

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM
SERVIÇO: possíveis mudanças na prática pedagógica de ensino**

Taubaté – SP

2023

Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM
SERVIÇO: possíveis mudanças na prática pedagógica de ensino**

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

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos
Diniz de Castro

Taubaté – SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

Q4f Querido, Marcos Vinícius Ferraz Mayela

Formação Continuada de Professores em Serviço : possíveis mudanças na prática pedagógica de ensino / Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido. -- 2023.

121 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Anos Finais do Ensino Fundamental. 2. Formação Continuada em serviço. 3. Necessidades Formativas. 4. Desenvolvimento Profissional. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido

Formação continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na prática pedagógica de ensino

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

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Aparecida Campos Diniz de Castro – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profª Drª Márcia Regina de Oliveira – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. (a) Drª Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza – Universidade Federal de Alfenas

Assinatura: _____

Taubaté – SP

2023

Dedico esta Dissertação primeiramente a minha orientadora, que acreditou ser possível a elaboração deste e me auxiliou e acompanhou nesta construção.

Aos colegas e professores do Mestrado, que de modo direto ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento pessoal.

Aos colegas educadores que têm suas trajetórias profissionais na educação e fazem deste caminho um eterno espaço de aprendizagem.

De modo especial aos inúmeros estudantes com quem tive o prazer de conviver e orientá-los na busca pelo conhecimento e realização do seu projeto de vida.

Enfim, a todos os profissionais da educação que a todo custo, oportunizam espaços de aprendizagens ricos e cheio de sentido para seus alunos.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, a Deus pela vida e pelas graças que me sustentaram até aqui.

À minha amada esposa, que me incentivou desde o momento da inscrição no processo seletivo, até a escrita das últimas páginas, mesmo tendo que abdicar de muito tempo ao seu lado, para o desenvolvimento dessa pesquisa. Meus sinceros e eternos agradecimentos por sempre acreditar em mim e estar ao meu lado.

Aos meus amados pais, pelo apoio dispensado a mim durante toda minha trajetória de vida e acadêmica, assistindo com doçura e acolhimento no coração, os caminhos que trilhei. Meus sinceros e eternos agradecimentos por sempre acreditarem em mim.

À querida Prof^a Dr^a Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, minha orientadora, por aceitar me acompanhar e me orientar nesta jornada acadêmica, com compromisso, respeito, carinho e zelo, que certamente contribuíram para minha autonomia enquanto pesquisador, me auxiliando na construção dessa pesquisa.

À querida Prof^a Dr^a Márcia Regina de Oliveira que enriqueceu este trabalho com suas contribuições relevantes na etapa do Seminário II e gentilmente, aceitou o convite para compor a banca de Qualificação e Defesa desta pesquisa.

À querida Prof^a Dr^a Roseli Albino dos Santos que enriqueceu este trabalho com suas contribuições relevantes na etapa do Seminário II.

À querida Prof^a Dr^a Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza que gentilmente aceitou o convite para compor a banca de Qualificação e Defesa desta pesquisa. Recebi a confirmação do seu aceite, com muita alegria no coração, já sabendo das ricas contribuições que viriam do olhar apurado dessa admirável pesquisadora.

Aos meus professores e colegas do Mestrado Profissional em Educação, que compartilharam comigo desafios, medos, alegrias e realizações, possibilitando construir boas amizades e uma rede de aprendizagem permanente. Os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos docentes participantes da presente pesquisa, que aceitaram o convite e contribuíram de forma ímpar para o desenvolvimento da mesma e para com a comunidade acadêmica.

Enfim, sou grato a todos, que direta ou indiretamente colaboraram para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

RESUMO

A presente dissertação tem como linha de pesquisa a Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Sua área de concentração é a formação docente para a Educação Básica. De abordagem qualitativa, essa pesquisa busca responder as seguintes questões: Qual a importância da formação continuada e em serviço, oportunizada aos professores da Educação Básica na rede de ensino pública estadual? O que dizem os professores sobre as efetivas contribuições da formação continuada na prática de ensino? O objetivo geral da presente pesquisa é: identificar em quais condições há eficácia nos programas de formação continuada em serviço, de modo a causar impactos e possíveis mudanças na prática de ensino dos professores no ensino público. A metodologia versa numa pesquisa de campo, exploratória e descritiva. Foram convidados a participar da pesquisa 15 professores, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, numa escola da rede pública estadual, situada no interior do Vale do Paraíba -SP. Para coleta de dados foram utilizados o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada, devidamente orientados e agendados previamente à aplicação dos mesmos. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido, foram gravadas por meio de áudio e transcritas para posterior análise. A análise de conteúdo atende às orientações prescritas por Bardin (2020). Espera-se contribuir com a comunidade acadêmica acerca da importância dos momentos de formação continuada visando ao desenvolvimento profissional, ressaltando o valor do espaço escolar como contexto de formação. Como produto técnico, pretende-se propor o delineamento de um plano de formação continuada, a ser desenvolvido em serviço, pautado nas necessidades formativas identificadas nesse estudo e voltado aos professores que atuam no ensino fundamental - anos finais, a fim de promover o aperfeiçoamento profissional e contribuir com a prática de ensino. Ao final desse estudo, espera-se aproximar os conhecimentos produzidos do campo profissional, criar condições favoráveis para a melhoria da qualidade da prática pedagógica na Educação Básica e estimular novos programas de formação continuada em serviço.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Finais do Ensino Fundamental. Formação Continuada em serviço. Necessidades Formativas. Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

The research line of this present paper is the Teaching Professional Development. Its centered area is the shaping of teaching which is to be used in the Basic Education. From a qualitative approach, this paper seeks for the answers to the following questions: which is the importance of this continued formation during the work period that has been offered to the teachers of Basic Education in the public net of state teaching? What has been said by the teachers about the effective contributions of this continued formation in their own practice of teaching? The overall objective of this present research is: to identify in which conditions there really is an efficiency on these programs of continued formation meantime their real work as to cause any impact and possible changings in the practice of teaching of the teachers in public schools. Methodology used was an exploitation and descriptive survey. Fifteen teachers were invited to take part of it, who work at the final years of the Basic Education ; or Middle School , in a public net of state school in some hometown parts of Vale do Paraíba-S.P. State. A social demographic questionnaire was used in order to collect data altogether a semistructured interview both properly guided and scheduled for its application. A pre-script was followed in the interview which have been taped as well as written for further analysis. The content analysis is in accordance with Bardin's prescribed orientations (2020). A contribution to the academic Community about the relevance of the continued formation is expected; which target is the professional development, highlighting the school space as a formational contextualization. As a technical product, a design of a formational continued education is proposed to be developed during the work, based on the necessity of the formational continued education identified in this paper that is to help teachers who work at these final years of secondary school, thus promoting their professional practice and also their improvement. By the final of this research, approximation of the knowledge collected plus propitious conditions for the improvement of quality in the pedagogical practice in the Basic Education and encouragement to new programs of continued formation during the work are expected.

Key-words: Middle Schools. Continued formation at work. Formational necessities. Professional Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações, teses e artigos selecionados com o descritor “formação continuada”.	25
Quadro 2 – Dissertações, teses e artigos selecionados com o descritor “desenvolvimento profissional”.	27
Quadro 3 – Dissertações, teses e artigos selecionados com o descritor “necessidades formativas”.	28
Quadro 4 – Carga horária com a jornada de trabalho docente – PEB II	40
Quadro 5 – Panorama histórico da evolução legal dos espaços formativos	56
Quadro 6 – Cronograma de coleta de dados para a pesquisa	66
Quadro 7 – Organização dos dados coletados por tipo de documentos, objetivos e temáticas	69
Quadro 8 – Organização dos dados coletados por questões e indicadores	70
Quadro 9 – Apresentação dos Professores participantes por Formação Acadêmica e Tempo de docência na SEDUC de São Paulo	72
Quadro 10 – Indicadores estabelecidos para análise dos dados e identificação dos participantes	74
Quadro 11 – Indicadores e saberes docentes	79
Quadro 12 – Necessidades formativas evidenciadas pelos docentes	83
Quadro 13 – Inferência: Concepções sobre formação continuada em serviço	87
Quadro 14 – Inferência: Relação entre formação continuada em serviço e desenvolvimento profissional	88
Quadro 15 – Inferência: Expectativas e características esperadas à respeito das formações continuadas em serviço	91
Quadro 16 – Pautas Formativas da EFAPE/SEDUC-SP	106
Quadro 17 – Pautas Formativas da Diretoria de Ensino e Unidade Escolar	107
Quadro 18 – Excertos relacionados às necessidades formativas dos docentes	107
Quadro 19 – Principais excertos relacionados às expectativas dos docentes a respeito da formação continuada em serviço	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e teses publicados no período de 2017-2022 – CAPES/BDTD/Repositório de teses e dissertações – UNITAU / Repositório de teses e dissertações – PUC	23
Tabela 2 – Artigos publicados no período de 2017-2022 – Scielo	24

LISTA DE TABELAS

FIGURA 1 – Número de docentes com formação complementar	73
FIGURA 2 – Participantes da Pesquisa por Tempo de serviço na SEDUC/SP	74
FIGURA 3 – Etapas do Produto Técnico Educacional	105

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ATPC	–	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPCG	–	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
ATPCA	–	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CAPES	–	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CGPAC	–	Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento
CGPG	–	Coordenador de Gestão Pedagógica Geral
COPEDE	–	Coordenadoria Pedagógica
CGRH	–	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CMSP	–	Centro de Mídias São Paulo
DE	–	Diretoria de Ensino
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EFAPE	–	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FCC	–	Fundação Carlos Chagas
HTP	–	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	–	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPLE	–	Hora de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCG	–	Professor Coordenador Geral
PEI	–	Programa de Ensino Integral

SEDUC – Secretaria da Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Relevância do Estudo	17
1.2 Delimitação do Estudo	18
1.3 Problema	20
1.4 Objetivos	20
1.4.1 Objetivo Geral	20
1.4.2 Objetivos Específicos	21
1.5 Organização da Pesquisa	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 Panorama dos estudos sobre formação inicial, formação continuada, necessidades formativas, desenvolvimento profissional	23
2.2 O que dizem as pesquisas sobre os descritores: necessidades formativas, formação continuada, desenvolvimento profissional	25
2.3 Bases teóricas da pesquisa	30
3 PERSPECTIVAS E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	38
3.1 Foco nas necessidades formativas dos professores egressos das licenciaturas	41
3.1.1 Propostas formativas da SEDUC do Estado São Paulo	46
3.2 O Programa de Ensino Integral na escola pública estadual: breve análise de um contexto de trabalho	50
3.2.1 Os projetos de formação continuada ofertados aos docentes dos anos finais do ensino fundamental no PEI	52
3.3 A consolidação do espaço formativo em serviço na escola pública	54
3.4 O coordenado pedagógico no espaço escolar	57
4 METODOLOGIA	62
4.1 Tipo de pesquisa	64
4.1.1 Critérios para seleção dos colaboradores nessa pesquisa	65
4.1.2 Contexto de trabalho dos participantes da pesquisa	65
4.2 Instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados	66
4.2.1 O questionário sociodemográfico	67
4.2.2 A entrevista semiestruturada	68
4.2.3 Procedimentos para análise dos dados	68

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	72
5.1 Análise dos dados: explorando o material coletado	72
5.2 Discussão dos dados	75
5.3. A formação do ser docente	76
5.3.1 A construção dos saberes docentes e a formação inicial	76
5.3.2 As necessidades formativas emergentes dos professores	82
5.3.3 Formação continuada em serviço e o desenvolvimento profissional	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE I – Questionário Sociodemográfico	101
APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	103
APÊNDICE III – Produto Técnico Educacional	104
APÊNDICE IV – Apresentação do Memorial	111
ANEXO I – Ofício à Instituição	116
ANEXO II – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	118
ANEXO III – TCLE	119
ANEXO IV – Declaração de Infraestrutura/Termo de Anuência de Instituição	121

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento profissional docente vai muito além da formação inicial na graduação. Este por sua vez caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos da disciplina aliado ao conhecimento pedagógico que correspondem aos processos de ensino e aprendizagem. O cenário educacional atual é muito desafiador e exige dos professores uma formação que seja permanente e eficaz dentro do contexto educacional em que está inserida a escola. A heterogeneidade das salas de aulas provoca o docente a buscar continuamente estratégias e práticas de ensino que sejam eficazes e que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante desse cenário desafiador, a formação inicial – licenciatura, talvez não garanta que nos múltiplos espaços de aprendizagem, sobretudo, nas escolas, aconteça uma educação capaz de promover a inclusão de todos os alunos. Historicamente, observa-se que as formações continuadas em serviço, buscam sanar problemas de ordem genérica, que muitas vezes não emergem do contexto escolar, tornando essas, muitas vezes, sem significado e sem sentido para o corpo docente. Assim, é possível dizer que, as formações genéricas, que muitas vezes não emergem do contexto escolar, podem não ser uma formação eficaz que contribua para o desenvolvimento profissional do docente e para mudanças na sua prática de ensino. Como consequência, o impacto esperado na aprendizagem dos estudantes pode não acontecer de forma qualitativa.

A partir da experiência profissional desse pesquisador, foi possível perceber que as demandas formativas entre os professores são complexas. Sobretudo, considerando-se um contexto de pandemia ou pós-pandemia, a partir do qual evidenciaram-se novos desafios na educação. Um estudo recente, lançado pelo UNICEF, em parceria com o Instituto Claro, e produzido pelo Cenpec Educação, apresentado em janeiro de 2021, que se refere ao enfrentamento da cultura do fracasso escolar, revelou que cerca de cinco milhões de crianças não tiveram acesso à educação no Brasil, em virtude das dificuldades causadas pela pandemia da COVID-19. Esses dados são preocupantes e alarmantes, pois o impacto na aprendizagem e no rendimento escolar dos estudantes pode comprometer o desenvolvimento intelectual, social e emocional deles.

Em face desse cenário, é plausível pensar que para se traçar programas de formação continuada que busquem responder aos desafios atuais na educação, talvez seja necessário em primeira instância, a compreensão e valorização dos espaços formativos em serviço, sobretudo a partir do olhar dos professores que participam das formações. Posto isso, a temática a que se

propõe a presente dissertação, “Formação continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na prática de ensino” ganha relevância, e por meio do estudo aqui produzido, pode-se vislumbrar maior orientação sobre alternativas viáveis de consolidar a união entre a academia e a educação básica.

A luta pela criação de espaços de formação coletiva é legítima e apresenta-se como fundamental dentro das atribuições dos professores, assegurada em lei, especificamente a partir da promulgação da lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Dentro da carga horária dos professores, há previsão legal de horas de trabalho pedagógico destinadas especificamente para formação em serviço. A escola se apresenta então como *lócus* de formação docente. É um território fértil que, se bem explorado, é capaz de identificar os saberes docentes, construindo um trabalho articulado visando ao seu desenvolvimento profissional.

Frente às adversidades e heterogeneidades encontradas no contexto escolar, especificamente nas salas de aula, as formações iniciais talvez não atendam assertivamente as demandas dos estudantes dos tempos atuais. A formação inicial apresenta-se ainda com lacunas frente aos desafios educacionais hodiernos. Obviamente que os conteúdos ensinados não se modificam, mas a maneira como ensiná-los, como desenvolver as habilidades e competências exigidas tanto para o professorado, quanto para o alunado são próprios do tempo e do contexto em que acontecem ao se considerar o caráter dinâmico e contextual da educação. Desse modo, a formação inicial não é definitiva justamente porque há necessidades emergentes do próprio contexto escolar. Não obstante, pode-se pensar que pelos motivos supracitados, a formação inicial, por vezes, pode não preparar de modo eficiente o futuro docente e lança desafios que a formação continuada buscará subsidiar e complementar, de modo permanente, contribuindo com o desenvolvimento profissional docente.

Cabe ressaltar que os cursos de licenciatura (formação inicial), encontram resistências em relação a escolha destes, como carreira profissional. Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), apontam que o prestígio pela profissão docente é afetado por uma série de fatores que aliados a falta de uma política pública de incentivo à busca pela licenciatura e carreira docente comprometem a formação do futuro professor. Contudo, é inquestionável a relevância do papel da formação inicial, na construção da identidade docente e dos saberes que necessariamente devem ser mobilizados para que se concretize as práticas de ensino.

A LDB – Lei nº 9.394/96 – estabelece algumas diretrizes que visam a nortear a construção de uma proposta de formação inicial que aproxime a academia da educação básica – teoria e prática. Ela lança bases para a sustentação de políticas públicas de formação continuada de professores, pautadas no contexto escolar específico da instituição, observando

suas demandas formativas e suas necessidades pedagógicas. Por meio desse alinhamento, a instituição é legitimada como *locus* de formação, pelos próprios docentes. Contudo, cabe ressaltar que a escola não detém a exclusividade da formação continuada, mas se apresenta como um espaço privilegiado, para efetivar a autorreflexão da prática docente e a busca de respostas para os problemas cotidianos numa ação coletiva entre os pares.

No contexto da unidade escolar, sobretudo no que se refere à formação continuada em serviço, Bondia Larrosa (2002), professor e pesquisador da Universidade de Barcelona, apresenta a experiência, como uma realidade relevante dentro do processo de formação dos docentes. Essa por sua vez, é algo que afeta o indivíduo, sua singularidade, transformando a situação vivenciada em uma experiência legítima do indivíduo. Larrosa (2002) ainda propõe pensar a educação e a formação docente com base na experiência e no sentido respeitando a singularidade e subjetividade do sujeito. Ana Cristina (2022), apresenta que: “[...] nas situações de formação dos professores, percebemos claramente a valorização dos aspectos da informação, da opinião e da velocidade. Esses aspectos afastam a possibilidade de estabelecermos experiência e sentidos para pensar as realidades educacionais no exigente cotidiano (ABREU SOUZA, 2022, p. 731).

Diante do exposto, da complexa realidade na qual os professores estão inseridos, é imprescindível refletir e investigar a respeito da formação continuada e as possíveis consequências dessa formação para o desenvolvimento profissional e as repercussões na prática de ensino e, na construção da identidade docente, que possivelmente se favorecerá das intervenções trazidas nos encontros de formação continuada e reflexões entre os pares.

A presente pesquisa espera contribuir para instigar entre os professores dos anos finais do ensino fundamental uma reflexão acerca da importância das propostas de formação continuada em serviço, na forma como se constituem hoje e os possíveis impactos no desenvolvimento profissional bem como nas práticas pedagógicas.

1.1 Relevância do Estudo

Quando se aborda a formação de professores – inicial e continuada –, percebe-se a vasta produção a respeito desses temas que ainda se apresentam como relevantes, talvez devido à complexidade que permeia o contexto escolar, além dos desafios da prática de ensino, da diversidade de questionamentos em torno da formação e da profissionalização docente. Geralmente, esses estudos têm como foco o trabalho docente, os desafios do processo de ensino, acompanhados pelo processo de construção da identidade profissional docente.

Enquanto docente, foi possível observar que os momentos de formação continuada, muitos deles em serviço, não eram valorizados por alguns professores. Tais atividades, muitas vezes representadas como informativas, traziam desconforto diante da oportunidade perdida de reflexão, de estudo, de investigação, de discussão coletiva e até mesmo da revisão das estratégias de ensino. Ao assumir a função de professor coordenador pedagógico, vi despertar o desejo de investigar as causas de insucessos nessas experiências formativas e o interesse em encontrar respostas para maior eficácia das propostas de formação.

Segundo Ferreira (2006), se faz cada vez mais necessária uma formação continuada e de qualidade voltada para um novo “cidadão do mundo”, mais evoluída, problematizadora e orientada para os problemas atuais, edificadas numa construção coletiva de novos conhecimentos que podem se consolidar nas práticas escolares. Ou, como nos lembra Imbernón (2011), esses espaços, às vezes, se traduzem em mera atualização técnica.

Como destaca Imbernón (2011), deve-se abandonar o conceito ultrapassado de uma formação como mera atualização científica e compreender a dinamicidade da educação, que envolve a construção de saberes, para se pensar numa escola que visa a melhorar a qualidade do ensino com vistas à formação e desenvolvimento integral do estudante. Esses espaços, às vezes, se traduzem em mera atualização técnica (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Insistentes olhares sobre a Educação Básica e sobre a formação docente têm aberto espaços, especialmente no ensino fundamental, para reflexão e construção de respostas e soluções alternativas às demandas e necessidades da sociedade em geral.

Mediante esse estudo, que se efetivou nos limites de uma escola pública estadual, de uma cidade do interior paulista, pretende-se abordar os componentes da equipe docente que atuam nos anos finais do ensino fundamental, na busca do entendimento de suas concepções sobre a formação continuada, identificada no projeto pedagógico da escola. Em suma, espera-se contribuir para elucidar as possíveis fragilidades inseridas nas propostas de formação ofertadas, identificar as contribuições das políticas públicas de incentivo, conjugando esforços e coordenação de ações para solidificar uma intervenção produtiva no desenvolvimento dos professores, instigando-os a perceberem-se protagonistas da própria formação, reconhecendo a escola pública como espaço de formação continuada e em serviço. Para o desenvolvimento da presente dissertação, optou-se pela delimitação do estudo que será apresentada a seguir.

1.2 Delimitação do Estudo

Nos limites dessa pesquisa, pretende-se abordar os componentes da equipe docente que atuam nos anos finais do ensino fundamental numa escola da rede pública, na busca do entendimento de suas concepções sobre a formação continuada, identificada no projeto pedagógico da escola.

Tendo como cenário uma escola da rede de ensino estadual, localizada num município do interior paulista, no Vale do Paraíba, vinculada à Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá, a presente pesquisa foi desenvolvida contando com a participação de um grupo de professores, alocados na unidade de ensino destacada acima, respondendo por disciplinas relativas aos anos finais do ensino fundamental – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e parte diversificada do currículo – específica do PEI. Ressalta-se que esse pesquisador tem familiaridade com a dinâmica da escola e característica da equipe docente, pois nela atuou anteriormente à realização da pesquisa, fato que motivou a escolha da escola como *lócus* da pesquisa.

Em linhas gerais, o sistema público estadual nesta Diretoria de Ensino atende cerca de 78 escolas: 57 escolas urbanas; 8 rurais e 13 multisseriadas. Nessas escolas são atendidos os segmentos do ensino fundamental (anos finais), ensino médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Vale ressaltar que no presente ano de 2023, quarenta e seis escolas participam do Programa de Ensino Integral nesta diretoria de ensino.

A imagem a seguir, ilustra o município no qual está situada a instituição de ensino em que se desenvolverá a pesquisa.



Fonte: Google Earth Pro

A escola em foco atende aos dois segmentos, Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, num total aproximado de 400 alunos, orientados e acompanhados por 24 professores e uma equipe gestora composta por 7 integrantes. A equipe administrativa e pedagógica é composta por: 1 diretor, 2 vice-diretores, 1 gerente de organização escolar, 2 professores coordenadores gerais, 2 professores coordenadores de área, 7 agentes de organização escolar, 3 funcionárias de serviços gerais e 3 merendeiras.

Para delimitar o grupo de participantes, adotou-se como critério que os professores deveriam lecionar no Ensino Fundamental (anos finais) e ter no mínimo 3 anos de exercício na função como docente. Do quadro total de 30 docentes que atuam nos turnos da manhã, tarde e noite, a pesquisa foi realizada com 15 destes profissionais. A delimitação da pesquisa à instituição de ensino supracitada justifica-se, por parte do pesquisador, do conhecimento relativo ao contexto escolar, *lócus* no qual se encontram os participantes dessa pesquisa, bem como do conhecimento da rotina de formações desenvolvidas na unidade escolar, acrescida do bom relacionamento com a equipe gestora e professores. Esses fatos poderão contribuir para efeito de dados e informação relevantes ao longo da pesquisa. A seguir, descreve-se a problemática em torno da qual se orienta este estudo.

1.3 Problema

O conhecimento profissional docente vai muito além da formação inicial, que acontece na graduação. É um conjunto de conhecimentos da disciplina aliado ao conhecimento pedagógico que correspondem ao processo de ensino e de aprendizagem. O cenário educacional atual, de fato complexo, desafiador e imprevisível, exige dos professores o desenvolvimento de certas habilidades acompanhada de uma formação que seja permanente e eficaz, especialmente no foco da realidade escolar, local e regional. Como um paradoxo educacional, por vezes, a formação oferecida não possui uma continuidade e pertinência, não considerando as necessidades formativas dos docentes, não fortalecendo os saberes docentes ou facilitando sua prática de ensino. Diante dessa realidade, busca-se resposta à seguinte questão:

- Qual a importância da formação continuada em serviço, oportunizada aos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede de ensino pública estadual? O que dizem os professores sobre as efetivas contribuições da formação continuada nas práticas pedagógicas de ensino?

Isso posto, apresentam-se os objetivos traçados para a pesquisa.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Identificar em quais condições a formação continuada em serviço, são capazes de provocar impactos e possíveis mudanças na prática de ensino dos professores no ensino público.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar as efetivas contribuições da formação continuada em serviço na prática de ensino dos docentes;
- Identificar as necessidades formativas de professores dos anos finais do ensino fundamental;
- Evidenciar como os professores percebem o impacto da formação continuada em serviço em sua prática de ensino;
- Interpretar as possíveis consequências da formação continuada em serviço no desenvolvimento profissional docente;
- Traçar um plano de formação continuada em serviço, tomando como base os dados dessa pesquisa e aderente às expectativas dos professores participantes, a ser oferecido como produto técnico socializado futuramente junto à diretoria de ensino, no *lócus* da pesquisa.

1.5 Organização da Pesquisa

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados, Discussão, Referências, Apêndices e Anexos. A Introdução se compõe de uma breve discussão sobre a temática da pesquisa e subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo; Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os descritores “formação continuada, desenvolvimento profissional e coordenador pedagógico”.

Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa. Será apresentado também o referencial teórico no qual a pesquisa se pautará a fim de subsidiar a análise dos dados colhidos ao longo das etapas da pesquisa, bem como construir um pensamento crítico, rigoroso e científico em relação ao objeto de estudo que se pretende pesquisar. Neste caso específico, a formação continuada e em serviço e sua correlação com um ensino de qualidade.

Na etapa seguinte, apresentar-se-á a metodologia que se subdivide em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados Esperados e Discussão, seguido das Referências. Nos Apêndices e Anexos, serão apresentados os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté, a saber: Apêndice I – Memorial; Apêndice II – Questionário Sociodemográfico; Anexo I – Termo de anuência de instituição, Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Anexo III – Termo de Compromisso de Pesquisador Responsável.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama dos estudos sobre formação continuada, coordenação pedagógica e necessidades formativas

Face à experiência profissional como docente, surgiu o interesse de pesquisar sobre a validade da formação continuada em serviço ora oferecida e os possíveis efeitos na prática de ensino dos professores. Neste viés, surge a necessidade em pesquisar e examinar o que foi produzido no campo acadêmico, referente à formação continuada de professores.

Nesse estudo, definiu-se como foco de busca o seguinte: a Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; o repositório de teses e dissertações da UNITAU, da PUC-SP e PUC-Campinas e na SCIELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online. Em tais bases de dados, elegeu-se as dissertações, teses e artigos produzidos no período de 2017 a 2022. No foco dessa investigação, os descritores utilizados foram: formação continuada; coordenação pedagógica e necessidades formativas. A partir dos descritores supracitados, foram obtidos os seguintes resultados que serão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Dissertações e teses publicadas no período de 2017 - 2022 – CAPES/BDTD/Repositório de teses e dissertações – UNITAU/ Repositório de teses e dissertações – PUC

Tipo	Formação Continuada	Desenvolvimento Profissional	Necessidades formativas	Trabalhos Selecionados
Tese	134	624	320	3
Dissertação	438	1040	508	7

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Para o levantamento de dados com o descritor “formação continuada”, foram utilizadas três filtros de pesquisa. O descritor pesquisado deveria estar contido no título e no assunto das teses e dissertações e no período de 2017 a 2022. Com esses filtros, foram localizadas 438 dissertações de mestrado e 134 teses de doutorado.

Para o levantamento de dados com o descritor “desenvolvimento profissional”, foram utilizadas três filtros de pesquisa. O descritor pesquisado deveria estar contido no título e no

assunto das teses e dissertações e no período de 2017 a 2022. Com esses filtros, foram localizadas 1040 dissertações de mestrado e 624 teses de doutorado.

Para o levantamento de dados com o descritor “necessidades formativas”, foram utilizadas três filtros de pesquisa. O descritor pesquisado deveria estar contido no título e no assunto das teses e das dissertações e no período de 2017 a 2022. Utilizando estes filtros, foram localizadas 508 dissertações de mestrado e 320 teses de doutorado.

Foram selecionados, para leitura, dez trabalhos entre dissertações e teses. Para seleção dos trabalhos, o pesquisador fez a leitura do título, para buscar os que mais se identificavam com a proposta a ser pesquisada. Posteriormente foi necessária a leitura dos resumos dos trabalhos para identificá-los e relacioná-los com o objetivo geral da pesquisa.

Para o levantamento de dados de artigos, foi utilizado o mesmo período de 2017 a 2022. A pesquisa foi realizada no portal de periódicos CAPES e na plataforma SCIELO. Para a pesquisa no portal da CAPES, foram considerados artigos revisados por pares que possuem os descritores no título do artigo. Já na segunda plataforma de pesquisa, foram considerados artigos que possuem os descritores no título do artigo. Para o levantamento de dados com o descritor “formação continuada”, foram encontrados 445 artigos. Em relação ao descritor “coordenação pedagógica”, foram encontrados 38 artigos. Quanto ao descritor “necessidades formativas”, foram encontrados 33 artigos.

A partir dos descritores supracitados, foram obtidos os seguintes resultados nas pesquisas referentes aos artigos científicos pesquisados na Capes e SCIELO:

Tabela 2 – Artigos publicados no período de 2017 - 2022 – Capes/Scielo

Tipo	Formação Continuada	Desenvolvimento Profissional	Necessidades Formativas	Trabalhos Selecionados
Artigo	445	38	33	4

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Para o levantamento de dados com o descritor “formação continuada”, foram encontrados 282 artigos, no período de 2017 a 2022. Utilizou-se a delimitação na pesquisa em periódicos relacionados ao tema da educação. A saber: “Educar em Revista”, “Educação em Revista” e “Educação e Pesquisa” e o resultado foi de 35 artigos. Para o levantamento de dados com o descritor “desenvolvimento profissional”, foram encontrados 847 artigos, no período de 2017 a 2021. Utilizou-se a delimitação na pesquisa em periódicos relacionados ao tema da educação. Para “Educar em Revista”, “Educação em Revista” e “Educação e Pesquisa” o resultado foi de 47 artigos. Para o levantamento de dados com o descritor “coordenador

pedagógico”, foram encontrados 9 artigos, no período de 2017 a 2022. Utilizou-se a delimitação de pesquisa em periódicos relacionados ao tema da educação. A saber: “Educar em Revista”, “Educação em Revista” e “Educação e Pesquisa” e o resultado foi de 3 artigos.

2.2 Dissertações, teses e artigos selecionados para leitura na íntegra

As dissertações, teses e artigos selecionados para leitura na íntegra têm relações diretas com a pesquisa que se pretende realizar. Os descritores selecionados desses estudos são: formação continuada; desenvolvimento profissional e necessidades formativas. Busca-se com esses descritores, acrescer o referencial teórico da pesquisa, a fim de fornecer subsídios que fundamentarão, a partir da problemática delimitada, atingir os objetivos desejados.

As informações contidas no quadro a seguir apresentam o número de dissertações, teses e artigos selecionados para leitura na íntegra. O quadro 1 apresenta as dissertações, teses e artigos selecionados para leitura, estando relacionados com a problemática da presente pesquisa. Para tal, o descritor selecionado foi *formação continuada*.

Quadro 01 – Dissertações, teses e artigos selecionados com o descritor “formação continuada”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Dissertações, teses e artigos selecionados – Descritor: Formação Continuada				
Título	Autor	Ano	Natureza do estudo	Instituição
Ninguém solta a mão de ninguém! Um olhar para práticas pedagógicas que valorizam a aprendizagem por domínios e as funções executivas em um contexto de alta vulnerabilidade social	Adriana Batista de Souza Koide	2021	Tese	PUC-CAMPINAS
Reflexões docentes sobre a ATPC: uma análise da formação continuada em serviço	Danilo Garufe Gomes	2020	Dissertação	UNITAU
A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico	Lisandra Cristina Saltini	2022	Dissertação	PUC-SP
Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas	Fábio César Junges; Charles Matin Ketzer; Vânia Maria Abreu de Oliveira	2018	Artigo	EDUFOR

A busca por outras pesquisas, temáticas e problemáticas relacionados a esta pesquisa, colaborou com a ampliação do olhar do pesquisador, possibilitando aproximações, fortalecendo a base teórica que norteará o trabalho na busca dos objetivos delineados.

Saltini (2022) apresenta em seu trabalho o espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação continuada em serviço, que apresenta como principal responsável o coordenador pedagógico.

Para ela, a escola apresenta-se como um ambiente propício para o desenvolvimento da formação continuada em serviço que se apresenta como um “*continuum* formativo que tem sua origem na formação inicial e, portanto, segue como um processo permanente de desenvolvimento” (SALTINI, 2022, p. 24). A escola como *locus* da formação docente, sugere formações continuadas centradas na escola, observando as necessidades formativas específicas daquele contexto educacional.

O texto da autora apresenta também uma reflexão acerca do ambiente escolar como um espaço onde o docente se desenvolve profissionalmente por meio das formações que recebe. Canário apresenta que:

As escolas constituem os lugares onde os professores aprendem a sua profissão. Essa perspectiva aponta para a necessidade de construir relações estratégicas entre a formação e o trabalho, a partir da exploração das potencialidades formativas do exercício profissional. As atividades de formação têm de ser mais envolventes, mais práticas, estando diretamente relacionadas com problemas profissionais (CANÁRIO, 2002, p.152).

A partir da afirmação do autor, compreende-se que o ser docente se constrói por meio do exercício da profissão. Essa dinamicidade na qual a educação está inserida, provoca o movimento de ação-reflexão-ação que exige do docente uma análise crítica a respeito do seu *eu profissional*, de suas potencialidades, seus desafios, limites, fragilidades e contexto ao qual está inserida a unidade escolar e suas peculiaridades.

Gomes (2020), traz em seu trabalho contribuições acerca da temática da formação continuada em serviço e os atores que a integram. Ao longo da dissertação, o autor trata de descritores tais como, formação continuada em serviço; o professor no centro do processo formativo; entre outros aspectos que compõem o cenário formativo e o desenvolvimento profissional docente. Dentre seus objetivos, encontram-se a intenção de conhecer de que forma os espaços formativos interferem no desenvolvimento profissional do docente, e analisar como os docentes percebem a relação entre as formações continuadas em serviço e a transformação da prática de ensino.

O autor ainda aponta que “criar situações formativas para os professores - entendendo a formação como um processo contínuo - e materializar seu plano de formação para aquela equipe, ainda é um desafio para muitos coordenadores pedagógicos” (GOMES, 2020, p. 50). Posto isso, a presente pesquisa relaciona-se com a dissertação de Gomes, sobretudo, no que diz respeito à propositura de uma formação continuada em serviço que atenda às necessidades formativas específicas da unidade escolar e dos docentes que nela exercem o papel de educadores.

Ao apresentar as dissertações que mais se aproximaram da presente pesquisa, torna-se evidente afirmar que os trabalhos que constituíram fontes de pesquisa (ou embasamento teórico) colaboraram para a ampliação e o aprimoramento do olhar do pesquisador, uma vez que a temática abordada por ambos versam sobre a formação continuada em serviço. O embasamento teórico selecionado possibilitou ao pesquisador ampliar as possibilidades de construção de um percurso teórico subsidiado por pensadores que se destacam sobre a temática.

O quadro a seguir apresenta as dissertações, teses e artigos selecionados para leitura, relacionados com o descritor *desenvolvimento profissional*.

Quadro 2 – Dissertações, teses e artigos selecionados com o descritor “desenvolvimento profissional” para a leitura.

Dissertações, teses e artigos selecionados – Descritor: Desenvolvimento Profissional				
Título	Autor	Ano	Natureza do estudo	Instituição
Formação dos professores em exercício: aprendizagens docentes, (re) descobertas da prática pedagógica	Helga Porto Miranda	2021	Tese	PUC-SP
Formação docente: as significações de professores do Ensino Médio sobre o desenvolvimento profissional	Thiago Rocha Amaro	2021	Dissertação	UNITAU
O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico	Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma	2020	Dissertação	PUC-SP
Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação	Eliane Guimarães de Oliveira; Vera Lúcia Fernandes de Brito; Daniela Oliveira Vidal Da Silva; Claudio Pinto Nunes	2018	Artigo	EDUCA

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

O desenvolvimento profissional é um tema que constantemente está em pauta, valendo-se da aproximação que tem com a formação continuada em serviço dos docentes. Amaro (2021) tem como principal objetivo em sua dissertação, analisar as significações que professores do ensino médio atribuem à formação docente e ao desenvolvimento profissional. Embora o público-alvo esteja diretamente ligado a um segmento diverso ao que se pretende o presente pesquisador, o objetivo se aproxima de forma bastante clara para a pesquisa. Posto isso, abordar o desenvolvimento profissional é essencial quando relacionado à formação docente, pois um incorre do outro.

Amaro (2021, p. 30) aponta que “A formação contínua dos professores é essencial para que se alcance uma educação de qualidade, considerando-se as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e na organização dos currículos institucionais”, estabelecendo uma relação entre a formação permanente docente com uma educação de qualidade. Avançando mais neste percurso, é possível ainda acrescentar que a formação continuada em serviço está ligada ao desenvolvimento profissional docente, com desdobramentos em sua prática de ensino, visando à aprendizagem eficaz ao estudante. Observa-se neste pensamento, que há um alinhamento e uma ligação direta entre formação contínua do docente e aprendizagem do estudante.

Os trabalhos selecionados contribuem também com críticas à formação inicial e continuada dos docentes, frente à qualidade da educação no Brasil, apontada por organismos internacionais. Contudo, quanto à qualidade de educação, numa análise mais justa, os trabalhos apontam que há de se considerar, para se ter uma análise mais justa, todo o contexto no qual a educação está inserida. Posto isso, é evidente pensar nas políticas públicas implementadas, o papel do docente no processo de formação, seus saberes, as condições de trabalho desse profissional, dentre outras variáveis que constituem o cenário educacional atual. É nesse viés que o pesquisador percebeu as aproximações possíveis entre sua temática, objetivos com as dos trabalhos selecionados.

As informações contidas no quadro a seguir apresentam as dissertações, teses e artigos selecionados para leitura, relacionados com o descritor *necessidades formativas*.

Quadro 3 – Dissertações, teses e artigos selecionados com o descritor “necessidades formativas” para a leitura.

Dissertações, teses e artigos selecionados – Descritor: Necessidades Formativas

Título	Autor	Ano	Natureza do estudo	Instituição
Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)	Luciane Helena Mendes de Miranda	2020	Tese	PUC-SP
Necessidades formativas de professores dos anos finais do ensino fundamental e o trabalho colaborativo universidade-escola	Carmen Veronica Arantes Ferreira	2021	Dissertação	UNITAU
A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores	Jaqueline dos Santos Paula	2020	Dissertação	PUC-SP
Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia	Maria Regina Peres	2020	Artigo	Revista de Administração Educacional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Os trabalhos selecionados e descritos acima evidenciam em suas discussões que, para ser eficiente, a formação de professores precisa impactar e produzir mudanças no cotidiano escolar. Cada contexto por si só se apresenta de maneira singular e único, e por isso torna-se essencial identificar e reconhecer as práticas de ensino que são eficientes e eficazes, e as que não conseguem impactar na aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. Posto isso, torna-se claro que, conscientes da singularidade e particularidade das salas de aula, uma formação que não esteja conectada com as necessidades formativas emergentes deste contexto, pouco ou nada trará de impacto nas práticas de ensino do docente e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.

André (2010) apresenta que, a partir de 1990 e início dos anos 2000, tem ampliado o número de pesquisas, sobretudo voltadas para a formação de professores, nas quais o *lôcus* de estudo é o cotidiano escolar. Esse tema também está bastante presente em congressos, periódicos e revistas ligadas à área da educação. Não obstante, as teses, dissertações e artigos selecionados para leitura contribuem para consolidação da presente pesquisa, considerando a recente produção de materiais com este foco específico.

Os quadros supracitados evidenciam a relevância do tema que é a proposta desta dissertação, uma vez que o quantitativo revelado pela pesquisa e o qualitativo apresentado por meio do referencial teórico utilizados, somados à aceitação acadêmica das dissertações, teses e artigos, levam a inferir que a formação continuada de professores é um assunto ainda em pauta, apesar das inúmeras produções já realizadas na área, e em diferentes instâncias escolares. Ou seja, é antigo por se tratar de um tema vastamente discutido e criticado na educação, ao mesmo

tempo que é atual por ser um tema amplamente refletido e estudado, sendo um eixo educacional bastante relevante dentro da dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem.

Cabe esclarecer que a leitura destes trabalhos aconteceu a partir da seleção dos títulos que mais estavam ligados à problemática e aos objetivos definidos na presente pesquisa. Deu-se ênfase aos estudos teóricos consultados pelos autores, ressaltando-se que, sem surpresa alguma, muitos deles já se encontravam presentes entre os referenciais teóricos da presente pesquisa em andamento. Esse fato corroborou as escolhas desse pesquisador e aumentou o nível de compreensão, clareza e diligência quanto ao desenvolvimento de um trabalho científico, contribuindo significativamente na construção da presente pesquisa, tanto nos aspectos teóricos e de produção de conhecimento, quanto nos aspectos estruturais de um trabalho científico.

No próximo tópico, estarão em evidência os teóricos selecionados para subsidiar a presente pesquisa, que tem como foco de estudo a formação continuada em serviço dos professores.

2.3 Fundamentos teóricos da pesquisa

Este tópico propõe-se a dar clareza e solidez aos fundamentos teóricos da presente pesquisa, corroborando com o problema de pesquisa e às hipóteses de solução.

Os fundamentos teóricos que permeiarão a presente pesquisa são: Gatti (2013); Imbernón (2010, 2011); Canário (1998, 2000); Placco (2010, 2013, 2015, 2018); Shulman (2016); Tardif (2010, 2014); Ferreira (2006), entre outros. Esses autores constituem um arcabouço teórico que contribuirá com o objeto a que a pesquisa se propõe.

Embora o tema COVID-19 não seja o tema central da presente pesquisa, este contexto provocou grandes reflexões acerca das práticas docentes, possibilitando a emergência de demandas formativas que poderiam ser abarcadas num outro momento.

A pandemia evidenciou a necessidade de se refletir sobre uma educação de qualidade para todos. Pensar numa educação de qualidade, também é refletir sobre a formação inicial e continuada em serviço dos professores, que nos tempos hodiernos serve-se à legítima formação humana – integral. Esse contexto também trouxe algumas novas realidades e desafios que provocam a reflexão acerca da importância da formação continuada e em serviço, oportunizada aos professores da Educação Básica na rede de ensino pública estadual. Tal situação vivida recentemente, certamente contribuiu para novas reflexões desse pesquisador, vice-diretor de escola, que passou pela função de professor coordenador pedagógico, ampliando suas

preocupações a respeito da formação nas urgências e nas ocasiões marcadas pelos novos desafios e incertezas.

A formação inicial é a porta de entrada para o trabalho docente, que ocupa um espaço essencial com desdobramento no espaço privilegiado de aprendizagem na sala de aula. Pode-se dizer que é a primeira instância formativa do ser docente. A docência, como nos aponta Tardif (2014) é um trabalho interativo que se dá entre sujeito e objeto. Essa afirmativa apoia-se na teoria marxista que vê o trabalho segundo uma perspectiva de transformação dialética em que o objeto, o trabalhador e a condição de trabalho são transformados.

Entre os espaços formativos que compõem a jornada de trabalho dos professores, o HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, não é um limitador da formação docente. A formação continuada acontece não apenas por meio das instituições de ensino, mas também pela autoformação do professor. Vale ressaltar que há uma diferença entre formação permanente e desenvolvimento profissional, como descreve Imbernón:

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e à compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que esta pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 45-46).

A formação, sob a ótica de Imbernón, não é única nem decisória para o desenvolvimento profissional do docente. Esse desenvolvimento se dá por meio de outros fatores que, somados à formação, promovem a melhoria da prática profissional e da qualificação docente. De acordo com esse autor, em linhas gerais, a formação só será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. Ou seja, é necessário que a formação tenha impacto no conhecimento profissional, bem como no atitudinal, traduzindo o objeto de conhecimento aprendido em ações concretas a partir de um contexto que possibilite o desenvolvimento de ações.

Segundo Tardif (2014), os saberes dos professores não estão restritos à transmissão dos conhecimentos constituídos na formação inicial. A prática docente vai além de um caráter pragmático e modelizado, uma vez que sua prática integra diferentes saberes. O saber docente,

então, pode ser classificado como um saber plural que envolve saberes originários da formação inicial, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes precisam estar articulados a serviço de uma educação de qualidade, haja vista a dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o autor apresenta em sua obra que:

[...] os saberes docentes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Não obstante, é válido considerar também que a formação continuada dos professores perpassa pela identidade do profissional, pela subjetividade e pela legitimidade do pertencimento ao coletivo. Em relação à identidade, pode-se dizer que está em constante transformação, amadurecimento e aperfeiçoamento. Não se apresenta como algo estático, mas como afirma o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso (séc. VI a.C.): “Nada é permanente, exceto a mudança”. É necessária que essa mudança seja para melhor e que tenha um impacto na prática docente, a fim de que o profissional amplie seus conhecimentos e traga melhoria para a sua prática e, conseqüentemente, para as formas de aprendizagem dos estudantes.

Ao que se parece, a identidade docente, assim como a sociedade como um todo, não se desenvolve numa linearidade positiva e sem percalços. Essa identidade, antes de tudo, apresenta-se como um constructo dialético por parte dos profissionais. Esse processo de construção é dialético no sentido de que os próprios personagens que o constroem, modificando e consolidando o ser docente, é modificado pela identidade profissional que se configura socialmente. Não obstante, a construção do profissional perpassa pela trajetória pessoal do personagem, o que corrobora o constructo dialético da identidade docente.

Tardif (2014), apresenta que para buscar compreender a construção da identidade docente se faz necessário imergir no contexto histórico do próprio docente. Seu desenvolvimento profissional apresenta-se alinhados a sua trajetória social, profissional suas crenças e valores. Para esse teórico, reconhecer que os professores são produtores de conhecimento é reconhecer também que eles têm o direito de contribuir com sua própria formação e com seu desenvolvimento profissional. A construção da identidade docente e seus

saberes perpassam pelo reconhecimento de que são produtores de conhecimentos e precisam ser validados no coletivo, sob a ótica do contexto no qual a escola está inserida.

No que se refere à busca pela autoformação, o docente deve superar uma concepção possivelmente equivocada sobre formação continuada. Imbernón (2011), apresenta que é necessário abandonar a ideia de que a formação é mera atualização científica ou transmissão de informações a respeito de algum assunto que por vezes são gerais, ou outras mais específicas. Ainda neste viés, o autor sinaliza que os momentos formativos devem ser espaços onde os docentes se assumem como construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

É perceptível uma aproximação entre os pensamentos de Imbernón e Tardif, no que diz respeito à formação de professores e à construção de sua identidade. A construção da identidade docente, ou dos saberes professores, perpassam pelo reconhecimento de que os professores são produtores de conhecimentos e estes precisam ser validados no coletivo, sob a ótica do contexto no qual a escola está inserida. Tardif afirma que:

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2014, p. 240).

Em ambos os pensamentos supracitados, percebe-se que há o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento e também como responsáveis pelos espaços formativos aos quais estão condicionados pelo próprio exercício da profissão. As formações continuadas, sobretudo em serviço, agregam mais sentido e significado, na medida em que emergem das próprias necessidades e demandas formativas das instituições de ensino.

Há que se considerar também a dialética dos espaços formativos, uma vez que as demandas formativas para serem significativas devem emergir dos próprios contextos escolares, ao mesmo tempo em que devem impactar nesses contextos de forma a produzir os efeitos esperados, aliando a teoria com a prática, com a aprendizagem cognitiva e com a práxis. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2020) propõem uma correlação entre a profissionalização do ensino e o trabalho docente.

Diante do exposto, faz-se necessário uma reflexão que considere válidos os contextos nos quais o trabalho docente se concretiza, bem como os meios para se desenvolver. Neste sentido, Tardif (2014) afirma:

Acreditamos ser necessário ligar questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Por quê? Simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes. Por isso, nossa opinião é que a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização. (TARDIF, 2014. p. 27-28).

Reunidas às ideias de Tardif e Lessard (2020) e Imbernón (2010), buscou-se apoio também nos estudos de Gatti (2013). Em muitas de suas obras a abordagem sobre a formação docente, expressa-se numa perspectiva muito próxima à dos pensamentos dos estudiosos acima supracitados, estimulando muitas reflexões sobre o campo da formação e da prática profissional. A roupagem cristianizada da função do docente frente às adversidades e diversidades em que a educação está inserida, confere aos professores características e, espera-se deles, atitudes que são por vezes, incompatíveis com sua real função, atribuindo-lhe uma conotação vocacional, ao mesmo tempo em que se desvaloriza seu ofício.

A atribuição do docente, caracterizada fundamentalmente por Gatti (2013, p. 154), “como agente social da preservação da cultura e recriação desta”, vai sendo deixada de lado e, com isso, “naturalmente” acontece a desvalorização do profissional que não se vê, ou não é visto como um profissional que pertence a um corpo científico que valida e ratifica os saberes professores.

Em leitura a uma de suas obras intitulada “O trabalho docente – avaliação, valorização, controvérsias”, aderiu-se ao seu pensamento Gatti (2013), quando:

[...] considera necessário que esforços sejam desenvolvidos para implementar políticas que incorporem a participação dos professores na sua formulação, que promovam redes de aprendizagem entre eles, que se aumente o gasto público em educação e que se reveja em profundidade o conhecimento acadêmico e prático que os docentes devem possuir para responder aos desafios atuais da educação. Além disso, seria importante pôr no horizonte das políticas educacionais: a formação permanente do professorado, considerando suas necessidades práticas e contextuais assim como as temáticas atuais [...] (GATTI, 2013, p. 154).

Placco (2015) apresenta uma abordagem sobre formação continuada bastante coerente com o contexto da educação do século XXI e com as questões da contemporaneidade. Entende-se que preparar os professores para atender as atuais expectativas dos estudantes, as demandas sociais, as competências cognitivas e socioemocionais, como evidenciadas na BNCC, é essencial para um ensino de qualidade. Para atingir esses objetivos, há a necessidade de estudo, preparação, atualização e muita disposição para agir na incerteza, mas com o propósito de mudança, inovação.

Sobre o entendimento do que seja a formação continuada, Placco (2015) assim se expressa:

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO, 2015, p. 27).

Nessa mesma perspectiva, García (1999) apresenta um conceito de formação de professores que está alinhada à ótica dos autores supracitados:

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em **experiências de aprendizagem**, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Em decorrência de encontros formativos de professores, haverá oportunidade de compartilhar saberes, expandir experiências, “amalgamadas em função do contexto e das contingências especiais do trabalho” (ANDRÉ E VIEIRA, 2012, p.18).

Ao reportar-se a Ferreira (2006, p. 28), para compreender como analisa a questão da formação dos profissionais da educação, ele explica que tal questão transita por um conjunto de reformas pelas quais se percebe, “o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço que, ocorre, de um modo geral, de forma aligeirada e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais”. Soma-se a essas questões, uma possível descontinuidade da formação docente, devido a fatores diversos como a não permanência dos professores na mesma escola e até mesmo mudança nas políticas

públicas de formação. Todas essas questões projetam um cenário de dúvidas e questionamentos sobre o papel da formação continuada, seu real objetivo e aonde se pretende chegar com a formação.

Diante dessa realidade, evidencia-se a figura do coordenador pedagógico. Seu papel articulador recorre a diferentes saberes e bases teóricas quando prepara e organiza as atividades relevantes, que ensejam possíveis respostas aos problemas do cotidiano escolar, mobilizando saberes curriculares, técnico-profissionais, afetivos, experienciais. O formador de formadores precisa estar aberto às mudanças e às novas tendências da formação permanente de professores.

Uma formação descontextualizada e distante dos problemas reais da instituição de ensino acaba, por vezes, banalizando e tornando as formações em espaços de transmissão de conhecimentos generalistas que desconsideram a individualidade dos professores e da própria demanda formativa da escola. Essa realidade talvez seja representativa das poucas mudanças concretas nas práticas professores, embora ocorra um número significativo de formações de professores oferecidas. Neste viés, Imbernón (2009), traz sua contribuição acerca das formações de professores, apresentando que esta, precisa emergir das situações problemas que ocorrem no contexto da unidade escolar. Posto isso, evidencia-se que o autor sinaliza a necessidade de se propor formações continuadas centradas nas necessidades formativas da própria unidade escolar, que seja contextualizada e significativa.

Para tanto, espera-se que o coordenador pedagógico seja reconhecido como agente de mudança e que, ele por si só, tenha interesse em investir na própria formação, atento às intercorrências da prática, disposto a desenvolver novas habilidades para fazer frente a situações novas, com eficácia e persistência, para modificar a prática pedagógica e melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Para enfrentar essas questões, o coordenador deve, em especial, voltar-se ao estudo e investigação do modo como aprendem os professores, do modo como desenvolvem os seus saberes e como se formam. Em Hernandez (1997), observa-se a ampliação da reflexão com destaque para o fato de que não é apenas uma questão de saber como os docentes aprendem, mas quais as condições eles têm, na escola, para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas?

Assim, o coordenador pedagógico deve assumir corresponsabilidade pelo processo de formação do professor (já que ele próprio deve investir na sua formação), que ao que se sabe, nem sempre o faz por iniciativa individual e voluntária, favorecendo a reflexão sobre o seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico. Insiste-se sobre a possibilidade de pensar sobre o espaço de formação docente na escola, na sua singularidade e com as particularidades que a caracterizam. Se bem organizada pela gestão e coordenação pedagógica,

essa alternativa pode se concretizar em oficinas e/ou workshops, estudos de caso, dinâmicas de grupo, grupo focal, entre outras técnicas interessantes e provocativas de reflexão sobre a ação.

No capítulo a seguir, serão destacadas as perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor dos anos finais do ensino fundamental; as necessidades formativas; o programa de ensino integral e sua proposta de formação continuada em serviço.

3 PERSPECTIVAS E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa etapa da pesquisa, serão apresentados como são desenvolvidos os programas de formação em serviço destinados aos docentes do estado de São Paulo, bem como a trajetória temporal e legislações que garantem esses espaços até os dias atuais.

Primariamente cabe ressaltar e apresentar o panorama temporal do processo de consolidação do espaço de formação continuada em serviço. Esse espaço de formação, o qual faz parte da carga horária dos docentes nos tempos atuais, foi uma conquista à classe docente que teve seu início por meio do Decreto n. 28.170, de 21 de janeiro de 1988. Diferente do que se tem atualmente, mas com uma proposta de formação continuada em serviço, com o HTP (Hora de Trabalho Pedagógico), os docentes passaram a ter a oportunidade de ter um espaço coletivo para o estudo, reflexão e tomada de decisão em consonância com a ideia de formação e organização aprendente.

Posteriormente, por meio da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, o HTP passou a ser chamado de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). A partir dessa lei complementar, o espaço formativo já foi se consolidando como um espaço privilegiado para o aperfeiçoamento individual e coletivo dos docentes, bem como para articular ações que visem contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, incorporados as suas jornadas de trabalho. O HTPC passa a ser obrigatório junto ao HTPLE (Hora de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha), desde que o docente tenha no mínimo dez aulas atribuídas. Passados quinze anos, a SEDUC, por meio da Resolução SE Nº 08 de 19 de janeiro de 2012, fixou limites à carga horária docente, sendo cada aula delimitada por um tempo de 50 minutos, alterando a nomenclatura do HTPC para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) com a mesma limitação da carga horária por aula.

A Resolução SE 72, de 16-12-2019, que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino, traz novamente uma reorganização da formação continuada em serviço. Os artigos 1º e 2º desta Resolução possuem a seguinte redação:

Artigo 1º - A jornada de trabalho docente é constituída de aulas com alunos, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha - ATPL. § 1º - Entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a pais de alunos;

§ 2º - Entende-se por ATPL aquelas aulas que se destinam à preparação de aulas e avaliação dos trabalhos dos alunos.

Artigo 2º - As jornadas de trabalho dos docentes efetivos, em exercício nas escolas da rede estadual de ensino, a partir do ano letivo de 2020, passam a ser exercidas na seguinte conformidade:

I – PEB I classe em aulas de 50 (cinquenta) minutos, nos anos iniciais do ensino fundamental (Anexo I);

II – PEB II em aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos para os anos finais do ensino fundamental e séries do ensino médio. (SÃO PAULO, 2019, n. p.)

Como pode ser observado, dois pontos relevantes são evidenciados nesses artigos. Primeiro a compreensão e o delineamento objetivo das atividades pedagógicas que devem ser realizadas e o que se entende por ATPC e ATPL (Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha). O outro ponto importante diz respeito ao novo tempo de aula que abrange a carga horária dos docentes da educação básica que lecionam para os segmentos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. As aulas passaram de 50 minutos para 45 minutos de duração, visando atender a adequação ao novo currículo paulista que prevê três novas disciplinas da parte diversificada. São elas: projeto de vida, disciplinas eletivas e tecnologia da informação.

O 3º artigo da Resolução trata de outro ponto crucial para o desenvolvimento dos momentos formativos em serviço e configura a nova organização dos espaços. A redação do texto se apresenta da seguinte maneira:

Artigo 3º - Nas escolas da rede estadual com oferta de aulas regulares dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio, os docentes titulares, não efetivos e contratados deverão participar das ATPCs em dia específico a cada semana, por área de conhecimento, na seguinte conformidade:

I – terça-feira: área de ciências humanas;

II – quarta-feira: área de linguagens;

III – quinta-feira: áreas de ciências da natureza e de matemática. (SÃO PAULO, 2019, n. p.)

A nova configuração dos momentos formativos não prevê um momento coletivo transdisciplinar entre áreas, somente entre disciplinas da mesma área de conhecimento. É certo que a Resolução apresenta a intencionalidade de aprofundar no estudo do novo currículo paulista. Contudo, ao que se parece, há uma limitação quanto a interação e possibilidade de enriquecimento entre os docentes de áreas de conhecimento distintas. Os espaços formativos nessa configuração, apresentam obstáculos a uma prática de ensino transdisciplinar, uma vez que não há previsão de espaços formativos coletivos em serviço entre áreas. Logo, não se oportuniza aos docentes de áreas de conhecimento distintas, elaborar aulas transdisciplinares,

muito embora o próprio currículo prevê em sua construção, o desenvolvimento de aulas de forma articulada.

A Resolução SE nº 72, de 16 de dezembro de 2019, traz o Anexo II que dispõe sobre um quadro com a nova jornada de trabalho docente referente aos Professores de Educação Básica II:

Quadro 4 – Carga horária com a jornada de trabalho docente – PEB II

CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)	AULAS DE 45 MINUTOS COM ALUNOS	TRABALHO PEDAGÓGICO	
		ATPC	ATPL
JORNADA INTEGRAL			
40	32	7	14
39	31	7	14
38	30	7	13
37	29	7	13
35	28	6	12
34	27	6	12
33	26	6	12
32	25	5	12
JORNADA BÁSICA - 30			
29	23	5	10
28	22	5	10
27	21	5	10
25	20	5	8
JORNADA INICIAL - 24			
19	19	5	8
23	18	4	8
22	17	4	8
20	16	4	6
19	15	4	6
18	14	4	6
17	13	4	5
15	12	4	4
14	11	4	3
13	10	4	3
JORNADA REDUZIDA - 12			
10	9	4	3
10	8	3	2
9	7	3	2
8	6	3	1
7	5	3	1
5	4	2	0
4	3	2	0
3	2	2	0
2	1	1	0

Fonte: Secretaria da Educação do Estado, 2019.

A tabela acima apresenta a carga horária semanal em horas que os docentes devem cumprir, bem como as respectivas ATPC e ATPL de acordo com sua jornada. Contudo, o entrave em relação as formações envolvendo todas as áreas de conhecimento, ainda segue sem solução, visto que, os ATPL são momentos destinados a atividades pedagógicas do docente em local de livre escolha e não necessariamente na unidade escolar de forma coletiva.

Em suma, cabe ressaltar que posteriormente à Resolução SEDUC 133, de 29-11-2021, que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino, apresentam-se algumas mudanças no cumprimento das atividades pedagógicas (aulas, ATPC, ATPL e ATPI), de acordo com o segmento, carga horária, aulas atribuídas e de acordo com a necessidade da escola em relação à substituição de aula. Contudo, mesmo diante dessas mudanças, permanece a carência de um espaço formativo em serviço que fortaleça a articulação entre as disciplinas, sobretudo de áreas diferentes.

No tópico a seguir será abordado a conceituação da formação inicial, os desafios na formação dos futuros docentes e as necessidades formativas emergentes da formação inicial.

3.1 Foco nas necessidades formativas dos professores egressos das licenciaturas

Neste capítulo, apresentar-se-á a formação continuada como um espaço formativo em serviço que visa oportunizar aos docentes momentos de autorreflexão sobre a prática de ensino, reflexão sobre o contexto escolar em que estão inseridos e um alinhamento com as propostas da SEDUC (Secretaria da Educação).

A formação permanente dos docentes não é um tema que emergiu há poucos anos. Contudo, não se pode afirmar que ele se encontra ultrapassado, haja vista a necessidade de o professorado sempre buscar se atualizar para atender as demandas das gerações surgentes.

Segundo Imbernón (2011):

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Um dos possíveis questionamentos que emergem a partir da reflexão trazida pela citação acima é: “As formações em serviço propostas pela SEDUC têm atingido sua finalidade maior, que é de contribuir com a formação e desenvolvimento profissional do docente, oportunizando possíveis mudanças na sua prática pedagógica?” Para esse pesquisador, até o momento, há uma ausência de resposta, razão pela qual buscou desenvolver essa investigação como forma de estudo e pesquisa, favorecido pelo contato direto com a realidade das escolas públicas, bastante fragilizadas, especialmente depois da pandemia. Sem estar na mera contemplação da situação, espera poder trazer contribuições eficazes nessa direção.

Discutiremos a seguir sobre a formação inicial e a contínua (e permanente), e os possíveis reflexos na prática e no desenvolvimento profissional do docente.

A profissão docente carrega consigo paradoxos relevante dentro da esfera social como um todo. É notória a importância desses profissionais como formadores de opinião e construtores do saber aos quais são muitas vezes outorgados o título de mestres. Por outro lado, percebemos que uma parcela significativa da sociedade encontra-se às margens da escola por diversos fatores. Os dados de uma pesquisa, realizada pela organização Todos Pela Educação (2021), apresentam que no período de 2019 a 2021 houve um aumento de 171,1% na evasão escolar. Cabe ressaltar que esse número ocorreu em meio a pandemia da covid-19, contudo apresenta-se como um dado que traduz o não engajamento dos alunos com as escolas.

Junta-se a esse paradoxo a desvalorização das políticas públicas pelos governantes que contribuem com o reflexo amargo e sombrio da profissão docente. Essa desvalorização se traduz em propostas de formações iniciais, ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior – IES, desconexas à demanda da educação básica ou que não considere por vezes os aspectos culturais, contextuais, as tarefas e desafios implícitos nesta profissão (Imbernón, 2011).

O conhecimento profissional do docente é dinâmico e se desenvolve ao longo da carreira profissional. Imbernón (2011, p. 64), sinaliza que “[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve.

Posto isso, pode-se entender que o conhecimento técnico adquirido ao longo da formação inicial é importante, mas não garante o sucesso e tão pouco se dá por acabado e completo o futuro docente, haja vista a dinamicidade com a qual a educação se configura. A formação inicial por sua vez deve visar à capacitação do futuro docente em todos os aspectos contemplados pela profissão. Pode-se citar, como exemplos, os aspectos, psicológico, cultural, contextual, científico, relacional. Todos estes, que estão contidos no ato de educar, no processo de ensino-aprendizagem. Equivale dizer que a formação inicial deve capacitar e oportunizar a construção do ser docente para que seja um permanente aprendiz, que busque se atualizar, se qualificar e esteja consciente de que sua formação deve ser contínua.

A formação inicial, ofertada pelas instituições de ensino superior, deveria superar-se no seu papel junto à transmissão de um conhecimento formal, técnico e profissionalizante. Por meio da formação inicial, busca-se aprendizagens práticas que integrem o contexto real da educação básica, com toda sua complexidade, oportunizando e conduzindo o futuro docente à autorreflexão de sua prática. O docente não é um ser acabado, mas ciente de que sua formação

deve ser contínua à luz do contexto ao qual a escola onde trabalha está inserida. O contexto social, político, a exposição ou não da comunidade escolar às informações e formações proporcionadas pela escola, o envolvimento desta com a vida escolar dos filhos, promovem influências sobre o ambiente escolar no qual o docente desenvolverá seu trabalho. Desse modo, reforça-se a dinamicidade da educação e a necessidade de se ter um autodesenvolvimento contínuo.

Tardif (2020, p. 260-261) contribui com a reflexão acerca da dinamicidade da educação e reforça a necessidade da formação contínua permanente ao afirmar que os saberes docentes são temporais pelo menos em três sentidos. Ele afirma que primeiro: “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. Posto isso, Tardif considera que a prática do docente pode ser conduzida por um modelo profissional assimilado por meio da observação dos professores que marcaram sua trajetória escolar enquanto aluno.

A respeito do segundo sentido, Tardif (2020, p. 261) afirma que no início da carreira profissional “[...] a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Nesse aspecto, cabe ressaltar que a formação inicial não forma o futuro docente para todas as situações adversas e por vezes complexas presentes em uma sala de aula. O que se constata é que, quase sempre, o docente iniciante vai consolidando seus saberes pedagógicos a partir do acaso.

Já em relação ao terceiro sentido, Tardif (2020, p. 262) afirma que os saberes “[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças”. Neste último sentido, o autor traz à tona as possíveis mudanças e fases com que o profissional da educação pode passar ao longo da vida profissional. Não obstante, Tardif destaca as dimensões de identidade do docente e de socialização profissional que podem contribuir com a consolidação de concepções e práticas pedagógicas ou abdicação delas para construção de outras.

Em relação a esse aspecto, Gatti (2014) expõe:

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. (GATTI, 2014, p. 33-46)

Um dos pontos importantes salientados pela autora é a constatação de que os cursos de licenciatura possuem uma matriz curricular que destina pouco tempo à formação inicial do futuro professor no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos de modo geral. Ou seja, esses cursos ainda visam a uma formação centrada em profissionais técnicos, que dominam o conteúdo de sua licenciatura, mas que em detrimento do pouco tempo destinado à formação pedagógica, não possuem um preparo direcionado às habilidades e competências voltadas à formação pedagógica, didática e metodológica. Em linhas gerais, pode-se dizer que a formação inicial por vezes não considera o conjunto das competências necessárias para a atuação profissional do futuro professor. Os saberes docentes anteriormente sinalizados por Tardif (2014) referem-se à formação profissional do docente. Em outras palavras, não basta o conhecimento do conteúdo sem a mobilização de outros saberes que constituem a arte de ensinar.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa possui 19 artigos que direcionam a formação inicial para docentes que atuarão na educação básica nacional. Dentre os artigos, destaca-se o 5º artigo com a seguinte redação:

O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

3.1.1 - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

3.1.2 - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

3.1.3 - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

3.1.4 - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

3.1.5 - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a Resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (2002)

Os parágrafos contidos no artigo 5º apresentam o direcionamento para a proposta pedagógica dos cursos de licenciatura. Em linhas gerais, encontra-se neste artigo a descrição ampla da formação inicial do futuro professor, uma vez que é previsto em sua proposta de

formação a consolidação das competências exigidas para o exercício da função; a previsão de saberes docentes, um saber que é plural; didáticas específicas para a construção do conhecimento de determinado objeto de conhecimento e a qualificação do profissional por meio de um processo contínuo a ser desenvolvido pelo próprio docente que se apresenta como ação-reflexão-ação. Essa por sua vez, constitui o cerne do que posteriormente, ao longo do exercício da profissão docente será apresentado como formação continuada.

Posto isso, será abordado o perfil do profissional que encontrará um contexto educacional heterogêneo, singular e cheio de desafios. A obra organizada por Gatti (2013) apresenta falas de outros autores que trazem esta temática à tona, como a de Moriconi (2013):

Como em qualquer profissão, o debate sobre o perfil profissional docente não inclui somente o conjunto de conhecimentos que os profissionais devem possuir, ou seja, o que ele “deve saber”, mas também o que ele “deve ser capaz de fazer”, o que inclui habilidades e atitudes e depende também de características pessoais (MORICONI, 2013, p. 192).

Dentre os saberes docentes necessários que configuram o ser docente, a autora propõe que os profissionais tenham ciência que é também necessário o saber fazer, ligado diretamente às habilidades e competências consolidadas ao longo da vivência pessoal e profissional. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE (2009), apresentou uma série de prioridades relacionadas ao fazer docente. Moriconi apresenta essas prioridades que estão divididas em 4 pontos. São eles:

1. Planejamento e preparação: demonstrar conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, demonstrar conhecimento sobre os estudantes, selecionar objetivos de ensino, elaborar estratégias de ensino coerente com os objetivos, avaliar a aprendizagem dos estudantes.
2. Ambiente de sala de aula: criar um ambiente de respeito e harmonia, estabelecer uma cultura de aprendizagem, realizar gestão dos procedimentos de sala de aula, realizar a gestão do comportamento dos estudantes e organizar o espaço físico.
3. Ensino: comunicar-se de forma clara e acurada, usar técnicas de questionamento e discussão, envolver os estudantes na aprendizagem, dar *feedback* aos estudantes, demonstrar flexibilidade e capacidade de responder às suas necessidades.
4. Responsabilidades profissionais: refletir sobre a docência, manter registros acurados, comunicar-se com as famílias, contribuir para a escola e a rede de ensino, crescer e desenvolver-se profissionalmente, demonstrar profissionalismo (MORICONI, 2013, p. 192-193).

Longe de ser uma proposta inovadora, pois o escrito trazido tem mais de dez anos, pode-se dizer que é uma proposta atual. Ela caracteriza e apresenta o delineamento de um perfil

docente frente aos desafios atuais da educação. De tal modo, a assimilação de todos os elementos também se apresentam igualmente desafiadores aos profissionais, com implicações em torno da reflexão sobre seu papel, a busca pela aprendizagem e desenvolvimento profissional, que também é essencial para a construção da identidade docente. Diante da possibilidade de fundir esses elementos a sua capacidade pessoal, isso poderá contribuir para a consolidação de um profissional da educação competente, capaz de mobilizar e articular habilidades e saberes docentes em prol de melhores condições de ensino e resultados na aprendizagem.

Não obstante, ao mencionar o desenvolvimento profissional, mobilização de saberes docentes, perfil do docente é sabido que a formação inicial, por si só, não abarca todas as tarefas, conferindo ao futuro profissional completas condições para vencer a diversidade de situações que permeiam o cotidiano escolar, tão pouco todas as habilidades e saberes esperados para o exercício da função.

Em suma, com base nas produções e críticas atuais e na experiência desse mesmo pesquisador, constata-se que a formação inicial nas licenciaturas há muito não asseguram a completude da construção do ser docente, nem dá conta de estimular e desenvolver todas as competências necessárias ao profissional iniciante junto ao processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, a formação continuada de professores se apresenta como necessária, se bem estruturada e organizada considerando, as peculiaridades de cada grupo, criando espaço de participação e exposição dos professores sobre suas próprias necessidades, promovendo especialmente aos iniciantes, condições de aperfeiçoamento, questionamento e até de colaboração entre os pares e com os pares mais experientes, transformando em possibilidades as demandas do seu contexto e do seu tempo. A seguir, serão apresentadas as propostas formativas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

3.1.1 Propostas formativas da SEDUC do Estado São Paulo

A formação permanente dos docentes, historicamente, apresenta-se como propostas de soluções a problemas genéricos ou uniformes. Os programas de formação continuada de professores no Estado de São Paulo, em sua maioria, é promovido pela administração pública visando à uniformidade das formações. Contudo, as soluções padronizadas não se encaixam em problemas contextualizados, concretos e individuais dos docentes. Considerar que um programa de formação uniforme atenderá, de maneira eficaz, às inúmeras demandas emergentes das diferentes unidades escolares e corpo docente, exclui a especificidade das formações, que

ao que se parece, deveriam emergir das próprias particularidades de cada unidade escolar. Quando o programa de formação contínuo não faz sentido ao corpo docente, reforça-se no mesmo a apatia ou aversão a proposta. Imbernón (2009) afirma que:

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo. (IMBERNÓN, 2009, p. 27)

Segundo Imbernón (2011), a formação permanente pressupõe cinco grandes linhas ou eixos. São elas: “A reflexão prático-teórica; a troca de experiência entre iguais; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico e o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto” (IMBERNÓN, 2011, p. 50).

Assim sendo, a formação continuada se torna um processo crítico e contínuo de autorreflexão da prática docente – ação-reflexão-ação –, com vistas à consolidação de sua identidade profissional. As práticas pedagógicas que permeiam as ações dos docentes, de modo individual e coletivo, devem passar permanentemente pela prática de questionar-se.

As demandas formativas escolares muitas vezes não são genéricas, justamente por emergir de instituições com contextos e características diferentes quanto à vulnerabilidade social, corpo docente e discente com seus saberes que se apresentam de forma heterogênea. Embora a rede de ensino seja a mesma, e neste caso específico, está a rede pública de educação básica, os desafios podem ser diferentes até mesmo no grau de complexidade e não só em sua natureza. Posto isso, torna-se evidente que a proposta de uma formação genérica pode causar a falta de interesse e engajamento dos docentes, devido a sua descontextualização.

Outro ponto importante dentro do contexto de formação continuada é a caracterização desta, como um treinamento ou mera atualização técnica. Esses dois pontos descritos anteriormente traduzem uma proposta que apresenta soluções para situações-problemas diversos. Contudo, a proposta não leva em consideração o contexto no qual estão inseridos o professorado e o alunado, deixando de fora o processo dinâmico e contextualizado do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Imbernón afirma que:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de

treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não são iguais à escola em que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito e objeto da mudança. (IMBERNÓN, 2010, p. 56)

A escola apontada no excerto acima é em sua essência o *locus* da formação docente, uma vez que por meio da constatação da equipe escolar que a compõe é capaz de apontar as necessidades formativas da unidade escolar a partir das situações-problemas que se apresentam. Tudo isso sem desconsiderar o contexto no qual está inserida, aproximando as necessidades formativas emergentes às práticas de ensino dos docentes, promovendo um espaço formativo continuado em serviço que faça sentido aos docentes.

Diante do exposto, é importante reforçar que o contexto educacional e social é fator determinante no processo de construção do conhecimento. Logo, uma solução genérica e que supostamente pode ser aplicada a todo e qualquer contexto, corre o risco de não suprir a demanda de determinada instituição de ensino, pois os atores envolvidos (professor e aluno) no processo de ensino e aprendizagem ao qual se aplicam as técnicas genéricas, não são protagonistas do processo, são agentes passivos.

Acorda-se com Imbernón (2010), quando ressalta que a formação continuada de professores, “[...] necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Na pauta da formação continuada, o docente precisa estar em sintonia com seu tempo e contexto, aberto ao autodesenvolvimento contínuo e disponível para aprender, qualificando-se para responder aos desafios de seu tempo. Contudo, é necessário criar condições aos docentes para que possam assumir uma postura crítica e reflexiva diante de sua própria atuação, reforçando sua autonomia e protagonismo frente às propostas de aprendizagem contínua. O gestor desse processo tem condição ímpar para avaliar e reavaliar a práxis docente, seus saberes, habilidades e competências por meio dos resultados obtidos das avaliações (no sentido amplo) dos alunos. Nesse sentido, Imbernón é categórico ao afirmar que:

Uma formação deve propor um processo que configura ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2011, p. 58)

O autor apresenta a formação como um espaço que promove a reflexão docente sobre sua prática de ensino, seus saberes e habilidades. A prática docente é o objeto de reflexão do professor que deve acontecer de forma contínua a fim de contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades e a consolidação de suas competências. Os saberes docentes, como já mencionados anteriormente, são constituídos de acordo com o contexto no qual a escola e o professor estão inseridos, para que o conhecimento e a proposta formativa façam sentido ao profissional e haja o engajamento dos mesmos, a fim de contribuir com seu desenvolvimento profissional, acrescido de possíveis mudanças na prática de ensino.

Ferreira (2006) assim apresenta a formação continuada:

Concebida como uma ajuda aos professores que possam modificar e rever a relação estabelecida na sua prática, percebendo-se como profissionais da educação, ou seja, como docentes atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos e que, por isso mesmo, detém melhores condições de participar de maneira efetiva da elaboração da proposta pedagógica da escola (FERREIRA, 2006, p. 195).

Tal como descrita acima, a autora reforça o protagonismo do docente frente às ofertas de formação e aprendizagem contínua. Da mesma forma, a proposta formativa visa romper com o modelo de formação que atribui ao docente a função de mero objeto dela, mas sobretudo atribui ao docente seu papel de sujeito da formação. Essa mudança no papel do docente frente à formação traz consigo uma transformação significativa no que diz respeito à compreensão da identidade docente. Esta identidade por sua vez, que é a reivindicação do papel central do docente na sua própria formação.

A identidade docente a partir dos novos papéis reivindicados por ela, dentro de uma proposta de formação contínua, passa pela consciência e reconhecimento do imaginário coletivo docente. Ao docente é imprescindível que se perceba e se reconheça como sujeito da formação, uma vez que o processo ação-reflexão-ação permitirá se colocar como sujeito reflexivo da própria ação. Cabe salientar que o espaço reflexivo, no qual se constitui como uma das condições para o desenvolvimento profissional contínuo, deve ser a própria instituição de ensino. Ou seja, esta é o *locus* da formação contínua do docente.

Em suma, assumir-se como sujeito da formação é inicialmente, reconhecer-se como sujeito ativo da prática docente e ao mesmo tempo objeto de reflexão. Esse reconhecimento reitera a identidade docente que perpassa pela produção de conhecimento, saberes docentes diversos e articulados a serviço do processo de ensino e aprendizagem. No próximo item será

apresentada uma breve análise do contexto de trabalho nas escolas estaduais que participam do PEI.

3.2- O Programa de Ensino Integral na escola pública estadual: breve análise de um contexto de trabalho

A idealização do modelo educacional PEI emergiu diante das dificuldades enfrentadas na educação, sobretudo no ensino médio. A evasão escolar desse público, aliado à evidente tentativa de acesso ao mercado de trabalho, e outros fatores levaram os órgãos públicos gestores a implementar essa proposta atendendo a etapa final do ensino fundamental e o ensino médio. A Resolução SE 10, de 22-1-2020, dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, ofertadas aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e dá providências correlatas. Especificamente no capítulo 4, artigos 9º e 10º desta Resolução, encontra-se os dispositivos legais que regulamentam a atribuição de aulas e carga horária docente. Os artigos supracitados regulamentam que:

Artigo 9º - O Diretor de Escola deverá atribuir aos docentes designados, aulas dos componentes da matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral - PEI, observando do total de 48 (quarenta e oito) aulas, que correspondem à carga horária de 40 horas semanais, na seguinte distribuição: I - para os docentes, o exercício da docência compreenderá os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e os da Parte Diversificada, totalizando 32 (trinta e duas) aulas, que serão distribuídas na seguinte conformidade:

- a) respeitado o limite máximo de 28 (vinte e oito) aulas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum;
- b) 2 (duas) aulas do componente de Eletivas; e
- c) 2 (duas) aulas de outro componente da Parte Diversificada.

II - para os docentes que exercem a coordenação de área de conhecimento, o exercício da docência compreenderá os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e os da Parte Diversificada, totalizando 16 (dezesesseis) aulas, que serão distribuídas na seguinte conformidade:

- a) respeitado o limite máximo de 14 (quatorze) aulas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum;
- b) 2 (duas) aulas do componente de Eletivas.

III - para docentes e para docentes que exercem coordenação de área, deverá ser garantido o mínimo de 3 (três) aulas, sendo 2 (duas) consecutivas a serem exercidas coletivamente para alinhamento das ações pedagógicas, em espaço de formação e estudos.

Artigo 10 - A carga horária de trabalho dos integrantes do Quadro do Magistério em atuação nas escolas do Programa Ensino Integral - PEI, sob o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, será de 8 (oito) horas diárias correspondendo a 40(quarenta) horas semanais, cumpridas no exercício de

atividades multidisciplinares ou de gestão especializada. (SÃO PAULO, 2020, n. p.)

A presente Resolução apresenta que, primariamente, ao docente é atribuída uma carga horária da BNCC, seguindo sua disciplina específica relativa à formação inicial. Em segundo lugar, ao docente é atribuída a carga horária da parte diversificada, composta pelas disciplinas: Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Eletiva, Práticas Experimentais e Tecnologia e Inovação.

Essas disciplinas, por sua vez, não são avaliadas por meio de rendimentos e notas, mas são avaliadas por engajamentos, distribuídos da seguinte forma: engajamento total, quando o aluno se comprometeu de forma produtiva e efetiva nas ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre, dedicando-se e apoiando as colegas; engajamento satisfatório, quando o aluno se comprometeu em parte das ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre, dedicando-se e apoiando os colegas; e engajamento parcial, quando o aluno se comprometeu pouco com as ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando as colegas.

Distante de uma visão de educação mais tradicionalista – transmissão de conteúdos –, o PEI traz novas disciplinas, permitindo aos professores e alunos uma convivência mais próxima e troca de experiências que, se bem entendidas e desenvolvidas pelos atores envolvidos, podem gerar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de ambos.

Para o docente a autorreflexão de sua prática de ensino se torna cada vez mais necessária – reforçada pelas novas disciplinas –, contribuindo para que os alunos vejam sentido, participem e interajam cada vez mais nas aulas. Aos alunos, essa grade curricular que agrega diferentes disciplinas voltadas ao desenvolvimento do seu protagonismo e autoconhecimento, pode contribuir, se houver o engajamento, para o desenvolvimento de seu projeto de vida. Há uma perceptível ampliação do relacionar-se, mediante esta grade curricular da BNCC e parte diversificada.

Diante do exposto, fica evidente que há muitos espaços de interação entre professores e alunos dentro do modelo de ensino PEI. Por isso, um olhar atento às relações construídas nos espaços de interação e sobretudo um olhar voltado à qualificação e desenvolvimento profissional docente é essencial para atender às demandas contextualizadas das unidades escolares. Nesse viés, é necessária a elucidação da formação continuada propostas junto ao PEI, no próximo tópico.

3.2.1 Os projetos de formação continuada ofertados aos docentes dos anos finais do ensino fundamental no PEI

A Resolução SE 10, de 22-1-2020, específica para o PEI, apresenta uma diferença expressiva em relação as escolas regulares. Tal distinção deve ser considerada, em especial, no tocante à formação contínua do docente. O quadro de docentes e apoio pedagógico são distintos das escolas regulares. Nas escolas PEI, o docente efetivo ou estável, caso o módulo de professores tenha se completado, pode exercer uma dupla função. Ora docente, ora CGPAC (Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento) Isso garante mais tempo de formação continuada em serviço aos docentes, uma vez que aos CGPAC são reservadas no mínimo 3 aulas para alinhamento das ações pedagógicas com os demais docentes, em espaço de formação e estudos.

Outra particularidade das escolas PEI é que o professor trabalha por 40 horas semanais (que correspondem à carga horária de 48 aulas), independentemente do número de aulas que tenha atribuídas. Esse tempo é dividido em cinco dias, garantindo um trabalho diário de 8 horas e uma hora de almoço/janta. O exercício da docência compreende os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e os da Parte Diversificada (Projeto de Vida, Tecnologia da informação, Disciplinas Eletivas, Protagonismo Juvenil, Orientação de Estudo e Práticas Experimentais), respeitando o total de 32 (trinta e duas) aulas de 45 minutos cada. Ou seja, um docente que tenha carga completa de 32 aulas semanais ainda tem a sua disposição 16 aulas de 45 minutos para desenvolver as APD (Atividades Pedagógicas Diversificadas) de caráter formativo ou não. As atividades específicas para a formação contínua dos docentes já são delineadas pela SEDUC em espaços denominados como ATPCG e ATPCA.

Recentemente a SEDUC apresentou um documento produzido em conjunto pela EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), COPED (Coordenadoria Pedagógica) e CGRH (Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos), onde apresenta as diretrizes gerais e orientações sobre o cumprimento, registro e apoio de ATPC. O documento intitulado Documento Orientador – ATPC 2022, possui 27 páginas e logo no início apresenta a seguinte redação:

A partir de escutas e pesquisas realizadas junto à Rede de Ensino Público Estadual Paulista, o formato da ATPC foi atualizado com o objetivo de:

- (a) atender às necessidades das Unidades Escolares;
- (b) desenvolver habilidades essenciais do Currículo Paulista e;
- (c) promover o engajamento dos profissionais no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO, 2022, p. 3).

O texto acima reflete, sobretudo no primeiro item, o resultado dos esforços contínuos e preocupações genuínas embasadas por muitos pensadores da educação, que é a garantia de espaços formativos em serviço que atendam verdadeiramente às demandas e necessidades das unidades escolares. Cabe ressaltar que a previsão legal das formações contínuas em serviço é algo que vem sendo construído ao longo do tempo e passou por inúmeras mudanças, reforçando a dinamicidade da educação e a emergência de demandas peculiares a cada unidade escolar. Imbernón (2010) destaca que os problemas não são genéricos e por isso não pode haver soluções genéricas ou modelizadas para situações problemáticas contextualizadas. O autor ainda apresenta que as formações devem se aproximar cada vez mais do contexto das práticas das instituições educacionais. Para ele:

Realizar uma formação genérica em problemas que têm soluções para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

É importante ressaltar que a formatação dos ATPC, delineados pela SEDUC e que está em vigor atualmente a partir desse documento, configura-se em pautas da EFAPE e *lives* direcionadas; pautas da diretoria de ensino e pautas da unidade escolar. O documento orientador traz na página 21, o subtópico denominado ensino fundamental dos anos finais e ensino médio – UE de tempo parcial e PEI (Programa Ensino Integral) – docentes PEB II. Nesse item, o documento apresenta 5 tabelas que estabelecem: as prioridades; os conteúdos das pautas formativas; o órgão responsável pela produção da pauta; o horário de transmissão das formações pelo CMSP (Centro de Mídias São Paulo) e o canal em que se dará a transmissão.

Em suma, o documento orientador apresenta um espaço para a priorização das demandas específicas de cada UE. Contudo, também delineia um programa de formação continuada em serviço com pautas genéricas elaboradas pela administração pública. A eficácia dos programas não pode ser evidenciada de imediato, mas demanda um tempo cronológico e evidências concretas por meio dos indicadores de processo e resultado. Posto isso, na próxima etapa se dará ênfase à necessidade da formação continuada em serviço, apontando para a importância da formação inicial e seus limites, e ainda, relacionar os aprendizados dessa etapa da formação às experiências vividas e convidar os leitores da área da educação a comprometerem -se com

essa tarefa permanentemente, aproveitando os espaços da escola como espaços da formação em serviço.

3.3 - A consolidação do espaço formativo em serviço na escola pública

Recentemente regulamentou-se a jornada de trabalho ou carga horária docente por meio da Resolução SEDUC 55, de 29-6-2022, que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 e providências correlatas.

A Resolução supracitada apresenta-se com a redação de 13 artigos que regulamentam as inovações trazidas pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. A mesma traz a seguinte redação em seus artigos 2º e 3º:

Artigo 2º - A jornada de trabalho ou carga horária docente será constituída de:

- I - Atividades de Interação com Estudantes;
- II - Atividades Pedagógicas, de caráter formativo; e
- III - Atividades Pedagógicas Diversificadas (formativas e não formativas).

§ 1º - Entende-se por Atividades Pedagógicas, de caráter formativo, aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação, planejamento e estudo, de caráter coletivo.

§ 2º - Entende-se por Atividades Pedagógicas Diversificadas:

- a) interação com responsáveis por estudantes, familiares de estudantes e comunidade escolar em geral;
- b) reuniões ou outras atividades pedagógicas, planejamento coletivo, preparação de aulas e avaliação dos trabalhos dos estudantes;
- c) preparação de aulas, estudo das sequências didáticas, dos guias de aprendizagens, com base no Currículo Paulista;
- d) preparação e correção das avaliações, e todas as atividades e trabalhos realizados pelos estudantes, assim como a análise dos resultados das avaliações internas e externas.

Artigo 3º - As jornadas de trabalho especificadas no artigo 3º do Decreto nº 66.793, de 30 de maio de 2022, serão cumpridas, integralmente, na unidade escolar, na seguinte conformidade:

I - Jornada Ampliada de Trabalho Docente:

- a) 32 (trinta e duas) Atividades com interação com estudantes;
- b) 7 (sete) Atividades Pedagógicas, de Caráter Formativo;
- c) 14 (quatorze) Atividades Pedagógicas Diversificadas;

II - Jornada Completa de Trabalho Docente:

- a) 20 (vinte) Atividades com interação com estudantes;
- b) 5 (cinco) Atividades Pedagógicas, de Caráter Formativo;
- c) 8 (oito) Atividades Pedagógicas Diversificadas.

Parágrafo único - As jornadas previstas neste artigo aplicam-se aos docentes titulares de cargo e ocupantes de função-atividade submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. (SÃO PAULO, 2022, n. p.)

O artigo 2º desta Resolução estabelece as três atividades que deverão ser desenvolvidas pelos docentes no exercício de sua função. A primeira delas diz respeito a atividades de interação com os estudantes, que dentro da estrutura de uma escola regular destina-se às aulas. Nas escolas que participam do PEI, o tempo ampliado de permanência dos estudantes na escola, oportuniza uma maior interação com os estudantes que ultrapassam os limites das salas de aula, como por exemplo a tutoria e a pedagogia da presença que são metodologias do Programa que garantem um tempo maior de interação entre professores e estudantes.

A tutoria, segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral:

A Tutoria é uma das metodologias que compõem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, caracterizada pela orientação e acompanhamento dos alunos em suas necessidades de formação, visando ao seu desenvolvimento pleno nas atividades promovidas pela escola. A Tutoria é orientada pelos princípios do Programa Ensino Integral, particularmente pela Pedagogia da Presença, segundo a qual é fundamental que os educadores se façam presentes na vida dos alunos em todos os tempos e espaços da escola, tendo como referência o seu papel, a missão da escola e as responsabilidades da Tutoria (SÃO PAULO, 2014, p. 31).

A pedagogia da presença é um princípio que norteia o PEI por meio de ações assertivas que visam estabelecer vínculos afetivos positivos que contribuam para o desenvolvimento do aluno. Por sua vez, essa pedagogia não acontece somente durante a tutoria, mas em qualquer momento e espaço escolar onde há interação entre professor e estudante.

A segunda atividade, denominada atividade pedagógica de caráter formativo, compreende as atividades destinadas à formação, planejamento e estudo de caráter coletivo entendidos e já descritos acima como, ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) para as escolas regulares e ATPCG (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral) e ATPCA (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área de Conhecimento) nas escolas PEI.

A terceira atividade, denominada atividade pedagógica diversificada, compreende a interação com responsáveis, familiares de estudantes e comunidade escolar em geral; preparação de aulas e avaliação dos trabalhos dos estudantes; atividades pedagógicas específicas e/ou projetos de cada unidade escolar, elaboração de registros que qualifiquem as atividades desenvolvidas na escola, entre outras.

O artigo 3º dessa Resolução trata-se das jornadas de trabalho especificadas no artigo 3º do Decreto nº 66.793, de 30 de maio de 2022. O decreto dispõe sobre as jornadas de trabalho dos docentes submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. O decreto possui 9 artigos, dentre os quais se destaca o 3º artigo com a seguinte redação:

Artigo 3º - As jornadas semanais de trabalho do docente submetido ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, são:
 I - Jornada Completa de Trabalho Docente: 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho;
 II - Jornada Ampliada de Trabalho Docente: 40 (quarenta) horas semanais de trabalho. (SÃO PAULO, 2022, n. p.)

Em suma, a Resolução nº 55, de 29-6-2022, visa disciplinar o cumprimento da carga horária nas unidades escolares aos integrantes do Quadro do Magistério. A escola em que ocorreu a pesquisa integra o quadro de escolas PEI. Diante disso, cabe ressaltar que para as escolas PEI existe uma Resolução específica que dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, ofertadas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O quadro abaixo apresentará uma evolução histórica e legal dos espaços formativos.

QUADRO 5 – Panorama histórico da evolução legal dos espaços formativos

Sequência	Legislação	Descrição
1	Decreto nº 28.170, de 21-01-1988	Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais.
2	Portaria CENP nº 2, de 08-05-1996	Institucionalização do HTPC.
3	Lei Complementar nº 836, de 30-12-1997	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.
5	Lei Federal nº 11.738, de 16-07-2008	Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
6	Resolução SE 08, de 19-01-2012	Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino.
7	Resolução SE 75, de 28-11-2013	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério.
9	Resolução SE 72, de 16-12-2019	Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino.
10	Documento Orientador - ATPC 2020	Orienta sobre o procedimento legais das formações e apresenta novas pautas.
11	Resolução SE 10, de 22-1-2020	Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertamos anos finais do

		ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas.
12	Resolução SEDUC 55, de 29-6-2022	Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 e providências correlatas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

O quadro acima traz um panorama histórico e legal da consolidação dos espaços formativos em serviço, que se apresenta como uma conquista para classe dos professores. Cabe ressaltar que acompanhando a dinamicidade da educação, as legislações também se apresentam como algo mutável e por consequência algumas resoluções ao entrar em vigor, revogam outras. Entretanto é indelével que essa conquista, trilhada pelos profissionais da educação rumo à garantia de um espaço formativo, é algo que se apresenta como uma proposta com muitas potencialidades, sobretudo, no que diz respeito à formação continuada em serviço.

3.4 O coordenado pedagógico no espaço escolar

Com a consolidação dos espaços formativos em serviço nas escolas públicas, a figura do Professor Coordenador Pedagógico é posta em evidência na condução de um programa de formação continuada na unidade escolar. Como nos aponta Christov “A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores” (CHRISTOV, 2012, p. 9).

Em termos legais, apresenta-se duas legislações que dispõem sobre a função do profissional na Secretaria de Educação de São Paulo. São elas: Resolução Seduc 3, de 11-1-2021 e Resolução SEDUC 53, de 29-6-2022. A primeira diz respeito ao docente que exerce a função de coordenador pedagógico em escolas regulares, ou seja, escolas que não participam do PEI. Já a segunda resolução é a normativa ligada diretamente ao profissional que exerce a função da coordenação pedagógica especificamente das escolas PEI, que neste caso é a figura que será abordada neste tópico. Ainda sobre a função de coordenador pedagógico, cabe ressaltar que para exercer a função, o docente precisa ser efetivo em seu cargo ou se enquadrar como docente estável (categoria F), conforme Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.

A Resolução SEDUC 53, de 29-6-2022, traz no Art. 4º, as atribuições do docente designado Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG). Alinhados aos objetivos da presente pesquisa, destacam-se os incisos transcritos a seguir:

- I – atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- II – orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- IX – tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:
 - a) a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas. (SÃO PAULO, 2022, n. p.)

Diante do excerto acima, pode-se afirmar que dentre as atribuições da função de coordenador pedagógico, destaca-se a competência em orientar o trabalho dos docentes nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula e tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes. As duas competências sinalizadas na resolução lança raízes às formações em serviço que visam contribuir com as atividades desenvolvidas em sala de aula, apoiadas em decisões conjuntas, onde os docentes participam ativamente dos espaços formativos por meio do diálogo e tomada de decisões.

Para Placco, Almeida e Souza (2015, p. 10), o trabalho do coordenador pedagógico “caracteriza-se em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora”. Essas dimensões apresentadas pelas autoras, se apresentam de forma assertiva ao considerar que o papel do coordenador pedagógico é essencial para o desenvolvimento das formações continuadas em serviço. Essas formações precisam acontecer de forma articulada entre os docentes, promovendo um espaço que contribua com o desenvolvimento profissional e favoreça o aperfeiçoamento e possíveis mudanças na prática de ensino dos docentes.

O coordenador pedagógico no contexto de uma escola PEI é denominado CGPG (Coordenador de Gestão Pedagógica Geral), que poderá ter o auxílio de três coordenadores de área denominados CGPAC (Coordenador de Gestão Pedagógico por Área de Conhecimento). Todos esses profissionais são responsáveis por garantir que a formação continuada em serviço aconteça nos espaços escolares.

A respeito dos coordenadores de área, cabe ressaltar que são profissionais que desempenham duas funções: ora são professores das disciplinas em que são habilitados, ora desempenham a função da coordenação pedagógica. É importante esclarecer também que cada coordenador de área exerce a função dentro da área de conhecimento ligada à disciplina na qual

é habilitado. Por exemplo, se o docente é habilitado em História, ele poderá ser CGPAC da área de conhecimento de Ciências Humanas. Do mesmo modo, o docente habilitado em Língua Portuguesa, poderá ser CGPAC da área de linguagens. Já o CGPG é o coordenador pedagógico geral, que tem como uma das atribuições acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos CGPAC e docentes. A seguir, dar-se-á prosseguimento à análise da figura do coordenador pedagógico geral, que no contexto escolar é o responsável pelas formações em serviço.

O contexto educacional se apresenta dinâmico, uma vez que os indivíduos que o compõem também o são. Nesse viés, intervenção e mudança, por vezes, são necessárias para o aperfeiçoamento da prática de ensino do docente. Posto isso, evidencia-se a necessidade de explorar o cenário da escola, tornando-o estimulante e favorável à reflexão sobre seus limites e possibilidades, seus atores, suas relações e influências, suas especificidades e desafios. Para tal, sugere-se um espaço formativo em serviço que contribua com as realidades citadas anteriormente. Christov (2012), sugere que um programa de educação continuada pressupõe:

- um contexto de atuação: uma escola, um município, um país, uma sociedade...
- a compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações;
- as condições para a viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores (CHRISTOV, 2012, p. 10).

As proposições feitas pela autora são assertivas, uma vez que é necessário delimitar e conhecer o contexto no qual será proposta uma formação continuada em serviço. Outro ponto importante diz respeito à consciência de que o espaço formativo em serviço não é o único meio capaz de promover uma possível mudança no contexto escolar. Por último, a unidade escolar, neste caso, deverá promover meios e condições que viabilizem as ações que aspiram por mudanças.

As atribuições do coordenador pedagógico no contexto escolar, por vezes, são ampliadas com demandas não específicas à sua função. Autores como Geglio (2010); Placco, Almeida e Souza (2015) apresentam que os coordenadores pedagógicos, por vezes, desempenham papéis ou têm delegados para si atribuições que não são propriamente competências da coordenação pedagógica. Para ilustrar este cenário Geglio apresenta que:

[...] é possível apontar atividades que não são de sua competência, como: preencher diários e tarjetas de notas e faltas, servir merenda aos alunos, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos. Outras funções, tais como: organização de eventos extracurriculares e substituição ou representação da direção da escola, com frequência ocorrem [...] (GEGLIO, 2010, p. 115).

Alinhados a esse pensamento, as autoras citadas anteriormente trazem relatos semelhantes ao descrito no excerto acima:

[...] são as atividades administrativas e burocráticas, como: cuidar da entrada e saída de alunos, encaminhar os alunos para as salas de aula após o recreio, resolver casos em que crianças se machucam ou brigam, atender pais a qualquer hora que cheguem, acompanhar reformas e outros procedimentos de manutenção da escola, que impedem ou dificultam que ações consideradas parte da formação docente sejam realizadas (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2015, p. 23).

Os fragmentos apresentados anteriormente, trazem à tona os ruídos que assolam as atribuições dos coordenadores pedagógicos, ainda no tempo atual. Ao que se parece, embora haja resoluções que normatizem a função e suas atribuições, no contexto escolar, o profissional acaba por desempenhar outras atividades que não estão diretamente ligadas à função. Isso posto, não é errado afirmar que ao assumir atribuições que não lhe pertencem diretamente, às suas próprias atribuições, previstas em lei, podem ser comprometidas.

Silva (2017), afirma que dentre as principais atribuições do coordenador pedagógico, destaca-se o planejamento; acompanhamento e avaliação dos aspectos que envolvem as atividades pedagógicas desdobradas na unidade escolar. Não obstante, o cotidiano escolar apresenta diversas situações que estão ligadas diretamente na atuação do coordenador pedagógico. Dentre elas, Campos e Aragão (2012) destacam o planejamento das reuniões; os registros pedagógicos oriundos das observações de sala de aula; atendimento de professores, alunos e pais, entre outros afazeres que constituem o campo de atuação deste profissional.

A figura do coordenador pedagógico no espaço escolar possui uma normativa que apresenta de forma clara e bem definida suas atribuições. Contudo, na dinâmica do contexto escolar, o profissional acaba assumindo para si outras atribuições, que por consequência impactam no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades didático-pedagógicas da unidade escolar. Dentre as atividades, alinhadas à temática da presente pesquisa, destaca-se o papel da formação continuada dos docentes.

Nesse contexto, o espaço formativo é essencial para promover a reflexão entre os docentes com foco na própria prática, bem como buscar respostas para os problemas comuns e coletar dados referentes às necessidades formativas emergentes da escola. Não obstante, o

coordenador pedagógico encontra no espaço escolar um papel relevante junto ao processo de formação dos docentes, uma vez que essa é uma das suas responsabilidades na unidade escolar, ou seja, o monitoramento e acompanhamento das atividades pedagógicas e orientação do trabalho docente.

Paulo Freire (1996), apresenta a escola como espaço essencial onde todos que ali se encontram se formam e são formadores na medida em que se relacionam. Sob a ótica do autor, não há uma hegemonia do docente como detentor e transmissor do conhecimento em relação aos alunos, tão pouco dos coordenadores em relação aos docentes. A escola se apresenta como um espaço onde há interações entre diversos atores. Essas interações possibilitam que estes atores formem e sejam formados, ensinem e aprendam, caracterizando o processo dialético da aprendizagem.

O coordenador pedagógico é o profissional responsável por estimular os docentes para a formação continuada em serviço. Logo, é essencial que este profissional desenvolva seu trabalho de forma articulada, coletiva e intencional. Esses três aspectos, reforçam o sentimento de pertencimento e relevância dos conteúdos trabalhados nas formações. O trabalho do coordenador pedagógico precisa estar voltado ao cotidiano escolar, essencialmente no que diz respeito a organização e priorização de suas funções, com intencionalidades e objetivos claros e definidos de forma conjunta com toda equipe escolar, professores, e gestores.

Alinhados a esse pensamento Canário (2000) afirma que a formação centrada na escola visa propor soluções que superem os desafios emergentes da escola, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento dos profissionais. O coordenador pedagógico, neste contexto, é o responsável por articular e promover estes espaços de reflexão coletivos.

Na etapa seguinte, será feito o detalhamento da metodologia que será utilizada na presente pesquisa, pela qual se pretende atingir os objetivos delineados.

4 METODOLOGIA

A metodologia é essencial nos trabalhos de cunho científico e acadêmico, pois é ela que garante que os estudos e pesquisas realizadas passem pelo crivo e rigor científico e garanta seu reconhecimento no mundo acadêmico. Como definição deste conceito, Abbagnano (2007, p. 699) afirma que a metodologia é: “[...] o conjunto de procedimentos técnicos, averiguação

ou verificação à disposição de determinada disciplina ou grupo de disciplinas”. Lakatos apresenta o conceito de método como sendo um “[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS, 2003, p. 83).

Nesse estudo, a metodologia utilizada contribui para a observação do próprio objeto de pesquisa, nesse caso os professores frente aos fenômenos educacionais que os permeiam, as interações sociais vividas no espaço escolar, tendo como foco os valores que cada um atribui à formação continuada, se esforça no engajamento e nas mudanças na prática profissional.

Visando atingir os objetivos previamente citados, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, com enfoque nas questões que norteiam o problema e os objetivos da pesquisa.

Nesse caso, fez-se a escolha pelos seguintes instrumentos: o questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada, cujos dados, posteriormente, passaram pela análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011).

O estudo foi desenvolvido com professores da rede pública de educação básica do Estado de São Paulo, em uma instituição de ensino que atende aos segmentos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio integrantes do PEI – Programa de Ensino Integral. Para a coleta de dados, foram realizadas XX visitas in loco, que permitiram também a observação em contexto efetivo onde as práticas pesquisadas aconteciam, num trabalho de campo em situações reais. Como nos afirma Lakatos:

Para que o estudo ofereça boas perspectivas científicas, certas exigências devem ser levadas em consideração: fidelidade de aparelhagem, precisão e consciência dos testes; objetividade e validade das entrevistas e dos questionários ou formulários; critérios de seleção da amostra (LAKATOS, 2003, p. 165).

Em suma, a metodologia supracitada visa pesquisar sobre a problemática elucidada, para alcançar os objetivos já descritos, a fim de contribuir com a comunidade acadêmica e divulgar os resultados alcançados por meio de um produto técnico eficiente. Os pressupostos teóricos de Bardin (2020) orientarão a análise dos dados, por meio de três fases fundamentais: organização da análise; codificação e categorização.

Sob esse foco de análise, o conteúdo dos dados coletados passou pelas seguintes etapas: partiu-se da organização, codificação e categorização dos dados obtidos por meio da entrevista. Sobre a análise de dados, Bardin assim explica:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2020, p. 48).

Para a autora, na etapa da organização é o momento em que se avalia os documentos coletados, o que aqui se fez a partir da entrevista e registra-se a sua utilidade para responder à problemática da pesquisa. Geralmente utilizam-se todas as entrevistas, pois sendo semiestruturadas, permitem um olhar mais direcionado ao tema delimitado. A entrevista somente será desprezada, caso tenha acontecido algum problema na transcrição desta ou algum prejuízo na gravação que não permita uma transcrição fidedigna à fala do pesquisado.

Posteriormente na etapa da codificação, foi utilizada a unidade de registro que evidência na fala dos entrevistados a temática da formação continuada, necessidades formativas, no contexto do desenvolvimento profissional. Segundo Bardin (2020), é preciso analisar o contexto em que a temática foi citada e analisar os dados em relação à viabilidade do discurso coletado pela entrevista em consonância com a problemática da pesquisa. Em linhas gerais, é necessário verificar se o que foi colhido de informações e dados responde ou contribui com a busca da problemática proposta pela pesquisa.

Na etapa seguinte, que corresponde à categorização, Bardin (2020) aponta que os agrupamentos podem ser feitos de várias formas e vai ao encontro da proposta de pesquisa delimitada. A proposta do agrupamento por meio da análise semântica, ou seja, de acordo com os significados atribuídos para os códigos ou descritores apresentados na entrevista, apresenta-se como uma proposta interessante que contribuirá para a análise de dados desta pesquisa. Esse processo, explicitado por Bardin, deve ser posto em prática neste trabalho a fim de garantir que exista um padrão na análise dos dados, para se obter um processo com rigor científico que responde à proposta da pesquisa qualitativa. No próximo tópico será abordado o tipo de pesquisa desenvolvido pelo pesquisador.

4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa privilegiará a abordagem qualitativa. Quanto aos seus objetivos, será exploratória e explicativa (Severino, 2007), para identificar e analisar os dados no campo de trabalho no qual se dão os fenômenos. A abordagem epistemológica que o pesquisador

entende ser a mais viável para compreender o fenômeno, deve estar ligada diretamente às melhores possibilidades de coleta e análise de dados. Ou seja, como afirma Moniz dos Santos:

Ao contrário da epistemologia empirista, para a epistemologia racionalista os “factos científicos” não são “dados”, mas construídos. Tal pressupõe a existência de estruturas teóricas prévias que orientem a observação.... (O racionalismo) não defende portanto, o abandono da observação mas defende que ela não é objectiva nem neutra, que a observação é cada vez mais preparada e orientada por uma teoria cada vez mais profunda e sofisticada (SANTOS, 1991, p. 40).

Relacionar a área da pesquisa com a abordagem que possibilite uma interpretação mais completa dos dados coletados é fundamental na pesquisa. E porque acorda-se que a observação não é nem objetiva, e muito menos neutra, nessa investigação o pesquisador traz uma larga experiência profissional pela qual envolveu-se diretamente com o campo e os personagens em estudo, numa atuação pedagógica geradora da problematização aqui exposta.

A respeito da pesquisa qualitativa, Ludke e André (2013) apresentam 5 características encontradas nesta modalidade de pesquisa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior que o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 11-13).

Durante a realização dessa pesquisa, a abordagem epistemológica adotada favorece a inserção do pesquisador no campo, apurando sua observação para identificar o modo como os professores percebem e valorizam os momentos formativos oportunizados pelas instituições de ensino. Buscará identificar em quais condições há eficácia nos programas de formação continuada de modo a causar impactos e possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores colaboradores na pesquisa. Esta identificação perpassa também pela elucidação de características consideradas essenciais na formação continuada de professores, promotoras do desenvolvimento profissional e oportunizando impactos positivos na qualidade de ensino.

Nessa pesquisa, de natureza qualitativa, parte-se do pressuposto que o conhecimento emerge de um processo de construção social, no qual a visão da realidade é comum aos sujeitos,

gerada nas interações vividas dentro das diferentes áreas da experiência de vida (ANDRÉ, 2005).

4.1.1 Critérios para seleção dos colaboradores nessa pesquisa

Os critérios de seleção dos colaboradores da pesquisa se justificam pela proximidade e acesso do pesquisador aos seus colaboradores, a viabilidade econômica em realizar a pesquisa e a possibilidade de criar condições favoráveis para a melhoria da qualidade da prática pedagógica dos docentes, na unidade escolar em que o pesquisador atua. De um total de trinta docentes que compõem o quadro de magistério da unidade escolar, foram selecionados quinze docentes que lecionam no segmento do ensino fundamental anos finais, sendo homens e mulheres com no mínimo 3 anos de exercício na função.

Cabe destacar que a partir da vivência deste pesquisador e por meio de um olhar investigativo direcionado às histórias de vida dos docentes, elegeu-se os participantes, convidados a contribuir com a presente pesquisa e devidamente estimulados a revisitarem suas experiências e saberes consolidados ao longo da carreira docente, identificando-se bom nível de confiabilidade na entrega dos dados, conferidos ao pesquisador durante os procedimentos da coleta de dados. A seguir, prossegue-se apresentando um breve detalhamento do campo no qual atuam os participantes.

4.1.2. Contexto de trabalho dos participantes da pesquisa

O grupo de docentes, composto de homens e mulheres, colaboradores da pesquisa em foco, está alocado em uma unidade escolar do interior paulista jurisdicionada à Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá, que oferece os dois segmentos: ensino fundamental (Anos Finais) e ensino médio. O número total de profissionais que compõem a equipe é de trinta docentes, sendo quinze atuantes no ensino fundamental e quinze no ensino médio. Como já apontado anteriormente, o público selecionado para participar da pesquisa são os docentes que atuam no ensino fundamental.

A escola está situada na região periférica da cidade e abriga aproximadamente 400 alunos. Apresenta um bom espaço físico que atende as necessidades do público-alvo: salas de aula, sala de leitura, laboratórios específicos, quadra poliesportiva, sala multimídia, refeitório e salas destinadas à parte administrativa. Há um clima harmonioso no ambiente escolar

Para dar sequência ao estudo em foco, serão explicitados os procedimentos adotados para a coleta de dados, bem como a forma a ser aplicado cada um dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados e posterior análise.

4.2 Instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que envolve grupo de humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté – CEP-UNITAU, 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. Após a aprovação, foi solicitado autorização junto à Diretoria de Ensino – DE, bem como da direção escolar e dos professores do ensino fundamental, para realizar a coleta de dados.

Destaca-se que houve um contato com a instituição de ensino que está no foco dessa pesquisa, a fim de verificar a disponibilidade e interesse dos participantes a colaborar com a pesquisa. Houve adesão dos gestores e receptividade por parte da equipe docente em participar da presente pesquisa. Respeitando as etapas que se sucederam, mediante aprovação do CEP, deu-se início a pesquisa.

O quadro a seguir ilustrará o cronograma de ações previstas e realizadas para a coleta de dados da presente pesquisa.

Quadro 6 – Cronograma de coleta de dados para a pesquisa

Cronograma para coleta de dados	
1	Aprovação do CEP
2	Autorização da DE de Guaratinguetá para pesquisa nas instituições de ensino
3	Formalização da proposta de pesquisa com os gestores das instituições de ensino
4	Agendamento para apresentação da proposta de pesquisa com os docentes
5	Apresentação da proposta de pesquisa e solicitação da entrega dos Termos de Consentimento assinados pelos docentes
6	Aplicação do questionário sociodemográfico para os docentes que aceitarem participar da pesquisa
7	Início da observação e análise do questionário respondido pelos participantes para seleção para a entrevista
8	Realização das entrevistas semiestruturadas em local e horário previamente agendado

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2021.

Foi-se a campo para a coleta de dados, apresentando a proposta aos professores da instituição de ensino, com agenda previamente organizada em torno do tempo e do espaço disponível, sem que houvesse qualquer prejuízo no atendimento aos estudantes.

Como já anunciado, o instrumento de coleta utilizado foi um questionário sociodemográfico e, posteriormente, foi elaborada e realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos participantes da pesquisa, instruídos da sua ocorrência. A mesma foi gravada e posteriormente transcrita para interpretação e análise sistêmica dos dados.

As ações foram desenvolvidas de acordo com o quadro acima, obedecendo às etapas previstas para o desenvolvimento da pesquisa. No próximo tópico será abordado o primeiro instrumento de coleta de dados utilizado, o questionário sociodemográfico.

4.2.1 O questionário sociodemográfico

Segundo Lakatos, o questionário sociodemográfico é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (LAKATOS, 2003, p. 202).

Nesse viés, o questionário sociodemográfico foi direcionado aos professores logo após finalizarem-se os trâmites do Comitê de Ética. Aplicado aos 15 professores que atenderam ao convite para colaborar com a pesquisa, o questionário foi elaborado no *Google Forms*, composto por 10 questões, sendo 5 de múltipla escolha e 5 dissertativas, aplicado aos 15 professores. O questionário foi encaminhado aos docentes por e-mail, coletado no momento da apresentação da proposta de pesquisa, com prazo máximo de preenchimento de 5 dias a partir da data de envio. Houve devolução de 14 questionários dentro do prazo.

Já devidamente preenchida as questões propostas e devolvidas ao pesquisador, adotou-se como principal critério de exclusão dos sujeitos, a evidência sobre o tempo de exercício no magistério inferior a três anos, uma vez que a experiência profissional docente, a consolidação de saberes e práticas de ensino se darão mediante a própria experiência no exercício da função.

Não obstante, há questões que serão relacionadas às realidades anteriormente descritas com a formação continuada em serviço. O questionário como se constituiu para oferecimento aos participantes segue no Apêndice I, dessa dissertação.

Esclarece-se que dos 15 docentes convidados a participar da pesquisa, efetivamente apenas 11 docentes se mantiveram na continuidade desse trabalho, totalizando aproximadamente 75% do universo originalmente pretendido.

4.2.2 A entrevista semiestruturada

Segundo Lakatos, a entrevista semiestruturada é:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (LAKATOS, 2003, p.197).

Nessa ótica, na segunda etapa da coleta de dados, foi utilizada a entrevista, composta por questões semiestruturadas a partir da observação e análise do questionário sociodemográfico.

A entrevista foi previamente agendada com os professores que aceitaram participar da pesquisa, em data e hora oportuna aos participantes e ao pesquisador, sem que houvesse prejuízo no atendimento aos estudantes. De comum acordo, decidiu-se que as entrevistas seriam realizadas na sala da coordenação pedagógica da unidade escolar, em horário acordado com a coordenadora, que cedeu o espaço para realização da tarefa. As entrevistas foram individuais e teve duração de aproximadamente uma hora cada, sendo gravada no aparelho celular do pesquisador para transcrição posterior.

O roteiro da entrevista teve enfoque nas questões relacionadas às práticas educacionais e saberes docentes; as dificuldades que reconhecem para o exercício da docência, a concepção que têm sobre a formação continuada em serviço; suas necessidades formativas; as fragilidades na formação inicial e o desenvolvimento profissional. O roteiro da entrevista na íntegra segue no Apêndice 2, dessa dissertação. No tópico a seguir, será apresentado os procedimentos para análise dos dados.

4.2.3 Procedimentos para análise dos dados

Após a conclusão da construção do *corpus* documental, deu-se início à fase onde o pesquisador debruçou-se sobre os dados coletados para a análise. Essa fase caracteriza-se por estabelecer um diálogo entre os dados coletados e os autores referendados anteriormente, que servirão como apoio teórico à pesquisa.

A preparação da análise norteia-se inicialmente pela organização do material coletado e dos demais documentos e recursos teóricos, os quais serão utilizados para impulsionar a análise dos dados. Realizou-se a leitura dos materiais e dados coletados, os documentos que poderiam

contribuir junto à fase de análise foram selecionados. Os objetivos foram reiterados e indicadores foram construídos para auxiliar na interpretação dos dados coletados. A tabela a seguir apresenta os documentos selecionados, os objetivos e os indicadores norteadores desta pesquisa:

Quadro 7 – Organização dos dados coletados por tipo de documentos, objetivos e temáticas

Documento	Objetivo	Temáticas
I - Questionário sociodemográfico	- Caracterização dos sujeitos da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação acadêmica; ➤ Experiência profissional.
II - Pesquisa semiestruturada	- Coletar dados para análise.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saberes docentes ➤ Formação inicial; ➤ Necessidades formativas; ➤ Formação continuada; ➤ Desenvolvimento profissional e prática de ensino do docente.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

O *corpus* da presente pesquisa configura-se, como visto na tabela anterior, por dois documentos, são eles: Questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. A construção deste *corpus*, justifica-se pelos objetivos apresentados a que se pretende alcançar. Para cada documento, foi delimitado objetivos e indicadores específicos devidamente alinhados à problemática e aos objetivos do presente trabalho.

O momento durou aproximadamente quarenta e cinco minutos. Na ocasião, o pesquisador apresentou o tema da dissertação, o problema e os objetivos geral e específicos que norteariam a pesquisa. Também foi apresentado aos docentes o Termo de consentimento livre e esclarecido que deveria ser assinado por todos que aceitarem o convite.

De posse dos dados colhidos por meio do questionário e após análise, o pesquisador convidou os participantes para participarem da entrevista. O pesquisador agendou antecipadamente com os participantes uma data e hora e realizou a entrevista na unidade escolar. Esta por sua vez foi gravada por meio do gravador do celular para posterior transcrição e análise. Durante a gravação das entrevistas o pesquisador teve o cuidado de registrar o comportamento corporal e as expressões dos docentes, conforme as respostas eram construídas.

Estas foram transcritas em documento word para posterior análise. Após a transcrição das entrevistas o pesquisador retomou as entrevistas valendo-se da escuta atenta e ativa das mesmas para complementar a edição das falas gravadas, com o intuito de não perder ou de prejudicar os dados coletados na íntegra. Estas ações são de extrema importância para garantir que as falas dos docentes participantes da pesquisa não se perdessem dentro do contexto em que aconteceram. Neste viés da pré-análise e organização dos dados, foi elaborado o quadro a seguir para evidenciar os indicadores que foram atacados por meio dos questionamentos realizados na entrevista semiestruturada.

Quadro 8 - Organização dos dados coletados por questões e indicadores

Questões	Indicadores
1. Como se deu o processo de escolha deste curso de licenciatura? Você já tinha a intenção de trabalhar com os anos finais do ensino fundamental? Comente sobre sua trajetória até aqui.	➤ Desenvolvimento profissional.
2. Como você percebe a relação do processo de ensino e aprendizagem com a formação continuada em serviço?	➤ Formação continuada.
3. Quais você considera serem as maiores dificuldades para lecionar para crianças e adolescentes de 11 a 14 anos?	➤ Saberes docentes; ➤ Necessidades formativas.
4. Sua formação inicial ofereceu bons subsídios para sua prática com este segmento da Educação Básica? Explique-se na sua resposta.	➤ Saberes docentes; ➤ Necessidades formativas.
5. Quais os pontos positivos que você considera haver na sua atuação profissional como docente? Destaque os pontos de atenção, que não agregou ou foram decorrentes de fragilidades em sua formação inicial?	➤ Saberes docentes; ➤ Necessidades formativas.
6. Olhando para sua atuação como docente, você considera haver alguma(s) necessidade(s) formativa(s) que colaborasse com sua prática de ensino?	➤ Desenvolvimento profissional; ➤ Necessidades formativas.
7. A escola que você leciona atualmente oferece uma proposta de formação continuada em serviço? Você acredita que esta proposta contribui para o aprimoramento da sua prática docente? Como você evidenciaria isso?	➤ Formação continuada; ➤ Desenvolvimento profissional; ➤ Necessidades formativas.
8. Você considera relevante o papel da formação continuada em serviço para o apoio à prática docente e desenvolvimento profissional?	➤ Formação continuada; ➤ Desenvolvimento profissional; ➤ Necessidades formativas.
9. A respeito dos momentos formativos que ocorrem na unidade escolar. Estas formações respondem ao seu anseio formativo?	➤ Desenvolvimento profissional; ➤ Necessidades formativas.

10. A partir da sua experiência profissional ao longo do tempo, o que uma formação continuada em serviço precisa ter para que consiga provocar a mudança na prática de ensino do docente, contribuindo com a aprendizagem dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação continuada; ➤ Desenvolvimento profissional; ➤ Necessidades formativas.
---	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

O quadro acima apresenta a organização dos dados coletados por questões e indicadores. Para cada participante foi aplicada a entrevista semiestruturada com 10 questões que tinham como pano de fundo os indicadores elencados no quadro acima. A partir destes dados, é possível perceber que para cada questionamento há intencionalidades diferentes referentes ao indicador que se pretende observar. Desta forma, a organização dos dados permite ao pesquisador vislumbrar possíveis codificações e categorizações que posteriormente, por meio da(s) técnica(s) aplicada(s) sobre os dados, contribuem para o alcance dos objetivos da presente pesquisa.

Diante do exposto, vale ressaltar que a escolha metodológica foi construída, buscando garantir o rigor e crivo científico que uma pesquisa qualitativa exige para conferir qualidade e autenticidade aos resultados esperados. No tópico a seguir, será apresentada a exploração dos dados coletados.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentado uma breve caracterização dos participantes. Na sequência, transita-se entre os dados coletados e vieses teóricos e assim amplia-se a tessitura buscando garantir coesão e unidade no texto.

5.1 Análise dos dados: explorando o material coletado

Previamente, Bardin (2020, p. 100) afirma que “a preparação do material (edição) é extremamente importante para iniciar-se a análise dos dados obtidos”. Após o recebimento dos questionários sociodemográficos encaminhados, optou-se por reunir as respostas num único arquivo em formato PDF, por meio do qual foi possível ter acesso a todas as informações contidas nele.

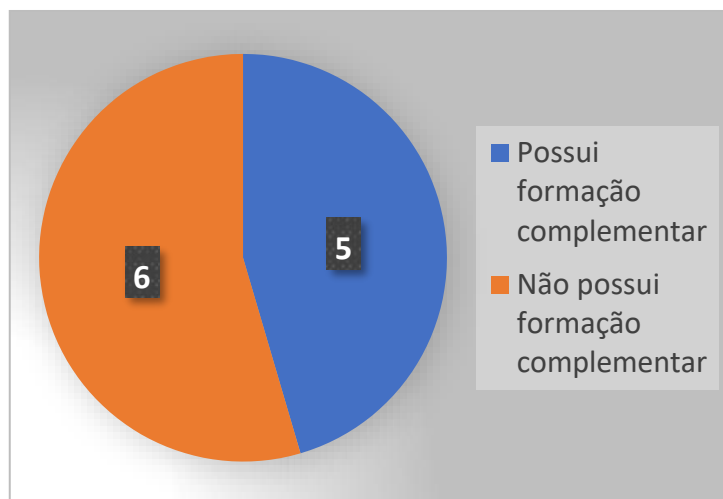
De posse das informações, foi possível obter um panorama sociodemográfico composto de dados relativos à vida pessoal e funcional dos funcionários na SEDUC/SP, que serviram de base para a elaboração do quadro exposto a seguir.

Quadro 9 – Apresentação dos professores participantes por formação acadêmica e tempo de docência na SEDUC de São Paulo

Professores	Formação acadêmica	Sexo	Tempo docência
Prof. A	- Licenciatura em História - Especialização lato sensu em Gestão Educacional	M	14 anos
Prof. B	- Licenciatura em História - Especialização lato sensu em Formação Docente para EAD e Metodologia da Educação no Ensino Superior	M	10 anos
Prof. C	- Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas	F	6 anos
Prof. D	- Licenciatura em Letras - Licenciatura em Pedagogia - Especialização lato sensu em Língua Portuguesa	F	15 anos
Prof. E	- Licenciatura em Matemática - Especialização lato sensu em Gestão Educacional	F	18 anos
Prof. F	- Licenciatura em Letras - Licenciatura em Pedagogia - Especialização lato sensu em Deficiência Intelectual	F	15 anos
Prof. G	- Licenciatura em Matemática	M	7 anos
Prof. H	- Licenciatura em Matemática - Licenciatura em Pedagogia	F	8 anos
Prof. I	- Licenciatura em Letras	F	16 anos
Prof. J	- Licenciatura em Artes	F	19 anos
Prof. K	- Licenciatura em Geografia - Especialização lato sensu em Logística do transporte e energias alternativas	M	13 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

A partir da análise do quadro anterior, é possível observar que, dos participantes da pesquisa, apenas três deles fizeram o curso de Pedagogia, os demais outras licenciaturas; aproximadamente 54,54% dos docentes buscaram, ao longo de sua carreira profissional, um complemento à sua formação inicial por meio de cursos de especialização *lato sensu* ou outra graduação, como se pode observar no gráfico abaixo:

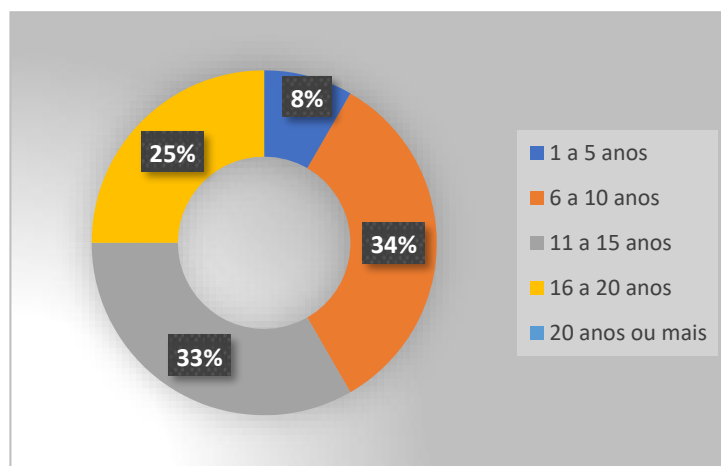
FIGURA 1 – Número de docentes com formação complementar

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

Diante deste cenário, evidenciou-se que a formação continuada em serviço, para um pouco mais da metade destes docentes é uma oportunidade de contribuir com o seu desenvolvimento profissional e suas práticas de ensino. Contudo, para os demais participantes, a formação continuada em serviço é o único meio pelo qual acontece a complementação da formação inicial. Posto isso, reforça-se a necessidade de haver uma proposta de formação continuada em serviço que garanta a complementação da formação e provoque possíveis mudanças na prática de ensino do docente.

Outro dado que podemos observar a partir da análise do quadro acima é que a média de tempo de serviço obtido entre os docentes é de 12 anos de exercício em sala de aula, consolidando-se como um grupo que possui experiência no exercício da docência. Apresenta-se, a seguir, a figura que evidenciará o tempo de serviço dos docentes na SEDUC/SP.

FIGURA 2 – Participantes da pesquisa por tempo de serviço na SEDUC/SP



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

A partir da observação da figura acima, é possível perceber que o tempo de serviço dos docentes, na SEDUC/SP, concentra-se num período de 6 a 15 anos de experiência. É possível perceber também, que apenas 1 docente encontra-se no estágio inicial da carreira, compreendida de 1 a 5 anos. Posto isso, evidencia-se que os participantes, em sua grande maioria, já vivenciaram o programa de formação continuada em serviço, uma vez que a participação nos momentos formativos em serviço está prevista no rol de atribuição dos docentes da rede pública de São Paulo, em conformidade com a Resolução SE 72, de 16-12-2019 supracitada.

Após análise dos dados obtidos por meio do questionário sociodemográfico, procedeu-se a análise da entrevista semiestruturada, que apresentou elementos suficientes para exploração e análise em busca de respostas aos anseios da presente pesquisa.

As questões semiestruturadas foram elaboradas com foco nos indicadores aos quais o pesquisador pretendeu investigar, descrito no (*quadro 8*). Cabe ressaltar que o pesquisador explorou as perguntas e seus indicadores de forma agrupada de acordo com a intencionalidade das questões e apoiou sua escrita nos autores apresentados anteriormente na revisão de literatura.

O quadro a seguir sinaliza os indicadores evidenciados na entrevista e como os participantes serão identificados ao longo da exploração e análise dos dados.

Quadro 10 – Indicadores estabelecidos para análise dos dados e identificação dos participantes

Participantes	Indicadores
Prof. A	- Saberes Docentes
Prof. B	
Prof. C	

Prof. D	- Formação Inicial - Necessidades Formativas - Formação Continuada - Desenvolvimento Profissional
Prof. E	
Prof. F	
Prof. G	
Prof. H	
Prof. I	
Prof. J	
Prof. K	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

Cada participante foi identificado por meio de uma letra do alfabeto português, respeitando sua ordem sequencial. A saber, a primeira letra utilizada é “A” e a última letra “K”. Como já sinalizado, os indicadores estão apoiados em autores renomados, como Tardif; Lessard; Gatti; Placco e Imbernón, e seus vieses teóricos. Para cada indicador há um autor que sustentará e contribuirá com a análise dos dados, garantindo coesão e unidade na escrita. No tópico a seguir, serão apresentados os desdobramentos da análise sobre o *corpus* da presente pesquisa.

5.2 Discussão dos dados

Nesse tópico, será apresentado e discutido os dados obtidos na pesquisa, coletados por meio da entrevista semiestruturada, que serão analisados sob a ótica do referencial teórico descrito em capítulos anteriores alinhados aos objetivos da presente pesquisa.

Retomando, o objetivo central da presente pesquisa é identificar em quais condições há eficácia nos programas de formação continuada em serviço, capaz de provocar impactos e possíveis mudanças na prática de ensino dos professores no ensino público. Para isso, procurou-se estabelecer indicadores que fornecessem dados para análise, como os supracitados (Quadro 6). Cabe ressaltar que os indicadores estão alinhados aos objetivos específicos e serão da mesma forma, alvos desta pesquisa. Para Bardin, quando da exploração do material, o tratamento adequado consiste em codificá-lo e para tal afirma que:

A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2020 p. 103).

Conforme sinaliza a autora, a fase da codificação caracteriza-se pela análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos selecionados pelo autor, após a escolha dos documentos que

serão utilizados, bem como da(s) técnica(s) administradas na exploração do material. Esse cenário analítico possibilita ao pesquisador transformar os dados contidos nos materiais de forma aleatória ou não sistemática, em dados codificados a partir da experiência e vivência dos participantes da pesquisa, alinhados aos objetivos.

Bardin (2020, p. 89) ao se referir às entrevistas afirma que “A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente”. Isso posto, fica evidente que cada participante da pesquisa, ao narrar um fato ou expressar-se diante das questões apresentadas, o faz por meio de sua experiência, de significados e sentidos atribuídos a cada tema descrito nas entrevistas, que trazem por si só uma riqueza que deve ser explorada para que seja possível fazer inferências que contribuam com os objetivos da pesquisa.

O processo de codificação pressupõe a delimitação de unidades de registro e de contexto que estão diretamente ligadas aos objetivos do presente trabalho. A unidade de registro, como nos afirma Bardin (2020), corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial. Nessa pesquisa, o pesquisador optou por delimitar a unidade de registro à análise semântica, ou seja, análise do significado do “tema” levando em consideração o contexto de fala dos participantes. Nos tópicos a seguir, serão apresentados os resultados das análises e discussões cabíveis a partir dos dados obtidos.

5.3 A formação do docente

A formação docente tem início nos cursos de licenciatura que apresenta como foco a formação do futuro docente, denominada formação inicial. A formação inicial se justifica como a fase que impulsiona a construção dos saberes docentes, que como se sabe é plural. Um dos objetivos da presente pesquisa é identificar as necessidades formativas de professores dos anos finais do ensino fundamental a partir da formação inicial que tiveram. Para tal, as entrevistas trouxeram elementos que ajudaram a vislumbrar este cenário com base nos saberes docentes, construídos ao longo de seu desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que a formação docente perpassa também pela formação continuada, ou seja, permanente e que pode acontecer em diferentes espaços e de formas diferentes. Contudo, na presente pesquisa, a formação continuada se apresenta em serviço, compreendida como sinaliza Geglio (2010, p. 114) “um tipo de formação que tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, além de

ser conduzida pelos próprios professores”. Veremos no subtópico a seguir elementos presentes nos fragmentos relatados pelos docentes sobre a construção do seu próprio saber.

5.3.1 A construção dos saberes docentes e sua formação inicial

Alguns autores que refletem sobre a educação, expressam indagações a respeito da consolidação ou construção dos saberes docentes. Ao que se revela, essas se dão por meio do processo de construção do ser docente. Segundo Tardif (2020), as indagações giram em torno de aspectos ligados à natureza destes saberes e a natureza de suas relações com os docentes. Abreu Souza (2022, p. 3), afirma que compreender como o docente aprende, considerar a singularidade dos sujeitos e seus contextos de trabalho, colaboram com a construção da prática pedagógica. Essa afirmação evidencia que formações (iniciais ou continuadas), que se estabelecem por meio de treinamentos, palestras ou workshops que tratam de problemas genéricos, sem espaço para reflexão, não reforçam o aspecto democrático dos processos de ensino-aprendizagem.

Nas falas dos docentes, foi possível identificar os limites da formação inicial referindo-se à construção do saber docente. Cabe ressaltar que dos 11 docentes entrevistados, apenas 1 relatou que a formação inicial ofereceu saberes além dos disciplinares que contribuíram para a prática em sala de aula. A seguir, estão em pauta extratos das falas de três professores.

(Prof. A) A formação acadêmica inicialmente não contribuiu muito. Fora o conhecimento específico que foi de grande valia, mas a prática em sala de aula não muito.

(Prof. B) Pode parecer um pouco sarcástico mas a faculdade, ela é um pouco Alice no país das Maravilhas, que a gente olha aquela educação perfeita, maravilhosa. Mas, assim ela não prepara a pessoa para estar em sala de aula, não prepara a pessoa para realidade.

(Prof. I) Nenhuma faculdade te prepara pra você entrar em uma sala de aula e enfrentar todas as dificuldades que você vai ter dentro dela. Até porque você está lidando com o ser humano e ser humano são diferentes. Ali dentro de uma faculdade eles vão ensinar sobre a disciplina em si.

Dos fragmentos acima pinçados da fala dos participantes, fica evidente que, para tais professores, a formação inicial se mostra suficiente para garantir a consolidação dos saberes denominados por Tardif, como saberes disciplinares. Para o autor, esses saberes configuram-se como:

Saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e de cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2020, p. 38).

Contudo, para Tardif (2020, p. 33), “o saber docente se compõem, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Logo, pode-se compreender que, para alguns dos participantes, a formação inicial encontra limites no que diz respeito à construção da identidade docente e desenvolvimento profissional.

Cabe acrescentar que dois docentes apresentaram que:

(Prof. G) Sim, me ofereceu bons subsídios e no estágio comecei a aperfeiçoar a prática.

(Prof. H) A matemática sim né na faculdade e o estágio também proporcionou que a gente pudesse ter um contato já com os adolescentes, com as crianças para estar trabalhando.

Dessa forma, a partir da narrativa dos docentes, evidencia-se a importância do estágio nas escolas, facultando ao aprendiz docente associar os conhecimentos teóricos apresentados na universidade à realidade do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula.

Apoiado nas ideias do autor, cabe destacar que a relação dos saberes com os docentes não se reduz a transmissão de conhecimentos já constituídos, pois a ação docente é uma ação que mobiliza diversos saberes, como citados anteriormente e sua relação se dá de forma singular. Isso equivale dizer que o docente não é agente passivo da construção do seu saber, tampouco apenas um receptor de novos saberes. Os saberes são construídos a partir de experiências, valores e práticas já assimiladas no indivíduo, desde sua infância. Ora, não parece ser possível distinguir o ser professor do indivíduo.

Propositalmente, durante as entrevistas semiestruturadas, bem como ao longo do percurso percorrido por este pesquisador, não foi trazido à consciência dos participantes da pesquisa o cenário da construção dos saberes docentes, justamente para evitar que os mesmos buscassem fazer correlação da sua prática com os diferentes saberes descritos por Tardif (2020). A pesquisa evoluiu de maneira espontânea, no sentido de dar liberdade aos participantes de interagirem com o pesquisador, sem se preocuparem se as respostas estavam ou não corretas.

Ao utilizar das definições apresentadas por Tardif (2020), o pesquisador identificou, a partir da fala dos participantes, os saberes docentes que ainda precisam ser desenvolvidos. A fim de evidenciar a análise, a seguir será apresentado um quadro que traz os indicadores analisados nas falas dos docentes e os saberes apontados por eles, cuja formação inicial não deu conta de prepará-los para a prática em sala de aula.

Quadro 11 – Indicadores e saberes docentes

Participantes	Indicadores	Saberes docentes
Prof. A	- Saberes docentes - Formação inicial	Saberes profissionais ou pedagógicos
Prof. B		Saberes curriculares
Prof. C		Saberes disciplinares
Prof. D		Saberes disciplinares
Prof. E		Saberes experenciais
Prof. F		Saberes profissionais ou pedagógicos
Prof. G		Saberes experenciais e Saberes profissionais ou pedagógicos
Prof. H		Saberes profissionais ou pedagógicos
Prof. I		Saberes experenciais
Prof. J		Saberes profissionais ou pedagógicos
Prof. K	Saberes profissionais ou pedagógicos	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

O quadro anterior caracteriza as inferências que o pesquisador pôde realizar por meio da análise dos dados das falas dos participantes, a respeito dos saberes docentes. Os saberes elencados no quadro dizem respeito àqueles em que os docentes acreditam não estar consolidado em sua prática docente, após a formação inicial. As falas vêm acompanhadas, muitas vezes, de uma confirmação gestual que corroboram a necessidade de aprofundar ou assimilar melhor aquele saber apresentado.

Não obstante, os saberes docentes se entrelaçam com a temática da formação inicial. Sobre essa, por sua vez, recai o questionamento quanto sua qualidade, assim como nos aponta Gatti: “O crescimento do atendimento na educação básica deve-se aos esforços de diversas políticas de ampliação das redes escolares de educação básica para universalizar o acesso, e isso fez crescer a demanda urgente por docentes, o que afetou a qualidade de suas formações” (GATTI, 2019, p. 304).

Contudo, o sucesso ou fracasso do docente não pode ser atribuído apenas e simplesmente à consolidação dos saberes. Existem outros fatores que impactam diretamente no exercício da docência. Tais como, o perfil que a rede espera do profissional, o quanto a profissão

docente é atrativa e promissora, as políticas públicas educacionais, os contextos nos quais as unidades escolares estão inseridas e às condições de trabalho a que estão submetidos.

Ainda neste viés, Shulman (1987), que também é uma referência no assunto a respeito dos conhecimentos docentes, apresenta algumas categorias de conhecimento que certamente colaborariam com a prática docente. São eles:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com referência especial aos princípios e estratégias mais amplos de gestão de sala de aula e de organização que aparentemente transcendem as áreas disciplinares;
- conhecimento sobre currículo, com um particular domínio de materiais e programas que sirvam como “ferramentas de trabalho” para os professores;
- conhecimento do conteúdo pedagógico, aquele amálgama especial que une o conteúdo disciplinar e a pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional;
- conhecimento sobre os alunos e suas características;
- conhecimento sobre os contextos educacionais, que englobam desde o funcionamento de grupos ou da classe, como da gestão e do financiamento dos sistemas escolares, até o caráter das comunidades e culturas; e
- conhecimento sobre as finalidades, objetivos, e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 1987, p. 8).

Distante da tentativa de estabelecer uma enciclopédia docente, Shulman (1987), com os pés fixados na ciência, estudo e experiências analisadas, o autor descreve as categorias que não são inovadoras dado o contexto educacional contemporâneo, contudo, se apresentam como atuais e necessárias. O domínio dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2020), ou conhecimento docente, conforme Shulman (1987), é exigência básica para o exercício da função. Neles estão inseridos não só o que se *deve saber*, mas também o que se *deve fazer*. Ambos compõem os saberes docentes que devem ser mobilizados para uma prática docente eficaz e eficiente.

Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011, p. 93) apresentam que “não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”. Essas formas de ação sinalizadas pelas autoras estão ligadas diretamente ao perfil do docente, suas habilidades, competências e saberes mobilizados para a concretização de sua prática de ensino.

A respeito da formação para o magistério, Tardif (2014, p. 270), apresenta que o modelo aplicacionista sugere uma formação ancorada nos saberes disciplinares, carregados de conteúdos que posteriormente no estágio serão aplicados. Não obstante, sugere-se que a aplicabilidade dos saberes serão transferidos para a prática docente no exercício da docência.

Ora, esse é modelo no qual o futuro docente foi formado e por isso sua reprodução torna-se algo quase inevitável.

Por vezes, observa-se que tal modelo encontra entraves na aplicação dos conhecimentos adquiridos nas universidades ao se deparar com a realidade das instituições de ensino ou ainda por conta de outros dificultadores, como por exemplo, gerados pelos próprios profissionais da escola que não colaboram com os aprendizes à docência que enfrentam situações desafiadoras para efetivarem seus estágios nas unidades escolares. Ainda que haja muitas reformas e novas propostas para melhoria da qualidade da educação e as discussões internacionais que permeiam a formação inicial de professores, destaquem que teoria e prática devem estar alinhadas, muito há que se fazer para favorecer aos futuros docentes desenvolverem competências e habilidades que colaborem com sua prática de ensino nas instituições.

Este alinhamento se apresenta como essencial para que o docente possa embasar sua prática de ensino, bem como ter condições de avaliar e reavaliar sua prática e optar pelas estratégias que melhor atendam seus alunos. O domínio desse conhecimento permite ao docente ter uma postura crítica diante de sua prática e diante da formação continuada em serviço ao qual toda instituição está submetida, de acordo com as políticas públicas de cada secretaria de educação.

Com base nas experiências desse pesquisador, nos papéis vividos na gestão, na coordenação e na sala de aula, coloca-se de acordo com Imbernón quando assim expõe: “A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Contudo, reafirma-se que a estrutura da formação inicial apresentada pelo autor contrasta com a realidade brasileira, como bem apresenta Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), que descrevem:

[...] as licenciaturas continuam, grosso modo, voltadas para as disciplinas específicas do currículo da escola básica e não propriamente para uma formação mais integrada e interdisciplinar. Além da fixação estritamente disciplinar, a formação em educação mostra carências evidentes nos currículos das licenciaturas. (GATTI, 2019, p. 312)

As lacunas emergentes da formação inicial se apresentam desde a configuração dos currículos das licenciaturas. Há claramente uma opção por um currículo voltados aos saberes disciplinares, como nos aponta Tardif (2014), com pouca ou quase nenhuma proposta de estudo voltado à educação de modo mais abrangente, ou seja, trazendo aspectos ligados às questões

pedagógicas, à psicologia da educação e à didática que favoreceriam uma postura mais crítica diante das realidades heterógenas encontradas na Educação Básica.

Ao retomar a concepção de Imbernón (2011), a formação inicial se apresenta como uma formação capaz de oferecer ao futuro docente uma bagagem sólida de saberes que devem mobilizar ao assumir a ação educativa com toda sua complexidade. Esse contexto impulsiona o docente a refletir constantemente sobre sua prática, uma vez que ele possui uma bagagem teórica consistente que confronta rotineiramente com a realidade encontrada em sala de aula. O tripé ação-reflexão-ação deve assumir um lugar de destaque na constituição da formação do docente.

Em suma, esperar que o futuro docente, que perpassa pela formação inicial, ingresse nas instituições escolares com todos os saberes docentes necessários para prática de ensino desenvolvidos, ou seja, “docentes prontos”, não se apresenta em consonância com a realidade observada na presente pesquisa. De forma unânime, os participantes evidenciaram em suas falas que a formação inicial não os preparou de modo completo. Como observado nas falas supracitadas, a formação inicial para esse público contribuiu para a consolidação do conhecimento disciplinar, ou seja, da disciplina específica dos cursos que optaram por fazer. Posto isso, é evidente que ao longo do exercício profissional dos professores surgiram dificuldades, questionamentos, inseguranças que denotam necessidades formativas que devem ser atendidas, minimizadas e até sanadas por meio de um programa de formação que realmente atenda às necessidades específicas dos docentes desta unidade escolar.

E quais seriam as necessidades formativas dos professores em geral? É sobre isso que se irá discorrer a seguir.

5.3.2 As necessidades formativas emergentes dos professores

Gatti (2013, p. 196) nos aponta que: “Os cursos de formação inicial para docência no Brasil, por sua vez, também parecem não estar sendo capazes de cumprir a sua parte no desenvolvimento dos elementos apontados como desejados para um candidato ao ingresso na carreira docente”. Isso posto, sugere-se uma formação continuada em serviço que observe as necessidades formativas emergentes do próprio contexto escolar.

Não obstante, nas falas coletadas na entrevista, pode-se observar que há necessidades formativas em decorrência da formação inicial que tiveram. Posto isso, apresenta-se alguns fragmentos extraídos das entrevistas que apontam necessidades emergentes do contexto escolar.

(Prof. A) E o ponto de fragilidade da minha formação foi muito na parte didática. A questão da organização de quadro, a não ensinarem dentro do curso de didática, a oratória. Então esses pontos me fez ter uma dificuldade muito grande no início da carreira.

(Prof. B) E como ponto negativo, eu vejo assim que a faculdade, como a gente já evidenciou ela não preparou para trabalhar realmente em sala de aula. Então, como a gente trabalha essas questões de habilidades.

(Prof. C) E a falha eu acredito que vem lá da minha formação que teve muita coisa que eu não vi na faculdade e aí estou acabando vendo agora.

(Prof. D) E os negativos para mim foi ainda falta estudo porque o professor precisa estudar mesmo sempre para acompanhar esses alunos.

(Prof. E) Um ponto de atenção que eu preciso ter é com o emocional. Eu não fui preparada, eu não sou preparada, não sinto ainda preparada para trabalhar com os problemas emocionais dos alunos.

(Prof. F) Eu acho que eu preciso melhorar o processual.

(Prof. G) E ponto de atenção é talvez ser mais paciente, trabalhar várias metodologias, variar as metodologias ativas é o que eu ainda preciso melhorar.

(Prof. H) E um dos pontos de atenção que eu acho que eu ainda preciso e é por isso que eu faço pedagogia é preciso entender melhor o aluno, a criança. Porque como a gente faz licenciatura a gente não estuda essa parte.

(Prof. I) Agora um ponto negativo que eu não fui preparada é para os problemas que a gente enfrenta dentro de sala de aula. Seja em decorrência ao como eu já disse sobre os problemas familiares dos alunos, sobre a indisciplina em si que aí tem vários fatores que influenciam.

(Prof. J) Mas, o meu é assim eu tenho que dar uma aula mais dinâmica. Eu dou aula, tento dar aula diferenciada mas, não dou tanto. Então eu tenho que melhorar esse lado meu de dar aulas mais diversificadas, mais dinâmicas.

(Prof. K) E o ponto negativo, parte negativa que eu acho que é mais frágil é o domínio de sala. Porque eu procuro sempre que venha a educação já de casa. Mas, como é difícil é complicado, nós sabemos que eu falei anteriormente que vem de uma sociedade defasada já né, nessa geração.

Propositalmente o pesquisador destacou todas as temáticas elencadas pelos participantes e como resultado consolidado, apresenta-se o quadro abaixo:

Quadro 12 – Necessidades formativas evidenciadas pelos docentes

Participantes	Indicador	Necessidades formativas
Prof. A	Necessidades formativas	Didática
Prof. B		Competências e habilidades (Currículo)
Prof. C		Domínio do conteúdo disciplinar (Currículo)
Prof. D		Domínio do conhecimento disciplinar (Currículo)
Prof. E		Competências socioemocionais dos alunos
Prof. F		Didática
Prof. G		Metodologia
Prof. H		Didática e metodologia
Prof. I		Competências socioemocionais dos alunos
Prof. J		Didática e metodológico
Prof. K		Didática e metodológico

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

O quadro acima revela as necessidades formativas apontadas pelos docentes. Ao se deparar com as necessidades formativas, advindas de contextos distintos e emergentes de uma mesma unidade escolar, evidencia-se que, assim como há heterogeneidade nas salas de aulas, também há singularidades e diferenças entre os componentes do corpo docente. Assim, pode-se afirmar que uma proposta de formação continuada que seja genérica, uniforme aplicacionista, que não considere as especificidades dos problemas apresentados pelos docentes, tende a não responder aos anseios formativos dos profissionais.

Nesse delineamento, a proposta de formação docente apresenta-se com o viés de “treinamento”, em que os docentes participam de um momento com o formador, que neste contexto é o coordenador pedagógico, que apresenta métodos, técnicas e modelos de atividades que se pressupõem que, ao serem aplicados em sala de aula, num contexto heterogêneo, dará resultados exitosos. Ao que se parece, confundir formação com treinamento é a base do fracasso dos espaços formativos, uma vez que o primeiro pressupõe reflexão e discussão sobre a própria ação dado um contexto específico; o segundo caracteriza-se por ensinar o desenvolvimento de uma ou mais técnicas, que se aplicadas, lograrão êxito, mesmo desconsiderando as especificidades do meio onde está.

Como nos aponta Imbernón:

A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincamento na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos. A formação mediante exemplos de êxito realizada por outros (sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão) tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema comum (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

O excerto descrito acima deixa claro que o autor corrobora com a ideia de uma formação centrada nas necessidades da equipe docente, que leva em consideração o contexto e a singularidade dos indivíduos ou do grupo de indivíduos, no caso, os docentes da unidade escolar. Não obstante, a partir da análise dos fragmentos de fala dos participantes da pesquisa, é notório que as lacunas formativas não são genéricas, mas emergentes de contextos distintos, e situações problema complexos.

Em suma, desconsiderar o contexto, a instituição e a comunidade na qual está inserida, para a elaboração e desenvolvimento de um programa de formação em serviço, não se apresenta como parte da busca pela solução das necessidades formativas dos docentes. Mas, sobretudo, apresenta-se como um treinamento que visa padronizar os comportamentos, práticas

educativas, estratégias e metodologias para serem aplicadas, com a intenção, ao que se parece, ilusória, de melhorar a educação básica.

O subtópico a seguir tratará da formação continuada em serviço que visa contribuir com a construção do ser docente e minimizar as lacunas deixadas pela formação inicial.

5.3.3 Formação continuada em serviço e o desenvolvimento profissional

Gatti, Barreto e André (2011), apresentam a formação continuada que ocorre nas instituições de ensino básico, como “formação em serviço”. Essa formação, emerge das necessidades formativas dos docentes que atuam ali, com enfoque na resolução das problemáticas específicas da instituição. É notório que há um esforço contínuo em redefinir os rumos das licenciaturas no Brasil a partir da aprovação da LDB (Lei nº9.394/96). Gatti, Barreto e André (2019, p. 179), concordam com essa ideia e apresentam que há uma tendência de as redes públicas municipais e estaduais de ensino, propor formações continuadas com enfoque nas necessidades específicas das unidades escolares. Essa tendência evidencia e privilegia a escola como *locus* formativo. Contudo, cabe ressaltar que, a escola é um espaço privilegiado de formação continuada, mas não é o único.

As autoras colocam a formação continuada em serviço como espaço privilegiado para a formação e o desenvolvimento dos profissionais. A escola como *locus* formativo reforça a centralidade da formação nas necessidades formativas dos docentes que atuam nela. Alinhado ao pensamento das autoras, Imbernón afirma que:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (IMBERNÓN, 2010, p. 56)

Para tal, torna-se imprescindível que a escola possua certa autonomia para desenvolver seu programa de formação continuada centralizando-se como espaço de formação e desenvolvimento profissional. Não obstante, o público-alvo da formação deve participar ativamente da mesma, e não se instalarem como meros espectadores ou receptores de um treinamento. Exige-se dos docentes uma participação consciente de que o espaço formativo em serviço constitui-se como um momento de autorreflexão da prática docente, buscando o desenvolvimento profissional que se converta numa aprendizagem significativa dos estudantes.

Ainda cabe ressaltar que as possíveis mudanças advindas das formações, podem causar resistência por parte dos docentes. Contudo, se houver uma consciência coletiva de que a formação visa atender as necessidades formativas do grupo e logicamente da unidade escolar, é possível que a resistência à mudança seja menor, pois o grupo verá sentido na formação.

Souza Abreu (2022, p. 3) afirma que:

As propostas de formação docente requerem a presença das circunstâncias que se estabelecem na relação entre a construção da experiência e a prática pedagógica e, estas circunstâncias nos ajudam a compreender conceitos importantes para refletir sobre o trajeto de aprimoramento da aprendizagem dos professores. Se mostra necessário tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção do conhecimento (SOUZA ABREU, 2022, p. 3).

A partir da afirmação da autora, é possível inferir que a prática pedagógica do docente oferece um campo de estudo essencial para a consolidação e propositura de um plano de formação continuada em serviço. Pensar essa formação, observando as especificidades e necessidades formativas do grupo, buscando refletir no coletivo deste grupo, fortalece o aspecto democrático e crítico das formações.

Ao serem questionados a respeito de como os docentes percebem a relação do processo de ensino e aprendizagem com a formação continuada em serviço, os professores evidenciaram que a formação continuada é algo que os capacita e tem impacto direto na prática de ensino em sala de aula.

(Prof. A) [...] o aluno que tem gente como referência não vê um professor dedicado procurando novas áreas, novos conhecimentos para ele, então ele não vai se dedicar ao estudo. Como somos seres em construção a melhor forma da gente poder se tornar um profissional capacitado, apto ainda mais com as novas tecnologias, com toda as necessidades escolares então é essencial o professor sempre estar se aprimorando.

(Prof. B) O ponto positivo é que realmente ajuda a gente dentro de sala que traz uma outra visão que auxilia como trabalhar, que traz outros métodos para estar dando em sala de aula.

(Prof. C) Com certeza esse processo é muito importante porque é uma continuação dos nossos estudos.

(Prof. D) Eu acredito que foram boas formações necessárias para mim.

(Prof. E) [...] eu consigo melhorar a minha prática em sala de aula com as formações de metodologias ativas por exemplo.

(Prof. F) Então as formações aqui da escola são boas e eu introduzo geralmente as práticas que eu tenho aqui na nas formações eu levo para a sala de aula [...].

(Prof. G) Formação continuada eu vejo como uma forma de complementar a formação inicial. Na questão de nos atualizarmos com as demandas do dia a dia tudo para favorecer melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

(Prof. H) . [...] através dessas formações a gente consegue ter acesso a tudo o que é pedido, como deve ser feito, como deve ser trabalhado em sala de

aula, como deve ser a postura nossa em relação aos colegas, aos alunos é assim que eu vejo.

(Prof. I) . Então eu vejo como positivo todos os cursos todas as orientações técnicas tudo o que eu procuro, a gente tem na apostila o saiba mais, eu vejo que eu consigo aplicar bastante e isso ajuda e muito o nosso trabalho em sala de aula.

(Prof. J) [...] colabora muito para a minha aprendizagem porque lá eu aprendo metodologias ativas, que eu posso transformar elas na minhas aulas com os alunos, modificando, tirando saindo da rotina [...].

(Prof. K) [...] a formação continuada ela é importantíssima esclarece nos dá um norte realmente. Então eu acho que são estruturas que nos ajudam a compactar a questão da educação em si.

Por meio dos excertos das falas coletadas dos participantes, foi possível fazer algumas inferências em relação ao indicador destacado. O quadro a seguir evidencia como os docentes concebem a formação continuada em serviço.

Quadro 13 – Inferência: Concepções sobre formação continuada em serviço

Participantes	Indicador	Inferências
Prof. A	- Formação continuada em serviço	Aprimoramento
Prof. B		Melhora a prática em sala de aula
Prof. C		Continuação dos estudos
Prof. D		Formações necessárias
Prof. E		Melhora a prática em sala de aula
Prof. F		Melhora a prática em sala de aula
Prof. G		Complemento da formação inicial
Prof. H		Melhora a prática em sala de aula
Prof. I		Melhora a prática em sala de aula
Prof. J		Melhora a prática em sala de aula
Prof. K		Norteadora

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

A consciência coletiva de que há uma relação existente entre formação continuada e o aprimoramento da prática docente, apresenta-se como uma realidade positiva para a busca contínua da aprendizagem desse grupo de docentes. Cabe ressaltar que os docentes apontaram em suas falas a importância da formação continuada e por consequência, sugere-se que valorizam os espaços formativos e os concebem como espaços oportunizados na unidade escolar, relevantes frente à prática de ensino.

Dando sequência às entrevistas, o pesquisador questionou os docentes a respeito da relevância do papel da formação continuada em serviço para o apoio à prática docente e desenvolvimento profissional. Como respostas temos:

(Prof. A) [...] o aprimoramento profissional ele vai só ser exitoso se o professor, ele buscar novos meios, novas formações, [...].

(Prof. B) É importante desde que tenha sentido. Tudo nessa vida tem que ter um sentido, tem que ter um porquê. Não adianta a gente fazer por fazer. Então, assim a formação ela apoia, ela ajuda, aprimora sim. Mas, desde que ela tenha um sentido e surta efeito para os alunos. Não adianta a gente só passar pela formação, ela precisa ter um sentido ali para todos os envolvidos.

(Prof. C) Sim é muito importante porque através dessa formação continuada eu aprimoro meu trabalho em sala de aula.

(Prof. D) Eu considero nesse ano para mim foi bem relevante o papel das formações [...].

(Prof. E) É essencial a formação continuada, porque o professor ele precisa estar estudando, ele vai estudar sempre né até o final da carreira dele. E nós precisamos estar desenvolvendo práticas pedagógicas diferente, precisamos estar estudando, vendo o que tem de novo, o que vai aparecendo, os nossos alunos não são mais os mesmos, estão em constante transformação, então nós também precisamos estar em transformação.

(Prof. F) Eu acho que é sim relevante o papel da formação continuada. A escola deve oferecer isso para nós, porque dependendo das práticas que construímos lá podemos trabalhar em sala de aula.

(Prof. G) A formação continuada em serviço sim é relevante é importante para o aperfeiçoamento da prática. E também é importante para o desenvolvimento profissional sempre pensando no aluno, buscando novas maneiras de ensino, pensando também no impacto dessa aprendizagem nos alunos.

(Prof. H) Sim, inclusive nós tivemos na segunda-feira, que era pra analisar as notas que eles tiveram nas últimas provas eu acho importante pra gente poder se basear e a partir daí montar as nossas aulas [...].

(Prof. I) Eu considero muito importante, porque é tudo muito pensado para o professor nos dias atuais. É colocado de uma forma que a gente também consiga entender e consiga aplicar em sala de aula. Porque não adianta a teoria ser maravilhosa e na prática ser um desastre.

(Prof. J) Sim, a minha formação continuada em serviço, ela sempre me apoia, ela sempre traz uma formação ou completa formação que eu tenho, ela sempre é muito importante, para mim.

(Prof. K) Sim de fato é muito importante eu vejo no meu crescimento como profissional.

A partir da análise dos trechos coletados das falas dos participantes foi possível elaborar o quadro a seguir e realizar algumas inferências a respeito da compreensão que há entre formação continuada em serviço e desenvolvimento profissional. Para tal, o pesquisador buscou destacar os termos utilizados pelos professores durante as falas.

Quadro 14 – Inferência: Relação entre formação continuada em serviço e desenvolvimento profissional

Participantes	Indicador	Inferências
Prof. A		Aprimoramento profissional
Prof. B		Aprimoramento profissional
Prof. C		Aprimoramento da prática

Prof. D	- Desenvolvimento profissional	Relevante
Prof. E		Professor precisa sempre estudar
Prof. F		Relevante
Prof. G		Aperfeiçoamento da prática
Prof. H		Apoiar a elaboração das aulas
Prof. I		Aplicar em sala de aula
Prof. J		Complementação da formação
Prof. K		Crescimento profissional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

Diante do exposto, é evidente que os docentes têm a concepção de que a formação continuada em serviço é relevante para o aprimoramento da prática de ensino. Evidencia-se também que a formação continuada em serviço, no imaginário coletivo do grupo, está ligada ao desenvolvimento profissional. Contudo, cabe destacar que alguns docentes evidenciaram que para que haja a relevância da formação, é necessário que façam sentido ao grupo. Os docentes também apontaram que a formação torna-se relevante quando aplicável em sala de aula, ou seja, que haja um alinhamento entre a teoria e a prática, entre o que se propõe e as condições exequíveis em sala de aula.

Ao se deparar com a fala dos docentes *Prof. B* e *Prof. I*, observa-se que sugerem uma formação que faça sentido, ou seja, centrada nas necessidades da escola. Essa sugestão encontra fundamentação nas ideias de Imbernón (2011), que apresenta a escola como *locus* da formação, que por meio de um olhar autorreflexivo sobre sua prática, busca-se o desenvolvimento profissional, a melhoria na prática de ensino e sobretudo uma educação libertadora. Silva (2013), apresenta a partir de sua pesquisa que à medida em que os professores:

[...] caminhavam nesse processo “da educação bancária para a educação libertadora”, desenvolvendo-se como professores reflexivos, assumiam a aula como principal espaço de diálogo, de troca de ideias e de experiências, o que favorecia o desenvolvimento das atitudes dos alunos também como reflexivos, críticos e autônomos (SILVA, 2013, p. 55).

Como o excerto acima apresenta, ao se romper com uma formação bancária, ligadas aos moldes tradicionais, com soluções aplicacionista, genéricas, uniformes a contextos distintos e singulares, os docentes deixam de assumir uma postura passiva diante de seu desenvolvimento, assumindo então uma postura ativa, consciente em prol de seu desenvolvimento profissional.

Ora, a formação tradicional torna estático o que acredita-se necessariamente ser dinâmico. Docentes reflexivos pensam a educação de forma libertadora e vêm sentido na formação que participam, uma vez que fazem sentido e emergem de uma necessidade real de

seu contexto. Uma postura ativa e reflexiva do docente favorece o desenvolvimento de estudantes reflexivos e participativos.

Alinhados a este pensamento, Imbernón apresenta que:

Isso abrange uma mudança radical da forma de pensar a formação, já que não supõe tanto o desenvolvimento de modalidades centradas nas atividades da aula, nem ver o(a) professor(a) como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas. (IMBERNÓN, 2009, p. 48)

O autor sugere que os gestores e formadores devem-se atentar para um modelo de formação que não trate o docente como tecnicista, do ponto de vista de ser meramente um aplicador de atividades e técnicas apreendidas na formação continuada. A formação precisa dar o lugar central às necessidades formativas observadas e evidenciadas pelo corpo docente, que são capazes de avaliar e reavaliar criticamente suas práticas de ensino. São profissionais em desenvolvimento, contudo, em etapas diferentes, assim como no contexto de sala de aula. Trata-se de um contexto diversificado, onde um “treinamento” homogêneo, que visa moldar ou modelizar, já não encontra mais espaço.

Ainda neste viés, é inquestionável afirmar que os docentes precisam estar em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Nesta linha, a formação continuada em serviço se apresenta como uma das possibilidades de desenvolvimento. Contudo, cabe salientar que são nos contextos, aos quais há interação com os docentes, que também devem acontecer as mudanças necessárias que promovam práticas de ensino que colaborem com a aprendizagem dos alunos. Ou seja, as formações continuadas precisam ter espaços e contextos que contribuam com o desenvolvimento do profissional. Caso isso não ocorra, corre-se o risco de o grupo de docentes ficar mais sábio, mas que não contribua de forma concreta com a aprendizagem dos alunos.

Em suma, como afirma Imbernón:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança. (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

O autor destaca uma posição importante ao qual o docente deve se enquadrar, ou seja, o papel de protagonista de sua formação e desenvolvimento profissional. Ao assumir essa

posição de aprendizagem ativa, que viabiliza a reflexão de sua ação, que busca conhecimentos teóricos, didáticos, pedagógicos para fundamentar sua prática em sala de aula, o docente é capaz de provocar mudanças no contexto onde está inserido e produzir conhecimentos que certamente contribuirão com os demais colegas. Após trilhar o percurso formativo dos docentes colaboradores da pesquisa, adiante tratar-se-á a respeito das expectativas dos professores participantes em relação à formação continuada em serviço.

Durante a entrevista o pesquisador trouxe à tona uma questão referente às expectativas que os docentes tinham em relação às formações continuadas em serviço. Na sequência os docentes foram questionados sobre as características que eles descreviam como necessárias para compor essa formação. Diante dos questionamentos foi apresentado as seguintes respostas:

(Prof. A) A formação tem que ser tanto para o professor ali, uma experiência que saia do campo teórico e atinja a prática.

(Prof. B) Para que a gente possa ter uma formação mais eficiente, mais eficaz, eu acredito que a gente precise de uma parceria bem maior com profissionais

(Prof. C) A formação continuada eu acredito que precisaria ter parcerias externas para provocar a mudança na prática do ensino.

(Prof. D) Para haver uma mudança mesmo na minha experiência profissional é mais mesmo a tecnologia. Tem que ser mais voltada para tecnologia, a prática de ensinar, a pedagogia, a didática precisa ser melhorada.

(Prof. E) Eu acho que trabalhar em grupo, separar em grupos e o mão na massa.

(Prof. F) A partir da minha experiência eu posso dizer que tem que ter um conteúdo, trazer palestrantes.

(Prof. G) Uma formação em que a prática se encaixe no contexto atual dos nossos alunos.

(Prof. H) [...] principalmente pensando um pouquinho nas OTs que a gente participa seria a experiência de um outro colega.

(Prof. I) Eu vejo que ela precisa primeiro ser viável.

(Prof. J) [...] eu acho que é fundamental que a gente faça, ponha a mão na massa e trazer para os alunos essa experiência, acho ótimo, fundamental.

(Prof. K) E essa formação tem que ser prática. [...] tem que ser ali, o olho a olho, prático [...].

Os trechos destacados acima evidenciam expectativas e características apresentadas pelos participantes a respeito das formações continuadas em serviço. É possível dentre as falas, inferir 4 principais características ou expectativas. São elas:

Quadro 15 – Inferência: Expectativas e características esperadas à respeito das formações continuadas em serviço

Participantes	Indicador	Inferências
Prof. A		Formações práticas
Prof. B		Formações com Parcerias (internas/externas)

Prof. C	- Formação continuada em serviço	Formações com Parcerias (internas/externas)
Prof. D		Formações com uso de tecnologia
Prof. E		Formações práticas
Prof. F		Formações com Parcerias (internas/externas)
Prof. G		Formações contextualizadas
Prof. H		Formações com Parcerias (internas/externas)
Prof. I		Formações contextualizadas
Prof. J		Formações práticas
Prof. K		Formações práticas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

As inferências nos apresentam um retrato das expectativas dos docentes referente às formações continuadas em serviço. Nota-se que essas expectativas lançam raízes para o delineamento de um plano de formação continuada em serviço, uma vez que anunciam elementos relevantes, ao menos para esse grupo específico, relativos aos momentos formativos. Nesta perspectiva, valorizar o *lócus* formativo, se traduz na escuta ativa às falas e expectativas desses docentes, reforçando e ampliando o sentimento de pertencimento à unidade escolar, uma vez que, há uma identificação entre essas expectativas e o reconhecimento por parte do coordenador pedagógico, principal responsável por desenvolver as formações. Abreu Souza (2022) afirma que os saberes da experiência dos docentes devem estar alinhados à prática pedagógica e às bases teóricas que as fundamenta.

As expectativas apresentadas pelos docentes trazem também, uma perspectiva de parceria colaborativa. Cabe salientar que esse modelo de parceria, segundo, Foerste (2002), pode gerar grandes avanços no processo de profissionalização dos docentes, uma vez que potencializam o envolvimento dos diferentes atores educacionais, com a formação de professores. Ou seja, é possível construir uma comunidade aprendente onde há interação entre o professor universitário, o estagiário e o professor da escola, onde cada qual traz sua contribuição, seu aprendizado por meio de experiências particulares e de seu ponto de vista, contribuindo e abrindo espaço para discussão, construção e reconstrução do conhecimento.

Em suma, não se pode pensar a prática sem a teoria. Tampouco desconsiderar as experiências e expectativas que compõem e acompanham o desenvolvimento profissional docente se almeja-se construir espaços formativos reflexivos, críticos e que provoquem impacto nas práticas pedagógicas de ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado nessa pesquisa, é esperado que contribua de forma eficiente com a comunidade acadêmica acerca da importância dos momentos de formação continuada em serviço e possíveis impactos nas práticas pedagógicas de ensino dos docentes.

Ao longo da experiência como docente, foi possível perceber que os momentos de formação continuada, por vezes não eram valorizados por alguns docentes. Também tornou-se perceptível que esses momentos, muitas vezes, eram mais informativos do que formativos, ou até mesmo apresentados como treinamentos, baseados em exemplos e modelizações genéricas.

A partir dessas percepções, sobretudo, houve o interesse de investigar os espaços formativos na rede de ensino pública estadual. Essa inquietação, deu origem aos questionamentos que compõem a problemática da pesquisa que versam sobre a importância da formação continuada em serviço, oportunizada aos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede de ensino pública estadual e também o que dizem os professores sobre as efetivas contribuições da formação continuada em suas práticas pedagógicas de ensino”? Alinhado a problemática definida, constrói-se o objetivo geral definido com a intenção de identificar as condições em que os programas de formação continuada em serviço, são capazes de provocar impactos e possíveis mudanças nas práticas pedagógicas de ensino dos professores no ensino público”.

Os objetivos específicos foram atingidos ao longo da pesquisa na medida em que aprofundava-se na análise dos dados coletados. Para cada objetivo específico, criou-se questões para serem desenvolvidas com os participantes por meio da entrevista semiestruturada.

Em relação a identificação das necessidades formativas dos docentes, pode-se concluir que as necessidades são provenientes em sua maioria da formação inicial. Contudo, os docentes também apontaram necessidades formativas emergentes do contexto da unidade escolar.

Três objetivos específicos se aproximam dentro da proposta da pesquisa. Esses estão alinhados e conectados por meio do fio condutor que é a formação continuada em serviço e seus desdobramentos. A percepção do impacto da formação continuada em serviço nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional do docente foi evidenciada pelos participantes de forma enfática. Conclui-se a partir da fala dos docentes que as formações continuadas em serviço contribuem no desenvolvimento, tanto profissional, quanto das práticas pedagógicas de ensino. Contudo, foi evidenciado também que algumas formações não impactavam em suas práticas, pois não estavam alinhadas às suas necessidades formativas.

Por fim, o último objetivo culmina no produto técnico educacional desta pesquisa. Visando contribuir na condução das formações continuadas sem erviço nas unidades escolares que participa do PEI, pretendeu-se apresentar uma sugestão de plano de formação continuada em serviço a partir das expectativas evidenciadas pelos docentes. A partir dessas expectativas, conclui-se que as formações devem ser espaços que privilegiem a unidade escolar como *locus* formativo, de onde emergem as necessidades formativas que devem ser alvo das formações organizadas pelos professores coordenadores. Cabe ressaltar que a condução dessas formações é igualmente importante para se atingir os objetivos dessas. Neste sentido, o produto técnico educacional apresenta um plano de formação que leva em consideração a necessidade formativa da unidade escolar e a forma como essa deve ser conduzida, alinhado teoria, prática e troca de experiências entre os pares.

Diante da compreensão da importância desses momentos formativos oportunizados pelas instituições de ensino, observo que os docentes, a partir da compreensão da propositura dos espaços formativos, puderam usufruir de maneira mais eficaz, aproveitando para produzir conhecimento pedagógico, para transformar as práticas e oportunizar uma melhor formação nas situações de ensino e maior qualidade na educação, construída no coletivo e validada pela equipe escolar. Esta construção coletiva atribui sentido às discussões e às proposituras elencadas pelo grupo.

Ainda neste viés, as demandas formativas quando emergentes das necessidades concretas das equipes escolares, ou seja, elencadas a partir de um contexto e de suas diversidades, segundo Imbernón, provoca o docente a ser protagonista de sua formação e desenvolvimento profissional. O fortalecimento dos espaços formativos se dá muitas vezes pelo sentido em que os docentes atribuem às formações. A escola como *locus* formativos se apresenta como uma oportunidade de autorreflexão das práticas pedagógicas de ensino.

Posto isso, evidencia-se que nas formações continuadas propostas pelas unidades escolares, deve-se haver espaço para provocar uma postura crítica e autorreflexiva, por parte dos docentes. A análise das situações encontradas no terreno de atuação dos professores, é o ponto de partida para que assumam o protagonismo da sua formação e de seu desenvolvimento profissional, com enfoque na aprendizagem dos estudantes. As situações-problema indicadas e analisadas pelos professores, permitem ao coletivo escolar, ratificar, ou não, as necessidades prioritárias da equipe. Este fato, agrega significado às demandas formativas, à formação continuada e à busca pelo desenvolvimento profissional, pois lhes são atribuídos sentido, uma vez que a equipe participa desse constructo e valida as decisões.

Ao longo da escrita da dissertação, percebi que refletia também sobre minhas ações como educador. A construção do memorial, me permitiu revisitar pensamentos, ideias e ressignificar certezas que anteriormente apresentavam-se como imutáveis. Minhas práticas pedagógicas de ensino enquanto docente e enquanto formador (professor coordenador pedagógico), eram postas à prova constantemente ao se depararem com os pensamentos de autores conceituados no assunto. Não obstante, identifiquei lacunas em minhas práticas pedagógicas de ensino em ambas as atuações. Identificar esses pontos de atenção, contribuíram com o desejo de estudar mais, conhecer mais e buscar melhorar cada vez mais minhas ações como educador, independente da função que exerça.

Desde que iniciei minha trajetória na educação, já valorizava a ciência e a pesquisa. Nutria em meu pensamento a reta intenção de um dia poder estudar com maior profundidade e rigor sobre a educação. Posto isso, reitero o valor das pesquisas acadêmicas e de suas incontestáveis contribuições para uma educação melhor. Durante a pesquisa, pude acolher as angústias, dificuldades e desafios enfrentados atualmente pelos docentes. Contudo, pude me alegrar com a esperança e o desejo de uma educação melhor que emanava das falas positivas dos participantes. Ser pesquisador é isso, se deparar com situações que talvez você já tenha vivenciado, mas sob uma nova ótica e nova perspectiva.

Finalizo essa pesquisa, convicto de que muito já foi feito, e muito ainda poderá ser feito em prol da educação. Todos temos um caminho, uma história, nossas referências e as motivações que nos impulsionam. E acredito piamente que é essa pluralidade que torna a educação um terreno fértil onde as diferentes sementes podem germinar, crescer e dar bons frutos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU SOUZA, . C. G. Construção da experiência: contribuições para a formação docente. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 727–741, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1301>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ABREU SOUZA, A. C. G.; FELDMANN, M. G. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022040, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1403>. Acesso em: 31 mar. 2023.

AMARO, T. R. **Formação docente**: as significações de professores do Ensino Médio sobre o desenvolvimento profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNITAU. Taubaté, p. 123. 2021.

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.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019. pp. 306-323

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV L. H. da S. (orgs) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6.ed. RJ: Vozes, 1991.

CANÁRIO, R. **A escola**: O lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação, nº 6. São Paulo, pp. 9-27.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: *PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação* – São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012, 37-56.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a educação continuada** – São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012, 9-14.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, Jonh **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Trad. Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOERSTE, E.. Parceria na formação de professores: do conceito à prática. Rio de Janeiro. 2002. 414 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. **A formação dos docentes**: o confronto necessário professor X academia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (81), 70-74, maio, 1992.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

GATTI, B. A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. & ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E; ANDRÉ, M. & ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010, 113-120.

GENTIL, Raquel. **Os impactos da pandemia na aprendizagem**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/os-impactos-da-pandemia-na-aprendizagem/>. Acesso: 20 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010. GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, D. G. **Reflexões docentes sobre a ATPC: uma análise da formação continuada em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNITAU. Taubaté, p. 181. 2020.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v. 14.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – Agência PNDA Contínua 2017. **Número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em 10 dez. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

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

MONIZ, M. E. **Mudança Conceptual na Sala de Aula: um desafio pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

MORICONI, Gabriela. A avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, B. A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, 177-228.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SALTINI, L. C. **A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC. São Paulo, p. 153. 2022.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Decreto n° 28.170**, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das Escolas Estaduais. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>. Acesso em: 16 maio. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Decreto n° 66. 793**, de 30 de maio de 2022. Dispõe sobre as jornadas de trabalho dos docentes submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar n° 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. Disponível em

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66793-30.05.2022.html>. Acesso em: 10 junho. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**; Ensino Integral; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Documento Orientador – ATPC 2022**. EFAPE; COPED; CGRH. – São Paulo: SEDUC, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Documento Orientador – ATPC 2023**. EFAPE; COPED; CGRH. – São Paulo: SEDUC, 2023.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

Disponível em

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 16 maio. 2022.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.374**, de 30 de março de 2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas.

Disponível em

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 07 abril. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Governo de SP amplia de 364 para 3 mil escolas de ensino integral no estado**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-amplia-de-364-para-3-mil-escolas-de-ensino-integral-no-estado/#:~:text=O%20Governador%20de%20S%C3%A3o%20Paulo,2.050%2C%20espalhadas%20por%20464%20munic%C3%ADpios> Acesso: 20 jan. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução nº 8**, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?Time=26/07/2015%2018:40:03. Acesso em: 16 maio. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução nº 55**, de 29 de junho de 2022. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 e providências correlatas. Disponível em

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%2055,%20DE%2029-6-2022.PDF?Time=28/08/2022%2018:01:12>.

Acesso em: 05 julho. 2022.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Resolução n° 72** de 16, de dezembro de 2019. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72_19.HTM?Time=10/06/2020%2015:57:59.

Acesso em: 16 maio. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE n° 10**, de 22 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas. Disponível em

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2010%20.HTM?Time=28/08/2022%2018:19:24>. Acesso em: 16 maio. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SEDUC n° 133**, de 29 de novembro de 2021. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20133.PDF?Time=28/08/2022%2023:16:36>. Acesso em: 16 maio. 2022.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith 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.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". Harvard Educational Review, vol. 57, n. 1 =, pp. 1-21, feb. 1987.

SILVA, da M. A Escola como locus privilegiado de formação: revisitando o Ginásio Vocacional. In: PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2013, 45-58.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WESTBROOK, Robert B. *et. al.* **John Dewey**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE I – Questionário Sociodemográfico

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação, realizado na Universidade de Taubaté. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos – dissertação de mestrado, sendo realçado que as respostas dos pesquisados representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Em algumas questões, terá apenas que assinalar com um (X) na sua opção de resposta. Obrigado pela colaboração.

Dados pessoais

1. Faixa de idade

- de 18 a 25 anos
- de 26 a 35 anos
- de 36 a 45 anos
- 46 ou mais

2. Sexo

- masculino feminino

Formação acadêmica inicial

3. Escreva qual graduação refere-se a sua formação inicial.

4. Há quanto tempo concluiu sua formação inicial?

- Mais de 20 anos Entre 15 a 20 anos Entre 10 a 15 anos
- Entre 5 a 10 anos Entre 1 a 5 anos

Formação acadêmica de especialização

5. Você possui alguma formação acadêmica complementar?

- Não possuo especialização
- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado
- Doutorado

Nome do curso de especialização: _____

Experiência profissional

6. Há quanto tempo atua como docente na Rede Estadual do Estado de São Paulo? Que ano se formou?

7. Em quantas escolas você trabalha atualmente?

8. Qual sua maior dificuldade no exercício da docência nos tempos atuais?

9. Em linhas gerais, o que significa para você “formação continuada em serviço”?

10. Já atuou na função de professor coordenador pedagógico?

() sim () não

Se sim, por quanto tempo? _____

Qual a maior dificuldade enfrentada na função? _____

APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

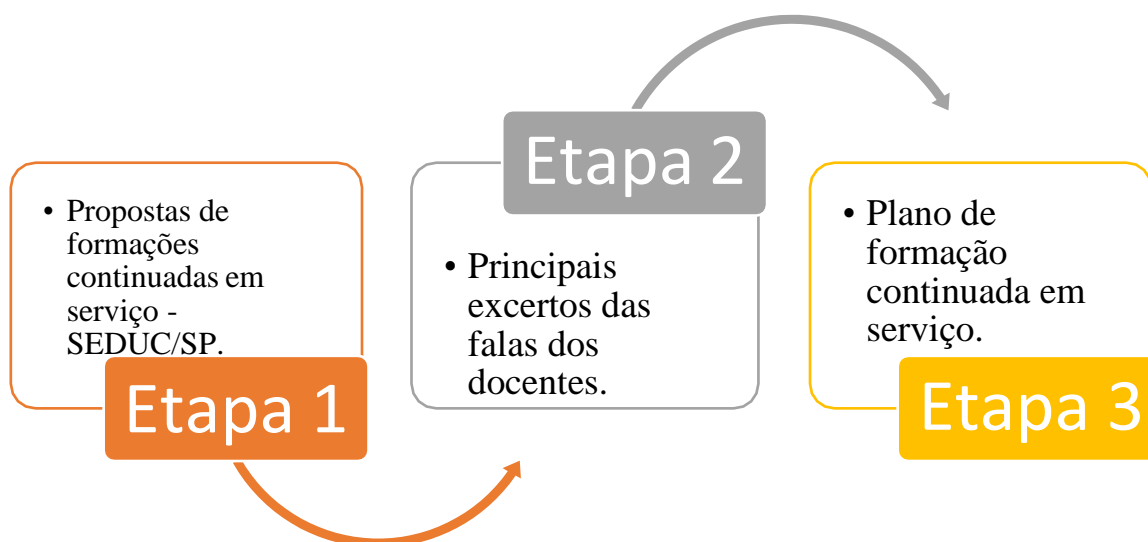
- 1 Como se deu o processo de escolha deste curso de licenciatura? Você já tinha a intenção de trabalhar com os anos finais do ensino fundamental? Comente sobre sua trajetória até aqui.
- 2 Como você percebe a relação do processo de ensino e aprendizagem com a formação continuada em serviço?
- 3 Quais você considera serem as maiores dificuldades para lecionar para crianças e adolescentes de 11 a 14 anos?
- 4 Sua formação inicial ofereceu bons subsídios para sua prática com este segmento da Educação Básica? Explique-se na sua resposta.
- 5 Quais os pontos positivos que você considera haver na sua atuação profissional como docente? Destaque os pontos de atenção, que não agregou ou foram decorrentes de fragilidades em sua formação inicial?
- 6 Ao olhar para sua atuação como docente, você considera haver alguma(s) necessidade(s) formativa(s) que colaborasse com sua prática de ensino?
- 7 A escola que você leciona atualmente oferece uma proposta de formação continuada em serviço? Você acredita que esta proposta contribui para o aprimoramento da sua prática docente? Como você evidenciaria isso?
- 8 Você considera relevante o papel da formação continuada em serviço para o apoio à prática docente e desenvolvimento profissional?
- 9 A respeito dos momentos formativos que ocorrem na unidade escolar. Essas formações respondem ao seu anseio formativo?
- 10 A partir da sua experiência profissional ao longo do tempo, o que uma formação continuada em serviço precisa ter para que consiga provocar a mudança na prática de ensino do docente, contribuindo com a aprendizagem dos alunos.

APÊNDICE III – Produto Técnico Educacional

Com base no presente trabalho de pesquisa científica, o Produto Técnico Educacional tem como principal objetivo contribuir e apresentar uma sugestão de Plano de Formação Continuada em Serviço que apoiará as Unidades Escolares no desenvolvimento do ATPCs e ATPCAs, em unidades escolares que integram o PEI. O Plano foi construído conforme as orientações da SEDUC/SP por meio de documentos norteadores para esta finalidade. Alinhados aos tempos e espaços previstos nas resoluções que garantem a legalidade das formações continuadas em serviço, o presente plano pode ser aplicado nas Unidades Escolares que participam do PEI. As demais Unidades Escolares, que não participam do PEI, poderão aplicar o presente plano, fazendo as adequações necessárias de acordo com os documentos norteadores para esta finalidade.

Posto isso, este Produto Técnico Educacional consiste em apresentar:

- 1- Apresentar de maneira sucinta e objetiva a proposta das formações continuadas em serviço, apresentadas nas normativas e documentos orientadores da SEDUC/SP;
- 2- Destacar e apresentar os principais elementos observados nas falas dos docentes;
- 3- A proposta um plano de formação continuada em serviço, tomando como base os dados dessa pesquisa, aderente às expectativas dos professores participantes, a fim de subsidiar os programas de formação continuada das escolas de educação básica, previstas em lei, nos quais compõem a carga horária dos professores.

FIGURA 3 – Etapas do Produto Técnico Educacional

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Será apresentado a seguir o detalhamento das Etapas que compõem este Produto Técnico Educacional:

1- Propostas de formações continuadas em serviço - SEDUC/SP

O documento orientador ATPC 2023, apresenta diretrizes gerais e também abordam orientações sobre o cumprimento, registro e apoio das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Dentre os objetivos deste documento, destacam-se a organização dos estudos do corpo docente e a promoção do engajamento dos profissionais.

Conforme o disposto na Resolução SEDUC nº 133 de 29-11-2021, “Entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação, planejamento e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a responsáveis por estudantes” (SÃO PAULO, 2023).

Pautas trabalhadas na ATPC

O documento apresenta as pautas que devem ser trabalhadas em cada segmento. Para o ensino fundamental e ensino médio está previsto o conteúdo do material de apoio “Aprender Sempre”, com enfoque nos componentes de “Língua Portuguesa”, “Matemática” e “Ciências

da Natureza”. Está previsto também conteúdos de desenvolvimento das habilidades essenciais, competências socioemocionais e das ações para melhorias do clima escolar alinhadas ao Programa CONVIVA e temas locais de interesse da Diretoria de Ensino e Unidade Escolar.

O programa de formação delineado pela SEDUC/SP prevê também, pautas formativas elaboradas e conduzidas pela escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) veiculadas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que devem ser acompanhadas pela Unidade Escolar de forma síncrona ou assíncrona de acordo com a organização da escola.

O documento orientador prevê ainda que sejam desenvolvidas pautas específicas da Diretoria de Ensino e da Unidade Escolar. Em ambos os casos, deve-se abordar temas locais de interesse da comunidade escolar. Nas Escolas PEI, essas formações são de responsabilidade dos Coordenadores de Gestão Pedagógica Geral e Coordenadores de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento. Esses profissionais devem, em conformidade com suas atribuições, organizar as formações visando promover espaços formativos em serviço que contribuam com as reflexões e diálogos referentes ao aprendizado e às possibilidades de desenvolvimento no fazer pedagógico dos profissionais. Cabe ressaltar que nas Unidades Escolares que atendem aos segmentos do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, que participam do PEI, aos docentes serão ofertadas um número mínimo de três e máximo de sete ATPC/Atividades Pedagógicas de caráter formativo obrigatórias a serem cumpridas no ambiente escolar, respeitando a carga horária diária de trabalho.

QUADRO 16 – Pautas Formativas da EFAPE/SEDUC-SP

Dia da Semana	Público-alvo	Temáticas
Terça-feira	Profs. da Área de Ciências Humanas	- Formação Profissional
Quarta-feira	Profs. da Área de Linguagens	- Aprender sempre
Quinta-feira	Profs. da Área de Ciências da Natureza	- Temas contemporâneos transversais
Sexta-feira	Profs. da Área de Matemática	- Grandes temas da educação - Educação Especial

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

QUADRO 17 – Pautas Formativas da Diretoria de Ensino e Unidade Escolar

Dia da Semana	Público-alvo	Temáticas
Terça-feira	Profs. da Área de Ciências Humanas	- Pautas da EFAPE / Pautas de Interesse da DE e UE
Quarta-feira	Profs. da Área de Linguagens	
Quinta-feira	Profs. da Área de Ciências da Natureza	
Sexta-feira	Profs. de todas as áreas de conhecimento	- Pautas de Interesse da DE e UE

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Os quadros apresentados acima, evidenciam espaços formativos bem definidos pela SEDUC/SP, de acordo com a carga horária dos docentes. Quando o horário das formações coincidem, é possível que o docente participe das formações da EFAPE de forma assíncrona, por meio do repositório de vídeos do CMSP.

A respeito das temáticas, observa-se que as pautas da EFAPE já estão previamente definidas e seguem uma lógica cronológica para seu desenvolvimento. Já as pautas da Diretoria de Ensino (DE) ou Unidade Escolar (UE), são desenvolvidas de acordo com a necessidades formativas emergentes de cada realidade. Posto isso, entende-se que há espaço para que os coordenadores pedagógicos desenvolvam suas pautas, baseadas na observação de sala de aula, nos apontamentos, registros e também em temas evidenciados pelos docentes.

2- Principais excertos das falas dos docentes

A seguir será apresentado fragmentos coletados das falas dos docentes que evidenciam suas necessidades formativas e o que esses profissionais esperam de uma formação continuada em serviço.

O quadro que será apresentado a seguir trará as necessidades formativas evidenciadas pelos docentes.

QUADRO 18 – Excertos relacionados às necessidades formativas dos docentes

[...] o ponto de fragilidade da minha formação foi muito na parte didática. [...] organização de quadro, a oratória.
Então, como a gente trabalha essas questões de habilidades?
[...] teve muita coisa que eu não vi na faculdade e aí estou acabando vendo agora.
[...] falta estudo porque o professor precisa estudar sempre para acompanhar esses alunos.
[...] não sinto ainda preparada para trabalhar com os problemas emocionais dos alunos.
Eu acho que eu preciso melhorar o processual.

[...] variar as metodologias ativas é o que eu ainda preciso melhorar.
[...] é preciso entender melhor o aluno, a criança.
[...] não fui preparada para os problemas que a gente enfrenta dentro de sala de aula. [...] os problemas familiares dos alunos, sobre a indisciplina em si que aí tem vários fatores que influenciam.
[...] tenho que dar uma aula mais dinâmica.
[...] eu acho que é mais frágil é o domínio de sala.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O quadro que será apresentado a seguir trará as expectativas evidenciadas pelos docentes no que diz respeito à formação continuada em serviço.

QUADRO 19 – Excertos relacionados às expectativas dos docentes a respeito da formação continuada em serviço

A formação tem que ser tanto para o professor ali, uma experiência que saia do campo teórico e atinja a prática
Para que a gente possa ter uma formação mais eficiente, mais eficaz, eu acredito que a gente precise de uma parceria bem maior com profissionais
A formação continuada eu acredito que precisaria ter parcerias externas para provocar a mudança na prática do ensino
Para haver uma mudança mesmo na minha experiência profissional é mais mesmo a tecnologia. Tem que ser mais voltada para tecnologia, a prática de ensinar, a pedagogia, a didática precisa ser melhorada
. Eu acho que trabalhar em grupo, separar em grupos e o mão na massa
A partir da minha experiência eu posso dizer que tem que ter um conteúdo, trazer palestrantes.
Uma formação em que a prática se encaixe no contexto atual dos nossos alunos
principalmente pensando um pouquinho nas OTs que a gente participa seria a experiência de um outro colega.
Eu vejo que ela precisa primeiro ser viável.
Em artes eu acho que é fundamental que a gente faça ponha a mão na massa e trazer para os alunos essa experiência, acho ótimo, fundamental.
E essa formação tem que ser prática. [...] tem que ser ali, o olho a olho, prático, mostrando para que nós venhamos a desenvolver bons trabalhos né.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

3- Plano de formação continuada em serviço

Observando os documentos norteadores da SEDUC a respeito dos ATPCs e considerando as expectativas dos docentes, apresenta-se um plano de formação continuada em serviço:

EE *Nome da Unidade Escolar*

Professor Coordenador Pedagógico: *Nome do(a) Coordenador(a) de Gestão Pedagógica Geral*

Data: / /

Levantamento das Necessidades Formativas

- *O levantamento das demandas formativas dos docentes são essenciais para promover o engajamento e proporcionar maior impacto nas práticas pedagógicas de ensino dos docentes.*

- *Para levantar essas demandas apresenta-se a seguinte proposta:*

Etapa 1: Por meio da chuva de ideias, o professor coordenador registra as demandas apresentadas pelos docentes.

Etapa 2: Os docentes e o professor coordenador verificam se as demandas elencadas se repetem. Caso haja repetição, deverá ser descartado o excedente. Após essa verificação, as demandas elencadas devem ser registradas com um número, iniciando com número 1 e seguindo até o número de demandas existentes. .

Etapa 3: As demandas deverão ser priorizadas por meio de votações.

Etapa 4: Após a priorização das demandas, o professor coordenador poderá construir um programa de formação continuada em serviço com a previsão de pautas formativas, objetivos, materiais de apoio e parcerias externas (quando possível e necessário).

Durante o momento formativo – Início

- *Estabelecer os combinados com os docentes;*

- *Realizar a leitura da pauta formativa junto aos docentes;*

- *Proporcionar um ambiente acolhedor por meio da leitura de um texto. Se pertinente selecionar o texto que faça referências à temática que se pretende desenvolver;*

- *Orientar os docentes a tomarem notas em seu caderno de registro durante a formação.*

Durante o momento formativo – Desenvolvimento

Temática: Ex: Plano de Ensino.

Objetivos: Ex: Orientar os professores na elaboração dos Planos de Ensino por meio do Currículo Paulista, e materiais de apoio disponibilizados pela SEDUC.

Etapa 1: Ex: Pergunta disparadora e registro das falas dos docentes;

Etapa 2: Ex: Delineando e apresentando os tópicos que devem conter nos planos de ensino;

Etapa 3: Ex: Mão na massa/Oficina: Construindo o plano de ensino;

Etapa 4: Ex: Fechamento e sistematização da formação.

- *Deverá ser apresentado aos docentes a temática, os objetivos e o desenvolvimento da formação, a fim de garantir que os docentes compreendam as etapas previstas;*

- *Etapa 1: Por meio da ferramenta tecnológica “Mentimeter” deverá ser criada uma nuvem de palavras com as proposições dos docentes acerca da temática proposta;*

- *Etapa 2: Para o desenvolvimento desta etapa deve ser avaliada a possibilidade de convidar um docente (externo preferencialmente) experiente a respeito da temática, a fim de contribuir com a formação. Caso haja o aceite do convite, orienta-se que seja feito previamente apreciação do material que será utilizado na formação pelo Professor Coordenador Pedagógico;*

- *Etapa 3: Cada docente deverá desenvolver a atividade proposta de forma individual ou coletiva de acordo com a comanda e estratégia anteriormente apresentada. Cabe ressaltar que dependendo da dinâmica do tempo a atividade proposta deverá ser ajustada para desdobramentos posteriores nos ATPCAs. Contudo, é importante que se estabeleça os cumprimentos mínimos para a atividade proposta;*

- *Etapa 4: O professor coordenador deverá retomar os conceitos e atividades trabalhadas ao longo da formação, bem como os pontos mais relevantes da mesma, reforçando e*

reiterando o objetivo anteriormente apresentado. Por meio da retomada da nuvem de palavras elaboradas pelos docentes, deverá ser apresentado o que se pensava antes da formação e o que pensa após a formação a respeito da temática abordada.

Durante o momento formativo – Encerramento

Etapa 5: *Avaliando a formação;*

Etapa 6: *Informes gerais.*

- Etapa 5: Por meio da ferramenta tecnológica “Googleforms” deverá ser proposta a avaliação da formação. Esta permitirá ao Professor Coordenador, avaliar se o objetivo proposto foi atingido, bem como avaliar se as estratégias e atividades propostas foram suficientes para contribuir com o desenvolvimento dos docentes;

- Etapa 6: As informações devem ser passadas de forma clara e objetiva para ciência de todos. Informações pontuais ou específicas devem ser tratadas na individualidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Currículo Paulista**; Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo; São Paulo: SEDUC, 2019.

APÊNDICE IV – Memorial

O presente memorial me proporcionou um processo de reflexão, desconstrução, reconstrução e ressignificação da compreensão da minha própria história e a respeito da visão pessoal e profissional do educador. Optei por dividi-lo em algumas sessões, que buscam evidenciar minha formação profissional na educação, bem como todo percurso que percorri até os dias atuais, em que curso o MPE – Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté.

Em toda minha formação na Educação Básica, estudei em escola pública. Orgulho-me de ter tido excelentes professores, que com o passar do tempo, tornaram-se amigos e colegas de trabalho. Para iniciar o escrito deste panorama histórico, cheio de lembranças, proponho um percurso cronológico, iniciando pela formação na pré-escola até os dias atuais.

Uma primeira lembrança da pré-escola é o fato de estudar em vários prédios diferentes e que geralmente ficavam longe de casa e precisava que minha mãe, pai ou empregada me levasse e buscasse na escola. Outro fato marcante era a aquilo que era aprendido, na verdade o que era ensinado, na escola. Eram mais questões de convivência, aprender valores, alguns conceitos simples por meio de ações práticas. Recordo-me dos momentos em que tínhamos alguma atividade em conjunto, cantávamos antes da merenda e também para entrar na sala no início das aulas. Também tínhamos o hábito de cantar ao terminar o horário das aulas. Outro fato marcante ainda na pré-escola foi o meu aniversário que pude realizar na escola com os colegas de outras classes e também com todos os professores e funcionários. Recordo-me que queria muito que meus pais fizessem esse aniversário na escola quando recebi a notícia de que poderia ser feito, fiquei muito feliz pois poderia compartilhar este momento de celebrar a vida com todos os meus colegas. Claro que esta percepção hoje se faz mais clara do que na época quando criança. Contudo, me recordo da felicidade que fiquei por viver aquele momento. Tenho fotos impressas e quando as vejo posso recordar este sentimento.

Terminada a educação infantil, já iniciei na primeira série do ensino fundamental, hoje conhecida como primeiro ano do ensino fundamental (anos iniciais). Houve mais uma mudança em relação ao prédio em que estudaria. Diferente da pré-escola, a nova escola ficava muito próxima a minha casa fazia o percurso sozinho. Recordo-me que eu levantava quinze minutos antes de bater o sinal de entrada para a escola. Na maioria das vezes, nem tomava café. Acordava, escovava os dentes, trocava de roupa ia para escola. Um fato interessante também desta outra escola, denominada Casemiro da Rocha, é que eu também tinha um parente próximo que trabalhava lá, era a minha avó materna. Ela trabalhava como merendeira, era a famosa “tia

da merenda”. Minha família, de modo geral, sempre teve uma proximidade com o ambiente escolar, como relatei há pouco. Esta proximidade se construiu desde antes mesmo de meu nascimento. Meu avô era bastante conhecido no campo educacional. É muito interessante que quando eu cheguei na escola, logo nos primeiros dias, e mesmo já depois de algum tempo frequentando esta nova escola, eu ainda ouvia muito sobre ele.

Nesta nova escola pude fazer também novos amigos, conservar os velhos e foi onde, até mesmo pela idade, desenvolvi o gosto pela prática de esportes e leitura. Pude também participar de muitas festas populares que a própria escola promovia. Sempre que havia apresentações eu era convidado pelos professores organizadores para me apresentar em alguma dança e até mesmo nos desfiles do aniversário da cidade. Gostava muito dos desfiles e participava com bastante entusiasmo, era um motivo de orgulho desfilar pela escola para um momento tão especial que é a festividade da cidade onde nasci. Nessa escola estudei até quarta série, hoje seria o quinto ano do ensino fundamental anos iniciais. Houve um fato interessante que me marcou na transição da quarta série para a quinta série: a escola onde eu estudava oferecia o ensino até a oitava série, que hoje corresponde ao nono ano do ensino fundamental dos anos finais. Contudo, próximo de voltar das férias, eu iria iniciar a quinta série, que hoje corresponde ao sexto ano do ensino fundamental dos anos finais e todos os meus primos que estudavam na mesma escola que eu, foram transferidos para outra escola que atendia desde a quinta série até o ensino médio. Então, diante desse fato da mudança dos meus primos, minha mãe me perguntou se eu gostaria de estudar na outra escola, junto com meus primos. Lembro-me que pensei na hora do convite, mas e meus amigos, será que vão mudar para essa escola também? Essa indagação me passou rapidamente pela cabeça, mas como todos os meus primos iriam para essa nova escola, prontamente aceitei o convite.

Ao chegar nessa nova escola, denominada Paulo Virgínio, recordo-me que fiquei um pouco assustado. Primeiro porque o número de alunos em comparação às outras escolas que estudei era muito maior. Outro ponto que tenho na memória é o fato de ter alunos bem maiores do que eu. Eu estava na quinta série, iria fazer 11 anos e tinha alunos na escola de quinze, dezesseis e dezessete anos, ou seja, bem mais velhos do que eu. Confesso que isso me assustava um pouco. Contudo, logo me acostumei como essa socialização, mesmo porque eu tinha os meus primos mais velhos estudando nessa escola e por isso até convivía de maneira bem tranquila com todos.

Nessa escola eu percorri todo o restante da minha formação escolar na Educação Básica. Um fato marcante que acredito ter sido um divisor de águas no fortalecimento da minha personalidade, inclusive foi meu primeiro contato com a vida acadêmica, foi um trabalho

solicitado pela coordenação pedagógica que atuava na época, no ano de 2007. O trabalho fazia parte de um projeto que a escola desenvolvia com os alunos do último ano do ensino médio. O trabalho tinha características de um TCC – trabalho de conclusão de curso. A proposta era que por meio da autoanálise, pudéssemos elencar um tema para ser desenvolvido ao longo de todo o ano, por meio de pesquisas na internet, na biblioteca e até mesmo de campo, dependendo do tema escolhido e apresentássemos o produto para uma banca, composta por alguns professores e pelos gestores da escola. Quando a proposta nos foi apresentada, confesso ter ficado bastante nervoso. Seria o meu primeiro contato com o mundo acadêmico e para a época falar em faculdade, universidade, causava-nos certo medo, ainda mais para nós que morávamos distantes das cidades que ofereciam esse ensino. Haja vista que, para cursar uma faculdade, o estudante teria que se mudar para outra cidade ou viajar todos os dias para que pudesse estudar. Então, não se trata apenas de uma proposição para um primeiro contato acadêmico, mas para nós, trazia outros sentimentos ligados à realidade da universidade. Há todo um contexto que permeava nossos projetos de vida. Enfim, aceitamos a proposta e então mergulhamos pela primeira vez no mundo acadêmico, tendo os primeiros contatos com o rigor científico. Chegando o tempo para apresentação do produto da pesquisa deste último ano, o fizemos com maestria, ao menos para estudantes do ensino médio. Recordo-me da tamanha felicidade que fiquei ao receber nota máxima no trabalho e na apresentação, inclusive a “banca examinadora” nos deu um feedback muito bom em relação ao nosso trabalho, que tratava sobre o tema da “dependência química nos jovens”. Fazendo uma análise sobre essa proposta que nos foi feita no último ano do ensino médio, vejo que foi muito positiva e a mim proporcionou o primeiro contato com o mundo acadêmico, no qual ainda estou me aventurando. Em paralelo, à formação na Educação Básica, algumas questões e inquietações me preenchia. Ao longo de todo esse percurso, eu sempre me preocupei muito com aquilo que faria pós Educação Básica. Embora tivesse acesso a informações, não havia me decidido ainda sobre as minhas escolhas para o futuro.

Ainda neste viés de escolha e tomada de decisão em prol do projeto de vida, minha formação e educação familiar, na qual os valores religiosos, especificamente católicos, faziam parte do meu cotidiano, despertaram-me outro interesse. Essa realidade influenciou certamente minhas escolhas. A partir de então, aproximei-me veemente da realidade religiosa e optei por fazer uma experiência religiosa no seminário diocesano de Lorena. Esse processo durou um ano basicamente e então entrei no seminário. A partir dessa tomada de decisão é que a vida pessoal se encontra com a vida profissional na qual ainda me encontro atualmente. Contudo, a

dinamicidade da vida nos apresenta situações e reflexões que nos permitem refazer escolhas e exige de nós uma resposta.

Ao refletir sobre meu projeto de vida, decidi deixar o seminário. Contudo, já estava cursando a faculdade de filosofia e por gostar do curso, decidi que iria terminá-lo, o que me garantiria um diploma de um curso superior e uma possibilidade de emprego, embora, não tivesse me passado pela cabeça ainda a possibilidade de dar aula. Com um diploma de ensino superior, poderia fazer alguns concursos futuramente. Quando terminei a faculdade, meus familiares me incentivavam a lecionar, tendo em vista o curso que eu tinha concluído há pouco e todo histórico familiar inserido no contexto educacional.

Minha primeira experiência em sala de aula foi agonizante, quase traumática. A equipe gestora da escola onde iniciei, sempre muito cordial, acolheu-me muito bem. Logo após os trâmites legais, conduziu-me até a sala de aula, apresentou-me aos alunos e retirou-se da sala. Neste instante pensei logo em acolher os alunos, fizemos as apresentações devidas e então, estava eu diante de uma classe de jovens que aguardavam o início da aula, e eu sem saber por onde começar. Para uma primeira experiência, considero ter sido um tanto negativa.

No início da carreira como docente, talvez por não me sentir muito confortável com as situações adversas com as quais nos deparamos em sala de aula, pensei várias vezes em desistir de lecionar e voltar meus esforços para algum concurso público que exigisse a formação de nível superior. Relutante, mas convicto de que a faculdade em si, formação inicial, não supre a formação do profissional em sua totalidade, pensava constantemente numa alternativa para que meu projeto de vida se desenvolvesse de forma que eu gostasse do meu trabalho, o que até então não estava acontecendo. Paralelamente a isso, desde o início da minha trajetória profissional como docente, sempre pensei que teria que ser bom naquilo que me propus a fazer, não só por mim mesmo, mas por aqueles que receberiam o fruto do meu trabalho: os alunos.

Fiz então o concurso no ano de dois mil e treze e me efetivei em primeiro de abril de dois mil e quatorze, numa escola estadual a trinta quilômetros da minha casa. O fato de ter passado no concurso e me efetivado como docente da rede estadual, de certa forma me garantia um trabalho e me possibilitou pensar no aperfeiçoamento profissional de forma mais concreta, haja vista a efetivação no serviço público.

Logo após ter passado no concurso e me efetivado como servidor público estadual na secretaria da educação de São Paulo, iniciei minha especialização (pós-graduação lato sensu) em Gestão Educacional pela Universidade Cruzeiro do Sul. O tema do meu trabalho de conclusão de curso foi: Coordenação e Gestão Pedagógica: história e desafios. Não somente o tema, mas o fato de estar fazendo uma especialização, levantou alguns questionamentos dos

gestores das escolas onde eu trabalhava, para uma possível função de gestor em tempos futuros. A partir desse momento, aconteceram aproximações e distanciamentos também com pessoas nas quais nossos ideais dentro da esfera educacional tinham convergência ou divergência.

A partir dessas novas referências dos profissionais com os quais nos aproximamos, eu sempre vi a necessidade de me aperfeiçoar cada vez mais. Decidi então fazer mais um curso de graduação, dessa vez o curso de História, que certamente me ajudaria na disciplina que leciono que é Filosofia, mas que também me daria outras oportunidades de trabalho, ainda que fosse dentro da educação. Sempre muito atento ao site da diretoria de ensino da qual faço parte, observei a abertura de um edital para a função de Professor Coordenador Pedagógico. Contudo, a função era em outra escola, que eu não conhecia e mais longe da minha casa. Foi um momento de muita reflexão e ponderações em função do meu projeto de vida. Embora não tivesse a certeza de que passaria no processo de seleção para a função, eu pensava, e isso é natural, nas mudanças que ocorreriam na minha vida a partir dessa escolha. Enfim, participei do processo seletivo, mas não fui selecionado. Posteriormente a oportunidade apareceu e novamente eu estava lá para participar do processo seletivo. Desta vez fui selecionado dentre os candidatos que participaram do processo. Se eu já era exigente em relação ao meu aperfeiçoamento profissional para a prática docente, não obstante fiquei mais exigente com meu desenvolvimento profissional para trabalhar diretamente na formação dos professores na função de Professor Coordenador Pedagógico.

Tendo em vista meu desenvolvimento profissional, iniciei minha terceira graduação, em Pedagogia, e em paralelo, o mestrado profissional em educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). O mestrado, que no início da carreira era um objetivo, mas por questões financeiras e de logística não tive condições de fazer. Hoje realizando meu sonho, estou muito satisfeito com a formação que estou recebendo e com um impacto evidente na minha vida profissional. Gostaria de ressaltar que, num curto espaço de tempo, a evolução profissional é perceptível pelo desdobramento observado no público-alvo dentro da minha função, que nesse caso são os professores.

ANEXO I

Ofício a Escola Estadual Professor Ernesto Quissak



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Rede credenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício SPG N° 410/2022

Taubaté, 24 de maio de 2022

Prezada Senhora

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pelo aluno Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido, do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2021/2022, intitulado “Formação continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na crença, concepções e na prática de ensino”. O estudo tem por objetivo “Identificar em quais condições há eficácia nos programas de formação continuada em serviço, de modo a causar impactos e possíveis mudanças na prática de ensino dos professores no ensino público”, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

O estudo será realizado por meio de um questionário para caracterização do perfil de (15) professores da rede de ensino público estadual em estudo e entrevista semiestruturada a saber, com os (10) professores que estejam lecionando há três anos ou mais, selecionados a partir da análise do questionário e que serão gravadas em áudio e transcritas. O encontro com os docentes participantes, será presencial e quando houver necessidade, por meio de plataformas remotas: Zoom ou Google meet.

O material coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo sob sigilo a identidade dos participantes.

O resultado da pesquisa será enviado aos participantes e à Secretaria da escola pública e aos professores envolvidos.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do rio



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal do Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

branco, 210, CEP 12020-040, telefone (12) 3622-4005, ou com o aluno Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido, telefone (12) 99624-9700, inclusive ligações a cobrar.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Coordenadora do Curso de Mestrado
Profissional em Educação

Ilma, Senhora Laura Jane de Toledo Setani Reis
Diretora da EE Professor Ernesto Quissak - Escola de aplicação
Praça Guilherme de Almeida, 1463 – Engenheiro Neiva, Guaratinguetá – SP

ANEXO II

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu **Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**Formação continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na crença, concepções e na prática de ensino**”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 15 de março de 2022.

Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Formação continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na crença, concepções e na prática de ensino”**, sob a responsabilidade do pesquisador **“Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido”**. Nesta pesquisa pretendo **“Identificar em quais condições há eficácia nos programas de formação continuada em serviço, de modo a causar impactos possíveis mudanças na crença, concepções e na prática de ensino dos professores no ensino público.”** por meio de um **questionário para caracterização do perfil de (15) professores da rede de ensino público estadual em estudo e entrevista semiestruturada a saber, com os (10) professores que estejam lecionando há três anos ou mais, selecionados a partir da análise do questionário e que serão gravadas em áudio ou vídeo e transcritas.**

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **“Contribuir com a comunidade acadêmica acerca da importância dos momentos de formação continuada para uma educação de qualidade”**. Os riscos são mínimos, decorrentes de sua participação são referentes ao constrangimento ou abalo emocional que possa vir a sofrer ao responder as questões propostas no questionário ou entrevista semiestruturada. Caso isso ocorra, solicito que entre em contato imediatamente com o pesquisador para que seja encaminhado ao serviço público de atendimento psicológico. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização. Entretanto, com vistas a prevenir possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa e deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os danos por ele fornecido durante a coleta não sejam utilizados.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Contudo, se houver despesas decorrentes da presente pesquisa é assegurado o direito de ressarcimento ao participante. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12)99624-9700, e-mail, marcosmayela@yahoo.com.br, inclusive ligações a cobrar.

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) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Consentimento pós-informação

Eu, _____,
portador do documento de Identidade nº _____ e CPF nº _____
_____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Formação
continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na crença, concepções e na prática
de ensino”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer
momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim
o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento
livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Taubaté-
SP, 15 de março de 2022.

Marcos Vinícius F. M. Querido

Assinatura do Participante

ANEXO IV

Declaração de Infraestrutura/Termo de Anuência de Instituição

Eu, Laura Jane de Toledo Setani Reis, na qualidade de responsável pela EE Professor Ernesto Quissak, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores em serviço: possíveis mudanças na crença, concepções e na prática de ensino” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador “Marcos Vinícius Ferraz Mayela Querido”; com o objetivo de identificar em quais condições há eficácia nos programas de formação continuada em serviço, de modo a causar impactos e possíveis mudanças na prática de ensino dos professores no ensino público.

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo. A EE Professor Ernesto Quissak apoiará o pesquisador com salas de aula, sala multiuso, sala de leitura, autorizará a participação de professores nas coletas de dados realizadas pelos instrumentos de pesquisa selecionados. Permitirá ainda a presença do pesquisador nos momentos de formação em serviço HTPCGs e HTPCAs para desenvolver a sequência metodológica e a coleta de dados descrita no projeto de pesquisa. O contato para as visitas à instituição de ensino se dará por intermédio da Coordenação Pedagógica Geral.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 15/08/2022 a 28/04/2023.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Guaratinguetá, SP, _____ de _____ de 2022.

Laura Jane de Toledo Setani Reis

Diretor Escolar