre os nossos Encontros Formativos?	Apontar possíveis: - contribuições e aprendizagens; - frustrações e/ou descontentamentos.
Desenvolvimento	Quais necessidades levantadas pelo grupo não foram sanadas? Quais outras necessidades podem ser atendidas?	- Indique as situações, temas, necessidades e/ou dificuldades. - Apontar novas possibilidades e/ou percepções mediante as dificuldades ou necessidades formativas.
Encerramento	Nós tivemos a colaboração dos professores: Sequoia, Tamarineiro e Castanheira, nossa intenção é de continuar com esse tipo de Formação. Quem gostaria de colaborar numa próxima Formação? Qual seria a temática a ser abordada?	- Novas colaborações. - Temas e necessidades indicadas.

APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Nº	Data da Formação	Tema	Colaboração	Organização dos Encontros	O que disseram os professores participantes
1º	13/05/2020	Apresentação da pesquisa	Pesquisadora	Apresentação da pesquisa e convite para participação dos encontros formativos de modo que despertasse o interesse nos participantes.	Manifestação das expectativas para os encontros formativos: Seriedade (PAU-BRASIL); Conhecimento (OLIVEIRA); Conhecimento (TAMARINEIRO); Aprendizado (BAMBU); Colaboração (PRIMAVERA); Práxis (BORDO); Desenvolvimento (CASTANHEIRA); União (SAPUCAIA); Percepção (SEQUOIA).
2º	20 e 21/05/2020	Grupo Focal inicial (coleta de dados)	Pesquisadora e Cerejeira	Elaboração de roteiro pela pesquisadora sob orientação da professora orientadora, a fim de identificar as necessidades formativas pedagógicas dos participantes.	<p><i>[...] Mas em deixar essa aula atrativa pra que eles tenham prazer em fazer e isso daí está sendo um dos maiores desafios pra mim (SAPUCAIA).</i></p> <p><i>[...] a necessidade também de Formação de uma didática. Eu vi muitos professores muito bons na graduação como pesquisadores, mas como o professor didático dentro da sala de aula, eu vi que eles tinham uma grande dificuldade [...] (CASTANHEIRA).</i></p> <p><i>[...] E acho que [...] a minha fala vai um pouco ao encontro da CASTANHEIRA, também. [...]</i></p> <p><i>[...]VERONICA [...] pensei naquele trabalho INTERDISCIPLINAR, como a gente já começou no começo do ano, nos nossos HTPC's. Eu acho que isso é muito importante! [...] (TAMARINEIRO).</i></p>
3º	09/06/2020	Organização dos temas formativos junto aos professores participantes	Pesquisadora	A partir dos dados coletados do grupo focal inicial.	<p><i>[...] a questão da Didática. Eu acho que é mais a questão de como colocar o conteúdo. [...] Então, eu acho que é Didática está nessa... nessa questão de alinhar a nossa obrigação com o currículo, mas com uma forma que interessa os alunos [...] (CASTANHEIRA).</i></p>

4º	23/06/2020	Compartilhando as Estratégias de Sucesso dos professores e apreciação do texto: A caixa de brinquedos, Rubem Alves.	Pesquisadora e professores	A partir da validação das necessidades formativas pedagógicas identificadas no 3º encontro, deu-se a escolha dos textos e autor.	<i>[...] um documentário. Esse recurso audiovisual para mim foi incrível! E por que eu usei essa estratégia? Eu vou justificar. Voltando lá no Rubem, essa pequena frase dele: [...] é o fascínio que acorda a inteligência. Eu acho que um recurso audiovisual quando é bem feito [...] que é condizente com a realidade, [...] desperta o fascínio, ele desperta curiosidade, também desperta o interesse no aprendizado. [...] Porque é o professor que vai fazer as ligações corretas, que vai mostrar os pontos corretos, pra mostrar, pra explicar o entendimento, mas um recurso audiovisual pra apoiar o professor nesse momento, eu acho excepcional! [...] E eu me lembro que os alunos falavam pra mim: - Nossa! Eu me lembro do vídeo! E esse recurso pra Geografia é muito importante! Pra levar ao lugar, espaço.[...] (SEQUOIA).</i>
5º	30/06/2020	Relacionando as práticas compartilhadas com o texto: Gaiola e Asas, de Rubem Alves.	Pesquisadora e professores	Com base nas discussões e apontamentos do 4º encontro.	<i>[...] se a escola não é equiparada a uma prisão! [...] esse texto nos leva a uma reflexão. Nós estamos numa escola gaiola ou nós estamos numa escola asa? E que tipo de professores nós somos? Nós encorajamos voos? Será que a escola nos encoraja a voar e nós conseguimos encorajar os voos dos nossos alunos? [...] (PRIMAVERA). [...] é um absurdo a gente chamar de grade curricular? Porque grade já dá essa noção de prisão [...] então é como se fosse um currículo preso, né? [...] (TAMARINEIRO).</i>
6º	07/07/2020	Início das apreciações do texto: Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Lee S. Shulman.	Pesquisadora e professores	Mediante as necessidades formativas pedagógicas identificadas no grupo focal inicial.	<i>[...]É eu, o SAPUCAIA e o TAMARINEIRO, a gente ficou com a parte do texto a Base de Conhecimento [...] a gente ficou conversando sobre essas questões de como que a gente pode colocar em prática o nosso conhecimento da formação, né? A nossa Formação Acadêmica que é uma das Bases do Conhecimento que o autor fala que é importante, mas como que a gente vai instrumentalizar essa ferramenta para abrir as caixas de brinquedo, né? E aí a gente foi falando que vários problemas que a gente enfrentou e está enfrentando, né, TAMARINEIRO? Sobre essa questão: de como falar; de como passar o que eles precisam saber? De maneira com que eles não sejam apenas motivos de avaliação da gestão, da direção, da</i>

					<i>prefeitura, mas como passar um conhecimento que eles vão realmente utilizar durante a vida deles! Um conhecimento realmente prático e não só um conhecimento pra eles fazerem prova! (CASTANHEIRA).</i>
7º	15/07/2020	Continuidade dos estudos e apreciações do texto: Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Lee S. Shulman.	Pesquisadora e professores	Mediante as necessidades formativas pedagógicas identificadas no grupo focal inicial.	<i>[...] então, esse é justamente o retrato da época nos Estados Unidos! Embora a gente veja que o artigo seja antigo, mais de 20 anos, trinta anos, aliás! A gente percebe que ainda hoje se luta pela base, se luta por essa reforma na base [...]o que eu percebo da base do conhecimento nesse caso é que ela (Nancy) tem conhecimento, ela tem habilidade e ela tem atitude. Então, quando a gente verifica que uma professora com a experiência dela, com a maturidade dela, consegue reunir esses três itens: conhecimento, habilidade e atitude são o que transformou ela na profissional que ela é! [...] (SEQUOIA).</i>
8º	22/07/2020	Continuidade dos estudos e apreciações sobre A Base do Conhecimento. Lee S. Shulman.	Pesquisadora e professores	Mediante as necessidades formativas pedagógicas identificadas no grupo focal inicial.	<i>[...] O que eu achei muito interessante aqui, é que o autor presa pela excelência! Porque esse realmente é um ponto de estudo. Quando ele observa os professores iniciantes e os professores que já estão há um longo tempo na carreira. E ele tomou por base, como parâmetro, uma professora de excelência! Então isso, aqui, é realmente muito interessante! Como criar essa base? E o que deve conter nessa base que vai levar os professores um dia se tornarem ou logo no início da sua formação a serem tão competentes quanto a professora Nancy, como ela é citada no texto?[...] (SEQUOIA).</i>
9º	29/07/2020	Finalização dos estudos e apreciações sobre A Base do Conhecimento. Lee S. Shulman.	Pesquisadora e professores	Mediante as necessidades formativas pedagógicas identificadas no grupo focal inicial.	<i>[...] Pra mim foi esse estudo foi muito importante! Saber que existem pessoas ou existe uma pessoa de um nível tão grande de conhecimento que vê a Educação de outra forma, vê o professor de outra forma, né? Eu acho que tudo isso serviu pra apoiar, pra desencadear um sentimento de empoderamento, né? Eu posso, eu consigo! [...] E um sentimento não só de individualidade, né? Mas de grupo, de coletivo! Como o SAPUCAIA acabou de falar: - Juntar, somar juntos pra tentar mudar! [...] com relação ao estudo [...] nós podemos mudar a nossa história de Educação enquanto ensinadores (PRIMAVERA).</i>

10°	04/08/2020	A Educação e o Ensino na perspectiva de Khalil Gibran.	Professor Sequoia	<p>A partir da reflexão dos temas abordados nos encontros, o professor colaborador sentiu a necessidade de trazer a Filosofia para complementar as discussões, a Educação pela perspectiva na Filosofia. [...] <i>Eu vi um vídeo há um tempo atrás de um canal que eu sigo e é a fala do ponto de vista de um filósofo com relação à Educação. E, na verdade, uma professora que faz a explicação sobre o trecho do livro [...] a parte do vídeo que é interessante, ela tem, aproximadamente, 40 minutos, eu queria saber com você se existe a possibilidade de eu fazer, eu até já tenho esse resumo, é uma página e a gente fazer o nosso estudo em cima desse vídeo de 40 minutos? [...] (SEQUOIA).</i></p>	<p><i>Primeira coisa! Eu acho que além de tudo éhh, não vou falar em nome do grupo, vou falar por mim, mas pelo olhar talvez? Agradecer essa oportunidade e essa participação está criando uma amplitude na nossa vida docente! Não sei se isso daí vai ser mútuo ou não. E outra coisa que eu queria falar, talvez nesse pouco tempo, que pra sua formação deve ser bastante, pra gente no momento de pandemia está sendo um tempo, assim, talvez, corrido ou não, mas que a gente está se expondo, aqui! A vida do docente é vamos considerar como degraus que a gente vai subindo! E nesse período de Formação a quantidade de degraus que a gente, pelo menos eu falo, do meu ponto de vista, que eu me elevei nesse período de aprendizagem, aqui, na formação! (SAPUCAIA)</i></p> <p><i>Eu acho que, como o SAPUCAIA falou, eu posso só falar por mim! Né? Não sei se é o mesmo pensamento do grupo! Eu entrei por conta da oportunidade de aprendizado! Que é o professor nada mais, é só nunca deixa de ser aluno [...] mas a gente sempre está tendo que aprender, né? Sempre tem coisa nova pra poder aprender. E quanto mais a gente adquire conhecimento e aprende com os outros sempre uma coisa válida. E daí, tem essa coletânea de experiências de cada um, como cada um enxerga, como cada um trata a sua matéria, metodologia que utilizaram é sempre uma boa oportunidade para você aumentar a gama de conhecimento e você vir a se tornar cada vez mais versátil [...] (BORDO).</i></p> <p><i>[...] o espaço de fala que a gente está tendo e esse espaço de fala também, ele tem uma forma afetiva e aí, a gente se sente à vontade pra falar. E eu acho que muitos de nossos professores, o nosso dia a dia de sala de aula, enfim. Às vezes, a gente não tem esses espaços ou a gente acaba que, não tem tempo de procurar, enfim ou não surgiu a oportunidade. [...] falando do meu caso, eu sinto muito à vontade, aqui, no nosso espaço (TAMARINEIRO).</i></p>
-----	------------	--	-------------------	---	--

11º	11/08/2020	A interdisciplinaridade: o exemplo da EMEF Desembargador Amorim Lima.	Professor Tamarineiro	O professor colaborador trouxe uma necessidade formativa identificada pela maioria dos participantes do grupo durante o grupo focal inicial e no decorrer das formações.	<p><i>[...] quando você colocou essas perguntas, muito bem, nessa apresentação linda! Isso tem que ser falado também, né gente? Ficou muito bonito!</i></p> <p><i>Ehh... é uma das questões que o Shulman coloca no texto, né? E ele vai dando os exemplos, principalmente, dessa última pergunta, né? A partir de que forma e sentido pode o homem transmitir conhecimento?</i></p> <p><i>Então, eu acho que está tudo muito interligado mesmo! Por isso que é muito boa essa formação! Porque está muito costurado essas coisas! Eu acho que é o grande fio que está costurando tudo isso é a questão filosófica! De como a gente conhece? De como a gente pode transmitir esse conhecimento?</i></p> <p><i>Porque eu acho que isso é a grande questão da Filosofia que até hoje a gente não consegue responder! E aí responder de maneira fácil, de maneira simplória e rápida! [...] E uma das questões que ficou latente pra mim é essa questão da forma de passar o conhecimento, né? Como que é o sentimento ele vai ser passado, ele vai ser sentido. E é, e aí voltando é o que eu falei lá naquela leitura deleite, que a Verônica passou a semana passada, que foi muito rico e que me tocou muito! É na questão de que a gente não tem resposta, né? E o próprio Rubem Alves, ele não dá resposta! Ele dá mais perguntas! Porque eu acho que a gente nunca vai ter resposta pra isso, né? Então, como que a gente responde? Perguntando, né? Se perguntando? Será que realmente esse conhecimento que eu tenho eu consigo passar dessa maneira? Aí você vai lá e tenta numa aula, né? Você vê que não dá muito certo, aí, você volta e tenta de novo. Ah! não vou falar dessa outra maneira! Então, eu acho que é muito científico, né? Nesse sentido da palavra ciência, de tentativa e erro. Eu acho que essas questões são questões que todo Professor tem que estar com elas na cabeça, do início ao fim de cada aula (CASTANHEIRA).</i></p>
12º	18/08/2020	Continuação da proposta: A interdiscipli-	Professor Tamarineiro	O professor colaborador trouxe uma necessidade formativa identificada pela maioria dos participantes do grupo	<p><i>[...] fragmentação do saber, que isso vem desde a Ciência Moderna, que começou com Galileu, com Descartes, que ela esfacela o conhecimento científico, cujo desenvolvimento se fez</i></p>

		naridade: o exemplo da EMEF Desembargador Amorim Lima.		durante o grupo focal inicial e no decorrer das formações.	<i>às custas da especialização. Então, né, a gente na nossa Ciência Moderna, ela cria os famosos especialistas e nós somos um deles e vai afundando em uma área somente. Isso vai criando essa fragmentação que foi se criando ao longo do tempo essa fragmentação do saber e ela tá, aí, até os nossos dias [...]</i> (TAMARINEIRO).
13º	25/08/2020	A Construção das Ciências de Géard Fourez.	Professora Castanheira	A professora colaboradora teve como intencionalidade inicial trazer a contribuição das questões éticas (da matéria que leciona) para articular com os demais componentes curriculares, articulando também com a interdisciplinaridade e com a didática. <i>Ô Tamarineiro, eu acho que essas três questões são três questões pra além da Educação! Quando você tava lendo, né? E quando eu li o texto também, que você passou eu fiquei pensando em como continuar essa discussão no próximo encontro. E aí eu fiquei pensando na Filosofia da Educação! Porque se você for pensar essas questões está primeiro na base da Filosofia. Como conhecer as coisas? O que é o conhecimento? Todas essas perguntas estão nessa base da Filosofia. E eu acho que desde o primeiro encontro, a gente está discutindo exatamente isso!</i> (CASTANHEIRA).	<i>Então era isso que eu ia fazer! Essa ligação, né? A gente, aqui, desde o princípio da sua pesquisa quando você veio chamar a gente, a gente já está filosofando, né? Porque a gente está pensando e aí uma palavra que a CEREJEIRA falou, eu acho que foi no penúltimo que ficou ressoando na minha cabeça! Igual você fala né, Veronica? A gente sai daqui, a gente fica assim, né? Os neurônios ficam... tudo a gente fica fazendo ligação, né? Que é a questão da metacognição, como que a gente pensa, no que a gente está aprendendo, como é que é parar pra pensar, como é que se pensa, né? Então, eu acredito que o propósito do grupo é pensar como a gente aprende como a gente ensina. Então, é filosofar! Porque a gente está pensando no próprio processo, né? A gente está fazendo uma meta educação, a gente está olhando como que o processo educativo ele é feito</i> (CASTANHEIRA).
14º	01/09/2020	Continuação da proposta: A Construção das Ciências de Géard Fourez.	Professora Castanheira	A professora colaboradora teve como intencionalidade inicial trazer a contribuição das questões éticas (da matéria que leciona) para articular com os demais componentes curriculares, articulando também com a interdisciplinaridade e com a didática.	<i>[...] mas se a gente não pensar a Filosofia, lá, na Educação Infantil, a gente não vai conseguir e não é pra trabalhar com as crianças, e estou falando é pra trabalhar com os professores. Se os professores não têm uma base das correntes filosóficas, como que a gente vai trabalhar essa questão do que é certo, do que é errado? Da hierarquização dos valores? [...] Do que é ser cidadão! Eu acho que é esse que é o grande valor da escola! É</i>

					<i>formar cidadão! Como você vai formar um cidadão se ele não tem no mínimo aí um professor que passa pra ele assim: - Olha, não tem só uma verdade, né, no mundo. Olha só como tem tanta gente, que já está pensando sobre isso aqui há não sei quantos mil anos atrás! [...] (CASTANHEIRA).</i>
15º	08/09/2020	Atividades “diferenciadas” no ensino de História - Ensino Fundamental: anos finais	Professor convidado	A partir das discussões e temas trabalhados na formação, a teoria propriamente dita e da necessidade de trazer algo materializado e factível para compartilhar na formação.	<i>Eu confesso uma coisa, isso é a minha pessoa [...] uma palavra que resume muito é coerência. Eu fiz um concurso público, ninguém me obrigou a ser professor! Eu quis fazer o concurso público! Quis dar aula de História e eu sou funcionário público! Estou recebendo dinheiro público pra isso! É pouco? É! Eu acho que eu mereço mais? Com certeza mereço mais! Mas, eu acho que, também, a gente tem que pensar nesse lado da coerência. Se eu estou ali, eu tenho que ensinar e tenho que dar o melhor de mim. Mesmo porque eu tenho a consciência de que eu estou trabalhando com a formação humana de uma pessoa! E pra vida! Então, é isso! Isso é uma coisa muito latente dentro de mim [...] (PROFESSOR CONVIDADO).</i>
16º	15/09/2020	Continuação da proposta: Atividades “diferenciadas” no ensino de História: nos anos finais do Ensino Fundamental	Professor convidado	A partir das discussões e temas trabalhados na formação, a teoria propriamente dita e da necessidade de trazer algo materializado e factível para compartilhar na formação.	<i>Mas qual foi a escola ou o bairro em que o aluno de onze anos questionou que tinha que fazer isto? E por que você acha que ele te questionou? (SEQUOIA) Porque ele se achava muito maduro pra jogar jogo de memória, né! (PROFESSOR CONVIDADO). Eles tão muito ligados na tecnologia! Se vê bebezinho, no supermercado, no carrinho de supermercado, os pais já estão ali com o celular! Eles estão jogando! Estão acostumados com tecnologia já! Né? (PAU-BRASIL). E aí quando você propõe um jogo de papel. (PROFESSOR CONVIDADO). - Isso professor é passado! Eu já ouvi! (PAU-BRASIL).</i>
17º	29/09/2020	Grupo Focal Final	Pesquisadora	Elaboração de roteiro pela pesquisadora sob orientação da professora orientadora para avaliar os encontros formativos.	<i>[...]Que isso foi um refúgio, né? Isso, aqui, foi um refúgio para nós nessa situação tão estranha que nós estamos vivendo! [...] E eu assim... já me vi, parecia uma cabana! Assim, aconchegante, onde a gente se uniu, reuniu e se uniu para adquirir conhecimento [...] (PRIMAVERA).</i>

					<p><i>[...]Eu evoluí! Aprendi muito com vocês! Está! Valeu mesmo! (PAU-BRASIL).</i></p> <p><i>[...] Hoje, depois desse curso, eu consigo, aliás, depois desses encontros. Eu falo curso, porque até parece um curso [...] (SEQUOIA).</i></p>
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da pesquisa-formação (2020).

APÊNDICE D – DIÁRIOS REFLEXIVOS

DIÁRIO REFLEXIVO – 13/05/2020

A ansiedade era o sentimento que me tomava até iniciar esse encontro inaugural! Afinal, seria nessa data que inferências, conjecturas e hipóteses começariam a se materializar ou não.

O encontro do início ao fim foi alegre e repleto de expectativas. Tal fato foi percebido logo na primeira tarefa proposta ao grupo, que era de dizer uma palavra ou expressão que representasse as **expectativas** dos participantes quanto aos encontros formativos, as quais foram: CONHECIMENTO, SÉRIEIDADE, COLABORAÇÃO, PRÁXIS, UNIÃO e PERCEPÇÃO. E, posteriormente, uma palavra ou expressão que representasse como eles poderiam **colaborar** com a pesquisa. Apareceram: CURIOSIDADE, COMPROMETIMENTO, VIVÊNCIA, EXPERIÊNCIA, INTEGRAÇÃO, PRÁTICA e APROPRIAÇÃO.

Ao dar continuidade ao encontro e seguindo com a pauta, em que um dos objetivos era o de explicitar sobre a pesquisa, percebeu-se a atenção dos participantes, mesmo nos momentos menos sedutores da explanação.

Interessados em atender, os professores indagaram quanto ao preenchimento do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), a fim de melhor preencher o documento e sem nenhuma objeção.

E ao ser proposto um Diário Reflexivo aos participantes, em nenhum momento mostraram resistência, pelo contrário, manifestaram interesse e fizeram perguntas, com o objetivo de melhor realizar o que fora solicitado.

Mesmo diante de certa timidez dos participantes, os professores se demonstraram comprometidos e envolvidos com as propostas.

Finalizei o encontro satisfeita, uma vez que as expectativas e formas de colaboração apontadas pelos professores foram evidências riquíssimas para o desenvolvimento da presente pesquisa.

DIÁRIO REFLEXIVO – 20/05/2020

O primeiro Grupo Focal acho que a gente nunca esquece!

Esse fora o nosso segundo encontro. Na verdade, um e meio. Risos... Pois estavam presentes apenas cinco dos onze participantes da minha pesquisa, com o intuito de que pudéssemos ouvir os professores com tranquilidade. No dia seguinte, faríamos outro Grupo Focal, com os outros seis professores.

Um misto de ansiedade e de preocupação me tomava antes do nosso Encontro. Ansiedade por dar início a desvendar sobre o que pensam os professores PIII, como assim são chamados os docentes que lecionam no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio em nossa Rede de Ensino. E preocupação pelo fato de fazer a rigor da pesquisa, uma vez que nunca tinha vivenciado tal experiência. Eu tinha a consciência de que se não fizesse de modo correto poderia prejudicar meus dados.

Contudo, acredito ter me dado bem! Os professores sentiram-se muito à vontade para falar sobre o que pensam, sobre as suas respectivas trajetórias profissionais e sobre a Formação Continuada!

Apesar de não ter realizado ainda uma análise dos dados, em uma breve síntese consegui perceber que, apesar de esse grupo ter experienciado algumas formações que não foram tão significativas, apontam outras que foram proveitosas.

DIÁRIO REFLEXIVO – 21/05/2020

Um pouco mais segura, por se tratar da segunda etapa do Grupo Focal, tentei aprimorar as minhas intervenções.

Senti que os professores que se encontravam nesse Encontro eram mais falantes, o que ficou comprovado pelo tempo que durou nossa reunião: aproximadamente três horas!

Tanto os professores do primeiro grupo quanto os de hoje, em sua maioria, são iniciantes na carreira.

Esse grupo falou muito sobre uma Formação que faça sentido, que possibilite que o professor coloque a “mão na massa” e a didática que se precisa utilizar para chegar ao aluno.

Nesse grupo temos uma única professora veterana, Oliveira. Essa professora, hoje, leciona Língua Portuguesa, mas sua origem é da Educação Infantil. Passou pelo Ensino Fundamental 1 e a partir do ano passado iniciou sua carreira no Ensino Fundamental 2.

No decorrer do grupo, a professora Oliveira, de Língua Portuguesa, nos contou que na outra Rede de Ensino em que lecionava participava de Encontros Formativos, nos quais os professores saíam com as atividades prontas. Os professores sentavam-se juntos e produziam suas propostas didáticas e a Formação nesses moldes muito ajuda o professor, principalmente aqueles que são iniciantes na carreira.

Segue um trecho de sua fala:

*Os encontros aconteciam de uma forma organizadíssima! Éhh... Os coordenadores, a gente fazia tudo com os coordenadores!
Primeiramente, eles passavam a teoria pro grupo de professores. Né? E a seguir, a prática. Fazia junto com os professores!
Então, isso ajudava muito quem tinha dificuldade e quem não sabia! Que no caso, eu, que tava começando. Por isso que eu aprendi tudo lá! Cê entendeu? É e fazia junto, não levava tanta coisa pra fazer em casa! Aí, sobrava tempo para a gente pesquisar outras coisas. (...) E tudo quem me proporcionou isso?! Foi esses encontros, né?! Que foi a Formação Continuada! (...) Então, num dia a gente fazia tudo e não levava nada pra casa!
Então, por isso que eu falo pra você, essa percepção eu gosto muito! Dos encontros! A gente encontrava todos os professores! (...) A gente fazia as coisas tudo junto! Era unidade, entendeu?
E fazia tudo junto. A coordenadora sentava, todo mundo reunia, cada um dava seu ponto de vista.[...](OLIVEIRA).*

Essa narrativa da professora me marcou muito. E me fez refletir o motivo pelo qual não se pergunta ao professor qual tipo de Formação que lhe faz sentido; qual é a sua necessidade!

Apesar de a minha pesquisa levantar essas indagações, isso parece tão óbvio! Mas por que não o fazem? Por que não atender as necessidades dos professores?

Uma vez que se invista em Formação que repercute na sala de aula, atingirá os alunos e, conseqüentemente, haverá uma melhor qualidade de ensino.

DIÁRIO REFLEXIVO - 09/06/2020

A intenção do encontro nesta data era apenas de dar uma devolutiva aos participantes dos grupos focais realizados, uma vez que foram feitos dois grupos, um com cinco integrantes na data de vinte de maio de dois mil e vinte e outro, com seis integrantes, em vinte e um de maio do mesmo ano.

No entanto, entendo que essa reunião consistiu em um segundo grupo focal juntando os dois grupos que constituem a população/amostral, pelo fato de que, ao retomar os apontamentos feitos pelos professores e compilá-los, a pesquisadora/formadora mediou a discussão para que se trouxesse à tona as necessidades formativas pedagógicas dos participantes da pesquisa, os professores PIII especialistas, que até o presente momento encontravam-se veladas.

Assim, após ter exposto os apontamentos dos professores no grupo focal no que tange ao sentido de formação para cada um, bem como sobre o que uma boa formação deve contemplar, havendo de se lapidar as informações por eles trazidas, deu-se uma retomada dos apontamentos realizados no decorrer dos grupos focais, a fim de que se desvelassem para os participantes suas próprias necessidades pedagógicas formativas, que até o presente momento, não estavam no plano da consciência.

A mediação realizada pela pesquisadora/formadora objetivou validar as necessidades formativas pedagógicas apontadas pelos professores durante o grupo focal. E o que foi marcante é que, nessa interação entre pesquisa/formação, oportunizou-se a reflexão pelos participantes envolvidos, por intermédio da escuta atenta, na colaboração realizada pela fala do outro, dando vez e voz aos participantes da pesquisa. E nessa perspectiva as necessidades formativas pedagógicas foram se despontando, pois falaram sobre diagnosticar o que o aluno quer e precisa aprender; a relação entre conhecimento-disciplina e interesse do aluno; intencionalidade pedagógica; mediação; relação entre as habilidades da Base Nacional Comum Curricular ao componente curricular que leciona.

Todos esses elementos trazidos nas falas dos professores fazem muito sentido para mim, principalmente quanto ao que se trata de uma prática pedagógica eficaz. Afinal, não basta dominar a matéria que se leciona e ter a competência técnica sobre História, Geografia, Língua Portuguesa entre outras, mas necessita-se ter o domínio do **saber como, de qual forma, por**

quais vias o professor possibilitará a **apropriação**, a **aprendizagem** do objeto do conhecimento pelo educando.

Portanto, os professores deixaram perceptível que nesse momento as suas necessidades pedagógicas formativas estão voltadas para melhor entender os caminhos que levam ao aprendizado do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo das disciplinas que lecionam.

DIÁRIO REFLEXIVO – 23/06/2020

É incrível poder validar muitas das minhas inferências acerca da prática docente.

Quando estava em sala de aula sempre me preocupava com o aprendizado dos meus alunos, sendo assim, buscava ouvir deles e perceber o que pra eles era importante, o que fazia sentido no mundo deles. A partir dos conhecimentos e de suas necessidades, eu professora alfabetizadora, trazia para sala de aula o que fazia parte da realidade de cada um e articulava com o que era necessário aprender no ano do ensino.

Hoje, na função de professora coordenadora, há seis anos, observando os segmentos do ensino e, mais precisamente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental me intrigava e me perguntava: – O que acontece com os alunos que não se envolvem? – E com a maioria dos professores, que chegam em suas salas e não oportunizam aprendizagens significativas?

No encontro de hoje validei minhas percepções quanto às atividades diferenciadas, jogos e brincadeiras, que conseguem afetar o aluno, pelo fato de fazer sentido, por estabelecer um vínculo entre professor-aluno e o conhecimento formal. Validações essas comprovadas nas falas de professores, nas experiências que trouxeram como práticas de sucesso, como na fala da professora de Língua Portuguesa, o trabalho com **projeto** e **sequências didáticas** com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, totalmente apática e desacreditada pela equipe escolar; na narrativa da professora de Literatura, que conseguiu trabalhar tipologia textual com os alunos do Ensino Médio de uma forma prazerosa, colocando todos os alunos com a **mão na massa**, alunos esses que não queriam participar da aula, segundo a professora; no relato da professora de Matemática, quando diz que, no momento da prova, seu aluno lembrou como fazia a raiz quadrada, ao se reportar sobre o **jogo de bingo** que realizaram em sala de aula; da professora de História, ao compartilhar a sua estratégia de sucesso ao trazer nas turmas de 6º, 7ª e 8º anos a proposta didática **Estações** (grupos de trabalhos com temas diferentes e nos quais os alunos têm uma função específica dentro do grupo) e confessar sobre o engajamento dos alunos, a autonomia desenvolvida e as aprendizagens apropriadas, mediante as devolutivas dos alunos. Essa professora de História também nos contou que nos sextos anos a proposta foi mais bem desenvolvida, pelo nível de aceitação dos alunos; nos sétimos e oitavos anos inicialmente houve certa resistência por parte dos alunos, pelo fato que nessa proposta didática todos os membros do grupo têm uma ação a ser desempenhada, dessa maneira, tira alguns alunos da zona de conforto, pois sempre na turma há os que copiam dos colegas e/ou nada fazem. No

entanto, após um determinado tempo, os alunos se envolveram e realizaram a proposta. Em sua narrativa, a professora de História indica que quanto mais os alunos avançam o Ensino Fundamental II, mais difícil se torna propor atividades diferenciadas. A professora de Matemática fez um apontamento concordando com essa afirmação.

Enquanto mediadora, fiz uma provocação à professora e ao grupo, perguntando-lhes: – Por que no sexto ano, ou seja, no primeiro ano do Ensino Fundamental II, os alunos são mais receptivos e aceitam com mais tranquilidade uma proposta diferenciada?

As professoras (História e Matemática) haviam colocado que a indisciplina é um fator que emperra o desenvolvimento de atividades desse tipo. Diante disso, continuei com a provocação: – Como posso oportunizar estratégias de ensino, como essa, nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que atinjam e envolvam todos os alunos?

Ao finalizar as questões, disse-lhes que não precisavam responder naquele momento, mas queria que eles refletissem para que num dado momento da Formação possamos retomar essas questões.

Quero também destacar que em todo momento percebi que todos os professores se mostraram atentos e interessados nas narrativas dos colegas. Nenhum professor expressou em sua fisionomia cansaço, bocejos ou coisas do tipo, ao contrário, estavam sempre atentos e confirmavam as experiências narradas pelos colegas com acenos com a cabeça ou um sorriso.

Após o Encontro Formativo, fui surpreendida pelos professores sujeitos da pesquisa, no grupo de *WhatsApp*, denominado “Formação na Escola”, o qual inicialmente fora criado para informar os participantes da pesquisa sobre as datas dos encontros online. Para minha surpresa, os professores estavam trocando endereços eletrônicos de documentários por eles mencionados durante a reunião.

Diante de tal fato, pude perceber que o sentido da **pesquisa-formação**, na perspectiva de **pesquisa colaborativa**, já estava surtindo efeitos e impregnando sentido nos sujeitos envolvidos.

DIÁRIO REFLEXIVO – 30/06/2020

No encontro de 23 de junho, os professores também falaram muito acerca de ouvir os alunos e tentar perceber aquilo de que eles precisam. Diante disso, me recordei de um texto que vinha ao encontro dessas observações feitas pelos professores, o texto é *Sons Inaudíveis*, cujo autor é desconhecido. A narrativa discorre sobre os sons que não são facilmente percebidos, os quais requerem a percepção atenta e a subjetividade desenvolvida, como o barulho do orvalho, o desabrochar das flores entre outros sons da floresta, fazendo uma analogia com o aluno, esse ser em desenvolvimento que encontra-se em sala de aula em meio a tantos outros da mesma idade.

Nessa perspectiva, os professores foram refletindo sobre e colaborando no Encontro Formativo, dizendo que há que se observar os alunos, seus interesses, suas necessidades, suas formas de lidar com o conhecimento e as propostas didáticas que realmente os afetam, despertando o interesse para a aula e, conseqüentemente, reverberando nas aprendizagens.

Mediante as proposições, a professora de Literatura colaborou, mencionando que é perceptível quando o professor em sala de aula tem paciência com o aluno e sabe ouvi-lo, a recíproca ocorre. Nesse discurso percebe-se que a forma como nos posicionamos é a forma como o aluno nos devolverá. É a questão do modelo, referência, o respeito para ser respeitado.

Posteriormente às reflexões acerca do texto da leitura deleite, os professores continuaram as apresentações das estratégias de sucesso. Assim, um outro professor de Língua Portuguesa, ao explanar sobre a proposta didática que realizara com seus alunos, um jogo para trabalhar com os Contos Fantásticos e Substantivos, contou-nos que percebeu considerável envolvimento da turma, e também que teve a prova de que a aula tinha dado muito certo, quando, em outra data, esse mesmo professor estava ministrando a aula e os alunos estavam com dificuldade em entender o conteúdo e o professor com certa dificuldade de fazê-los compreender. Então, alguns alunos propuseram que ele fizesse como no dia do jogo!

Nesse relato fica evidente que os alunos dão pistas para o professor e que é necessário ao professor estar atento às manifestações apresentadas, a fim de atingi-los e promover as aprendizagens. Afinal, o que faz sentido e o que tem significado é que certamente ficará na memória e, conseqüentemente, se transformará em aprendizagem.

A maioria dos professores explicou ter trazido suas estratégias para serem compartilhadas na Formação pelo engajamento da maioria dos alunos, indicando que são poucos os alunos que não se envolvem, aproximadamente de dois a três alunos por turma. Os

docentes deixaram claro em suas falas que propostas diferenciadas como jogos, brincadeiras, desafios, dinâmicas grupais, mobilizam os alunos para o aprender e que atividades como essas favorecem uma aprendizagem efetiva.

Ao final desse Encontro, pude perceber que quando se propõe uma **Pesquisa-Formação**, nos encontros formativos evidencia-se a grandiosidade dessa metodologia de pesquisa, porque ao **colaborar** os sujeitos participantes da pesquisa refletem sobre o assunto em discussão, sobre a temática, oportunizando a todos os envolvidos trazer à tona, quer dizer para o plano da consciência, o conhecimento sobre o fazer pedagógico, nas palavras de Lee Shulman, o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, sobre as necessidades que assolam a prática educativa, sobre as fragilidades que existem e que precisam ser pensadas de forma coletiva para que ações possam acontecer em favor do trabalho docente, como também da forma como que se trata e se lida com as aprendizagens, com as dificuldades dos educandos e com as suas aprendizagens.

DIÁRIO REFLEXIVO – 07/07/2020

Nosso Encontro iniciou com uma leitura deleite, do autor Rubem Alves, *Vamos Construir uma Casa?* Tenho trazido muito a contribuição de Rubem Alves para a nossa Formação!

Acredito que o romantismo que tenho em relação à Educação tem muito a ver com esse autor. Suas palavras, desde que o conheci no curso de Pedagogia, impregnaram-me.

Esse amor que compõe as narrativas de Rubem Alves, bem como as questões do brincar, do seduzir, do encantar, do significar antes mesmo de ensinar, mesmo que eu tenha trazido intuitivamente para os Encontros Formativos, agora refletindo melhor, penso que, talvez, seja isso que falte, também, ao professor especialista!

Enfim, Rubem Alves tem feito os participantes desse grupo refletirem! Fato que ficou bem evidente nas palavras da professora Castanheira, quando, após a leitura do texto, verbalizou o comentário que fizera a respeito dos estudos acerca da **Base do Conhecimento** (SHULMAN, 2014), tecidos entre ela e seus parceiros do grupo de estudos, Sapucaia e Tamarineiro. Castanheira discorria a importância de saber como trabalhar o conteúdo da disciplina que leciona, de forma que o aluno se interesse e aprenda.

[...] eu, o SAPUCAIA e o TAMARINEIRO, a gente ficou com a parte do texto a Base de Conhecimento. Aí, eu acho que a gente ficou conversando sobre essas questões de como que a gente pode colocar em prática o nosso conhecimento da formação, né? A nossa Formação Acadêmica que é uma das Bases do Conhecimento que o autor fala que é importante, mas como que a gente vai instrumentalizar essa ferramenta para abrir as caixas de brinquedo?

E aí a gente foi falando que vários problemas que a gente enfrentou e está enfrentando né, TAMARINEIRO? Sobre essa questão: de como falar; de como passar o que eles precisam saber? De maneira com que eles não sejam apenas motivos de avaliação da gestão, da direção, da prefeitura, mas como passar um conhecimento que eles vão realmente utilizar durante a vida deles! Um conhecimento realmente prático e não só um conhecimento pra eles fazerem prova!

[...] o SAPUCAIA falou uma coisa que eu sempre vim sofrendo, porque eu comecei dando aula de Ensino Religioso, aqui. E a primeira coisa que a gente sabe é que não tem nota de Ensino Religioso.

SAPUCAIA? Não tinha nota, também em Arte!? (...) Então, assim, como falar, como fazer com que os alunos estejam participando da nossa disciplina da mesma forma e da mesma maneira que a disciplina de Matemática, de Português? De História, também, que eu sou professora! [...] E aí, uma das coisas que eu achei mais legal da nossa conversa (...) é a questão de como que a gente traz esse valor pro nosso processo didático; pro nosso processo do dia a dia! Que, claro! Tem alunos que não vão ter mesmo esse interesse!

*Mas, outros alunos e a maioria deles veem um valor na nossa aula, na nossa disciplina e vai pra além da nota!
Então, quando dá certo, uma atividade nossa, eles levam por muito mais tempo, do que somente o valor da prova!
Mas que fique claro! Eu não sou contra ter avaliações! Provas! Não! Não é isso! É só uma questão de como avaliar e como que essa avaliação, ela realmente faz com que o aluno teste o que ele sabe, né?! Mas que ele leve aquilo pra vida dele! (CASTANHEIRA)*

Mediante este relato da professora Castanheira, percebi que ela também traz outro texto trabalhado em nossas Formações, de Rubem Alves, **A Caixa de Brinquedos**, o qual ela articula ao conhecimento recentemente apropriado sobre a Base do Conhecimento (SHULMAN, 2014).

Acrescento, ainda, que Castanheira, ao falar sobre a atividade que deu certo, ou seja, a atividade trabalhada em sala de aula que foi uma prática bem sucedida, reporta-se ao **valor** da atividade como o aprendizado que o aluno leva para a vida, que não fica entre as paredes da sala de aula, simplesmente para fazer a prova bimestral ou oficial.

Nesses seus apontamentos, a professora Castanheira clarifica a questão do Raciocínio Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 2014), que está na forma de condução e de preparo da atividade, de modo que esta atingisse de maneira satisfatória os alunos e alcançasse os objetivos intencionados.

É gratificante saber que três professores se agruparam, mesmo que remotamente, estudaram um texto oferecido por essa coordenadora-pesquisadora e compartilharam comentários valiosos, trazendo reflexão, aprendizado e uma possibilidade de mudança de comportamento docente em sala de aula!

Eu fiquei muito feliz, pois vi que a *Formação na Escola* está fazendo sentido e que as atividades propostas estão sendo correlacionadas pelos professores, trazendo ao plano da consciência situações de aprendizagem, de chão da sala de aula e, principalmente, situações que envolvem os seus alunos.

O professor Tamarineiro aponta a Interdisciplinaridade trazida por Rubem Alves em seu texto, articulando a questão comentada pela professora Castanheira no que se refere às questões didáticas.

*Eu acho que também, um ponto que ele toca, essa relação entre as diferentes áreas do conhecimento. O Rubem Alves toca também a questão da gente estar sempre dialogando com as outras áreas. Isso é essencial!
Aí, eu lembro até também uma fala de um escritor chamado Alberto Mussa. Ele é do Rio de Janeiro e ele fala, ele tem uma Formação na Matemática, só que ele não foi trabalhar com Matemática. Mas ele fala que a Matemática, na*

hora que ele está escrevendo um romance ou um conto serve para ele organizar a trama, antes dele finalizar toda... todo o enredo do livro.

Então, ele fala que o pensamento matemático dele, na hora que ele está escrevendo um romance ou um livro de ficção serve para ele, a forma de ele pensar os cálculos matemáticos, ele consegue estruturar um romance ou um conto. Então, porque está tudo interligado, né? [...] (TAMARINEIRO).

Tanto Castanheira quanto Tamarineiro trazem muito forte, em suas falas, a questão da didática, da forma de chegar no aluno, nas estratégias que precisam ser utilizadas, bem como a relação e a articulação necessária que precisa haver entre as diferentes áreas do conhecimento para que o aluno veja sentido e se aproprie dos saberes das diferentes disciplinas.

DIÁRIO REFLEXIVO – 22/07/2020

O encontro dessa data foi marcante pelo fato de os professores verbalizarem acerca dos seus aprendizados em virtude dos Encontros Formativos!

O professor de Língua Portuguesa, Tamarineiro, trouxe a contribuição da sua fala quando discorria sobre a Base do Conhecimento (SHULMAN, 2014) acerca da complexidade da profissão docente, o quão complexo é o ato de ensinar. Sobre isso, o professor faz a seguinte narrativa:

[...] é importante a gente ressaltar uma coisa que o Shulman fala, que vem ao encontro com a fala da Verônica, que é o tempo de Formação, porque ele faz o seguinte questionamento: “Em vez da gente fazer a pergunta: Há mesmo muita coisa que é preciso saber para ensinar? A gente deveria fazer a pergunta: Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?” Então, acho que esse questionamento do Shulman, ele dá a dimensão da complexidade que é nossa profissão e eu acho que até esse trecho do texto deveria ser espalhado para muitos lugares, porque acho que muitas pessoas falam que: - Ah! Poxa! Professor é um trabalho simples! Sabe, acha que qualquer um pode entrar dentro de uma sala de aula e ministrar uma aula. E o Shulman nesse questionamento ele já demonstra a complexidade que é [...](TAMARINEIRO).

A professora de Língua Portuguesa, Primavera, afirmou nesse encontro que as formações estão sendo muito importantes para ela e como tem aprendido a cada encontro, tanto com os colegas como também com a coordenadora-pesquisadora. Essa professora se refere às nossas formações e as considera como um curso, demonstra interesse e participação ativa nos encontros, ressalta que os encontros alinham-se com as vivências na escola.

Nesse encontro, de forma cooperativa, foram abordados: A Base do Conhecimento e Os Processos de Ação e o Raciocínio Pedagógico. No decorrer das apresentações pelos grupos de professores e ao mesmo tempo em que elas aconteciam, os professores iam colaborando com exemplos de suas práticas que ilustravam e davam cor e movimento à teoria de Shulman.

Os próprios professores foram significando suas práticas e percebendo o que é esse RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO que acontece com o professor no desenvolvimento e na ação docente. E também percebi que conseguiram desvelar o conhecimento pedagógico do conteúdo, que transcende o conhecimento do conteúdo, do específico, da matéria que se leciona.

Após finalizar o encontro, Cerejeira, a amiga também mestranda, que tem colaborado comigo nessa empreitada formativa, numa conversa de aplicativo, pontuou que percebeu no decorrer do encontro de hoje o quanto eu tenho conseguindo oportunizar aos professores do

grupo a compreensão da importância do conhecimento da prática e que essa compreensão e essa interpretação estão na fala desses professores, ao verbalizarem que os professores produzem conhecimento, que são pesquisadores, que fazem parte de uma comunidade acadêmica.

DIÁRIO REFLEXIVO – 29/07/2020

Mais um encontro muito produtivo!!!

Nossa reunião iniciou com a leitura *Gaiola e Asas*, de Rubem Alves, trazida pela professora Primavera, que também colaborou com a leitura do texto.

Após a leitura, esta professora iniciou os comentários acerca do texto, tecendo reflexões e trazendo para a discussão do grupo a seguinte frase: “Será que estamos aprisionando ou encorajando os nossos alunos a voarem?”

Tamarineiro, professor de Língua Portuguesa, retomou o caso de Collen, uma professora de Inglês, em início de carreira, um exemplo de pesquisa trazido no texto de Shulman (2014), dizendo o quanto ele se identificou no momento em que lia essa narrativa, no episódio que discorre sobre Collen que, ao trabalhar com a literatura o fazia com maestria com os seus alunos, porém, quando a aula era de gramática, ela passava rapidamente pelos conteúdos e nem tampouco olhava nos olhos de seus alunos. Ao ser observada pelo pesquisador, parecia duas pessoas distintas na figura de uma única professora.

A professora Castanheira, cuja formação é em História, também confessou que ao ler esse mesmo caso lembrou-se de sua dificuldade em explicar sobre a Idade Média para seus alunos, identificando-se também com o caso da professora Collen. E que, para superar esse momento da carreira, teve a intuição de procurar professores mais experientes e verificar como eles tratavam o conteúdo com os seus alunos.

Outro momento marcante do encontro foi a retomada pelos próprios professores de algumas narrativas acerca do raciocínio pedagógico docente. Tal assunto fora levantado no encontro de 22 de julho, quando falávamos sobre a ausência de registros por parte dos professores acerca de suas próprias práticas pedagógicas, ou seja, da maneira como fazem e o que fazem para que os alunos entendam certo conteúdo, os elaboram atividade ou proposta em sala de aula.

De forma coletiva, os professores se interessaram em fazer os registros e combinamos que cada um deverá enviar uma narrativa, contando uma proposta bem sucedida, na qual o professor teve que elaborar um raciocínio pedagógico sobre o conteúdo e como o fez. Estabelecemos que até a data de 22 de agosto os registros serão entregues para análise e os professores de Língua Portuguesa auxiliarão na revisão das produções.

Essa colaboração dos professores foi muito bacana! Afinal foi uma iniciativa que partiu deles!

Acredito que o feedback dos encontros trazido pelos professores fechou brilhantemente a Formação dessa data, pois falaram sobre como os Encontros têm colaborado para a formação profissional deles e que têm oportunizado trocas, conhecimento das dificuldades que os colegas de outras disciplinas possuem; ciência da realidade de cada colega; aprender e ouvir outros professores, outras realidades; identificar-se com as dificuldades de outros professores iniciantes na carreira e entender que o problema não é seu, mas é algo inerente ao início da profissão. Quanto o texto de Shulman, os participantes declararam que sua leitura os ajudou a entender que o conhecimento pedagógico é tão importante quanto o conhecimento que se leciona; a valorizar e a gostar dos outros componentes curriculares; a agregar conhecimentos e partilhar com os colegas, nessa preciosa troca de experiências que a todo tempo está acontecendo no decorrer dos encontros.

No encontro de 15 de julho eu havia lançado o desafio a quem quisesse colaborar com as nossas formações, trazendo algum tema que seguisse o caminho que estávamos percorrendo, que é o das necessidades pedagógicas dos professores, o que seria bem-vindo.

Três professores desse grupo aceitaram o desafio. O professor Sequoia prontificou-se a colaborar com o encontro de 04 de agosto; disse que enviará a proposta de tema para a coordenadora-pesquisadora, a fim de apreciá-lo, antes que o professor compartilhe. Foi uma solicitação do próprio professor para que assim fosse feito e eu entendi como uma segurança no momento da partilha.

Os sentimentos que me invadem são de alegria, satisfação, contentamento, pois em tão pouco tempo conseguimos afetar e sermos afetados. E hoje é notório o grau de envolvimento, pertença e entrosamento do grupo, entre professores que não tinham muito contato e que agora partilham dos mesmos ideais e valorizam ainda mais a Formação Continuada.

DIÁRIO REFLEXIVO – 04/08/2020

A *Formação na Escola*, como é chamado nossos Encontros Formativos, recebeu hoje a colaboração do professor Sequoia, o qual trouxe para compartilhar com o grupo o seguinte tema: A Educação e o Ensino na perspectiva de Khalil Gibran.

Para preparar o encontro, o professor reuniu-se comigo duas vezes virtualmente. A primeira vez foi para entender como seria essa colaboração no encontro e a segunda vez foi para pedir orientação de como apresentar a proposta aos colegas.

Sequoia é um professor iniciante na carreira docente, muito atento durante as formações! Não se manifesta constantemente, porém quando o faz tem propriedade e profundidade em suas ponderações. Fato esse comprovado a partir do tema, por ele trazido, o ensino na perspectiva de um filósofo, articulando com a Base do Conhecimento e o Raciocínio Pedagógico, de Shulman (2014).

Em conversa pelo aplicativo de Whatsapp, com o professor Sequoia, na data de 10/07/2020, disse-me as seguintes palavras: “(...) *obrigado você, viu! Eu queria te dizer, o último texto que você me mandou, está me ajudando tanto! Como... como professor! Nossa! Pedagogia é um negócio incrível mesmo! Tô adorando! Obrigado, viu!*”

Essas palavras de Sequoia denotam o quanto há necessidade que o professor seja inserido no processo formativo, principalmente em início de carreira. E tal fato parece que se torna mais relevante quando esse docente é especialista, ou seja, quando o professor leciona uma matéria em específico, que no caso do professor Sequoia é Geografia. E a nobreza está no fato de esse professor entender a necessidade e a importância da didática, da Base do Conhecimento, que compõe a profissionalidade docente, trazida por Shulman (2014), texto ao qual o professor faz referência.

Por ser um professor iniciante e que constantemente evidencia esse fato e deixa notório a todos, acredito que Sequoia foi muito corajoso ao se lançar como o primeiro a colaborar com a formação e na qualidade de protagonista!

O professor pediu sugestões e as seguiu, mas não deixou de colocar a sua marca e seu estilo na reunião. Apesar de fazer tanta questão em mostrar-se como iniciante na carreira, demonstrou no encontro segurança e domínio do conteúdo que explicitava. Realizou boas intervenções na mediação do grupo e trazia pontos relevantes do texto para fundamentar a discussão.

Mesmo sendo novato, já tem no discurso impregnada a essência de um educador. Que bom que escolheu a Educação para trabalhar, pois felizes são e serão os seus alunos e colegas que partilharem de sua trajetória.

Diante desses aspectos levantados, entende-se que os encontros têm trazido reflexões ao professor Sequoia, como também aos demais participantes do grupo *Formação na Escola*.

Dentre os pontos ressaltados durante a apresentação do professor Sequoia, o que mais chamou-me a atenção foi a síntese que ele fez a respeito das contribuições de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky à Educação, estabelecendo relações com a Educação na perspectiva filosófica de Gibran, bem como com a Base do Conhecimento, de Shulman (2014), estudada nos encontros formativos. Nas palavras do professor Sequoia:

[...] quando eu vi o vídeo, né da professora Lúcia explicando sobre o livro, sobre esse capítulo, sobre Educação (...) eu me lembrei dos tempos da faculdade, onde a gente sempre estudava, quando fala de Pedagogia, né? Em Jean Piaget, Vygotsky e Wallon e aí eu coloquei, aqui, esse slides para deixar aqui de uma forma muito resumida, dizer assim, né, são os pensadores da Educação e uma palavra-chave que define eles, né? No meu ponto de vista, assim e, também acredito que no ponto de vista de todos, né?

Jean Piaget fala da construção do conhecimento, né? Vygotsky da interação social e Wallon da afetividade.

E quando eu fiquei pensando em: construção do conhecimento, interação social e a afetividade; como ter isso? Como fazer uma construção de conhecimento com o aluno, né? Como que eu vou desequilibrar os esquemas dos alunos a partir dos seus conhecimentos prévios? Com que liberdade que eu vou fazer isso? Pensando em Piaget.

Como que eu vou intervir na ZDP, né? Naquela Zona Proximal do aluno, né? Como que eu vou intervir ao ponto de diminuir a distância do que ele já domina para aquilo, que ele, aonde ele quer chegar? Ou pra aquilo que ele tem que entender? Como é que eu vou tratar essa interação social, né? E pensando em Wallon, como é que eu vou ter afetividade? Como é que eu vou agir na afetividade para com o aluno, né? Como é que eu vou reconhecer a história do aluno? Entender as demandas dele, tanto atuais quanto as perspectivas do futuro? Como que eu consigo chegar no aluno e trabalhar com ele e fazer o que eu tenho que fazer com ele, em termos de passar conhecimento, em termos de despertar nele que ele tem... que ele tem que entender, pensando em construção de conhecimento, interação social e afetividade?

E aí, o qual foi, né, o motivo da minha escolha desse vídeo, né, desse tema? Como eu disse pra vocês, eu estava lendo muitas coisas de outros pensadores, de outros educadores, mas nenhuma me tocou como esse vídeo!

Porque motivo da minha escolha foi justamente isso, ele revela a importância de um vínculo de confiança entre o educador e o educando, tá. É e aí, eu comecei a pensar assim se eu consigo criar um vínculo de confiança entre os meus alunos e eu, esse vínculo de confiança (...) que eu pensei comigo se eu conseguir estabelecer esse vínculo de confiança com aluno talvez, talvez não; o meu ponto de vista até esse momento seja o, a base que eu preciso pra trabalhar a construção de conhecimento; pra intervir, pra ter legitimidade na

*hora de intervir no aluno para diminuir a distância dele entre o que ele já domina e o que ele e aonde ele precisa chegar, né?
Esse vínculo de confiança pode me dar condição de entender a história do aluno ou até mesmo dele me contar a história dele pra que eu possa entender, né? Não só as demandas atuais do aluno, mas também como as perspectivas de futuro, então, a minha escolha em relação a esse vídeo foi justamente isso, porque ele me revelou a importância desse vínculo de confiança entre educador e educando.[...](SEQUOIA).*

No momento dessa explanação, recordei-me que meia hora antes de iniciar esse encontro eu estava refletindo acerca do nível de colaboração que o grupo *Formação na Escola* havia chegado. No décimo encontro havíamos nos afinado de tal forma que os participantes do grupo já se sentiam à vontade para alçarem-se no desafio da formação, da partilha, da colaboração do conhecimento. E nessa reflexão consegui reconhecer que isso estava sendo possível pelo **vínculo afetivo** estabelecido entre professora coordenadora-pesquisadora e professores-sujeitos da pesquisa.

E ouvir o professor Sequoia em sua narrativa fez-me apenas validar minhas reflexões.

É perceptível que as questões sobre a Base do Conhecimento e o Raciocínio Pedagógico, trabalhadas em nossos encontros, auxiliaram nessa construção do conhecimento docente pelo professor, o que favoreceu que ele estabelecesse uma relação com o ser do educando e sobre as relações que precisam ser estabelecidas entre aluno-conhecimento e professor. E que mesmo que um professor tenha uma sólida base de conhecimento e um raciocínio pedagógico do conteúdo, para que haja a apropriação do conhecimento pelo educando há que mobilizar as aprendizagens e seduzir o aluno para esse universo.

Diante desses apontamentos, percebe-se que o grupo de formação está conseguindo desenvolver uma maturidade profissional docente e vendo sentido na formação. Afinal, são eles que estão sendo protagonistas da formação, trazendo temas que se imbricam que se completam. E, é importante ressaltar, as discussões são tão intensas que eles na maioria das vezes não me deixam finalizar o encontro, pedindo para levantar mais uma questão ou colocar mais um parecer.

Isso comprova que os professores gostam e participam de Encontros Formativos, mas é preciso dar vez e voz aos docentes. Discutir e trazer temas que pertencem às suas necessidades pedagógicas formativas. Tudo na formação docente precisa fazer sentido e estar intimamente ligado à prática do professor.

DIÁRIO REFLEXIVO – 11/08/2020

Iniciamos nosso Encontro Formativo com a colaboração da Professora Primavera, fazendo a leitura de Rubem Alves e a Interdisciplinaridade.

Primavera, como sempre, realizou a leitura com emoção! Afinal é professora de literatura e apaixonada pelas palavras e por Rubem Alves. Autor esse que vem significando o ser professor de Primavera!

Segue o relato da professora Primavera:

Após ler o texto, né? Que o Tamarineiro, os textos, né. Em especial, da interdisciplinaridade, né. Aí, eu fui dar uma olhada em alguma coisa que o Rubem Alves pudesse entender sobre isso. Que eu gosto muito do Rubem Alves! O que será que ele diz sobre isso! E aí, eu encontrei uma pesquisa da Faculdade de Teologia, um artigo sobre isso, né!

Na verdade, era um artigo de estudo relacionado a uma obra do Rubem Alves, denominada: Por uma Educação Romântica! Olha o tema da obra do homem! Né?

E aí ele fala que essa, esse livro do Rubem Alves, as 217 páginas, se não me engano, não... não... não... não se aprofunda na interdisciplinaridade, mas tem como pano de fundo, né? E aí, ele desenvolve toda... toda pesquisa dele em cima dessa obra. E aí, eu... eu encontrei, porque na verdade essa obra fala de conhecimento de vida e as reflexões, mas ele dá um jeito de abordar um pouco a interdisciplinaridade, né? E aí eu separei dois trechinhos lindos, do Rubem Alves! É que eu achei muito interessante e assim, tudo a ver com o texto que e o Tamarineiro vai nos apresentar hoje. Então vamos lá! Rubem Alves e a Interdisciplinaridade! (PRIMAVERA).

As palavras de Primavera demonstram que a professora estabeleceu relação do texto escolhido com a temática que seria abordada pelo Professor Tamarineiro acerca da interdisciplinaridade, uma vez que ele disponibilizou para o grupo (pelo aplicativo de *WhatsApp*) todo material que seria trabalhado no Encontro.

Primavera demonstrou considerável interesse pelo tema que seria abordado por Tamarineiro, ao relatar que fez uma pesquisa sobre interdisciplinaridade na perspectiva de Rubem Alves; foi quando encontrou o texto por ela compartilhado no início da reunião.

Diante da escolha do texto de Primavera para o Encontro, principalmente a busca pelo autor, percebo o quanto a *Formação na Escola* nossas reuniões Formativas tem afetado a professora, visto que esse autor foi por mim trazido em nosso segundo Encontro e também citado pelo professor Sequoia, na narrativa de um texto por ele compartilhado em uma das reuniões.

Nesse sentido, Damasceno in Ibiapina (2016, p. 94) corrobora que no trabalho colaborativo para a investigação: “[...] *Envolver o sujeito é afetá-lo, com possibilidade de transformar sua vivência e sua experiência, [...]*”.

Posteriormente à colaboração de Primavera, o Professor Sequoia, como combinado, deu continuidade ao Encontro anterior, abrindo com a seguinte indagação: “*Quais relações podemos fazer, entre o que já estudamos com as contribuições de Gibran?*”

Diante desse questionamento, Sequoia trouxe a seguinte explicação:

[...] eu faço uma síntese de tudo aquilo que nós estudamos até agora, eu vejo esses dois pontos de uma forma muito forte e de certa forma integrados: a educação não informa ela forma; o professor é uma profissão de fé. Como que alguém pode fazer algo, se não acredita naquilo que está fazendo? [...] (SEQUOIA).

Quando o professor trouxe essa síntese, lembrei-me de algo que tinha ficado muito marcado em mim em nossa segunda reunião, quando o professor Sequoia se referia à Educação, dando-nos a entender que consistia em passar a informação para o aluno. E com essa síntese, a partir do tema por ele trazido na Formação, consegui perceber seu desenvolvimento em tão pouco tempo!

E quando ele se refere à necessidade de o professor acreditar no que faz, de certa forma, nesse relato traz subentendida toda a complexidade do ser professor, trazida por Shulman (2014), ou seja, existe uma Base do Conhecimento docente, existe todo um raciocínio pedagógico do conteúdo para além da disciplina que se leciona – sendo assim, não dá pra qualquer pessoa ser professor e fazer de qualquer modo, de qualquer jeito! É preciso acreditar no que faz e para quem se faz!

O professor Tamarineiro, da disciplina de Língua Portuguesa, estabeleceu uma relação muito interessante entre a linguagem utilizada por Gibran e a linguagem utilizada pela Nancy em sala de aula, com seus alunos em Shulman (2014).

[...] eu penso na Nancy, do texto lá do Shulman. Por quê? Você trouxe o Gibran. A forma como ele escreve é uma forma muito antiga, né? Ele escreve de uma forma poética, com poucas palavras, mas coisas profundas. Então, é um trabalho rebuscado de linguagem e a Nancy pela descrição que o Shulman faz me parece também que é uma professora (...) que sabe trabalhar muito com a linguagem. Essa linguagem que cativa os alunos, sabe? Então, eu consigo ver essa relação é...entre a forma que o Gibran escreve com, eu imagino como que a Nancy, a linguagem da Nancy em sala de aula. [...] (TAMARINEIRO)

A relação estabelecida pelo professor Tamarineiro chamou-me muito a atenção. Percebi o que está implícito em suas considerações, nada mais é que a linguagem que se utiliza para afetar e seduzir o outro. Assim como Nancy houvera envolvido seus alunos, na forma da condução de suas aulas e principalmente com a linguagem que utilizava, Gibran também havia afetado o professor Tamarineiro, na sua forma poética, porém profícua.

Outro ponto que merece destaque é o envolvimento e interesse dos professores pelo tema e obra trazidos pelos colegas. A professora Castanheira relatou que encomendou o livro *O Profeta*, com o objetivo de conhecer com maior profundidade o que Sequoia houvera compartilhado na Formação.

É perceptível a maturidade que o grupo tem demonstrado nas últimas Formações! E nesse décimo primeiro encontro, o quão ricas foram as discussões e as conexões realizadas pelos professores acerca da Base do Conhecimento, do Raciocínio Pedagógico do Conteúdo, além das reflexões sobre o ensino, suscitadas pelo filósofo Gibran e os textos sobre a interdisciplinaridade.

Os professores Sequoia, Castanheira, Tamarineiro e Primavera verbalizaram que os temas trazidos pelos colegas se encaixam e fazem sentido. Nesse pronunciamento eles colocam a satisfação em estarem participando da Formação que está sendo oferecida e o quanto têm aprendido com os textos e com os colegas.

É muito interessante que a cada final de Encontro, quando eu aceno que precisamos encerrar, os professores demonstram não querer que o momento de partilha, de reflexões, de estudo se finde!

Em conversa pelo aplicativo Whatsapp, tanto o Professor Sequoia quanto o Professor Tamarineiro, disseram-me: *“Veronica, eu acho que é só você que fica com essa preocupação de horário, porque a gente que fica até essa hora, não vê o tempo passar! E não se importa! É muito prazeroso!”*

DIÁRIO REFLEXIVO – 18/08/2020

O encontro principiou com a leitura deleite trazida e realizada pelo Professor Tamarineiro.

Ao passarmos os olhos pela estética e estrutura textual, talvez possamos não dar o devido valor. Afinal trata-se de um curto texto. Todavia, em poucas palavras o autor apresenta com maestria e profundidade uma bela produção!

O enredo do texto foi responsável por promover discussões acaloradas no decorrer do Encontro, oportunizando o entrelaçamento de questões, que outrora, nesse Espaço Formativo, tratavam do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, da Essência do Ser Educador, da Didática e da Interdisciplinaridade.

Eis o texto:

A FUNÇÃO DA ARTE/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
— Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002).

Feita a leitura, o professor Tamarineiro questionou se alguém gostaria de comentar algo. E ao finalizar a sua fala, o professor Bordo fez o questionamento:

[...] Tamarineiro, o menino meio que se confunde entre a vastidão das dunas e a vastidão do mar, né? Porque vamos dizer assim um é amarelo e outro azul. Vamos colocar dessa forma, como se precisasse de alguma coisa distinta? Eu boiei?! [...](BORDO).

Percebi que o professor Bordo, que é um docente iniciante na carreira docente, da área de exatas, formado em Física e que atualmente leciona Matemática ficou incomodado com o texto, por considerável tempo no decorrer no Encontro, tentando atribuir sentido e significado a leitura realizada.

Os professores Sequoia e Pau-brasil ficaram bem afetados com o texto, de modo que manifestaram nos seguintes diálogos:

*A impressão que eu tive, que ele ficou tão impressionado com o que ele tava vendo, que ele chegou ao ponto de não acreditar no que tava vendo!
E ele pediu pro pai: - Me ajuda a olhar? Tipo, é isso que eu estou vendo mesmo? (...) me ajude a entender, isso? Me ajuda ahhh... me ajuda a ver? Me ajuda a entender, isso? É isso que eu tô vendo mesmo? De tão espantado que ele ficou! (SEQUOIA).*

*Então, o que eu entendi! (...) A Arte ela encanta! Ela pode encantar, instigar, ela pode impressionar, pode emocionar.
O que eu entendi é que o menino não tava acreditando naquela imensidão e ele queria que o pai o ajudasse a fazer uma leitura daquela obra magnífica que ele estava vendo ali, né?
Pai, por favor, a beleza é tão grande, que eu não estou conseguindo nem decifrá-la![...](PAU-BRASIL).*

Diante, das apreciações realizadas pelos professores nesse Encontro, lancei uma reflexão, seguida de um questionamento:

*E se a gente trouxesse isso, lá para o Fundamental 2? Esse aluno que sai do 5º ano, chega para o Ensino Fundamental 2. Ele está lá, na sala de aula e cada hora se apresenta uma paisagem; um elemento: ora Arte, ora a Geografia; ora a História; a Língua Portuguesa; a Matemática; a Língua Inglesa e, isso vai se apresentando, não é?
E às vezes há um deslumbre, há o encantamento, há também o desencantamento, as frustrações, não é?
O professor precisa ser alguém, que não é o pai, mas uma referência, o mestre, que o ajudará a olhar. Que vai olhar pelo olho do outro!
Então, a interdisciplinaridade, se ela for pensada e se ela conseguir ser efetivada na escola, ela pode ser esse pai que ajuda a olhar essa imensidão, que são os componentes curriculares, o conhecimento que é vasto.
Então, eu penso que a gente pode fazer essa analogia. O que vocês pensam?
(VERONICA)*

A partir dessa provocação, Tamarineiro, o professor que trouxe o texto de Galeano (2002), fez a seguinte colocação:

*Tava pensando um pouco, também, mais uma vez, na aula, na contribuição do SEQUOIA, que é aquela coisa, o menino, ele fica deslumbrado, né? O pai, ele, só está ajudando, ali, a ele é olhar, né? Mas o deslumbre vem dele, né?
Daí é algo... é algo dele, né?
Muito naquela que o SEQUOIA trouxe pra gente, né?
Os nossos alunos, a gente conseguir enxergar nesse deslumbre dos nossos alunos e ajudar eles (TAMARINEIRO).*

Percebi que o professor Bordo estava muito pensativo e, num dado momento, ele fez o seguinte apontamento:

Tanto que no caso, se a gente parar para analisar, o pai faz o papel do Especialista, né? Que seria o caso do professor, que ele passa essa... o, que seria o conteúdo. Só que... num sei! O texto ele é muito ... Como eu posso dizer? Hum... não é positivista. Esqueci o nome. Ele é muito... está me faltando a palavra é...

Sabe quando você... sabe você conta que tudo vai dar certo? Quando você espera que está dando certo? Você não pensa na possibilidade, de às vezes, da reação ser outra?

Por exemplo: se o menino tivesse pensado: - Poxa! É isso que é o mar? É só uma área azul grande! Não muda muita coisa do que a gente está vendo, aqui, das dunas de areia!

Esqueci o nome da palavra. Ahhh... eu concluo mais tarde. Deixa! (BORDO).

Após o comentário do professor Bordo, Cerejeira fez a seguinte reflexão:

Porque, eu acho que faz sentido com a questão do pai, né? Levar o filho até lá pra ver, né? Fazer passar pelas dunas e tudo mais pra mostrar.

(...) o pai poderia ter criado uma expectativa nele, ter falado como que é o mar, né? E tudo mais... Ele chega lá e fala: - Uai é isso que é o mar! Né?

Mas não, o pai levou ele até lá pra deixar, como o TAMARINEIRO falou; (...) mas pra deixar partir dele, né? Ele enxergar aquilo.

Eu acho que essa fala dele, de me ajuda a enxergar, me ajuda a ver, é um convite para essa interação também, né? Vamos conversar sobre isso? Você está vendo o mesmo que eu? O que que você está vendo? Que que é isso? Eu tô entendendo mesmo?

E aí eu acho que ele faz, eu acho que o menino, né, faz esse convite pra querer partilhar aquele encantamento que ele está vendo em frente ao mar, né?

E aí, eu acho que esse tempo que a criança precisa, né? Nós precisamos pra olhar, se encantar e depois começar as perguntas dentro da escola é fundamental, isso, né?

A gente trazer coisas para as crianças olhar e de convidar a perguntar coisas, né?

Mas professora, que que é isso? Me ajuda a interpretar esse quadro, né? Me ajuda a entender esse texto? Que eu me lembro de sentir isso, né!? Poxa vida! Parece lindo que é que está escrito, aqui! Mas eu acho que eu ainda não sei! Não captei toda beleza, disso!

Aí, professor você me ajuda a entender, isso, né? Eu acho, aqui, de repente é uma boa estratégia, né? De início de aula (...) (CEREJEIRA).

Após os comentários de Cerejeira, o professor Bordo lembra-se da palavra, que queria mencionar enquanto elucidava suas ideias e do que queria considerar:

Lembrei! Lembrei da palavra! Eu acho que ele tinha um tom muito otimista! Ele é muito otimista! Ele espera... ele... parece que conta com o vislumbre, com o encantamento. Ehh... não sei, geralmente, principalmente na matéria de Matemática e, dependendo do histórico da turma, você passa o conteúdo é meio que um tapa! Então, acabou! (BORDO).

Posteriormente, Sequoia faz considerações importantes acerca da fala de Bordo. É importante destacar que Sequoia é professor iniciante, que vem do setor da indústria e era liderança; trabalhou por, aproximadamente, dezesseis anos nesse segmento. Depois, concomitantemente ao seu trabalho na indústria dava aula em Cursos Técnicos, utilizando-se da Matemática. E atualmente, há aproximadamente, seis anos trabalha como professor eventual do município.

Eu entendo quando o BORDO, ele coloca a dificuldade de ser um professor de exatas no mundo que a gente vive hoje. É principalmente, na sociedade brasileira.

Eu acredito, que a gente demoniza muito pras crianças a questão do Mundo das Exatas, né? E acaba virando um trauma, que eles acabam carregando pelo Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio e é difícil desfazer isso!

Eu já dei aula no Curso Técnico, que são matérias técnicas, são matérias de exatas. E quando as pessoas se deparam com alguma Matemática um pouquinho mais difícil, algo assim, que já fique! Parece que eles relembram todo aquele trauma que eles carregaram no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e já acham que ali é a barreira final e eles não vão ultrapassar isso. Dá um trabalhão enorme desfazer isso!

Mas uma coisa, que até o Rubem Alves comenta, lá, naquele textinho que eu mostrei, o aluno, ele se apaixona no caso por navegar, né? E aí, depois que ele se apaixona por navegar é que vem o interesse dele de aprender de como aquilo pode... pode ser feito em termos matemáticos... Então, primeiro ele se apaixona pelo ato de navegação e depois ele tem que entender engenharia que está por trás disso! (...)

E quando a gente pensa em Exatas, realmente em Matemática, Física, parece que os nossos alunos têm um trauma. Essa é a impressão que eu tenho.

E eu entendo a dificuldade que o BORDO tem dando aula, porque realmente a Matemática é... as EXATAS, elas já são vistas como algo traumático já para a criança (SEQUOIA).

Ante os diálogos expostos é perceptível que os professores corroboram em suas falas quanto ao entendimento do texto trazido para a reunião, assim como à concepção de ensino.

Tamarineiro trouxe um texto que possibilitou a analogia entre mar x conhecimento; pai x professor e filho x aluno. No entanto, o professor Bordo traz consigo uma inquietude quanto à interpretação que todos expõem no sentido de que há que seduzir, envolver. Nas palavras de Sequoia, parafraseando Rubem Alves, há que se ensinar sobre a navegação e sobre os mistérios do mar para só depois ensinar a engenharia do barco, a técnica da navegação.

No entanto, o professor Bordo traz no seu discurso a questão de que nem sempre o aluno quer ver o mar (conhecimento) com esse deslumbre.

Nas falas dos professores Sequoia, Pau-brasil, Cerejeira, bem como no objetivo do professor Tamarineiro em trazer o texto que colaborou com as discussões, conseguimos perceber o amadurecimento profissional, apesar de o grupo ser composto por professores iniciantes, com exceção de Cerejeira.

Outro ponto que me chamou a atenção é em relação aos sentidos que estabelecemos ao exercício da docência, aos modelos que tomamos como referência. Segundo Tardif (2000), desde muito cedo, ainda enquanto educandos, selecionamos alguns professores como modelos, os quais, quando adultos e no desenvolvimento da docência, trazemos à tona, no modo de ensinar e de se constituir professor. Diante disso, fiquei a refletir: será que Bordo traria consigo alguma marca? Algum trauma, algo, enfim, que o leva a ter dificuldade de ver o aluno como esse sujeito que não nasce com o dissabor por uma disciplina, pelo ensino?

Percebi que Bordo não conseguiu trazer no seu discurso a questão do belo, do vínculo afetivo que permeia a profissão docente. O mesmo não ocorre com os demais professores do grupo. Contudo, acredito que essa percepção da afetividade possa em algum momento aflorar no ser professor de Bordo. Como segue nas palavras de Damasceno in Ibiapina (2016, p.93):

O trabalho colaborativo também possibilita que ocorram transformações nos sujeitos envolvidos e que podem não se manifestar ou se fazerem visíveis no momento em que o trabalho colaborativo está acontecendo, mas vão surgindo de forma lenta e gradual, semelhante à transformação da lagarta em borboleta, até algum tempo após o término da experiência colaborativa e estão relacionadas à forma como o sujeito é afetado.

Algo que também merece destaque no discurso do professor Sequoia é quanto às lacunas que vão se formando desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, como considera esse professor que esse fato fica muito visível nas áreas de exatas e, como o ensino da Matemática é visto como um bicho de sete cabeças pelos alunos.

Essa situação me remete ao planejamento inicial do ano letivo de 2020, na EMIEFM Novos Horizontes, quando, ao analisarmos os dados da Rede Municipal de Ensino, bem como os da escola, identificamos que os índices mais baixos estão localizados a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e no componente curricular de Matemática.

Após essa reunião, fiquei a refletir bastante sobre as falas do professor Bordo e no Materialismo dialético, na luta dos contrários, das provocações e das inquietudes que permearam essa Formação.

Na perspectiva da pesquisa colaborativa, a pesquisadora, ao mesmo tempo em que forma, se transforma com as contribuições dos partícipes da pesquisa. No confronto das ideias, concomitantemente, no engajamento das colaborações trazidas pelos professores Tamarineiro nesse Encontro e Sequoia no anterior, a coordenadora-pesquisadora vai ganhando maturidade.

Além da maturidade, que aos poucos o grupo também vai adquirindo e se empoderando na pesquisa, os próprios professores veem sentido na Formação e na busca por conhecimento, o que lhe traz coerência, nexos. Conhecimentos esses que têm se apresentado nos Encontros com os temas trazidos pelos próprios professores em colaboração, e cujos assuntos se constituem nas necessidades pedagógicas por eles apontadas em nossos primeiros Encontros Formativos.

Portanto, o que venho vivenciando nos Encontros Formativos, que intitulei Formação na Escola, se traduz nas palavras de Damasceno in Ibiapina (2016, p.95):

(...) trabalhar em colaboração é ter a oportunidade de interagir com outros indivíduos, de forma a criar uma compreensão que nenhum deles sozinho conseguiria, pesquisadora e professoras desenvolveram atividades que envolveram emoções, conflitos, contradições, e que criaram possibilidades de culminar em uma transformação, dependendo da criação de um ideatum comum mais forte que os ideatuns individuais.

DIÁRIO REFLEXIVO – 25/08/2020

Hoje pude constatar que a Formação possibilita a tomada de consciência dos professores sobre as suas necessidades profissionais e pedagógicas. Ao ouvir os professores discutirem acerca da INTERDISCIPLINARIDADE, consegui perceber em suas narrativas opiniões formadas daquilo que outrora era um questionamento, algo que ainda precisava ser descortinado.

A professora Castanheira ao elucidar sobre os códigos restritos e elaborados articula a esses conhecimentos o caso de ensino de Nancy (SHULMAN, 2014). A professora manifesta que Nancy tinha a capacidade de trazer os códigos restritos, científicos e elaborados para a sala de aula, promovendo diante disso a emancipação dos alunos, ou seja, Nancy estimulava os alunos a elaborar novas formas de pensamento, ajudando o aluno a identificar questões sociais que encontram-se naturalizadas na sociedade.

Nas palavras de Castanheira:

E aí eu lembro da Nancy, né? A Nancy, lá, do texto do Shulman. Ela... ele fala muito bem disso!

Que ela tinha essa capacidade de trazer os códigos restritos, científicos ou até mesmo do senso comum, que também a gente vai ver que eu um código restrito com os códigos mais elaborados.

Que seria o que? Di... ela era uma professora que estimulava o aluno a se emancipar; estimulava o aluno a elaborar novas formas de pensamento; a elaborar novas maneiras de ver os termos; de ver as coisas que já estão na nossa sociedade estabilizadas, já estão na nossa sociedade normalizadas (CASTANHEIRA).

Castanheira conseguiu estabelecer relações entre o contexto histórico e filosófico, os quais domina, por ser especialista da área, com a questão do Raciocínio Pedagógico de Nancy, a qual desenvolve com maestria.

Outro ponto que merece destaque é a valorização dos colegas durante a colaboração da professora Castanheira e depois no grupo de aplicativo de WhatsApp.

Diante disso, acredito que a valorização da profissão docente inicia e deve nascer entre os professores e com os professores, o que me parece essencial para que a sociedade possa também valorizar o profissional de Educação.

Do princípio ao fim da nossa Formação, percebi o vai e vem de Castanheira articulando o conhecimento específico da matéria que leciona com o tema colaborado no Encontro e com a sala de aula.

Quanto é maravilhoso observar o potencial do professor e o seu desenvolvimento a partir da Formação Continuada, a qual sem sombra de dúvidas consegue trazer para o plano da consciência o conhecimento da prática!

DIÁRIO REFLEXIVO – 08/09/2020

O encontro iniciou com as boas-vindas ao professor convidado, o qual apresentou-se e na sequência cada participante contou um pouquinho sobre a sua trajetória profissional.

O interessante é que o professor convidado é docente do componente curricular de História, atuante nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao apresentar-se, contou-nos um pouco sobre o início de sua carreira profissional, a qual foi em fábrica, fato que deixou os participantes da pesquisa muito à vontade, pois a maioria do grupo tem seu início profissional na indústria.

No decorrer da sua apresentação, o professor convidado trouxe em sua fala os desafios da profissão: a questão dos alunos que não querem saber de estudar e sim de tumultuar a sala; que querem dormir e/ou atrapalhar os colegas e a explicação do professor. Enfim, situações de indisciplina que existem a todo o tempo e que atrapalham o desenvolvimento da aula.

No entanto, o professor convidado afirmou constantemente que o formato de sua aula favorece e mobiliza o envolvimento de todos, até mesmo daqueles alunos que são tidos como “alunos-problemas” da escola.

O professor tem sua prática docente fundamentada em Huizinga (2008) e Luckesi (2014/2015). Antes de ilustrar e contar como faz, nosso convidado fez menção a esses autores e diz que tem esses aportes teóricos para efetivamente fundamentar sua prática, caso seja questionado pela supervisão de ensino. Afinal, a maioria de suas aulas é uma bagunça! Uma festa! As escolas por onde ele passa tremem, devido à agitação dos alunos!! Posso comprovar essa situação, pois fui coordenadora desse professor por dois anos consecutivos, motivo pelo qual fiz o convite para que ele pudesse trazer um pouco de sua prática e do seu conhecimento pedagógico do conteúdo para os nossos Encontros Formativos.

Ele gosta também de buscar o apoio da Gestão Escolar e dos colegas da instituição em que leciona, mas, se não a tem por algum motivo, permanece em seus ideais e não deixa de trabalhar da forma como acredita.

O professor apresentou o objeto do conteúdo a ser trabalhado em cada ano do ensino (do 6º ao 9º ano), ou seja, dentre tantas habilidades que precisam ser trabalhadas com os alunos, o professor seleciona as que são essenciais para desenvolver as competências esperadas para a apropriação do objeto do estudo. Ele também apresentou uma das sínteses que realiza quando precisa condensar o objeto do conhecimento e investir mais nas propostas diferenciadas (jogos e brincadeiras). Esta é também um questão apontada fortemente por nossos professores

participantes, iniciantes no exercício da docência, no grupo focal inicial, sendo aqui respondida na prática, por um professor veterano.

Em sua apresentação, mostrou um cronograma de uma de suas aulas, a partir de seu planejamento num calendário, com as etapas e aulas definidas (indicando para que se destinam): aulas teóricas, produção de materiais com os alunos, aula reservada caso ocorra algum imprevisto e a última aula destinada para o feedback/avaliação.

Posteriormente, o professor convidado foi nos mostrando as fotos das atividades de sucesso com os seus alunos. Ele fez questão de evidenciar que as escolas nas quais trabalhou e trabalha são localizadas em regiões periféricas, tendo quase sempre uma sala de aula apática, composta por alunos bastante indisciplinados ou turma desinteressada.

É importante destacar que enquanto o professor fazia sua narrativa, os professores participantes da pesquisa ouviam atentos.

A professora Primavera, num dado momento, interrompeu o professor convidado para dizer que quando era oficinaira da FUST, na sala de Estudos, também realizava propostas didáticas parecidas com as mencionadas pelo professor.

Quando o professor convidado nos contou a experiência sobre a CÁPSULA DO TEMPO, a professora Primavera nos disse que no início desse ano letivo havia feito essa atividade com os alunos, porém não as encerrou como contou o professor convidado, pois na sua proposta era ela a guardiã das cápsulas. Primavera está pensando em propor para os alunos o desfecho da atividade de forma remota. O professor convidado achou bem interessante a atividade feita numa outra variação.

Pau-brasil também nos contou que vivenciara uma experiência interdisciplinar, numa escola, com uma professora de Matemática, na qual ela, por ser professora de Arte, contribuía com a confecção do Tangram com as turmas e a professora trabalhava os cálculos; assim fizeram por dois anos consecutivos e foi muito bacana. Segue o extrato de sua fala e a interação com o professor convidado:

[...] Ô professor convidado! Eu trabalhei, eu trabalhei o Tangram com a professora de Matemática lá na Escola Central! Ela chegou em mim fez a proposta com o nono ano e deu certo! Por dois anos. [...] (PAU-BRASIL)

[...] É muito bacana! A gente vê que funciona, vê que realmente eles estão plenamente inseridos (...) eu aprendo muito! Nessas atividades, eu confesso pra vocês eu aprendo muito com eles! Porque cada sala age de uma forma, tem uma reação, né? Então, assim, por exemplo, o ano passado eu apliquei isso daí, em três sextos anos diferentes, como eu falei pra vocês. Quando chegou no sexto ano lá da escola X, eu escutei assim:

- *Pô, professor! Eu tenho 11 anos! Eu vou ficar brincando de jogo de memória?*

Mas por que que o aluno disse isso para mim? Porque a realidade na qual ele está inserido é totalmente diferente daquela coisa, que ele não vem mais! Ele está junto da boca, ele está vendo o cara... éhh a experiência de vida dele é outra!

Fez o jogo? Fez, mas na hora de jogar não teve a mesma vontade? Não foi, como foi nos outros sextos anos, que eram bem, que estavam bem mentalmente na idade de 11 anos. E é interessante também, uma outra coisa, como eles estão no mundo da tecnologia, nos jogos e aí, cê propõe uma coisa de cartolina pra eles, daí eles falam: - Jogo assim, professor? Como a gente vai fazer um jogo assim? E aí até isso para eles é novidade, né? O jogo de papel. [...] (PROFESSOR CONVIDADO)

As propostas didáticas apresentadas pelo professor convidado foram:

- A Cápsula do Tempo;
- Placas Sumérias;
- Obelisco egípcio;
- Marcador de Páginas;
- Jogo de Trilha – Roma Antiga e Egito Antigo;
- Jogo da Memória – Mitologia Grega;
- Teatro – História Medieval e Brasil Colônia;
- Representação Pictórica em Cartaz – O Feudo e a Sociedade Feudal;
- Projeto Caravelas do Saber;
- Jogo de Trilha – Guerras Napoleônicas;
- Livretos – Primeiro e Segundo Reinado;
- Jogo “Passa ou Repassa”;
- Projeto “A Mala dos Saberes”.

O professor disse que os trabalhos são propostos para uma organização em grupos, objetivando a autonomia dos alunos e a resolução dos conflitos. Nas palavras do professor: *“Quando existe algum problema, desavença no grupo, eles mesmos precisam resolver!”*

Ao apresentar um de seus trabalhos com os alunos, nos mostrou um sétimo ano; era uma sala com muitos alunos, a maioria, agitados e agressivos. Contudo, tamanho fora o envolvimento e o desenvolvimento dessa turma, que ele conseguiu um excelente resultado no trabalho em grupo e até o uso de pistola de cola quente pelos próprios alunos.

Na narrativa do professor convidado, segue mais uma vivência, que ele trouxe nessa perspectiva lúdica, com uma sala bem falante:

[...] o que, que é interessante, gente! Os alunos eu percebi assim, antes eu levava o jogo pronto, mas a interação, eles construindo o jogo; eles fazerem o jogo, isso dá outro resultado, né?! É outro resultado! Porque eles estão aprendendo várias competências e habilidades quando eles estão sentados (...) essa sala eu coloquei a fotografia (...) experiência né, já estão no nono ano, esse pessoal aqui, mas era uma sala hiper, mega lotada; uma criançada boa, mas extremamente falante! (...) E aí quando tem, (...) um professor de Arte para gente trabalhar, aí, parte também vai na aula de Arte, né? (...) Porque por incrível que pareça, tem criança que não sabe cortar papel com tesoura! Vocês de Arte sabem disso! Não sabe trabalhar com régua no nono ano! [...] **(PROFESSOR CONVIDADO)**

[...]Não sabe medir com régua! [...] **(SAPUCAIA)**

[...]Pois é, eu percebo isso! E aí quando a gente consegue (...) trabalhar com outros professores, lógico que fica mais fácil o projeto! Aí, torna, né? Interdisciplinar! (...) quando eu falo interdisciplinaridade eu penso primeiro que a interdisciplinaridade deve ser primeira, o modo de ser e pensar nosso, né? A gente conseguir enxergar outras disciplinas, outras possibilidades em cima dessas atividades propostas.

E aí, às vezes eu faço convite para os professores, sempre quando eu vou fazer uma coisa na sala de aula com os meus alunos e geralmente, todo ano eu repito e às vezes eu crio coisas novas, né?

Eu converso com os meus pares: - Olha, eu vou desenvolver tal projeto; tal atividade, quer fazer junto? Será que dá para encaixar? E aí cai naquilo que o Macieira falou, né? Tem gente que torce o bico, torce o nariz e sai correndo, né? (...) Deus que me livre, né?! Mas eu respeito. [...] **(PROFESSOR CONVIDADO)**

Nessa descrição, o professor discorre sobre as necessidades pedagógicas que percebe em seus alunos, como a dificuldade de recortar com a tesoura e utilizar a régua, fato esse também validado pelo professor Sapucaia.

O professor destaca os pontos positivos de realizar um projeto interdisciplinar, porém também nos revela que quando convida seus colegas para realizar as parcerias muitos não aderem, situação que desfavorece um melhor desenvolvimento das atividades.

Apesar de três horas de Formação, não conseguimos finalizar a reunião. Diante disso, combinamos concluir esse Encontro Formativo no dia 15 de setembro, data em que abriremos para perguntas e apontamentos dos participantes.

Antes de finalizarmos, os participantes agradeceram a presença do professor convidado e Cerejeira fez a seguinte consideração:

[...] Eu acho que tudo o que o professor trouxe pra gente hoje fez muito sentido. Acabou contemplando o que o grupo havia levantado como

necessidade no início das Formações. Foi muito bacana! Principalmente o lúdico, a brincadeira nas aulas de História. [...] (CEREJEIRA)

Esse apontamento feito por Cerejeira me deixou muito feliz! Afinal, ela conseguiu atribuir sentido e ter a percepção da forma como os Encontros foram se desenvolvendo até chegar nesse desfecho. Apesar de ser uma professora que não compõe o grupo dos participantes da pesquisa, é uma professora que foi reconhecida pelo grupo com um conhecimento da matéria que leciona e de um conhecimento pedagógico do conteúdo, os quais lhe dão condições de fazer atividades diferenciadas, contemplar as habilidades e os objetos do conhecimento da grade curricular, envolvendo os alunos e proporcionando as aprendizagens.

Numa conversa com a professora Primavera, ela me disse: - *Veronica, o professor convidado pra mim é como se fosse a Nancy (SHULMAN, 2014).*

APÊNDICE E- DADOS DOS PROFESSORES

DIÁRIO PROFESSOR DE GEOGRAFIA - SEQUOIA

MESTRADO

Dália de bardo



1º 1º Expectativa: (Parefenda)
2º ~~Expectativa~~: Colaboração: (Prática)

2º 13/05/20:

3º 24/05/20: excesso de conteúdo no currículo. (nem fundamental)

4º 09/06/20: objetivo: queremos aprender como professores. Sem ter que os alunos.

Aprendizagem CURIOSIDADE

~~Atividade~~ na vida real / curiosidade.
Mediação / Ponte entre habilidade com o conhecimento DO ALUNO.

ESTRATÉGIA PARA O ALUNO Aprender / Estratégias:
COMO TRANSMITIR A HABILIDADE ~~PARA~~ PARA OS ALUNOS?

Para que a escola é mais onde tem conteúdo.

Para que a escola tenha conhecimento do mundo do aluno

CONTEÚDO TRANSMITIDO ~~SEM~~ DIDÁTICA É CHATO.

Aquisição pedagógica do conteúdo. = sistematização

SEM ISSO NÃO É POSSÍVEL FAZER A MEDIAÇÃO, HABILIDADE - ALUNO.

COMO SE DÁ esse conhecimento pedagógico?

Os processos e prática / experiência docente.

9) 23/06/20

COMPARTILHANDO ESTRATÉGIAS COM SUCEVIDAS.
 ESCOLHER UMA ESTRATÉGIA BEM SUCEVIDA.
 REGISTRAR ESSA ESTRATÉGIA.
 JUSTIFICAR O USO DESSA ESTRATÉGIA
 COMPARTILHAR A ESTRATÉGIA NO ENCONTRO.

PARA CONHECER O
 ALUNO.

LEITE/CINEMA
 COMO FERRAMENTA DE
 INTERMEDIARIZAÇÃO

→ TEMA ALUNO
 A PRÁTICA. LOM

RECORRENDO
 AOS
 RECURSOS
 VISUAIS

10) 30/06/20

TEMAS DO TERCIO:

- 1) Participar um retrato do ESPECIALISTA.
- 2) As NOVAS REFORMAS
- 3) A base do conhecimento (nesse o TRIO)
- 4) Os processos de ACÇÃO E RACIONAMENTO RACIONAIS.
- 5) Conhecimento, PRÁTICA DE ENSINO E REFORMA EDUCACIONAL.
 (ELIANA + VÍTORIA).

⇒ REFLETIR SOBRE TRAZER DE ESTRATÉGIA;

→ Primeira guerra mundial.
DOCUMENTÁRIO NAT GEO
Pré-vestibular.

As tarefas de estudos
A Caixa de brinquedos

③ 15/07/20.

Desafio relacionado ao grupo.

Objetivo de trabalhar o texto.

Sobre pedagogia.

1 29/07/2020 Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

01/09/2020 DILEMA ÉTICO numa perspectiva INTERDISCIPLINAR.
FORMAS ÉTICAS: US LUNDUS POEM.

- Perguntar o que pensar sobre o assunto.
- Refletir sobre os valores postos no dilema.
- Fazer várias reflexões.
- Analisar o que é bom para o Bem comum e
- Tomar uma decisão que sempre resulta os melhores resultados de valores.

COMO FAZ JESUS DE NAZARETH, precisamos desenvolver os princípios, pois as regras não são feitas para nos formar eticamente.

DIÁRIO DO PROFESSOR DE ARTE - SAPUCAIA

1ª EXPECTATIVA 2ª FORMA DE COLABORAÇÃO

CONHECIMENTO	INDICADORES
SELECÇÃO DE	CURRÍCULO
EXPECTATIVA	CONVENCION
COLABORAÇÃO	EXPERIÊNCIA
UNIDADE	PRÁTICA
PRÁTICA	ADAPTAÇÃO
PERCEÇÃO	

FORMAÇÃO CONTÍNUA / SERVIÇO

DIAGNÓSTICO (VISÃO) / FORMAÇÃO
COLABORAÇÃO / PRÁTICA / SERVIÇO
VALIAÇÃO / PRÁTICA / SERVIÇO

DOCUMENTO - DATA DE HOJE

1ª FASE OS APROFUNDAMENTOS

2ª ENCONTRO | 20/10/2020

TEMPO - FORMAÇÃO - ENCONTRO FORMADO

PROCESSO FORMAÇÃO CONTÍNUA
SENTIMENTO:

SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

A 15 DIAS

TEMAS PARALELAMENTE NO GRUPO

- MEDIÇÃO DOS CONHECIMENTOS PREVIOS

- MEDIÇÃO - HABILIDADES BNCC INTERESSE DOS ALUNOS

COMO TRANSMITIR AS HABILIDADES DO BNCC COM INTERESSE DOS ALUNOS?

APLICAÇÃO →
CURIOSIDADE →

ESTRATÉGIAS

→ CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (CONHECIMENTO)

→ REFLEXÃO: CLIPE JEREMY

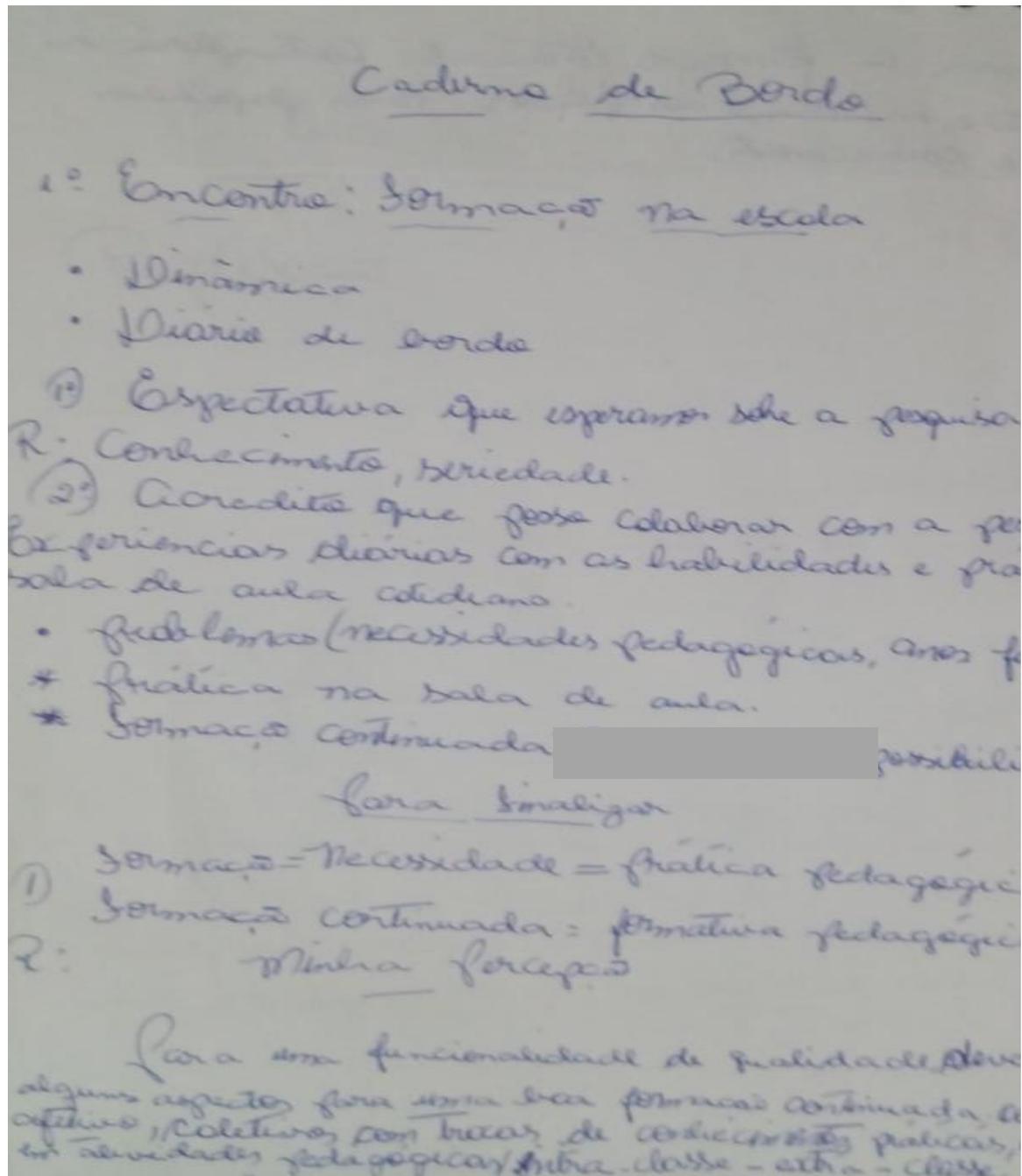
E PORQUE NAS AS DUAS CAIXAS, NAS ADPES SÃO MISTURADAS, SENDO OUBRIDOS OS BANCOS DOS E AS FERRAMENTAS NO MESMO

ESPAÇO, ONDE SE POSSA VER DE
 ARRIBA A TRAVESSIA COM UM QUADRADO
 E BRILHAR COM AS FERRAMENTAS.
 E PORQUE NÃO ESSA LÂMPADA QUEILHADA,
 ESSE TIPO DE PASTA DE DENTES VAI
 E ISSA CAIXA SEM TUBO, NÃO TEM
 SEU COLOCAR EM UM CULO DE VIDRO
 (QUANDO É COLOCADA EM UM PARAFUSO
 DE SUA INVENÇÃO, A LÂMPADA PODIA
 SUBSTITUIR UMA VELA EM UM TAMPA
 DOMÉSTICO, O TIPO DE PASTA DE DENTES,
 PORQUE FOI COM ESSA PASTA QUE VOCÊ
 ESCOVOU OS DENTES PARA BRILHAR, E
 A CAIXA, PORQUE ENQUANTO Tinha
 TUDO JOGO ESCREVER UM SIGNIFICADO
 UMA CARTA IMPORTANTE...

MAS LEVA A VADA SE TUDO FOR
 FEITO APENAS PELO ATD, SEM TER
 O PROVEITO DO MOMENTO E DAS
 COMPANHIAS QUE ESTAVAM TENDO
 BRILHAR... E PORQUE MAS
 PARECE UM VIDA, UMA DISTORÇÃO
 CONSTANTE...???

E ENTÃO, ENSINAR, SE O USO
 DAS "FERRAMENTAS" É O IDEAL?
 O USO DE "FERRAMENTAS" É
 AVANÇO, MAS É O USO DE
 BRILHAR??? INTERAMENTE EM
 UM TEMPO COMO OBTEN PÁRAMETRA

DIÁRIO DA PROFESSORA DE ARTE - PAU-BRASIL



Dessa forma a formação continuada acontecerá em contexto positivo, em direção aos professores com as perspectivas possibilitando conhecimentos.

1º Encontro Reflexão

Como se vê a formação continuada?

Com seriedade, com trocas e buscas de experiências.

2º Encontro

- Apresentação de cada professor
- Formação continuada (profissional)
- * Formação continuada

Reflexão

Como se gestaria que fosse uma formação?

Resp. Para contemplar uma formação de qualidade, as atividades pedagógicas devem associar com habilidades, vincular entre gestores/coordenadores/professores, com ações laborativas que resultem em práticas efetivas aos alunos.

M^a Juiza

Tarefa para 23/06/2020

• Letura dos Textos de Rubem Alves

- Individual
- Discursos e apelo aos grupos
- Registro das operações de grupo (anotações) na diáspora reflexiva.

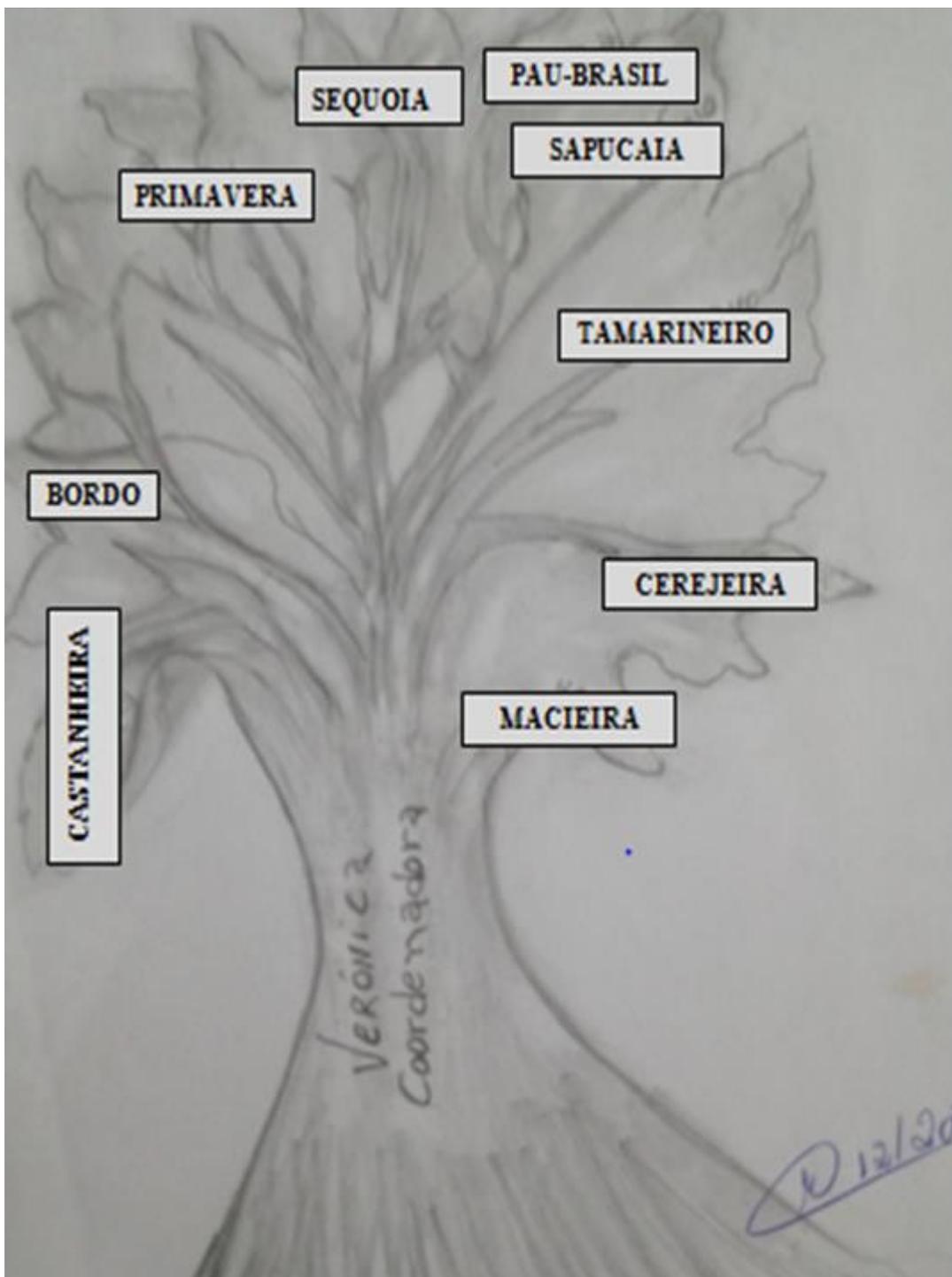
2) Atividade individual

Escolher um estratégia utilizada em sala de aula, que tenha bem sucedido.

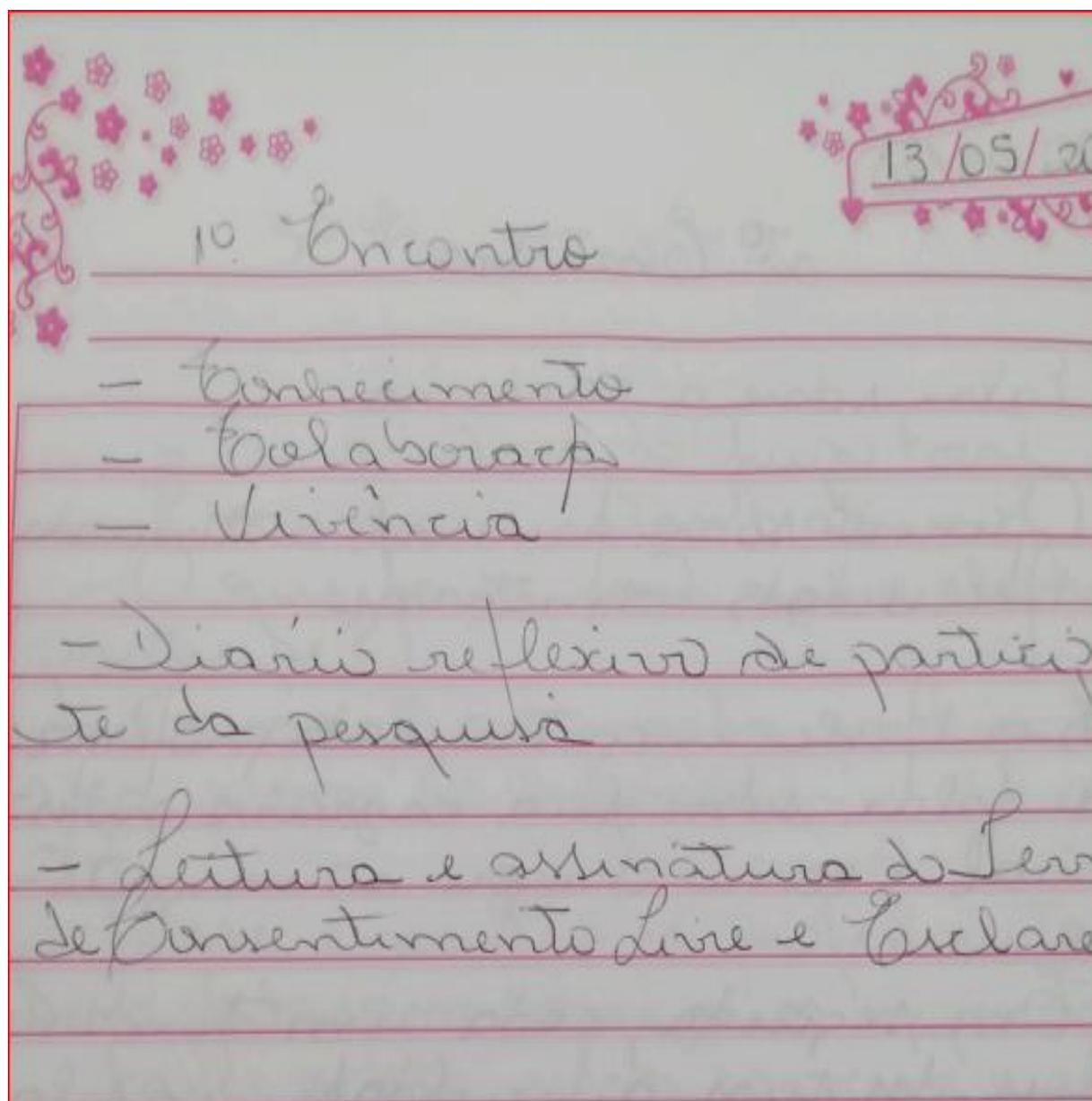
3) Registrar essa estratégia (justificar o uso da estratégia)

Cada professor deverá compartilhar sua estratégia em grupo

Segundo da minha estratégia:



DIÁRIO DA PROFESSORA PRIMAVERA



20/05/20

2º Encontro

- Falas sobre a carreira

- Opções sobre farmácia, continuada
- Necessidades formativas

45 → Nesse encontro, cada professor
dão falas sobre sua carreira profe-
sorial e como chegou ao magistê-
rio.

Em seguida, cada um também
falou das suas dificuldades, em sala
de aula e ainda, sobre o que opta-
ria de ter para que pudesse desen-
volver melhor seu trabalho.

Assim, como nos três farmácia, ain-
da enquanto professora de Língua
Portuguesa, falei da minha experiência
nos farmácia da FUST que, vale dizer, e-
ram conselhos, reuniões e implica-
ções.

29/10/20

17º Encontro Último encontro

Toda participante após o seu parecer acerca do "curso de formação"

Pontuei sobre a importância que os encontros tiveram na minha vida, tanto pessoal, como profissional. O aprendizado foi muito e a amizade criada foi algo precioso.

Os encontros proporcionaram a oportunidade de descobrirmos talentos ocultos, ou seja, professores de extrema competência que, por serem iniciantes, permaneciam silenciosos e, de repente, puderam demonstrar e transmitir conhecimento, por terem espaço para isso.

Pudemos observar que o curso gerou uma cumplicidade entre os participantes, bem como o curso de caminhada, lado a lado, com apoio e confiança.

No que tange às necessidades pedagógicas, houve grande progresso e com certeza, foi além do que eu imaginava que seria.

PROFESSOR SEQUOIA E A COLABORAÇÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS

Bom, com relação à minha colaboração, eu gostaria de dizer o seguinte: a princípio, eu fiquei muito, muito feliz mesmo! Com convite! Né?

Aí horas depois, eu já senti o peso da responsabilidade que essa colaboração significa!

Ahhh! Pensei muito a respeito do tema, né?

Eu me lembro que eu li uma meia dúzia de artigos, que falavam sobre a Educação, buscando algo que eu pudesse levar, né? Para a contribuição, para a colaboração.

Ihhh, eu me lembro que depois que eu li uns cinco ou seis artigos, eu não senti nada que fosse relevante pra colaboração. Embora os artigos fossem muito bons! Eu não... eu não senti nada que havia me tocado. Então, eu parei um pouquinho e fui pro meu canto, pensei, refleti, né? Sobre a minha vida e eu comecei a me lembrar do sentimento que eu tenho com relação: a trabalho, à Educação e à vida como todo.

Eu sempre fui uma pessoa que gostei de ter um entendimento global e uma visão panorâmica de tudo aquilo que eu vou fazer, de tudo aquilo que eu pretendo entender, né? Eu busco sair e olhar de cima. Essa visão panorâmica. Eu Sempre busquei o entendimento integral de todos os fenômenos que ocorressem num dado espaço.

Até por isso acho que foi... foi por isso que eu acabei estudando Geografia. A Geografia tem como pauta de estudo o espaço e, pensando nessa integração dos fenômenos, a Geografia tem muito disso, os fenômenos sociais e os naturais. Ahh eu me lembrei também da Filosofia! Afinal de contas a Filosofia, ela é mãe de todas as matérias!

E quando fala de Filosofia, nos últimos anos eu tenho acompanhado um canal, um canal chamado Nova Acrópole e os seus professores têm vários temas, eles falam sobre vários temas, vários assuntos.

Mas tem um tema particular que eu gosto muito! Que os professores, eles pegam livros de grandes sábios, grandes mestres e eles fazem um estudo de cada capítulo desses livros. E eu gostei muito, porque desde o primeiro que eu assisti! Porque a visão do filósofo, ela acaba sendo uma visão muito mais ampla e uma compreensão muito mais abrangente. E eu tenho acompanhado esse canal já durante um determinado tempo e acabei me lembrando! Acabei me lembrando de um episódio, de um capítulo, de uma série que eles criaram sobre o livro chamado “*O Profeta*”, de Khalil Gibran.

E eu me lembro que nesse livro do Khalil Gibran, ele falava sobre um conjunto de meditações. E esse conjunto de meditações abordava vários temas, temas universais como amor, família, esperança.

E eu me lembro, me lembrei! De um capítulo que falava sobre o Ensino.

Eu falei: - Poxa vida! Acho que de repente lá eu consigo tirar alguma coisa que seja, assim, valorosa pra nossa contribuição, né? Pra minha colaboração!

Fui assistir novamente aquele capítulo em particular e adorei! Porque eu achei que naquele momento, aquele livro ele poderia fazer uma colaboração bacana pra o nosso estudo, né? Porque dentre aqueles... aquele conjunto de meditações, como eu disse, ele tinha um capítulo especial sobre a Educação.

O livro em si é maravilhoso! Muito bom! Mas a explicação da professora é simplesmente, fabuloso! É fantástico!

E quando terminei de assistir o vídeo pela segunda vez, que eu assisti uma vez e depois assisti de novo! Eu... O motivo da minha escolha acabou sendo, porque o livro ele revelava a importância que existe entre o vínculo, éhhh a importância do vínculo de confiança entre o educador e educando.

Quando eu percebi o quão importante é esse vínculo de confiança que se forma entre educador e educando, eu falei: - Olha, está aí! Esse é o tema que eu vou levar pra contribuição, pra colaboração!

E eu fiquei muito satisfeito! Porque naquele momento eu senti que eu fui tocado! Falei: - Bom aqui, sim! Aqui, eu senti que realmente, esse... isso aqui! É um tema bacana para levar pra lá!

Aí, eu comecei a criar uma expectativa muito grande! Eu me lembro que eu fiz, lá, os slides com os pontos principais pra poder apresentar o ponto de vista da professora e do livro pra ser mais exato.

Já durante a apresentação, eu fiquei muito feliz! Porque vi que realmente o pessoal ficou muito! Muito interessado! E que o pessoal gostou muito das colocações que, ali, estavam sendo feitas!

E depois, eu fiquei ainda mais feliz, porque eu percebi que a gente tinha estipulado um tempo pra poder falar e eu vi que o assunto não se esgotava!

O pessoal foi levando isso pras próximas reuniões, pros próximos encontros, né? Até fazendo sempre uma ligação entre o que eu havia levado com o que eles estavam propondo, ali, naquela nova colaboração! E isso me deixou muito contente!

Eu percebi que teve professores, que logo depois foram comprar o livro pra poder ler na íntegra! Então, isso me deixou muito satisfeito! Eu achei que a colaboração foi valorosa. Isso me deixou muito feliz!

E eu acho, que o grande aprendizado que eu tirei disso tudo e de uma forma geral, todo mundo tirou, né!? Dentre tantas e tantas coisas!! Mas a que mais me chamou atenção foi o ponto que a Educação ela... ela não só informa! Ela tem esse papel, mas ela não só informa, ela também forma!

A informação ela é importante! Mas a formação, ela acaba se sobrepondo!

A gente está levando conhecimento aos alunos, mas a gente também está levando pros alunos a importância de serem seres humanos completos, em todos os aspectos.

Então, o motivo da minha escolha foi esse! A importância desse vínculo de confiança que tem que ter educador e educando. E o aprendizado maior, embora tenhamos tido vários! Mas o maior foi realmente que a Educação, ela não só informa, ela está também forma!

Ãaann, é isso eu acho que a questão de estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas, eu acho que é muito importante! Então, quando eu tento trazer um pouquinho da Geografia para contribuição, para a colaboração dos meus colegas é por essa razão! E também quando eu tento trazer o que é que as outras disciplinas têm de valoroso pra dentro da minha disciplina, eu também trago.

Eu acho que esse entendimento global, essa integração ela... ela enriquece demais o mundo da Educação, o mundo do Ensino e tudo isso me deixou muito contente! De uma forma geral eu tenho aprendido muito!

Então é isso!

Eu não sei se eu consegui sintetizar tudo o que eu precisava, mas esse foi o meu sentimento: inicial foi de muita felicidade, depois eu senti o peso da responsabilidade e no final foi de muita... muita satisfação! Porque eu acredito que foi... um, foi uma contribuição, foi uma colaboração muito bacana! Todo mundo deu assim, um retorno muito positivo! Lembrando de gente que comprou até livro! E é isso.

Espero ter conseguido passar tudo que eu... que eu senti. E tudo que eu aprendi nesse... nesse momento. Obrigado.

PROFESSOR TAMARINEIRO E A COLABORAÇÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS

No primeiro momento, quando você fez a ligação, por ter acontecido aquilo comigo, né? De uma quase desistência da profissão. Enfim, toda aquela coisa que eu tava passando, eu fiquei feliz e de você estar convidando eu a participar! E mais assim... era uma felicidade, que eu achei legal e tudo mais, mas parava aí, essa felicidade.

E aí, né, os encontros começaram e o acho que a partir do terceiro mais ou menos ou o segundo, que agora eu não lembro quando que a gente começou a estudar o texto do Shulman! Mas, ali, a partir daquele momento, que você apresenta o texto dele para gente! Teve uma... um sentimento de que há muito tempo! Há dois anos, eu não sentia! Que é o sentimento do pesquisador!

Porque eu tava ali no texto teórico. Poxa! Estudando um texto teórico! Voltado pra Educação e isso me despertou sentimentos que eu gostava muito na época que eu era estudante da graduação! E nesses dois anos que eu terminei a graduação, eu não tinha sentido esse sentimento de pesquisador!

Essa alegria, sabe? Essa vontade de você se debruçar em algo novo! E a expectativa pra saber quais os desdobramentos que... que esse algo novo vai dá!

E quando eu contribuí! Poxa! É uma sensação! Aquele burburinho que a gente fica por dentro! Na verdade, não só quando eu contribuí! Éhh... a partir do momento texto do Shulman esse burburinho foi... foi éhhh constante. Esse burburinho bom! Né? Que a gente sente esse friozinho na barriga, junto com a essa grande expectativa!

E o por quê? Eu acho desse sentimento? Éhhh... as relações que eu comecei estabelecer! Começando com o texto do Shulman, que eu me identifiquei muito com quando ele fala do conhecimento da prática! E aí, né? Que falta na nossa área da docência! Essa literatura que descreve as práticas pedagógicas! E o exemplo que ele dá da Colleen! A professora mestre em Literatura, mas com dificuldades nas aulas de gramática!

E ali, eu estava me vendo! E aí quando eu me vi no texto dele, éhh aquela coisa que a Psicologia trabalha, Né? Você... você tem o seu sentimento de angústia compartilhado.

E através, quando eu... quando eu me identifiquei desse caso descrito pelo Shulman é aquela questão meio psicanalítica! De eu entrar na... dentro da minha ferida! Daquilo que está causando dor! E desbravar de uma forma reflexiva!

E aí, depois que você passa por esse processo, você (re) significa aquele sentimento que você tava. Que no meu caso, no começo do ano, nesses dois meses de aulas presenciais! Aquele sentimento de perdido no labirinto, né!?! Sem saber o que fazer!

Então, a partir desse momento você começa a (re) significar!

E aí, quando contribuí foi muito bom! Uma alegria! Sabe? De... Eu gosto muito de montar os slides! Preparar um texto teórico! Aí fazer esse diálogo com a prática! Enfim...

E quando os meus colegas também apresentaram! Primeiro começou com o Sequoia e agora, tô falando com a Castanheira! É um sentimento daquele assim sabe. Poxa que legal tem companheiros de trabalho desse jeito!

E aí até os que não colaboraram e todos os outros professores também! Um sentimento de saber como é bom éhh... ter companheiros assim pra trabalhar!

Eu acho que foram essas questões mais impactantes nessa trajetória!

PROFESSORA CASTANHEIRA E A COLABORAÇÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS

Olá, Veronica! Tudo bem?

Desculpa pela demora em enviar esse áudio, te respondendo sobre a minha participação na formação, que você proporcionou a gente! Né? Os professores do Ensino Fundamental 2! Essa formação continuada que foi muito importante!

No próximo áudio, então, eu vou falar o que você me pediu, né? As... as etapas de como foi participar. Está bom?

É, em primeiro, lugar quando a pesquisadora e coordenadora Veronica, ela convidou, me convidou pra participar do grupo de formação dos professores, né? Pra formação continuada de professores de Ensino Fundamental 2, eu fiquei muito feliz!

Primeiro, por ter uma coordenadora que está preocupada com pesquisa! Ela tá, ali, preocupada com o processo de pesquisa! E a outra coisa que eu achei muito interessante foi da formação voltada com o objetivo do professor do fundamental 2! Né? Que é um... uma espécie de novidade dentro das pesquisas! Né? Porque, normalmente, acontece no Ensino Infantil ou no Ensino Fundamental 1 e no Ensino Médio, é onde a maioria das pesquisas estão concentradas.

Então, quando a Veronica veio me chamar pra trabalhar... pra participar desse grupo de formação continuada pros professores do Ensino Fundamental 2, eu fiquei muito feliz! Por causa dessas duas felicidades! Ter uma coordenadora que se preocupa com a pesquisa científica e também ter uma coordenadora que está preocupada com os professores que estão no meio, né? No meio dessa... desse Ensino Fundamental!

Então, eu fiquei muito feliz em poder ter essa... essa construção conjunta e participar desse grupo!

Quando a professora Veronica, ela me convidou pra apresentar um tema, junto aos professores, colaborar! E isso foi mais uma das coisas que eu aprendi! Como se forma o grupo de colaboradores prum trabalho de Formação! Eu fiquei muito feliz! E eu tive a oportunidade de ler, de reler um autor que há muitos anos eu não lia!

E essa... e essa leitura de agora, essa leitura do presente me fez ter uma nova visão! Tanto desse autor, que é o *Gérard Fourez*, quanto da própria Filosofia da Educação, que foi o tema no qual eu me debrucei junto aos meus colegas, do grupo da formação.

Esse autor foi o autor que nós trabalhamos, o *Gérard Fourez*, que é um neurocientista, ele é psicólogo e filósofo e também matemático. Ele trabalha com a perspectiva da Filosofia, Filosofia da Educação, a partir da... a partir da questão ética. E como que a Filosofia das Ciências, ela pode ajudar a interdisciplinaridade com os alunos, principalmente, por meio da... do conceito da ética.

Como que a gente poderia trabalhar esse conceito da ética a partir da interdisciplinaridade?

Então, esse foi o objetivo principal da minha apresentação e de trazer esse autor, esse filósofo pra nossa ... nosso grupo.

Durante a apresentação foi muito... muito bom contar com a participação e a colaboração dos outros colegas! Todos eles participaram e perguntaram e isso foi muito importante até mesmo pra a gente conseguir adentrar de forma mais profunda no pensamento do autor.

Pra além disso, no momento da apresentação, nós também pensamos estratégias de como cada professor, no seu componente curricular, iria absorver essa discussão; iria apresentar essa discussão pros alunos. E como que um assunto que, talvez, seja muito complexo que seria a ética, como que ela perpassa o nosso dia a dia e como que a partir da discussão da ética a gente consegue fazer um trabalho interdisciplinar? Seja ele numa questão de Matemática, numa questão de Português, numa questão de História, numa questão de Geografia Política, por exemplo.

Então foi... foi muito importante!

Eu quero ressaltar a participação de dois professores! Na verdade, de um professor, em especial, que foi o Tamarineiro!

O Tamarineiro, após a nossa apresentação, a nossa... o nosso debate, sobre o texto, sobre ética, sobre Filosofia da Educação e sobre interdisciplinaridade, ele me mandou uma outra proposta de discussão sobre ética e sobre as mídias, que eu também achei muito interessante!

Então, por isso que eu acho, que pro momento pós encontro, pós debate do texto, foi bem interessante, a gente continuou conversando depois sobre isso! Sobre quais estratégias a gente pode tomar para realmente fazer um trabalho de forma horizontalizada e de forma interdisciplinar.

Então foi uma participação bem bacana! E a proposta, a estratégia que ele me mandou, eu depois, eu posso te mandar, mais claramente, posso mandar o áudio dele, se ele permitir! Porque, aí, se fica mais, consegue entender melhor a estratégia!

E outra coisa também que foi muito importante pra... na minha participação foi a questão da união do grupo! Eu me senti muito fortalecida e senti que a minha voz é uma voz importante dentro do meio acadêmico e no meio docente! E, principalmente, como que essa valorização entre nós, professores, durante a formação foi muito importante!

Porque muitas vezes, a gente não sabia que muitas das nossas estratégias estavam dando errado! Porque a gente faltava diálogo com outros professores! E muitas vezes, a gente não sabia que a nossa estratégia tava dando muito certo! Que a gente poderia passar para outros professores, fazendo-se um trabalho melhor em conjunto com os alunos!

Então, pra fechar, a participação foi muito interessante por isso! Porque voltei a um texto, a uma discussão que há muito eu não fazia! E participar de uma pesquisa, de uma pesquisadora e coordenadora professora tão competente! Foi muito importante pra ver essa necessidade de diálogo e de uma formação continuada pros professores do Ensino Fundamental 2!

Então foi uma felicidade muito grande participar e um crescimento profissional e afetivo muito grande! Fazendo laços, aí, com colegas da profissão que ajudam a gente enfrentar os desafios, as crises, os problemas diários! Mas também a brindar à felicidade, também que dá essa profissão e esse contato, esse afeto é muito importante!

Então é isso, Veronica! Se você quiser que eu falo mais alguma coisa, se ficou pouco explicado é só você me mandar, que eu... que eu te respondo. Ok?

E mais uma vez desculpa a demora de mandar esse áudio!

Um abraço.

FORMAÇÃO NA ESCOLA

Começar, planejar, trabalhar!
Ensinar, parar, modificar...
Recriar, reinventar, dedicar;
Transformar, estudar, pesquisar.
Quantos verbos poderíamos,
Nesse ano destacar?
Um período diferente
Que a todos fez mudar.

Foi complexo lá de casa,
Nossas aulas ministrar.
Foi difícil sem contatos,
Sem as pessoas encontrar.
E os abraços impedidos?
Nem as mãos poder tocar!
Foi tão triste ver as portas
Da nossa escola fechar!

Mas em meio a esse caos,
Ah! Agora vou adjetivar!
Surge alguém tão competente,
De generosidade exemplar
Que com humildade nos chama
Ao seu mestrado adentrar.
Tratava-se de uma pesquisa
Pra sua tese montar.

O convite foi aceito
E fomos colaborar.
Quantos nomes importantes
Pudemos apreciar!
De Shulman a Rubem Alves,
Galeano... Ah! Aquele mar!!!!
E Gérard Fourez, naquela aula
Que nos fez filosofar?

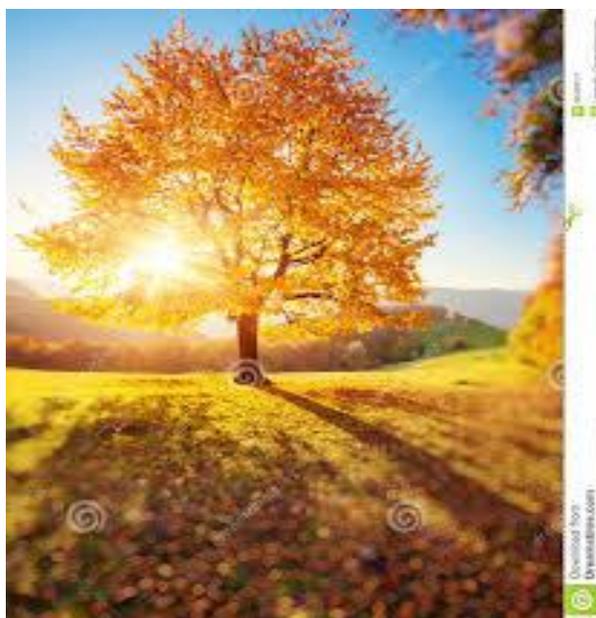
Aquelas “leituras deleite”
Trazidas na preliminar
Levavam à reflexão
Dos temas a examinar.
Textos, contos e poemas
Que ouvimos sem cansar
Aprendizado tão rico
Pra toda a vida levar!

Componentes curriculares
Também deram o que falar,
Mas foi a interdisciplinaridade
Que fez o debate acirrar.
Um modelo lá em São Paulo
Nos levou a indagar:
Se na Escola Amorim deu certo
Por que aqui não dará?

Já dizia Rubem Alves
Que ousou parafrasear:
“Exercício de imortalidade
É a arte de ensinar”!
Esse grupo que criaste
Nos levou a confirmar:
Ser professor é ser nobre,
É ser missionário, é amar!

O que quis com esses versos
Foi apenas registrar
O carinho e gratidão
Em aqui poder estar.
Fazer parte dessa árvore
Que você sonhou plantar,
E que, diga-se de passagem,
Já brotou, e vai vingar!

**Profa. Primavera
Dezembro/2020.**



**APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL
SUGESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Carmen Veronica Arantes Ferreira

PRODUTO EDUCACIONAL
SUGESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA
NA ESCOLA

Taubaté – SP

2021

Carmen Veronica Arantes Ferreira

**PRODUTO EDUCACIONAL
SUGESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA
NA ESCOLA**

Produto Educacional da pesquisa **Necessidades
Formativas de Professores dos Anos Finais do
Ensino Fundamental e o Trabalho Colaborativo
Universidade-Escola**, ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação Universidade de
Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa
Calil

Taubaté – SP

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
CAPÍTULO 1- Ações e Intervenções do Professor Coordenador	5
CAPÍTULO 2- Subjetividade Docente e a Prática Pedagógica	9
CAPÍTULO 3- Cooperação e Colaboração	11
REFERÊNCIAS	13

APRESENTAÇÃO

O presente documento, Produto Educacional, consiste numa produção coletiva elaborada a partir da identificação das necessidades formativas de um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, de uma cidade do interior paulista, no decorrer de dezessete encontros formativos, realizados durante uma pesquisa na perspectiva da ação colaborativa entre ensino básico e universidade.

A produção fundamenta-se na legislação que regulamenta as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, as quais são: LDB 9.394/96 e Estatuto do Magistério do Município (2007). E no que concerne aos aspectos pedagógicos-formativos em sua maior parte embasa-se, principalmente, nos seguintes autores: Imbernón (2010); Shulman (2014), Moriconi et al. (2017) e Bandeira (2016).

A proposta será constituída pelas seguintes partes: Capítulo 1, as Ações e Intervenções do Professor Coordenador; Capítulo 2, a Subjetividade Docente e a Prática Pedagógica; Capítulo 3, a Cooperação e a Colaboração na formação continuada na escola e finalizando, as Referências utilizadas para compor esse produto.

Esta produção tem como principal objetivo sugerir possibilidades bem sucedidas de formação continuada (e em serviço) na escola, capaz de atender as necessidades formativas do grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e por conseguinte, colaborar com os colegas professores coordenadores com temas e proposituras de trabalho a serem desenvolvidas nos encontros de HTPC.

Todos os materiais utilizados nas formações encontram-se disponíveis no endereço eletrônico: <http://bit.ly/formacaonaescola>

A proposta trazida por esse Produto Educacional deve ser entendida como uma sugestão formativa a ser desenvolvida pela escola. É importante destacar, que o levantamento das necessidades formativas dos professores é imprescindível para a realização de uma proposta de formação exitosa.

CAPÍTULO 1

AÇÕES E INTERVENÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR

Inicia-se esse capítulo corroborando com as ideias de Imbernón (2010), de que uma das mais relevantes dificuldades organizativas da escola é de que ela, não está construída para oportunizar o trabalho colaborativo, pelo fato de que na época em que a instituição escolar fora criada, o contexto favorecia ao isolamento docente.

Acredita-se, que é exatamente nesse aspecto que entra o fundamental papel do professor coordenador, na ação a qual o legitima enquanto liderança dos professores da unidade em que atua, que é o de promover espaços de trocas, de diálogos, capaz de inserir a cultura colaborativa e interromper com o individualismo pedagógico entre os docentes.

Para que essa cultura colaborativa se instale é necessário a constante ação do coordenador, em criar esses espaços de construção coletiva, seja durante as Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) ou nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). E ao criar esses espaços, faz-se necessário estar ao lado dos professores, ouvindo-os, sugerindo possibilidades e os ajudando nas práticas e metodologias didáticas para que um melhor ensino chegue até os educandos. Além de proporcionar os espaços de estudo, os quais venham ao encontro de suas necessidades formativas.

Sobre essas ações e intervenções Imbernón (2010) orienta-nos que a formação continuada e em serviço deve proporcionar: a progressão coletiva de processos autônomos no exercício do ofício docente; a partilha de procedimentos metodológicos e de gestão; a aceitação da ideia de que ao se trabalhar com pessoas, mediante a racionalidade, não há respostas para tudo, principalmente, no que se refere aos fatos sociais e educacionais; relevância ao desenvolvimento pessoal; a intensificação da autoestima coletiva e a construção de programas institucionais que promovam um melhor ensino e uma maior colaboração nos modos de gestão.

Para que realmente haja uma progressão coletiva de processos autônomos e que se efetive de fato essa cultura colaborativa, requer que se ouça e sejam identificadas as reais necessidades dos professores em seu contexto de atuação, ou seja, da realidade na qual estão inseridos, no lócus da sua prática.

No entanto, esse ouvir não se pode consistir em apenas dar voz aos professores e desconsiderar suas considerações e apontamentos. Ações como essas são comuns em práticas formativas e, acabam desmotivando e fazendo com que os professores desacreditem nessa poderosa ferramenta a favor da Educação.

Segundo Moriconi et al. (2017), formações continuadas que são alicerçadas na colaboração profissional auxiliam os professores a discutirem situações problemáticas que vivenciam no contexto escolar, favorecendo a edificação de uma cultura profissional e promovendo uma interpretação comum dos propósitos do ensino, metodologias, conflitos e possíveis soluções.

Diante, do exposto comprova-se que quando se ouve os professores, compreende-se as necessidades por eles apontadas e se propõem espaços de produção do conhecimento que reverberará na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem, os professores veem sentido nos processos formativos e os valorizam, pelo fato de vir ao encontro de suas necessidades, de suas angústias, de seus receios e até mesmo de práticas pedagógicas, que deram certo e que precisam ser validadas e compartilhadas entre os parceiros da profissão.

E como se faz para ouvir os professores? Uma entrevista, com algumas questões? Um Google Forms?

Acredita-se que não. Pessoas têm sentimentos e precisam ser acolhidas!

Faz-se necessário criar um espaço de escuta, porém anteriormente a esse espaço há que se criar vínculo, confiabilidade entre professores e coordenador.

O professor coordenador, esse líder docente deve se mostrar aliado, ajudador e não alguém que está para apontar erros e apenas cobrar os serviços dos professores.

Um promissor início para criação desse laço de confiança é no começo do ano letivo, na primeira reunião pedagógica, o professor coordenador, juntamente com os demais integrantes da equipe gestora, acolherem bem os professores, com uma leitura que traga reflexão da prática docente e que ao mesmo tempo, traga considerações sobre a subjetividade da profissão. É importante clarificar o trabalho de cada um dentro da equipe gestora e principalmente, qual é o trabalho do professor coordenador. Essa primeira reunião precisa deixar os docentes à vontade para perguntarem sobre os procedimentos da escola, expressarem suas dúvidas e contar um pouco sobre quem são, como pessoas e profissionais da Educação.

No dia a dia, o professor coordenador precisa acompanhar os professores, observando-os, ajudando-os em suas dificuldades, valorizando suas práticas e ações e, os alertando para os ajustes a serem feitos e corrigindo-os quando necessário, de forma respeitosa e com muito tato.

Após criado um elo de confiança, numa reunião pedagógica podendo essa ser presencial ou remota, o professor coordenador criar um espaço de escuta e de fala com a equipe docente, objetivando que os professores falem sobre suas necessidades formativas.

Para essa ação, vale aqui sugerir a técnica de grupo focal e grupos de discussão em Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), precisamente, estruturados num cronograma, por se tratar de participantes que possuem uma vivência em comum (professores de uma mesma escola), fato que favorecerá a identificação das necessidades formativas do grupo de professores (GATTI, 2005).

Sugere-se que os grupos focais e de discussão sejam feitos: um inicial e outro ao final das formações que se pretende oferecer. O grupo focal requer um planejamento prévio e um roteiro de questões que favoreçam respostas, que levem a identificação, pelo professor coordenador, do que se almeja verificar, no caso, as necessidades formativas dos professores de uma determinada unidade escolar.

Segue um exemplo para o roteiro das questões que auxiliarão na realização do grupo focal:

Etapas	Questões	Checklist
Aquecimento		
Desenvolvimento		
Encerramento		

O exemplo traz as etapas do roteiro, que se deve seguir para elaborar questões que atendam o foco ao tema, que de acordo com Gatti (2005) são: aquecimento, desenvolvimento e encerramento.

O **aquecimento** consiste em indagações, que levem os participantes a iniciar sobre o tema em questão.

As questões de **desenvolvimento** propiciarão relatos sobre o aprofundamento ao tema. E o **encerramento** promoverá o esclarecimento de possíveis dúvidas e ou verificação de alguns pontos que ficaram obscuros durante os relatos.

O roteiro para o grupo focal inicial poderá contemplar questões que levem os docentes a refletirem sobre a formação continuada, bem como de suas necessidades formativas pedagógicas. E o roteiro para o grupo focal final poderá oportunizar sobre a verificação quanto o impacto das formações oferecidas na prática pedagógica dos professores e se realmente, a

formação continuada na escola atendeu as necessidades, inicialmente, apontadas pelo grupo de professores.

Após o primeiro grupo focal, cabe ao professor coordenador analisar as falas dos professores, identificar as necessidades e compartilhá-las com o grupo e juntamente, professor coordenador e professores, construir um cronograma de formação, com temáticas a serem trabalhadas em um determinado período de tempo.

Esse processo formativo requer um trabalho de estudo de todos os envolvidos, de modo que os participantes assumam responsabilidades, trazendo suas reflexões sobre os temas e como esses se articulam com a prática pedagógica.

No próximo capítulo será abordado sobre a subjetividade docente e a prática pedagógica.

CAPÍTULO 2

SUBJETIVIDADE DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesse capítulo será tratado sobre como os professores sentem a profissão, como a formação precisa levar em conta a subjetividade docente, no tocante das necessidades dos professores, como esta influencia na prática pedagógica e por conseguinte, na aprendizagem dos educandos.

No capítulo 1 tratou-se da identificação das necessidades formativas dos professores. Segundo Imbernón (2010) há que se levar em consideração a participação dos professores do começo ao fim do processo formativo, desde o momento de planejar a formação, executa-la e avaliar seus resultados. E foi exatamente o que se contemplou nas formações oferecidas pela pesquisa, intitulada *Formação na Escola*.

Os professores da *Formação na Escola* participaram de todo o processo, inicialmente ao expor as suas necessidades formativas; posteriormente, construindo coletivamente, com a pesquisadora-coordenadora, os temas que seriam trabalhados durante os dezessete encontros de formação; tiveram a oportunidade de colaborar durante o processo, no qual três dos professores participantes, com apoio da pesquisadora-coordenadora, elaboraram os encontros formativos e os apresentaram ao grupo, fazendo o entrelaçamento dos assuntos tratados nos encontros anteriores com o atual. No decorrer dos encontros, os professores expressavam sobre as reuniões de forma espontânea e quando eram solicitadas suas apreciações e por fim, por intermédio do grupo focal final, mediante o roteiro de questões, pode-se avaliar sobre a formação continuada (e em serviço) oferecida.

Os professores participantes conseguiram perceber relação dos assuntos tratados nas formações com as suas práticas pedagógicas; encontraram na formação um espaço de troca de experiências, de partilha de saberes, de respostas e de possibilidades para as situações problemáticas vivenciadas em sala de aula, uma vez que os mesmos professores lecionavam com a mesma turma, possibilitando assim, a troca no tratamento com os alunos, bem como as ações didáticas melhor sucedidas para aquele público; a compreensão sobre algumas fases que os professores passam durante a carreira docente, principalmente, no início e que a frustração de um também pode servir para a experiência do outro, assim como, os sucessos e dessa forma, auxiliando os professores no desenvolvimento da profissão docente.

As reuniões formativas versavam sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, as questões didático-metodológicas e a gestão das ideias no contexto da sala de aula. Inicialmente, os textos eram trazidos pela pesquisadora-coordenadora e compartilhados no grupo de WhatsApp com os professores, seguidos de uma organização, contendo os subtítulos do texto para que cada dupla ou participante escolhesse um tópico do texto a ser apresentado na formação. No dia do encontro, os professores cooperavam apresentando suas apreciações e reflexões feitas anteriormente. E ao expor suas percepções, as articulava com o fazer docente e com as experiências de sala de aula, anteriormente, por eles vivenciadas.

Após nove encontros, os professores foram convidados a colaborarem na formação. Apenas três dos participantes ousaram a assumir a liderança dos encontros e abordar as temáticas por eles mesmos indicadas.

Os professores planejavam o encontro com elaboração da pauta, slides, vídeos, leituras e os textos para estudo e discussão e, posteriormente, apresentavam à pesquisadora-formadora que contribuía com apontamentos, sugestões e alguns ajustes. E desse modo, sentiam-se seguros a colaborarem na formação dos colegas, bem como, na sua própria formação.

É importante destacar, que a liderança da formação era compartilhada, sem hierarquia havendo uma plasticidade na condução dos encontros, inexistia a vaidade e “quem sabia mais”, predominando o respeito e admiração pelo conhecimento dos colegas (BANDEIRA, 2016).

A formação nessa perspectiva faz sentido e possibilita que os professores, constatem que o programa formativo oferecido, bem como, as possíveis mudanças na prática, repercutirão na aprendizagem de seus alunos. E assim, gradativamente, os docentes mudarão suas crenças e posturas de modo significativo, percebendo o benefício para os alunos e para o próprio trabalho docente (IMBERNÓN, 2010).

Do decorrer dos encontros formativos, os professores eram apoiados tanto pela pesquisadora-coordenadora quanto pelos colegas da profissão. Um espaço verdadeiramente colaborativo, de troca, de parceria, de estudos, de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional.

No capítulo 3, se discorrerá sobre o sentido da cooperação e da colaboração e, de como as ações de cooperar e de colaborar sucederam na prática da *Formação na Escola*.

CAPÍTULO 3

COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO

Nesse capítulo será elucidado o conceito de cooperar e colaborar, no contexto da formação continuada, aliado a exposição de como esse processo sucedeu nos encontros formativos da *Formação na escola*.

De acordo com Bandeira (2016), na COOPERAÇÃO o trabalho é coletivo, porém não possibilita a tomada de decisão, apenas a ajuda mútua entre os participantes, os quais executam as tarefas, em relações de desigualdade, uns contribuem em maior e outros em menor grau. E a COLABORAÇÃO dá-se a partir da negociação de objetivos comuns da coletividade, de forma autônoma, sem a hierarquização. Afinal, a liderança é compartilhada e a confiança ou o apoio mútuo possibilitam os sentidos individuais, como também, que os significados sejam compartilhados.

No decorrer dos encontros formativos percebi que a COOPERAÇÃO é uma possibilidade, um degrau de distância para a COLABORAÇÃO, pelo fato de oportunizar o trabalho em grupo e a ajuda entre os pares. Ações essas que puderam favorecer, por meio do convívio, da partilha de experiências e de necessidades, o fortalecimento e o engajamento do grupo de professores. De modo, que empoderados e familiarizados ousaram na COLABORAÇÃO.

Assim, no grupo da *Formação na Escola* houveram participantes que cooperaram com os colegas, mas por um motivo peculiar e/ou particular não conseguiram colaborar. Outros, precisamente três professores participantes sentiram-se encorajados e prontos, lançando-se na COLABORAÇÃO.

E esse encorajamento foi possível pelo respeito entre os integrantes; a partilha de boas reflexões; pelo espaço dado ao grupo de se colocar, onde cada um tinha vez e voz, sem censuras; o papel mediador do professor coordenador; o estreitamento das relações entre os participantes, pelo convívio semanal, que além dos encontros, as duplas se reuniam, mesmo que virtualmente, para discutirem os textos e prepararem as apresentações. Todas essas ações foram possibilidades que efetivaram e possibilitaram a colaboração pelos três professores participantes do grupo.

Durante os encontros formativos do início ao fim houve a cooperação intensa dos professores participantes, que a todo encontro participavam intensamente com suas experiências tanto profissionais quanto pessoais; com os seus saberes acadêmicos inerentes às disciplinas que lecionam, com suas reflexões e percepções acerca dos temas trazidos. Eram

encontros formativos extremamente valorosos e valiosos pela participação ativa dos professores.

No entanto, a partir do décimo encontro foi iniciada a colaboração, que foi um divisor de águas na formação dos professores, pelo fato de oportunizar aos próprios participantes o protagonismo docente, ou seja, a vivência de serem sujeitos da sua própria formação.

A colaboração permitiu a valorização profissional pelos colegas professores da mesma escola; a autoestima profissional e pessoal; despertou o interesse do grupo pelos assuntos abordados por estarem articulados tanto ao fazer docente, quanto às necessidades formativas inicialmente apresentadas; contribuiu verdadeiramente, para a produção do conhecimento gerado pelos colegas da profissão e a nova visão que se tem a partir da percepção dos outros e de como os temas trabalhados podem ser apercebidos pelo colega do componente de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia, de História, de Arte e como a temática pode ser trabalhada em sala de aula. Além da motivação pela formação, as discussões pós formação e o debruçar dos textos para apresentação.

Uma formação continuada (em serviço) nesses moldes favorece a uma nova cultura de formação, Imbernón (2010), uma cultura verdadeiramente colaborativa, os professores participantes mesmo após os encontros trocavam informações pelo WhatsApp sobre os debates; compartilhavam autores, livros e textos e os encontros duravam mais que o tempo estipulado, de uma hora e meia, passávamos mais de três horas semanais conectados e só parávamos pela insistência da pesquisadora-coordenadora sinalizando o horário.

Os próprios professores depunham que era muito gostoso estar nos encontros e que não viam o tempo passar. E ficavam ansiosos para a chegada do próximo encontro, com grande expectativa para o momento de reunirem-se com os colegas da formação.

Nessa perspectiva de formação continuada o trabalho e o estudo não se tornam um fardo, uma obrigação, mas um prazer, um momento de troca e de aprendizado sobre a profissão que se exerce.

REFERÊNCIAS:

BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M. et al. (Org.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.* 380 p. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Piauí, 2016. p. 63-70. CD – ROM.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. “Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Série em Educação: 10. Brasília – DF: Liber Livro Editora, 2005. 77 p.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MORICONI, G. et al. **Formação continuada:** uma revisão da literatura baseada em evidências. Fundação Carlos Chagas. v. 53. São Paulo: FCC, 2017.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TAUBATÉ, Lei complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007. Projeto de lei de autoria do prefeito municipal. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Taubaté. S. P. 2007.

ANEXO A – Ofício à Instituição

Universidade de Taubaté
Academy of Graduate Studies
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro, Taubaté
SP - 12080-000
Tel: (12) 3095 4217 Fax: (12) 3092 2047
ppg@unitau.br

PPGEDH – Programa de Pós-graduação em Educação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro, Taubaté
SP - 12080-000
Tel: (12) 3095 4217 Fax: (12) 3092 2047
ppg@unitau.br

15



ANEXO A – Ofício à Instituição

Ofício nº PPGEDH – 330/2019

Taubaté, _____ de _____ de 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Protocolo N.º 1690/20
Data 29.11.19

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **Carmen Veronica Arantes Ferreira**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019, intitulado **FORMAÇÃO DOCENTE: um enfoque nas práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental**. O estudo será realizado com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da EMEIEF Emílio Amadei Beringhs, da rede municipal de Taubaté, na cidade de Taubaté, sob a orientação da **Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**. Para tal, será realizado 3 grupos locais, durante 15 sessões de Horas de Trabalho Coletivo – HTPC, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Carmen Veronica Arantes Ferreira**, telefone (12) 99722-0919, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

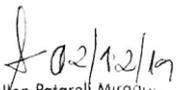
Ilmo (a) Sr. (a)
CLAUDIO TEIXEIRA BRAZÃO
PRAÇA 08 DE MAIO, 28
TAUBATÉ - SP

À Coordenação

Arquivos e Provas
Arquivos


Prof. Renato de Sousa Almeida
Diretor de Departamento
da Educação 27/4/19

De acordo com o prosseguimento
da pesquisa.


Suellen Patarelli Miragala
Coordenação

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **FORMAÇÃO DOCENTE**: um enfoque nas práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da pesquisadora Carmen Veronica Arantes Ferreira.

Nesta pesquisa pretendemos identificar as necessidades formativas pedagógicas de um grupo de professores, dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola do interior do estado paulista, por meio de instrumentos para coleta de dados de três roteiros com questões, numa proposta metodológica de grupo focal, a ser desenvolvido de forma coletiva, em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma determinada escola do município de Taubaté. A pesquisadora será a responsável pelos dados genuínos coletados por intermédio dos roteiros de questões realizados nos grupos focais com 12 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola municipal do município de Taubaté, sendo que as informações coletadas, no grupo focal, permanecerão sob posse da pesquisadora, por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos, não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio do grupo focal serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oportunizar aos sujeitos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca das necessidades formativas pedagógicas de um grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que também poderão ser as mesmas necessidades formativas pedagógicas de outras unidades escolares do município e, dessa forma, contribuindo para melhoria da prática pedagógica, como também ao final dos trabalhos, transcorrido de forma satisfatória, poderá resultar num modelo de formação para a rede municipal de ensino. No entanto, acredita-se, que os principais benefícios do presente trabalho, apenas poderão ser melhor elucidados quando chegar ao final das investigações. Os possíveis riscos são mínimos, por se tratar de grupo focal. O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora, por intermédio da participação no grupo focal. Entretanto, para evitar que ocorram danos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados e, ainda, ser encaminhado para assistência psicológica, custeada pela pesquisadora, na Clínica de Psicologia da UNITAU, situada à Rua Barão da Pedra Negra, 235. Taubaté. S. P. 12020-220.

Caso haja algum dano ao participante, será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) 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(a) 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 à(o) senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 99722-0919, inclusive ligações a cobrar, ou por e-mail vvarantesf@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 510/16.

Carmen Veronica Arantes Ferreira

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa FORMAÇÃO DOCENTE: um enfoque nas práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, 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.

Taubaté, _____ de _____ de 2020.

_____ Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIAL DO CEP



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE: um enfoque nas práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental

Pesquisador: CARMEN VERONICA ARANTES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28529119.1.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.839.255

Apresentação do Projeto:

Adequado

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é altamente relevante

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram muito bem esclarecidos, foram apresentados de forma adequada a pesquisa, tanto no TCLE quanto no Projeto Básico e demais documentos pertinentes apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram atendidas as pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 14/02/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br