

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Kleber da Silva Aguiar

TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO
EM GRUPO: práticas pedagógicas para a equidade no Ensino
Fundamental

Taubaté – SP

2025

Kleber da Silva Aguiar

***TRANS-FORMAÇÃO* DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO
EM GRUPO: práticas pedagógicas para a equidade no Ensino
Fundamental**

Dissertação apresentada à banca de Defesa como 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: Práticas Pedagógicas para Equidade

Orientador/Mentor: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

Taubaté – SP

2025

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

A282t Aguiar, Kleber da Silva
 Trans-formação docente por meio do trabalho em grupo: práticas pedagógicas para a equidade no Ensino Fundamental. / Kleber da Silva. -- 2025.
 87 f.: il.

 Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, 2025.
 Orientação: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio, Departamento de Instituto Básico de Humanidades.

 1. Formação docente. 2. Trabalho em grupo colaborativo. 3.Equidade. 4. Ensino fundamental. 5. Pesquisa- formação. I. Universidade de Taubaté. Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação. Mestrado profissional em Educação II. Título.

CDD –372.7

Kleber da Silva Aguiar

**TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO
EM GRUPO: práticas pedagógicas para a equidade no Ensino
Fundamental**

Dissertação apresentada à banca de Qualificação como 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: Práticas Pedagógicas para Equidade

Orientador/Mentor: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. William José Ferreira

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Alessandra Novak

Unisociesc

Assinatura _____

Dedico esta pesquisa a minha mãe, Sra. Maria Eldi da Silva e a sua frase de incentivo:
“Não tenho dinheiro, há uma herança que te posso deixar.
É o estímulo ao estudo!”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os docentes da Universidade de Taubaté (UNITAU), em especial àqueles vinculados à linha de pesquisa *Práticas Pedagógicas para Equidade*, por suas valiosas contribuições ao longo da minha trajetória formativa.

Estendo minha gratidão ao Instituto Canoa, responsável pela proposta metodológica abraçada pelo curso de mestrado por meio do Programa de Especialização Docente (PED-Brasil), fundamentado no modelo STEP, desenvolvido na Universidade de *Stanford* e adaptado ao contexto brasileiro com sensibilidade e compromisso com a equidade.

Agradeço, ainda, à Fundação Lúcia e Pelerson Penido (FLUPP), pelo suporte acadêmico e financeiro, essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e para o aprimoramento das minhas práticas pedagógicas.

Agradeço, também, aos professores Dr. William José Ferreira, Dra. Kátia Celina da Silva Richetto e Dra. Alessandra Novak pela generosidade em aceitarem ao convite de compor a banca avaliadora.

De modo especial, registro minha profunda gratidão ao meu orientador e mentor, Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio, cuja escuta atenta, rigor intelectual e incentivo constante foram fundamentais para a construção deste trabalho.

“A delegação de autoridade intelectual ocorre quando os professores estruturam atividades de grupo que permitem que os alunos se tornem responsáveis pelo próprio aprendizado, encorajando a interação entre pares para a construção de conhecimento compartilhado.”
(Cohen e Lotan, 2017, p. 80)

RESUMO

Esta pesquisa-formação, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), na linha Práticas Pedagógicas para a Equidade, investigou como um percurso formativo estruturado em dois ciclos, um conceitual e outro prático, contribuiu para a transformação profissional do formador e dos docentes participantes. Fundamentada no trabalho em grupo com papéis definidos, proposto por Cohen e Lotan (2017), a pesquisa adotou abordagem qualitativa e caráter exploratório, buscando compreender como essa estratégia pode promover práticas pedagógicas equitativas em contextos de heterogeneidade no Ensino Fundamental. A formação foi inspirada nos princípios do Programa de Especialização Docente (PED-Brasil), em parceria com o Instituto Canoa e alinhada ao *Stanford Teacher Education Program* (STEP), integrando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 1, 4, 5, 10 e 16). O percurso ocorreu em uma escola pública de São José dos Campos (SP) e articulou estudo teórico, modelização de práticas colaborativas e implementação de atividades interdisciplinares consonantes ao Currículo Paulista e à BNCC. A coleta de dados envolveu diários de campo, portfólios, rubricas de avaliação, formulários de saída e registros audiovisuais. A análise seguiu Bardin, com categorização criteriosa e perspectiva metacognitiva. Os resultados revelaram indícios consistentes de transformação profissional: os docentes passaram a planejar de forma mais intencional, mediar interações com maior consciência ética e valorizar a participação ativa dos estudantes, ampliando o uso de estratégias inclusivas que favoreceram o engajamento e o desempenho, especialmente de alunos com defasagens de aprendizagem. O formador também ressignificou sua identidade profissional ao refletir sobre sua própria prática durante o processo formativo. Como Produto Técnico-Tecnológico (PTT), foi desenvolvido um podcast educativo, organizado a partir das vivências dos dois ciclos formativos e destinado a apoiar outros docentes na implementação de práticas pedagógicas colaborativas e equitativas.

Palavras-chave: Formação Docente. Trabalho em Grupo. Papéis definidos. Equidade. Ensino Fundamental. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

This research-formation, linked to the Professional Master's Degree in Education at the University of Taubaté (UNITAU), within the Pedagogical Practices for Equity track, investigated how a formation pathway structured in two cycles, one conceptual and one practical, contributed to the professional transformation of the former and participating teachers. Grounded in the group work with defined roles proposed by Cohen and Lotan (2017), the research adopted a qualitative approach and exploratory nature, seeking to understand how this strategy can promote equitable pedagogical practices in contexts of heterogeneity in Elementary School. The formation was inspired by the principles of the Teaching Specialization Program (PED-Brasil), in partnership with the Canoa Institute and aligned with the Stanford Teacher Education Program (STEP), integrating the Sustainable Development Goals (SDGs 1, 4, 5, 10, and 16). The pathway took place in a public school in São José dos Campos (SP) and articulated theoretical study, modeling of collaborative practices, and implementation of interdisciplinary activities consonant with the São Paulo Curriculum and the BNCC. Data collection involved field diaries, portfolios, evaluation rubrics, exit forms, and audiovisual records. The analysis followed Bardin, with careful categorization and a metacognitive perspective. The results revealed consistent evidence of professional transformation: teachers began to plan more intentionally, mediate interactions with greater ethical awareness, and value the active participation of students, expanding the use of inclusive strategies that favored engagement and performance, especially for students with learning gaps. The trainer also reassessed their professional identity by reflecting on their own practice during the training process. As a Technical-Technological Product (PTT), an educational podcast was developed, organized from the experiences of the two training cycles and intended to support other teachers in implementing collaborative and equitable pedagogical practices.

Keywords: Teacher Formation. Group Work. Defined Roles. Equity. Elementary Education. Research-formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – ARTE: Localização Geográfica do Município de São José dos Campos	20
Figura 2 – ARTE: Fotos dos 3 encontros da 1ª etapa	45
Figura 3 – ARTE: Fotos dos 3 encontros da 2ª etapa	47
Figura 4 – ARTE: Nuvem de palavras – Categoria: Mediação Docente	60
Figura 5 – ARTE: Nuvem de Palavras – Categoria: Noção de Status	66
Figura 6 – ARTE: Nuvem de Palavras – Categoria: Planejamento Adaptativo	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidades de artigos localizados por descritor	25
Tabela 2 – Registros produzidos na 1ª e 2ª etapa	39
Tabela 3 – Mapeamento dos perfis dos participantes	49
Tabela 4 – Nível de conhecimento sobre estratégias	50
Tabela 5 – Resumo do engajamento docente categoria: Trabalho em Grupo	55
Tabela 6 – Resumo das evoluções nos docentes. Categoria: Transformação Docente	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Palavras mais recorrentes- Categoria: Trabalho em Grupo	55
Gráfico 2 – Palavras mais recorrentes- Categoria: Mediação Docente	60
Gráfico 3 – Palavras mais recorrentes- Categoria: Noção de Status	66
Gráfico 4 – Palavras mais recorrentes- Categoria: Planejamento Adaptativo	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento da Formação: 1º e 2º estágios	34
Quadro 2 – Planejamento do 3º estágio: 1ª etapa	35
Quadro 3 – Planejamento do 3º estágio: 2ª etapa	37
Quadro 4 – Modelo de pauta do 1º encontro	41
Quadro 5 – Modelo de Autoavaliação do Formador	42
Quadro 6 – Modelo geral- Formulário de Saída dos docentes	42
Quadro 7 – Fotos da Categoria Trabalho em Grupo	56
Quadro 8 – Fotos da Categoria Mediação Docente	62
Quadro 9 – Fotos da Categoria Noção de Status	67
Quadro 10 – Fotos da Categoria Planejamento Adaptativo	72
Quadro 11 – Fotos da Categoria Transformação Docente	77

LISTA DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CP	–	Currículo Paulista
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF05LP	–	Ensino Fundamental 5º ano Língua Portuguesa. Código de Habilidade
EF05MAT	–	Ensino Fundamental 5º ano Matemática. Código de Habilidade
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
ODS	–	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PED	–	Programa de Especialização Docente
SEDUC-SP	–	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
STEP	–	Stanford Teacher Education Program

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	14
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Justificativa do Estudo	19
1.2 Delimitação do Estudo	20
1.3 Problema	21
1.4 Objetivos	21
1.4.1 Objetivo Geral	21
1.4.2 Objetivos Específicos	22
1.5 Organização do Trabalho	22
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 Panorama sobre Formação Docente Contemporânea	24
2.2 Pedagogia Crítica: equidade, escolha opcional ou dever ético	26
2.3 Trabalho em Grupo com papéis definidos e abordagem PED-Brasil	27
2.4 Formação Docente como Caminho para a Transformação	28
2.5 Planejar para a Compreensão: Didática para Articular a BNCC com Equidade	29
2.6 Mestrado Profissional em Educação da Unitau em prol da equidade	29
3 METODOLOGIA	30
3.1 Participantes	32
3.2 Instrumentos da Pesquisa	33
3.2.1 Reflexão Acadêmica	33
3.2.2 Produção de Material Didático	33
3.3 Planejamento da Formação Docente	34
3.3.1 Etapa 1 – Planejamento do 1º ciclo de formação	35
3.3.2 Etapa 2 – Planejamento do 2º ciclo de formação	36
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	36
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	41
4.1 Planejar ações para reflexão	41
4.2 A Formação	44

4.2.1 Primeira Etapa: conceitual e investigativa	44
4.2.2 Segunda Etapa: grupo de estudos	46
4.3 Perfil dos docentes participantes	48
4.4 Categorias de Análise	50
4.4.1 Trabalho em Grupo	52
4.4.2 Mediação Docente	58
4.4.3 Noção de Status	63
4.4.4 Planejamento Adaptativo	69
4.4.5 Transformação Docente	74
4.5 Produto Técnico Tecnológico (PTT <i>Podcast</i>)	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – Pauta do 1º Encontro Conceitual	86
APÊNDICE B – Pauta do 2º Encontro Conceitual	87
APÊNDICE C – Pauta do 3º Encontro Conceitual	88
APÊNDICE D – Modelo Geral do formulário de Saída dos Docentes	89
ANEXO A – Ofício da Diretoria Regional de Ensino de São José dos Campos	90
ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Estudante	91
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável pelo estudante	92

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Peço licença ao leitor para iniciar este memorial situando meu núcleo familiar e o contexto histórico-político em que cresci. O presente memorial tem por finalidade explicitar o percurso formativo que sustentou minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, situando experiências constitutivas da identidade docente à luz de referenciais teóricos contemporâneos. O relato assume caráter reflexivo e analítico, conforme preconiza a produção acadêmica em primeira pessoa, entendendo que a história de vida, em diálogo com a pesquisa, contribui para a compreensão ampliada do desenvolvimento profissional. Assim, organizo esta narrativa com base no conceito de *charneiras* de Nakayama (2010), compreendidas como dobradiças da memória que articulam experiências marcantes e orientam o movimento entre passado, presente e futuro formativo.

Primeira Charneira: Contexto Histórico-Social e Familiar

Eu sou Kleber da Silva Aguiar, primogênito de Maria Eldi da Silva e Carlos Roberto de Aguiar, oriundo de família interracial, nascido no município de São Paulo em 1980, meu pai era servidor público municipal, num período marcado pela transição política do país e pela reconstrução democrática após o regime militar. Minha infância foi atravessada por desafios relacionados à condição de saúde mental de minha mãe, portadora de esquizofrenia, o que me colocou, desde cedo, diante de situações de estigma social, exclusão e desigualdade. E por uma das ironias do destino, minha mãe atuou como auxiliar técnica de enfermagem na ala psiquiátrica do Hospital São Camilo, contexto que intensificou o contato com realidades sociais vulneráveis.

As recorrentes crises psiquiátricas maternas resultaram em frequentes deslocamentos entre São Paulo, Aparecida e Potim, repercutindo em interrupções escolares e vivências de preconceito no espaço educativo, experiência que, retrospectivamente, dialoga com a noção de *status* de Cohen e Lotan (2017), referente à forma como desigualdades simbólicas se cristalizam nas relações escolares. Apesar das adversidades, mantive bom desempenho acadêmico e encontrei, em professores como Luís Carlos Pires, referências inspiradoras ligadas a uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social, conforme princípios defendidos por Freire (1996).

Aos 16 anos, fui emancipado judicialmente para assumir responsabilidades familiares, momento que constitui marco decisivo na construção de minha autonomia e compreensão sobre o papel social da educação. Desde 2015, com o diagnóstico de Alzheimer de minha mãe, tenho

assumido integralmente seus cuidados, o que fortaleceu meu compromisso ético com práticas inclusivas e com a valorização da dignidade humana.

Segunda Charneira: Do Magistério até a Graduação em Pedagogia

Em 1996, ingressei em segundo lugar no curso técnico em magistério, onde me apaixonei pela docência e pelo trabalho com estudantes com deficiência. Durante o curso, estudei teorias de Piaget, Vygotsky e Skinner, o que ampliou minha compreensão sobre aprendizagem. Os estágios na APAE de Aparecida/SP revelaram-me a realidade de ensinar estudantes com deficiências. As professoras, Maria Lúcia Dias e Marilda Hernani Giannico, foram particularmente influentes em minha formação pessoal e profissional, fazendo reconhecer-me um homem negro e homossexual, superando barreiras na educação brasileira.

Formei-me em 1999 e comecei a trabalhar em 2001 como estagiário escolar remunerado na prefeitura de Aparecida, desempenhando funções administrativas e auxiliando no reforço escolar até 2003. Em 2004, tornei-me professor efetivo na rede municipal de Tremembé/SP, onde participei de vários cursos formativos, incluindo um sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky.

Em 2005, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) pelo projeto de universidades abertas do MEC. Durante o curso, aprofundei minha compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e elaborei uma monografia sobre a evolução da noção de inteligência. Também conheci os conceitos de "formação continuada" e "profissionalização docente" de Shulman e Tardif, reforçando a necessidade de desenvolvimento contínuo dos professores.

Em 2008, ingressei como professor efetivo na Rede Estadual de Ensino na EE Marinha Ferreira do Nascimento, em Guarulhos-SP, marcando o início de uma nova fase em minha carreira. A partir daqui, abro minha terceira charneira.

Terceira Charneira: Obstáculos e Realizações na Minha Vida Profissional

Como homem negro e homossexual, enfrentei barreiras significativas ao atuar como professor nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2010, fui transferido para a EE Prof. Domingos de Macedo Custódio, onde nunca havia tido um professor homem nos anos iniciais. Enfrentei resistência e preconceitos da comunidade escolar e da equipe gestora, sentindo-me constantemente vigiado. A pressão psicológica levou-me a mudar de escola no ano seguinte, onde existia um ambiente mais receptivo a professores homens nos anos iniciais.

Em 2015, quando essa escola foi municipalizada, retornei à escola anterior, refiro-me a EE Prof. Domingos de Macedo Custódio, diferente de anos anteriores, fui bem recebido e me tornei uma referência de bom professor, com a mudança na legislação permitindo vicediretores, fui indicado pelos professores e pais do conselho escolar e exerço essa função há cinco anos. Como gestor, implementei a Sala de Recursos Especializados para apoiar estudantes com deficiência.

No segundo semestre de 2023, realizei um sonho profissional ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU), com foco em Práticas Pedagógicas para a Equidade no Ensino Básico. Durante essa trajetória, aprofundi meus estudos em práticas pedagógicas inovadoras, fortemente influenciadas por autores como Cohen e Lotan, Rogers, Weinstein e Novodvorsky, cujas teorias dialogaram com as concepções de Shulman e Tardif. Essas referências teóricas ampliaram minha visão profissional e fomentaram reflexões profundas que se conectaram com as experiências vivenciadas na graduação em Pedagogia, fortalecendo meu compromisso com práticas pedagógicas equitativas e transformadoras.

Assim, com base nestes estudos resolvi desenvolver um projeto de pesquisa intitulado: "TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO: instrumentalizando a equidade no ensino fundamental", consolidando assim um importante objetivo e sonho profissional.

Considerações Finais

A elaboração deste memorial constituiu exercício analítico de revisitação das charneiras que moldaram minha identidade docente. Ao integrar experiências pessoais, referenciais teóricos e práticas profissionais, reafirmo à docência como processo contínuo de reflexão, ação e ressignificação, tal como indicam Nóvoa (1995) e Tardif (2002).

Compreendo que minha trajetória marcada por desafios familiares, identitários e institucionais, tornou-se fonte de produção de sentido e potência ético-política para o exercício da profissão.

Transformar minha vivência em objeto de investigação, no âmbito da pesquisa-formação, significou reconhecer que a docência implica permanente autoria, diálogo com a realidade social e compromisso com a construção coletiva do conhecimento. A formação no MPE/UNITAU consolidou novos horizontes e reorientou meu olhar para práticas pedagógicas equitativas, capazes de dar visibilidade às vozes historicamente marginalizadas.

Projeções futuras apontam para a continuidade desse compromisso, no sentido de contribuir para ambientes educativos que:

- valorizem identidades e trajetórias diversas;
- assegurem condições equitativas de participação e aprendizagem;
- articulem teoria e prática em perspectiva crítica e transformadora.

Assim, este memorial, mais do que um registro, constitui-se como parte de um processo em curso: o de tornar-me, continuamente, educador-pesquisador comprometido com uma educação pública democrática, emancipadora e socialmente justa.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado “Trans-formação docente por meio do trabalho em grupo: práticas pedagógicas para a equidade no Ensino Fundamental”, integra o Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU), na linha de pesquisa *Práticas Pedagógicas para a Equidade*. Embora essa linha dialogue especialmente com a Educação Matemática, esta investigação amplia seu alcance ao demonstrar que a metodologia do trabalho em grupo com papéis definidos, de Cohen e Lotan (2017), pode ser aplicada de forma interdisciplinar, contribuindo para práticas colaborativas e inclusivas em diferentes áreas do currículo.

Trata-se de uma pesquisa-formação qualitativa e exploratória, estruturada em dois ciclos complementares. O primeiro ciclo, de caráter conceitual, abordou fundamentos sobre trabalho em grupo, equidade e heterogeneidade, modelizando a proposta formativa. O segundo ciclo assumiu a forma de grupo de discussão, voltado à implementação das práticas estudadas, à socialização de experiências docentes e à reflexão crítica sobre os efeitos das intervenções nas salas de aula.

A escolha por dividir a formação nesses dois ciclos, fundamenta-se na compreensão de que a heterogeneidade das turmas exige processos formativos que articulem teoria e prática de forma intencional. Como discutem Cohen e Lotan (2017), práticas equitativas não emergem espontaneamente, elas demandam planejamento criterioso, mediação consciente e ruptura com modelos massivos e generalistas que, historicamente, marcam a educação brasileira. Essa perspectiva encontra ressonância na pedagogia crítica, especialmente em Freire (2019), Giroux (1997) e McLaren (2003), que defendem a educação como ato ético, político e dialógico, comprometido com a valorização das diferenças e com a superação das desigualdades.

Inspirada no *Stanford Teacher Education Program* (STEP) e adaptada no Brasil pelo Programa de Especialização Docente PED-Brasil, gerenciado pelo Instituto Canoa, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de São José dos Campos/SP, município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista, e articulou estudo teórico, prática colaborativa e reflexão docente em movimento. As ações formativas buscaram enfrentar desigualdades e promover aprendizagens significativas, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 1, 4, 5, 10 e 16:

- Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.

- Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.
- Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
- Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Assim, o estudo investiga como as experiências vivenciadas nos dois ciclos formativos podem potencializar o desenvolvimento profissional docente e sustentar práticas pedagógicas equitativas em contextos de heterogeneidade, contribuindo para uma escola pública mais democrática e transformadora.

1.1 Relevância do estudo / justificativa

No contexto educacional atual brasileiro, marcado por desigualdades históricas, agravadas após a pandemia, torna-se urgente repensar práticas pedagógicas que respondam à heterogeneidade social, cultural e cognitiva das turmas do Ensino Fundamental. Essa realidade exige formações continuadas baseadas em sensibilidade, intencionalidade e compromisso com a equidade, articuladas às demandas reais dos estudantes e ao cotidiano escolar.

Esta pesquisa emerge dessa necessidade. A aposta no trabalho em grupo com papéis definidos, fundamentado em Cohen e Lotan (2017), apoia-se na compreensão de que essa estratégia ultrapassa a simples organização da sala: é uma proposta pedagógica estruturante, capaz de redistribuir autoridade intelectual, valorizar diversas formas de participação e ampliar oportunidades de aprendizagem. Ao favorecer que diferentes estudantes sejam ouvidos e assumam responsabilidades, contribui para a formação de ambientes colaborativos e equitativos, dimensão essa, central em contextos heterogêneos.

Ao longo da formação no MPE-UNITAU, compreendi que a *trans-formação* docente ocorre em movimento contínuo de reflexão e ação, como defendem Nóvoa (2022), Tardif (2002) e Shulman (2005). Isso demanda formações situadas na realidade escolar e capazes de desafiar modelos homogêneos e pouco responsivos às diferenças. Assim, esta pesquisa articula teoria e prática por meio de dois ciclos formativos, alinhados à BNCC, ao Currículo Paulista e às necessidades das turmas que compõem a unidade escolar onde foi realizada.

Incorporar a perspectiva da Pedagogia Crítica, pelos seus expoentes Freire (2019), Giroux (1997) e McLaren (2003), implica em reconhecer a docência como ato ético e político uma vez que se problematiza desigualdades, valoriza a diversidade e promove a participação ativa dos estudantes. Assim, a educação é concebida como espaço de leitura crítica da realidade e de fortalecimento do protagonismo dos sujeitos.

Diante disso, a relevância deste estudo reside em seu potencial de fomentar práticas pedagógicas mais equitativas, colaborativas e transformadoras, fortalecendo o desenvolvimento profissional docente e a qualidade social da educação pública. Ao propor um percurso formativo inovador e fundamentado, reafirma a escola como espaço de resistência, criação e justiça educacional.

1.2 Delimitação do Estudo

A Rede Estadual de Ensino de São Paulo¹, a maior do Brasil e uma das maiores do mundo, atendia, em 2025, cerca de 3,2 milhões de estudantes, em 5.303 escolas e 91 diretorias de ensino, segundo a Secretaria Estadual de Educação. Sendo assim, a pesquisa-formação foi realizada em uma escola estadual de São José dos Campos, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

Figura 1 – Arte: Localização Geográfica do Município de São José dos Campos



Fonte: Arte produzida pelos autores. Mapas disponíveis em:

<https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/governanca/sao-jose-em-dados/mapa/>. Acesso em: 01 de ago. 2025.

#ParaTodosVerem: três mapas coloridos, da esquerda para direita – Brasil, estado de São Paulo, Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista, onde está o município de São José dos Campos

¹ Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria>. Acessado em: 01 de agosto de 2025.

A escola, alvo da pesquisa, foi escolhida pela familiaridade do pesquisador-formador com a comunidade escolar, onde atua como gestor e professor dessa unidade, bem como, sobre as suas observações da queda nos indicadores mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), não só nesta unidade escolar, mas na rede estadual como um todo, cujos resultados vêm se agravando nos últimos anos, aumentando as lacunas de aprendizagem e de desigualdades, intensificadas na pandemia.

Participaram nove docentes, selecionados por adesão voluntária, interessados em um percurso formativo voltado à superação das desigualdades educacionais. O eixo metodológico adotado foi o trabalho em grupo colaborativo com papéis definidos (Cohen e Lotan, 2017), aplicado para instrumentalizar e promover a equidade da aprendizagem em turmas heterogêneas. A investigação estruturou-se em seis encontros formativos em que se articularam teoria e prática para construir saberes coletivos, desenvolver planejamentos colaborativos e fomentar a reflexão crítica sobre a mediação docente em práticas equitativas.

1.3 Problema

Como os percursos formativos, fundamentados no trabalho em grupo com papéis definidos, evidenciam processos de transformação profissional do formador e dos docentes, na construção de práticas pedagógicas equitativas em contextos heterogêneos do Ensino Fundamental?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar como os percursos formativos, fundamentados no trabalho em grupo com papéis definidos, evidenciam processos de transformação profissional do formador e dos docentes, na construção de práticas pedagógicas equitativas em contextos heterogêneos do Ensino Fundamental.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Planejar a implementação de percursos formativos distintos, fundamentadas no trabalho em grupo com papéis definidos;
- b) Modelizar o trabalho em grupo com papéis definidos e aos princípios das práticas pedagógicas equitativas;
- c) Mapear os perfis e as necessidades formativas dos docentes participantes, de modo a identificar desafios e potencialidades relacionados à equidade no contexto das práticas pedagógicas heterogêneas;
- d) Analisar os indícios de transformação profissional dos docentes participantes, a partir da vivência dos percursos formativos em contextos de ensino fundamental heterogêneo;
- e) Sistematizar as vivências dos percursos formativos fundamentados no trabalho em grupo com papéis definidos, de modo a subsidiar a elaboração de um Produto Técnico-Tecnológico voltado à formação continuada de professores e à promoção de práticas pedagógicas equitativas na escola pública.

1.5 Organização da Dissertação

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais seguidas das Referências, Apêndices e Anexos.

No capítulo 1, Introdução, são apresentados o contexto e a relevância da pesquisa, a justificativa, a delimitação do estudo, o problema, os objetivos e a organização do trabalho.

No capítulo 2, Revisão de Literatura, discutem-se os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, estruturados em cinco eixos: panorama das pesquisas sobre formações docentes; trabalho em grupo colaborativo e a abordagem PED-Brasil; educação matemática crítica e equidade como princípio ético-pedagógico; pesquisa-formação docente; e articulação entre BNCC, planejamento para compreensão e didáticas equitativas, incluindo a noção de *status* social.

No capítulo 3, Metodologia, descreve-se o delineamento da pesquisa-formação, o contexto e os participantes, o percurso formativo em duas etapas, os procedimentos de coleta e análise de dados e as categorias analíticas definidas *a priori* e *a posteriori*.

O Capítulo 4, Resultados e Discussão, apresenta as evidências da pesquisa, organizadas por categorias analíticas, contempla registros das falas e produções dos docentes, observações do formador e cruzamento de dados entre teoria e prática.

Por fim, o capítulo 5, Considerações Finais, retoma os principais achados, avalia as contribuições e limitações da investigação e propõe desdobramentos para futuras pesquisas e ações formativas, incluindo a produção do e-book como material de apoio replicável para a formação continuada de professores da escola pública.

Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e outros documentos vinculados à pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura desta pesquisa-formação articula três pilares conceituais centrais: Formação Docente e Profissionalidade, Ensino colaborativo e trabalho em grupo com papéis definidos, e Equidade educativa em contextos heterogêneos. Estes eixos fundamentam o percurso formativo desenvolvido e dialogam diretamente com as demandas contemporâneas da escola pública, especialmente no Ensino Fundamental.

A literatura sobre formação docente aponta para a necessidade de modelos que superem práticas transmissivas e fragmentadas, valorizando a escola como espaço de investigação e transformação (Nóvoa, 2022; Tardif, 2002; Shulman, 2005). Neste sentido, o MPE-UNITAU, especialmente em sua Linha 3 – *Práticas Pedagógicas para a Equidade*, enfatiza a melhoria da própria prática docente como eixo estruturante, afirma que o professor é produtor de saberes e agente de mudança em seu território educativo.

A presente pesquisa adota um olhar interdisciplinar, sustentado pela formação do pesquisador em Pedagogia e orienta o ensino colaborativo em diferentes componentes curriculares para promover aprendizagem significativa e justa. A abordagem (auto)biográfica e narrativa fundamentada em Passeggi (2017), Delory-Momberger (2012) e Bolívar (2018), reforça a ideia de que a formação é espaço de reconstrução identitária, capaz de integrar experiências e saberes para transformar a prática pedagógica.

A perspectiva da pedagogia crítica, presente em Paulo Freire (2019), Giroux (1997) e McLaren (2003), orienta a compreensão do conhecimento como prática cultural e politicamente situada, capaz de promover consciência social, diálogo e protagonismo discente.

2.1 Panorama sobre Formação Docente Contemporânea

Para identificar o panorama atual da formação docente, realizou-se levantamento no Portal CAPES, Google Acadêmico e repositório do MPE/UNITAU, considerando publicações de 2019 a 2024, revisadas por pares, em língua portuguesa e relacionadas aos descritores: *formação docente, ensino colaborativa, equidade, interdisciplinaridade, ensino fundamental e pesquisa-formação*.

A seguir uma tabela¹, com o resumo do levantamento e filtros realizados.

Tabela 1 – Quantidade de artigos localizados por descritor

Banco de Dados	Formação Docente	Ensino Colaborativo	Ensino Fundamental	Interdisciplinaridade	Revisão Sistemática	Equidade	Selecionados
Google Acadêmico	8.200	5.860	4.630	3.780	256	60	2
Periódicos Capes	4.989	2.600	1333	1.189	73	33	2
MPE UNITAU	26	26	13	3	3*	3	3

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

#ParaTodosVerem: quadro com oito colunas e quatro linhas; registram-se em quais repositórios os eixos temáticos foram pesquisados e o quantitativo selecionado.

Após filtros sucessivos de acordo com as diretrizes para revisão sistemática (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* – PRISMA), conforme apontam Marcondes e Silva (2025), destacaram-se os estudos, listados a seguir, que dialogam diretamente com os fundamentos desta investigação.

Batista e Helal (2021), por exemplo, em *Percursos entre Educação e Inovação Social: uma revisão sistemática*. Que identificam que a inovação social tem potencial para transformar o cotidiano escolar, mas carece de maior integração entre teoria e prática.

Outros estudos reforçam o desafio de consolidar práticas inclusivas no contexto escolar. Lima (2023), em *O professor inclusivo (não) existe*, analisou marcos legais e entrevistas com docentes, concluindo que a constituição de um “professor inclusivo” depende de condições estruturais e formativas que ainda não se efetivam plenamente no cenário brasileiro.

Pedra (2023), em *Entre entraves e anseios: as interfaces da inclusão escolar*, identificou que apesar de tensões entre legislação e prática, muitos docentes adaptam suas estratégias com sensibilidade e compromisso ético, reafirmando a urgência de formações voltadas à equidade.

No âmbito do MPE/UNITAU, pesquisas recentes reforçam a centralidade do trabalho em grupo com papéis definidos e um ensino colaborativo para o desenvolvimento profissional docente.

Pinto e Calil (2024), no artigo *Resolução de problemas: pesquisa-formação com professores de Matemática para trabalho em grupo e pensamento computacional*, articulam resolução de problemas e colaboração, resultando em um guia pedagógico que integra teoria e prática.

Na mesma direção, Barreto, Pinto, Garcia e Calil (2024), em *Trabalho em grupo com papéis definidos em três esferas evidenciaram que a estratégia dos papéis definidos aplicada a estudantes, docentes e gestores fortalece a aprendizagem, a gestão democrática e a cultura colaborativa*.

Eugênio e Capostagno (2024), no artigo *O trabalho em grupo como estratégia para a avaliação equitativa*, demonstram que a divisão de papéis amplia a participação e reduz hierarquias implícitas, alinhando avaliação e equidade, aspecto diretamente relacionado ao foco desta pesquisa.

No campo da pedagogia crítica, autores como Freire (1996), Giroux (1983) e McLaren (1989) reafirmam que a escola é permeada por relações de poder e que cabe ao professor promover práticas dialógicas, intencionais e humanizadoras. Freire (1996) lembra que “não há neutralidade na prática educativa”, enquanto McLaren (1989) enfatiza que a educação crítica confronta desigualdades estruturais e valoriza a diversidade cultural e identitária dos estudantes. Esses referenciais sustentam a premissa central desta pesquisa-formação: a equidade é um princípio ético, e não uma intervenção opcional.

Finalmente, a obra *Planejando o Trabalho em Grupo* de Cohen e Lotan (2017) fundamenta a abordagem adotada, ao defender o trabalho colaborativo com papéis definidos como estratégia para distribuir autoridade intelectual, reduzir desigualdades de participação e favorecer aprendizagens profundas em salas heterogêneas. Quando articulada ao Planejamento para Compreensão de Wiggins, McTighe (2005), essa perspectiva potencializa a construção de práticas interdisciplinares e inclusivas alinhadas à BNCC e ao Currículo Paulista.

2.2 Pedagogia Crítica: Equidade, escolha opcional ou dever ético

A perspectiva da pedagogia crítica, sustentada por autores como Paulo Freire², Giroux³ e McLaren⁴, entende que o ato educativo é inseparável de um compromisso ético-político com a transformação social. A equidade, nesse contexto, não é concessão ou gesto caritativo, mas resultado de interações pedagógicas conscientes e intencionais que buscam corrigir desigualdades estruturais. Significa dar mais atenção e apoio a quem mais necessita,

² Paulo Freire – Educador brasileiro, considerado um dos principais formuladores da pedagogia crítica. Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), defende que o ato educativo é um ato político e dialógico, voltado para a libertação dos oprimidos e a construção de uma consciência crítica capaz de transformar a realidade.

³ Henry Giroux – Teórico norte-americano que propõe a figura do professor como intelectual transformador, defensor de uma prática docente crítica e engajada. Em *Theory and Resistance in Education* (1983), argumenta que a escola pode ser espaço de resistência às desigualdades, cabendo ao educador criar condições para a emancipação dos estudantes.

⁴ Peter McLaren – Educador canadense e um dos principais difusores da pedagogia crítica no mundo anglófono. Em *Life in Schools* (1989), defende que a educação deve confrontar desigualdades de raça, gênero e classe, valorizando a cultura e a identidade dos estudantes como elementos centrais da aprendizagem.

reconhecendo que oportunidades iguais não geram resultados iguais em contextos de partida desiguais.

Ao assumir essa postura, o professor atua como agente de redistribuição simbólica e material do conhecimento, criando condições para que todos os estudantes, especialmente os que enfrentam barreiras socioeconômicas, cognitivas ou culturais, possam participar de forma plena. Essa concepção aproxima-se das propostas de Cohen e Lotan (2017), que enfatizam a delegação da autoridade intelectual e a desconstrução de status sociais como estratégias para ampliar a participação e o reconhecimento de todos em ambientes de aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, a noção de equidade aqui adotada não se limita a um princípio teórico, mas se materializa em práticas pedagógicas conscientes, mediadas por intencionalidade e planejamento colaborativo. Para o formador, esse processo envolve também um movimento de (auto)formação, pois, ao conduzir uma formação docente orientada por princípios críticos, ele é instigado a refletir sobre seus próprios posicionamentos, escolhas didáticas e modos de intervir diante das desigualdades e das dinâmicas de status. Assim, a equidade torna-se não apenas objeto de estudo da formação com o trabalho em grupo com papéis definidos e abordagem PED-Brasil.

2.3 Trabalho em grupo com papéis definidos e abordagem PED-Brasil

A proposta de trabalho em grupo com papéis definidos, desenvolvida por Cohen e Lotan (2017), compreende a aprendizagem como um processo social e coletivo, estruturado por interações que promovem participação equitativa. Para isso, estabelece papéis definidos: “Harmonizador”, “Facilitador”, “Monitor de Recursos” e “Repórter” tarefas multidimensionais e valorização das diferentes contribuições dos estudantes, de modo a romper padrões de exclusão e desigualdade no espaço escolar.

No Brasil, esses fundamentos foram adaptados pelo Programa de Especialização Docente (PED-Brasil), desenvolvido pelo Instituto Canoa a partir do *Stanford Teacher Education Program* (STEP). O PED-Brasil organiza a formação docente em ciclos integrados de planejamento, ação e reflexão, ancorados na prática real dos professores e nas necessidades concretas das escolas públicas.

Nesta pesquisa, o PED-Brasil é um referencial de abordagem para estruturar os encontros formativos, articulando o modelo de *Planejamento para Compreensão* Wiggins e

McTighe⁴ (2005), e a perspectiva crítica da educação. Essa integração busca favorecer aulas interdisciplinares e equitativas, que reconheçam e valorizem a diversidade intelectual e cultural dos estudantes, articulando teoria e prática em um processo formativo comprometido como um caminho para a transformação social.

2.4 Formação Docente como Caminho para a Transformação

A formação docente é compreendida como processo contínuo, situado e reflexivo, no qual teoria e prática se articulam de forma indissociável. Tardif⁵ (2014), reconhece que os saberes docentes se constroem na experiência, devendo ser legitimados como conhecimento profissional. Nóvoa⁶ (1995, 2022), enfatiza o professor como pesquisador de sua própria prática, capaz de ressignificar-se a partir de contextos concretos. Shulman⁷ (1986), destaca a relevância de integrar conhecimentos do conteúdo, pedagógicos e curriculares, garantindo que o ensino se sustente em bases sólidas e contextualizadas.

No cenário pós-pandêmico, marcado pelo agravamento das desigualdades educacionais, torna-se imprescindível adotar práticas mais humanizadas e equitativas. A inclusão ultrapassa o atendimento a estudantes com deficiência e implica compromisso em assegurar participação e pertencimento de todos, valorizando diferentes formas de expressão, raciocínio e linguagem.

A interdisciplinaridade, enquanto princípio epistemológico e didático, contribui para superar a fragmentação curricular, favorecendo conexões entre saberes de distintas áreas e sua aplicação a problemas reais e socialmente relevantes. A proposta do trabalho em grupo colaborativo e à delegação da autoridade intelectual, essa abordagem promove ambientes democráticos, dialógicos e transformadores. Colocar o estudante no centro do processo significa reconhecer que a diversidade está nos sujeitos, e não apenas nas turmas, cabendo ao professor transformá-la em potencial de aprendizagem para todos.

⁵ Tardif – Defende que os saberes docentes, construídos na experiência e na interação com o contexto escolar, devem ser reconhecidos como conhecimento profissional. (TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014).

⁶ Nóvoa (1995, 2022) – Enfatiza o professor como pesquisador de sua prática e construtor de sua identidade profissional em diálogo com pares e comunidade. (NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. / Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2022).

⁷ Shulman (1986) – Propõe o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, integrando saberes do conteúdo, pedagógicos e curriculares. (SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986).

2.5 Planejar para a Compreensão: Didática para Articular a BNCC com Equidade

O modelo de Planejamento para Compreensão, elaborado por Wiggins e McTighe (2005)⁸, propõe que o professor inicie definindo quais compreensões duradouras os estudantes devem alcançar, selecionando evidências de aprendizagem e, por fim, estruturando experiências de ensino. Essa lógica reversa rompe com a linearidade tradicional e aproxima-se da perspectiva por competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ que prioriza a formação integral de sujeitos críticos, criativos e colaborativos.

Na presente pesquisa, essa abordagem é aplicada nos encontros formativos por meio da elaboração coletiva de aulas interdisciplinares alinhadas à BNCC e adaptadas às singularidades das turmas. O processo contempla a escolha de evidências que valorizem múltiplas formas de participação e expressão, garantindo que todos os estudantes possam demonstrar suas aprendizagens, dialogando com os princípios de Cohen e Lotan (2017) e com a pedagogia crítica, o Planejamento para Compreensão reforça a intencionalidade pedagógica voltada à justiça social. Mais que técnica de organização, constitui-se como instrumento para transformar diretrizes curriculares em práticas significativas e equitativas, consolidando-se como eixo articulador da proposta de “trans-formação” docente desta investigação.

2.6 Mestrado Profissional em Educação da Unitau em prol da equidade

Nos últimos anos, o Mestrado Profissional em Educação (MPE) passou a contar com novas diretrizes da CAPES, destacando-se a Linha 3, voltada à melhoria da própria prática docente. Essa linha reconhece o professor como pesquisador de sua ação, enfatizando investigações que partem do cotidiano escolar para promover transformações efetivas no ensino. Os resultados dessa orientação já se manifestam em produções acadêmicas que discutem a equidade na relação professor–estudante, tanto em artigos quanto em dissertações desenvolvidas no âmbito do MPE. Este trabalho insere-se nesse movimento, reafirmando que a pesquisa-formação constitui caminho potente para ressignificar a prática docente a partir da reflexão crítica, da intencionalidade pedagógica e da articulação entre teoria e prática.

⁸ Wiggins e McTighe (2005) – Defendem o planejamento reverso, partindo das compreensões duradouras e evidências de aprendizagem para, então, definir as experiências de ensino. Ref.: WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Understanding by design*. Alexandria: ASCD, 2005.

⁹ BNCC (2018) – Documento normativo que estabelece competências e habilidades essenciais para a educação básica brasileira, orientando o planejamento por competências e a formação integral. Ref.: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (1995), ao defender o professor como pesquisador de sua prática e construtor de saberes no exercício da profissão, e com Tardif (2002), ao destacar os saberes experienciais como dimensão central da docência. Assim, a Linha 3 fortalece uma visão de formação continuada que não se limita a transmissões externas, mas que valoriza a produção de conhecimento a partir da prática situada. A presente dissertação exemplifica esse horizonte ao propor a equidade como princípio ético e estruturante da relação professor–estudante, articulando teoria crítica e vivências pedagógicas para sustentar a transformação docente em contextos heterogêneos.

Em síntese, a revisão da literatura analisada revelou-se fundamental para a construção e o desenvolvimento desta pesquisa-formação de caráter qualitativo e exploratório, orientando não apenas os referenciais teóricos, mas também as escolhas metodológicas que estruturam o estudo. Os autores selecionados, entre eles Cohen e Lotan (20217), Wiggins, McTighe, (2005), Freire (2019), Giroux (1997) e McLaren (2003) Nóvoa (2022), Tardif (2002) e Shulman (2005), ofereceram bases sólidas para compreender a docência como prática ética, crítica, colaborativa e situada, permitindo que esta investigação se enraizasse em fundamentos consistentes sobre equidade, aprendizagem colaborativa e profissionalidade docente. Foi a partir dessa revisão que se definiu a necessidade de inovar na organização da formação, adotando um percurso dividido em dois ciclos complementares: um primeiro ciclo mais amplo, conceitual e introdutório, dedicado à apresentação, conceitualização e modelização do trabalho em grupo com papéis definidos; e um segundo ciclo estruturado como grupo focal, voltado à implementação, socialização e troca de experiências concretas vivenciadas pelos docentes em suas salas de aula.

Esse desenho metodológico, sustentado pelas discussões teóricas levantadas, mostrou-se particularmente potente para favorecer a melhoria da própria prática, tanto do formador quanto dos participantes, ao articular estudo, experimentação, reflexão e devolutivas sistematizadas.

Assim, a revisão de literatura confirma que práticas colaborativas, ancoradas na pedagogia crítica, no planejamento para compreensão e na aprendizagem em grupos com papéis definidos, constituem caminhos efetivos para promover equidade em contextos heterogêneos. Aliadas à perspectiva do professor como pesquisador de sua prática, defendida pela Linha 3 do Mestrado Profissional em Educação, essas bases teóricas sustentam a proposta desta investigação, reafirmando a equidade como princípio ético e pedagógico indispensável à transformação docente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou a abordagem da pesquisa-formação, de natureza qualitativa e caráter exploratório (Gil, 2008), realizada em uma escola estadual paulista de Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar como os percursos formativos, planejados e implementados pelo pesquisador-formador evidenciaram processos de transformação na melhoria da própria prática profissional docente, a partir de práticas pedagógicas equitativas em turmas heterogêneas.

Inspirada na pesquisa-ação, a formação contou com seis encontros, organizados em duas etapas: três voltados à apresentação dos referenciais teóricos e três destinados ao aprofundamento, implementação e socialização das práticas. Participaram inicialmente treze docentes, número reduzido para cinco na segunda etapa, a qual se configurou como espaço privilegiado de observação e coleta de dados.

O estudo fundamentou-se no Trabalho em Grupo com papéis definidos, proposto por Cohen e Lotan (2017), articulado aos princípios da pedagogia crítica, com foco no respeito à individualidade, na valorização da heterogeneidade e na promoção da equidade na relação professor-estudante, estruturado a partir do Planejamento para Compreensão de Wiggins, McTighe, (2005).

Os instrumentos de coleta de dados incluíram formulários de saída, registros audiovisuais, *feedbacks*, relatórios de observação, diário reflexivo e portfólio coletivo.

A análise de conteúdo seguiu a proposta de Bardin (2016), combinada a Franco (2018), contemplando três fases: Pré análise: Organização dos registros orais e escritos, vídeos e fotos coletados, conforme os temas dos encontros; Exploração do material: Agrupamento e reagrupamento das informações em blocos temáticos de reflexão; Tratamento dos resultados: Definição de categorias de análise *a priori* e *a posteriori*.

Esse processo foi orientado pela lógica da reflexão-ação-reflexão, característica da pesquisa-formação, resultando na sistematização de cinco categorias analíticas: Trabalho em Grupo, Mediação Docente, Noções de *status*, Planejamento Adaptativo e Transformação Docente.

No percurso investigativo, a posição do pesquisador como gestor da escola e formador da equipe docente configurou-se como elemento central. Essa proximidade representou uma força, ao favorecer a confiança, a legitimidade do processo e o conhecimento aprofundado do contexto escolar.

Contudo, implicou riscos éticos, especialmente quanto à influência da relação de autoridade sobre as falas e registros dos docentes. Para evitar o problema evidenciado, adotaram-se estratégias como o anonimato dos participantes nos registros, a triangulação de dados entre diferentes instrumentos e a realização de devolutivas coletivas, garantindo maior transparência ética e confiabilidade aos resultados.

Registra-se que a pesquisa contou com ferramenta de Inteligência Artificial generativa (*ChatGPT*, OpenAI, 2025), empregada exclusivamente para revisão textual, em conformidade com as diretrizes éticas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Todo o conteúdo foi analisado criticamente, revisado e validado pelos autores, que assumem integral responsabilidade científica e autoral pelas informações e interpretações apresentadas.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade (parecer nº 7.300.385), garantindo consentimento livre, autonomia e privacidade dos participantes.

3.1 Participantes

A pesquisa-formação inicialmente contou com treze docentes participantes mais o formador no primeiro percurso formativo, sendo 4 ouvintes, o que resultou em nove participantes, de diversas disciplinas atuantes no Ensino Fundamental e terminou com o número reduzido de cinco docentes participantes e o formador no segundo percurso de formação.

No momento da inscrição para a formação os docentes participantes da pesquisa foram informados sobre premissa do estudo, bem como, os critérios de inclusão e exclusão detalhadamente assinados por todos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critérios de inclusão, estabelecemos:

- a) Ser docente do Ensino Fundamental e manifestar interesse voluntário em participar dos encontros formativos.
- b) Comprometer-se a realizar as atividades planejadas durante a formação.

E, como critérios de exclusão:

- a) Não desejar participar da pesquisa.
- b) Desistir ao longo do processo, sem qualquer prejuízo ou sanção.
- c) Dados coletados desistentes não divulgados.

3.2 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos desta pesquisa foram organizados em dois eixos: Reflexão Acadêmica; Produção de Materiais Didáticos.

3.2.1 Reflexão Acadêmica

Os instrumentos de reflexão acadêmica incluíram a revisão de literatura sobre equidade e aprendizagem colaborativa, além do uso de diários de campo com registros do pesquisador, docentes e estudantes, permitindo acompanhar o desenvolvimento do processo formativo.

A coleta de dados envolveu:

- a) Registros audiovisuais (vídeos e fotografias) das formações;
- b) Registros de observação do formador, com anotações sobre interações e andamento do grupo;
- c) Feedbacks orais e escritos dos docentes durante as atividades;
- d) Formulários de saída com perguntas reflexivas ao final de cada encontro.

Esses instrumentos alinham-se aos objetivos da investigação, permitindo identificar evidências relacionadas às cinco categorias de análise. Assim, contribuíram e foram ferramentas fundamentais para compreender tanto os efeitos da formação nas práticas docentes quanto o processo de *trans-formação* do pesquisador como formador, assegurando coerência entre metodologia, categorias analíticas e resultados.

3.2.2 Produção de Material Didático

Os instrumentos das produções autorais do pesquisador-formador, fundamentais para a condução da formação e para a geração de dados auditáveis.

Entre elas destacam-se:

- a) Planejamento das formações, pautas, slides e com objetivos e atividades práticas.
- b) Registo de avaliação para análise dos participantes.
- c) Portfólio de propostas inclusivas, visando futura publicação como material técnico.

Essas produções desempenharam papel essencial na coleta e análise dos dados, integrando o processo de metacognição que caracterizou a pesquisa-formação.

A seguir apresento como foi desenvolvido o planejamento da formação docente, suas etapas e seus objetivos.

3.3 Planejamento da Formação Docente

O planejamento das formações foi fundamentado no modelo do *Planejamento para Compreensão* de Wiggins e McTighe (2005). Adaptados à lógica desta pesquisa-formação, para orientar dois percursos formativos: (1) Apresentação, conceitualização e modelização da estratégia de trabalho em grupo com papéis definidos (Cohen; Lotan, 2017); e o (2) Criação de um grupo focal para estudo e apropriação dessa abordagem, visando à transformação dos docentes participantes. Organizou-se o ensino em três estágios:

- a) Definição dos resultados desejados;
- b) Determinação das evidências de aprendizagem;
- c) Planejamento das experiências de ensino.

Com base nesses estágios, a pesquisa elaborou um planejamento geral, apresentado de forma detalhada no Quadro 1.

Quadro 1– Planejamento da Formação: 1º e 2º estágios

Pesquisa: " TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO: práticas pedagógicas para a equidade no ensino fundamental "
ALVO DA PESQUISA: Formação docente para o trabalho em grupo Turma de Docentes Cursistas: Docentes do Ensino fundamental Professor Pesquisador: Kleber da Silva Aguiar Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio
PLANEJAMENTO PARA A COMPREENSÃO DOCENTE ESTÁGIO 1: RESULTADOS DESEJADOS
Objetivos gerais de aprendizagem da unidade e/ou conexões com orientações curriculares: Formar os professores com conceitos teóricos e estratégias práticas sobre trabalho em grupo com papéis definidos proposto por Cohen e Lotan (2017), como ferramenta de transformação nos processos de ensino e da aprendizagem com salas de estudantes heterogêneos.
Objetivos de conhecimentos pretendidas: ✓ Conceitualizar o trabalho em grupo com papéis definidos proposto por Cohen e Lotan (2017); ✓ Refletir sobre práticas pedagógicas com intencionalidade de uma aprendizagem com equidade e respeito a heterogeneidade dos estudantes; ✓ Desenvolver adaptações das habilidades da BNCC/CP para em grupo com papéis definidos, no preceito do planejamento para a compreensão de Wiggins e McTighe (2005).

Conhecimentos Tópicos que são importantes que os (as) cursistas saibam: • Trabalho em Grupo; • Práticas educacionais individuais e igualitárias; • Planejamento de aula tradicional; Habilidades da BNCC/CP.	Compreensões Quero que os(as) cursistas compreendam que: O Trabalho em Grupo com papéis definidos por Cohen e Lotan (2017), seja compreendido como uma estratégia eficaz para promover práticas pedagógicas equitativas. Dessa forma, favorecendo: • Práticas educacionais equitativas e interdisciplinares; • Planejamento de aulas orientado à compreensão; • Adequação das habilidades da BNCC/CP ao trabalho em grupo com papéis definidos.
Estágio 2 - Avaliação da Aprendizagem	
Resultados Esperados: Que haja indícios e evidências de fotos, vídeos, áudios e produções escritas evidenciam a mobilização dos cursistas na implementação de práticas pedagógicas equitativas e voltadas ao respeito à heterogeneidade, documentadas nesta dissertação e no portfólio da pesquisa.	
Instrumentos de Avaliação: Reflexões individuais, debates em grupo, estudos de caso e planejamento coletivo. Feedbacks durante e pós os encontros; Relatórios reflexivos escritos;	

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

#ParaTodosVerem: quadro que reúne informações sobre o planejamento do pesquisador para os encontros de formação.

3.3.1 Etapa 1 – Planejamento do 1º ciclo de formação

O Quadro 2, a seguir apresenta, de forma detalhada, os objetivos, conteúdos, atividades e produtos esperados em cada encontro da primeira etapa formativa.

Quadro 2 – Planejamento do 3º estágio: 1ª etapa

Estágio 3 - Planejamento dos Encontros de Formação Docente e Atividades de Ensino		
Fase 1ª Etapa: Conceitualização e Discussão do Trabalho em Grupo		
Objetivo geral: Conceitualizar os docentes sobre a estratégias do trabalho em grupo com papéis definidos, como uma prática pedagógica interdisciplinar voltada para a equidade.		
Encontro 1: 60 min	Fundamentos do Trabalho em Grupo	
	Objetivo(s) do encontro específicos	Experiências de aprendizagem previstas
	Objetivos: Apresentar o trabalho em grupo com papéis definidos, bem como reconhecer a necessidade de combater os “status socialmente criados”, proposto por Cohen e Lotan (2017).	Atividades: Discussão de trechos do livro de Cohen e Lotan (2017); Análise de casos práticos; Debates sobre equidade e autoridade intelectual.
	Produto Resultante do grupo	

	Reflexão central escrita: "Como o trabalho em grupo pode transformar minha prática docente?"	
	Avaliação Diagnóstica e Formativa: Verificação do entendimento por meio de questionamentos sobre a estratégia do trabalho em grupo.	
Encontro 2: 60 min	Desafios e Potencialidade do Trabalho em Grupo	
	Objetivo(s) do encontro específicos	Experiências de aprendizagem previstas
	Objetivos: Identificar as melhores organizações de sala de aula que promovam a equidade nas relações, diminuindo assim os "status socialmente criados".	Atividades: Estudo de estratégias para distribuir tarefas de forma equitativa; Simulação de cenários para identificar desigualdades e propor soluções.
	Produto Resultante do grupo Reflexão central escrita: Como a intencionalidade docente, pode reduzir as desigualdades por meio da intervenção nos "status socialmente criados".	
	Avaliação Diagnóstica e Formativa: Observação do feedback imediato dos cursistas, bem como formulário de saída.	
Encontro 3: 60 min	Planejamento de aula Intencional para a compreensão	
	Objetivo(s) do encontro específicos	Experiências de aprendizagem previstas
	Objetivo: Reconhecer que o Planejamento para a compreensão proposto por de Wiggins e McTighe (2005), como um instrumento valioso para o desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula.	Atividades: Estudo do Planejamento de aula para a compreensão proposto por de Wiggins e McTighe (2005) de forma equitativa; Construção coletiva de um cartaz com uma aula interdisciplinar, estágio 3 para como prática de planejamento.
	Produto Resultante do grupo Reflexão central escrita: Planejamento intencional de uma aula para a compreensão.	
	Avaliação Diagnostica e Formativa: Observação do feedback imediato dos cursistas, bem como formulário de saída.	

Fonte: Produzidos pelos autores (2025)

#ParaTodosVerem: quadro que reúne informações da 1ª etapa do 3º estágio dos encontros de formação promovidos pelo pesquisador; nele se vê os fundamentos do trabalho em grupo, a atividade proposta e seu produto e a avaliação.

3.3.2 Etapa 2 – Planejamento do 2º ciclo de formação

O quadro 3, refere-se à segunda etapa, focada nas atividades para o aprofundamento do estudo e incentivar a implementação do trabalho em grupo, valorizando a socialização dos casos de estudos e possíveis soluções.

Quadro 3 – Planejamento do 3º Estágio: 2ª Etapa

Estágio 3 - Planejamento dos Encontros de Formação Docente e Atividades de Ensino		
2ª Etapa: Implementação e Socialização		
Objetivo geral: Apoiar os professores na implementação colaborativa de práticas interdisciplinares e analisar os resultados por meio de reflexão e socialização.		
Encontro 4: 60 min	Implementação em pares colaborativos	
	Objetivo(s) do encontro específicos	Experiências de aprendizagem previstas
	Objetivo: Aprofundar o estudo do Trabalho em grupo com papéis definidos, dentro planejamento para a compreensão de Wiggins e McTighe (2005).	Atividades: Cada professor apresenta sua adaptação para uma aula com trabalho em grupo; feedback coletivo para ajustes.
	Produto Resultante do grupo	
	Reflexão central escrita: Como realizar adaptações para diferentes disciplinas, para garantir o desenvolvimento da equidade na prática?	
Encontro 5: 60 min	Socializações e reflexões sobre as atividades implementadas	
	Objetivo(s) do encontro específicos	Experiências de aprendizagem previstas
	Objetivo: Compartilhar as reflexões de cada cursista sobre a implementação do Trabalho em Grupo com papéis.	Atividades: Relatos de experiência dos professores; análise das produções dos estudantes; identificação de avanços e desafios.
	Produto Resultante do grupo	
	Reflexão central escrita: Como o compartilhamento de experiências enriquecem nossa prática e transforma nossa visão pedagógica?	
Encontro 6: 60 min	Socializações, reflexões e consolidação da nova abordagem	
	Objetivo(s) do encontro específicos	Experiências de aprendizagem previstas
	Objetivo: Socializar as impressões reflexivas finais de cada cursista sobre o Trabalho em Grupo com papéis definidos para o desenvolvimento da equidade.	Atividades: Relatos de experiência dos professores e a análise dos avanços e desafios enfrentados.
	Produto Resultante do grupo	
	Reflexão central escrita: Como garantir o trabalho em grupo à prática docente contínua?	
Encontro 6: 60 min	Avaliação Diagnóstica e Formativa:	
	Observação do feedback imediato dos cursistas, bem como formulário de saída.	

Fonte: Produzidos pelos autores (2025)

#ParaTodosVerem: quadro que reúne informações da 2ª etapa do 3º estágio dos encontros de formação promovidos pelo pesquisador; nele se vê os fundamentos do trabalho em grupo, a atividade proposta e seu produto e a avaliação.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu por meio de: a) Formulários de saída; b) Feedbacks orais e escritos; c) Registros audiovisuais; d) Relatórios de observação; e) e Diário reflexivo e Portfólio. Esses instrumentos, combinados a portfólios de atividades e ao diário reflexivo de campo, possibilitaram o registro sistemático das interações e resultados das formações, incluindo evidências das atividades aplicadas junto aos estudantes.

Os registros de avaliação e autoavaliação do formador e dos docentes, registraram observações qualitativas e quantitativas sobre o seu próprio desempenho, bem como a dos docentes na busca de ajustes nas práticas educativas propostas.

Os registros audiovisuais captaram interações reais, revelando aspectos de engajamento e dinâmica de grupo que dificilmente seriam apreendidos apenas por observações escritas.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

A análise dos dados seguiu a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e Franco (2018), organizada em três fases:

- a) Pré-análise: Organização dos registros orais, escritos e audiovisuais de acordo com os temas dos encontros;
- b) Exploração do material: Agrupamento e reagrupamento das informações em blocos temáticos de reflexão;
- c) Tratamento dos resultados: Definição de categorias de análise a priori e a posteriori.

Esse processo foi orientado pela lógica da reflexão-ação-reflexão, característica da pesquisa-formação, permitindo interpretar as evidências de forma crítica e metacognitiva.

A sistematização resultou em cinco categorias analíticas: Trabalho em Grupo, Mediação Docente, Noções de Status, Planejamento Adaptativo e Transformação Docente.

As reflexões dos resultados e discussões, bem como o das considerações finais, expressam nas categorias de análise tiveram o viés da pedagogia crítica e foram a base estrutural para a sistematização do Produto Técnico Tecnológico (PTT), caracterizado por um Podcast na plataforma educacional vinculada a Universidade de Taubaté que esta pesquisa-formação foi autorizada.

Para melhor ilustrar a quantidades de material de dados produzidos e analisados pela pesquisa, apresento a seguir uma tabela sintética dos registros produzidos.

Tabela 2 – Registros produzidos na 1ª e 2ª Etapas

INSTRUMENTO UTILIZADO	QUANTIDADE COLETADA	OBSERVAÇÕES
DOCENTES PARTICIPANTES VOLUNTÁRIOS	09 participantes	Participaram efetivamente da pesquisa, 09 docentes participantes,
GRAVAÇÕES EM VÍDEOS	+ ou – 8 horas de Vídeos	Os vídeos estão dispostos conforme os momentos das formações
FOTOS DOS ENCONTROS	98 fotos	Fotos dos diversos momentos da pesquisa
RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO DO FORMADOR	11 relatórios	1ª e 2ª etapas da pesquisa
REGISTROS ORAIS	+ ou – 8 horas em vídeos	Feedbacks dados orais nas gravações
FORMULÁRIOS DE SAÍDA PREENCHIDOS	42 formulários preenchidos.	Participação de 100%

Fonte: Produzidos pelos autores (2025)

#ParaTodosVerem: quadro com 3 colunas em se apresentam os registros produzidos nas 1ª e 2ª etapas de formação.

Em síntese, esta pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, adotou a perspectiva da pesquisa-formação inspirada na pesquisa-ação, estruturada em seis encontros formativos organizados em duas etapas. O percurso fundamentou-se no trabalho em grupo com papéis definidos (Cohen; Lotan, 2017), articulado à pedagogia crítica e ao Planejamento para Compreensão (Wiggins; McTighe, 2005).

A coleta de dados ocorreu por meio de múltiplos instrumentos: a) formulários de saída, b) feedbacks, c) registros audiovisuais, d) relatórios de observação, e) diário reflexivo, f) portfólio e o g) registros de avaliação e autoavaliação, que asseguraram registros sistemáticos, auditáveis e diversificados.

A análise de conteúdo seguiu Bardin (2016) e Franco (2018), em três fases: pré análise, exploração e tratamento dos resultados, orientada pela lógica da reflexão-ação-reflexão.

Como resultado, os dados foram organizados em cinco categorias analíticas: *Trabalho em Grupo, Mediação Docente, Noções de Status, Planejamento Adaptativo e Transformação*

Docente. Esse conjunto metodológico constituiu uma base robusta e multifacetada para compreender tanto os efeitos da formação nas práticas docentes quanto o processo de transformação do pesquisador como formador, garantindo coerência entre objetivos, procedimentos e resultados, bem como a sistematização para a elaboração do produto técnico tecnológico (PTT) da pesquisa.

A seguir, apresenta-se a seção resultados e discussões desta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo encontra-se o desenvolvimento dos resultados e discussões acerca do percurso formativo com os docentes, desde o planejar para ação, perpassando pela formação combinada com sua respectiva análise dos dados em categorias, bem como a criação do Produto Técnico Tecnológico com base nas vivências experienciadas na formação.

A seguir apresenta-se a seção 4.1 planejar ações para reflexões.

4.1 Planejar ações para reflexão

O planejamento da formação docente, descrito no item 3.2.1, orientou a base para a organização de toda a pesquisa. A partir dele, foram estruturadas as pautas, definidas as atividades de interação do trabalho em grupo, registros de avaliação e autoavaliação do formador, da formação e para os participantes. Elaborou-se também slides no *PowerPoint* e impressos com trechos do livro *Planejando o Trabalho em Grupo*, de Cohen e Lotan (2017). Estes instrumentos combinados foram fundamentais para as análises de reflexão-ação-reflexão desta pesquisa. A seguir, apresenta-se um modelo de pauta do 1º encontro.

Quadro 4 - Modelo de pauta do 1º encontro conceitual

Pesquisa: “*TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO*: práticas pedagógicas para a equidade no ensino fundamental”

Professor Pesquisador: Kleber da Silva Aguiar

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

Pauta 1: Fundamentos do Trabalho em Grupo

1º Momento: Leitura dos Objetivos

Apresentação do conceito de trabalho em grupo colaborativo e sua relevância para práticas equitativas.

2º Momento: Toró de Pitacos

Discussão incipiente sobre experiências prévias com trabalho em grupo e suas implicações para a equidade.

3º Momento: Estudo Teórico

Trechos selecionados de Cohen e Lotan (2017), explorando o papel do trabalho em grupo na construção da autoridade intelectual dos estudantes.

4º Momento: Dinâmica de Grupo

Atividade prática para planejar uma aula interdisciplinar baseada na estratégia de Cohen e Lotan, com foco em equidade e inclusão.

Produto Resultante: Reflexão central escrita: "Como o trabalho em grupo pode transformar minha prática docente?"

5º Momento: Considerações Finais

Espaço aberto para contribuições orais e registro de reflexões individuais via QR Code.

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

A seguir, apresenta-se um modelo de rubrica do formador.

Quadro 5 - Modelo de Registro de Autoavaliação do Formador

Pesquisa: “*TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO*: práticas pedagógicas para a equidade no ensino fundamental”

Professor Pesquisador: Kleber da Silva Aguiar

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

Registro de autoavaliação do Formador para cada encontro de formação

1º Engajamento: Conseguiu engajar os docentes no estudo da pesquisa?

() Nenhum () Pouco/ () Médio / () Alto. Justifique reflexivamente a sua resposta:

2º Ambiente colaborativo: Conseguiu desenvolver um ambiente favorável a troca de experiências e respeito muto dos participantes da pesquisa?

() Nenhum () Pouco/ () Médio / () Alto. Justifique reflexivamente sua resposta:

3º Estudo Teórico: Conseguiu selecionar os melhores trechos teóricos para fundamentar o estudo dos participantes da pesquisa?

() Nenhum () Pouco/ () Médio / () Alto Justifique reflexivamente sua resposta:

4ª Antecipação de Resultados: Conseguiu fazer as antecipações necessárias dos resultados das atividades aplicada aos participantes, voltada para a intencionalidade da pesquisa?

() Nenhum () Pouco/ () Médio / () Alto. Justifique reflexivamente sua resposta:

5º Reflexão Crítica: Conseguiu registrar as reflexões críticas dos participantes, durante o encontro para posterior análise da pesquisa?

() Nenhum () Pouco/ () Médio / () Alto. Justifique reflexivamente sua resposta:

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

O instrumento de rubrica do formador foi combinado com os formulários de saída dos docentes participantes da pesquisa. A seguir, apresenta-se um modelo geral do formulário de saída utilizado.

Quadro 6: Modelo geral – Formulário de Saída dos docentes

Formulário de Saída -1ª Etapa: modelo geral

- 1) Em relação ao conteúdo (tema do encontro), qual o seu grau de familiaridade com o tema antes deste encontro?

- ☐ Alto. Já conheço bem a teoria e práticas abordadas.
 - ☐ Médio. Já conheço a teoria e práticas abordadas.
 - ☐ Baixo. Conheço pouco sobre a teoria e práticas abordadas.
 - ☐ Nulo. Desconheço a teoria e práticas abordadas.
- 2) Justifique sua resposta:**
- 3) A dinâmica do encontro contribuiu para o entendimento do tema estudado na formação?**
- ☐ Sim.
 - ☐ Não.
 - ☐ Talvez, ainda estou com dúvidas.
 - ☐ Irrelevante para minha prática docente.
- 4) Justifique sua resposta:**
- 5) Você pretende utilizar o conceito do tema estudado na formação?**
- ☐ Sim.
 - ☐ Não.
 - ☐ Talvez.
 - ☐ Irrelevante para minha prática docente.
- 6) Justifique sua resposta:**
- 7) Pretende aprofundar seus conhecimentos sobre o tema?**
- ☐ Sim.
 - ☐ Não.
 - ☐ Talvez.
- 8) Justifique sua resposta:**
- 9) O material de apoio foi suficiente para a compreensão do tema?**
- ☐ Sim.
 - ☐ Não.
 - ☐ Talvez.
- 10) Justifique sua resposta:**
- 11) Atribua uma nota de 0 a 5 para este encontro:**
- 12) Espaço aberto para considerações e sugestões:**

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

O uso articulado da pauta de formação, do registro de autoavaliação do formador, com os formulários de saída dos docentes foi decisivo não apenas para registrar percepções imediatas, mas sobretudo para subsidiar a fase de tratamento dos resultados, entendida por Bardin (2016) como momento de definição das categorias e construção da interpretação. Nessa etapa, a triangulação entre diferentes instrumentos como: registros orais e escritos, reflexões individuais e observações do formador, possibilitou maior rigor analítico, evitando vieses e ampliando a confiabilidade dos dados.

Ao recorrer a esse cruzamento sistemático, o pesquisador-formador pôde acompanhar de modo mais preciso a evolução das concepções dos docentes, identificando tensões, avanços

e limitações em suas práticas. Assim, a triangulação não foi apenas um recurso técnico, mas constituiu-se como princípio epistemológico que garantiu coerência entre objetivos, procedimentos e resultados, reforçando a validade da pesquisa-formação como caminho de transformação docente.

A seguir, o item 4.2 apresenta seu desenvolvimento dos dois ciclos formativos, com etapas detalhadamente descritas, bem como as interações e estratégias aplicadas e evidências registradas.

4.2 A Formação

A formação docente desenvolvida nesta pesquisa foi planejada para articular teoria e prática, criando um espaço de estudo, reflexão e aplicação de ensinamentos colaborativos voltados à equidade em contextos escolares heterogêneos.

Organizada em seis encontros distribuídos ao longo do percurso formativo, a proposta estruturou-se em dois ciclos ou etapas complementares, que, embora com objetivos específicos, se integraram pelo propósito de fortalecer a interdisciplinaridade, a colaboração e a justiça educacional.

4.2.1 Primeira etapa: conceitual e investigativa

Esta fase, composta por três encontros, teve caráter conceitual e investigativo, envolvendo nove professores participantes. Foram apresentadas aos docentes participantes as estratégias do “Trabalho em Grupo” com papéis definidos proposto por Cohen e Lotan, (2017), explorando seus conceitos fundamentais, princípios de equidade e possibilidades de gestão de grupos em turmas heterogêneas. Discutiram-se desafios recorrentes da prática docente, como a gestão dos *status* socialmente criados, e realizaram-se análises de situações reais e simulações de intervenções pedagógicas.

Ao final, cada docente elaborou um plano preliminar de adaptação da abordagem à sua área de atuação e nível de ensino. Foram debatidas práticas equitativas, a importância da autoridade intelectual distribuída e o uso de arranjos físicos e dinâmicas de sala que favorecem a colaboração.

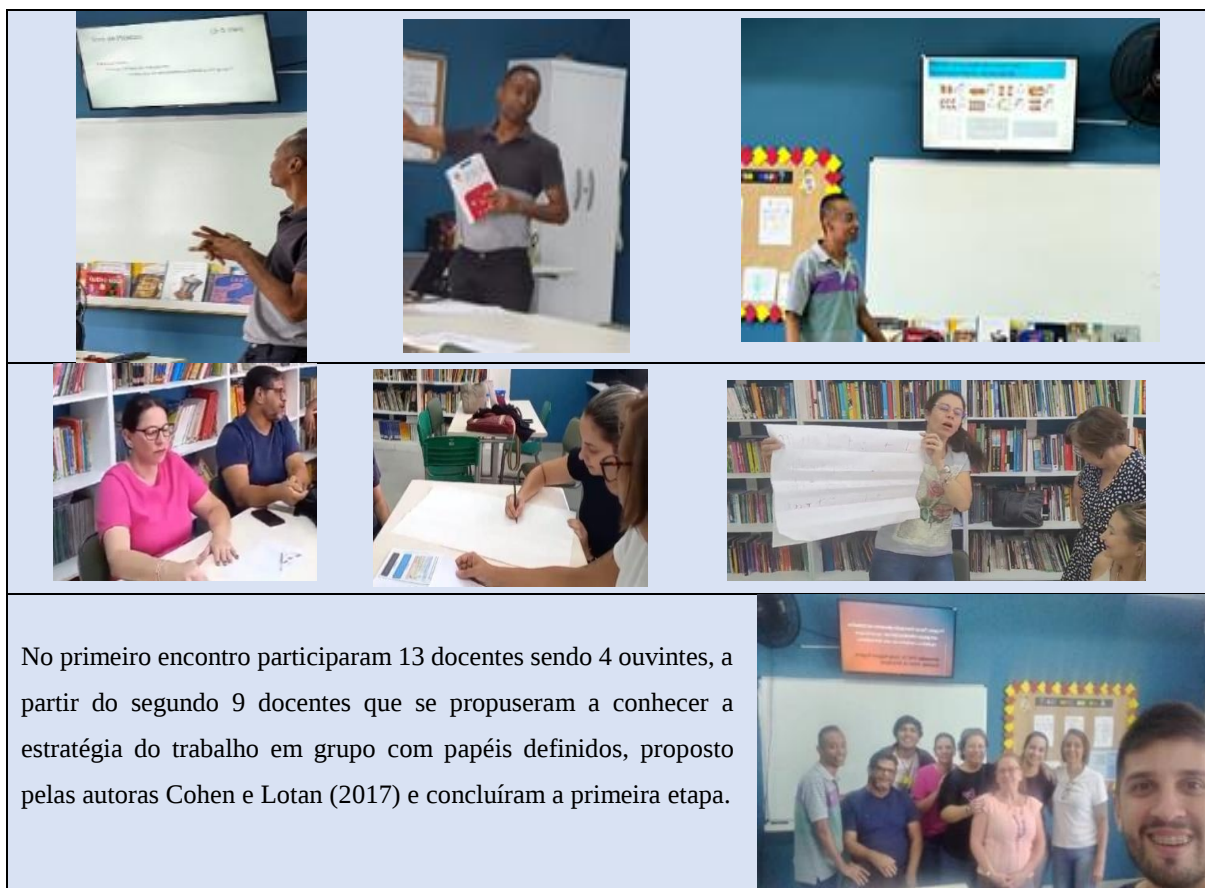
Essa etapa incluiu:

- Leituras e debates sobre trechos do livro *Planejando o Trabalho em Grupo*. (2017);
- Análise de casos reais e simulações de situações didáticas;

- Estudo sobre o Planejamento para a Compreensão de Wiggins e McTighe (2005);
- Produção de reflexões escritas, articulando teoria e prática;

Esta fase, composta por três encontros, teve caráter conceitual e investigativo: **1º encontro:** Apresentação do Trabalho em Grupo com papéis definidos; **2º encontro:** Status e Mediação Docente Consciente; **3º encontro:** Planejar para a Compreensão e Equidade Estudantil. O foco esteve em criar uma base conceitual sólida, possibilitando aos docentes repensarem suas estratégias de ensino e se prepararem para as adaptações práticas da etapa seguinte. Segue abaixo, uma arte com as fotos de momentos dos 3 primeiros encontros: percurso de “Apresentação, Conceitualização e Modelização do Trabalho em Grupo”.

Figura 2 –Arte: Fotos dos 3 encontros 1ª etapa



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2025)

A primeira etapa da pesquisa destacou reflexões sobre a postura profissional dos participantes e a relação ética entre professor e estudantes, em diálogo com a pedagogia crítica. Evidenciou-se que o ensino equitativo exige intencionalidade e compromisso ético, pois “não há neutralidade na educação” (Freire, 1968, p. 33). Essa compreensão aproxima abordagem de

Cohen e Lotan da pedagogia crítica, reforçando que o trabalho em grupo redistribui poder e dá voz aos estudantes. Giroux (1983, p. 7) lembra que “o professor é um intelectual transformador”, e McLaren (1989, p. 45) afirma que a escola deve “confrontar as desigualdades de raça, gênero e classe”.

Assim, o trabalho em grupo com papéis definidos aparece como prática coerente com a construção de ambientes mais justos e colaborativos, fortalecendo o compromisso ético-político da docência. Ao evidenciar que equidade e participação não são efeitos espontâneos, mas resultados de mediação intencional, a pesquisa reafirma a relevância de formar professores capazes de transformar seus contextos e promover justiça educacional.

A seguir, no item 4.2.2, apresentam-se as participações dos docentes na segunda etapa: grupo focal de estudos.

4.2.2 Segunda etapa: grupo de estudos

Composta por três encontros, essa etapa teve caráter prático e colaborativo. Participaram cinco docentes, que compartilharam experiências de implementação das estratégias estudadas, analisaram vídeos, registros e resultados obtidos em suas turmas e discutiram avanços e obstáculos encontrados. Foram apresentados estudos de caso de estudantes com baixo *status* acadêmico e social, permitindo refletir sobre como a intencionalidade docente pode ampliar oportunidades de participação e aprendizagem.

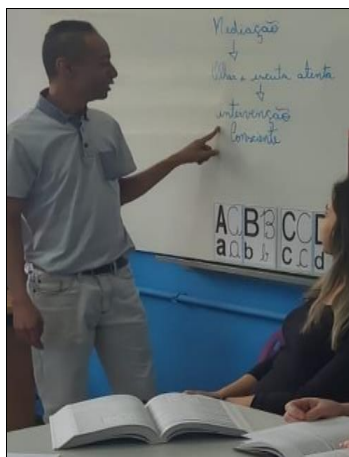
O processo incluiu:

- Apresentação, em pares, de planejamentos adaptados para o trabalho em grupo;
- Troca de feedbacks coletivos para aprimoramento das propostas;
- Implementação das aulas nas turmas de origem dos participantes;
- Socialização de experiências por meio de vídeos, fotos, relatos reflexivos e análises dos resultados junto aos estudantes.

A construção coletiva de soluções, o intercâmbio de materiais e a reflexão sobre práticas docentes favoreceram a consolidação de uma rede de apoio entre os participantes. Esse movimento colaborativo resultou em novas decisões pedagógicas voltadas à melhoria contínua, fortalecendo o trabalho em grupo como estratégia para promover equidade e interdisciplinaridade nas salas de aula. O encerramento da formação foi marcado pela elaboração de relatórios reflexivos individuais, nos quais cada docente avaliou avanços,

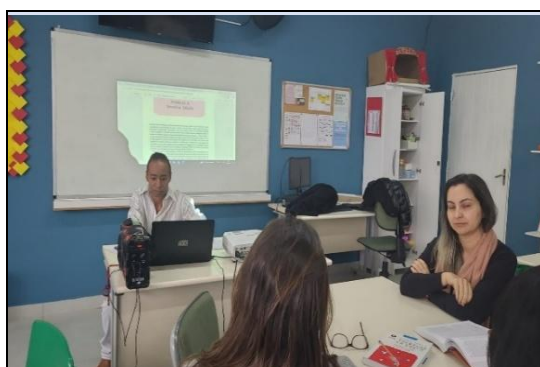
desafios e possibilidades de continuidade da estratégia do trabalho em grupo com papéis definidos suas práticas pedagógicas.

Figura 3: ARTE – Fotos dos 3 encontros da 2ª etapa



Nesta 2a etapa : Cinco docentes participaram do grupo de aprofundamento sobre a estratégia do trabalho em grupo, neste primeiro encontro focou a mediação docente, intervenção consciente, diminuição de “baixo status” dos estudantes.

4º encontro: (1º encontro do grupo focal)
Estudamos em que momento intervir e em que momentos deixar os estudantes desenvolverem seus argumentos perante os outros do grupo. Usamos com fundamento teórico o cap.8 de Cohen e Lotan págs. 105-120, para entender melhor o “Trabalho em grupo com papéis definidos” propostos pelas autoras.



5º encontro: (2º encontro do grupo focal)

Neste segundo encontro dialogamos muito sobre a função do professor, seu papel de incluir os excluídos, foram reflexões valiosas que tivemos e foi desde momento a certeza que a formação estava no caminho correto.

6º encontro: (3º encontro do grupo focal)

Neste terceiro encontro dialogamos sobre os melhores caminhos para cada um dos docentes intervirem através das demandas do estudo de caso que cada um trouxe. Foi o encontro onde a dimensão humana de cada um, ficou mais evidenciado, nossas fragilidades diante de algumas situações que precisamos de ajuda para superá-las.



Este ciclo de percurso formativa do grupo focal, trouxe ao formador e acredito que para os docentes: “1, 2, 3, 5 e 6” participantes deste grupo de estudo, a instrumentalização, por meio do apoio mútuo, necessária para uma mudança de nossas próprias práticas pedagógicas com vista a um ensino e uma aprendizagem com equidade de fato.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2025)

O grupo focal de estudo ultrapassou os três encontros presenciais e estendeu-se a uma plataforma fechada de mídia social, funcionando como rede de apoio para troca de orientações, estudo de casos e desenvolvimento profissional, incluindo indicações de leituras para concursos na área docente.

Essa segunda etapa evidenciou a consolidação de práticas colaborativas, a troca de experiências e a construção de uma rede de apoio entre os participantes. Ficou claro que o trabalho em grupo, planejado de forma intencional, fortalece a equidade e a interdisciplinaridade nas salas de aula.

A seguir, apresenta-se o mapeamento dos participantes para compreender o momento de suas trajetórias profissionais.

4.3 Perfil dos docentes participantes

O levantamento do perfil dos participantes foi realizado a partir das informações coletadas na inscrição e durante a formação, com o objetivo de compreender a trajetória profissional, a área de atuação e o vínculo empregatício de cada docente. Participaram inicialmente treze professores, quatro deles apenas como ouvintes, que não permaneceram na pesquisa. Assim, nove docentes participaram efetivamente da primeira etapa e, destes, cinco se

mantiveram até a segunda etapa, que se configurou como espaço privilegiado de aprofundamento, implementação e socialização das práticas.

O pesquisador-formador também integrou os percursos, acompanhando ativamente os estudos de caso, as discussões e as tomadas de decisão pedagógicas. A tabela a seguir apresenta o mapeamento dos perfis docentes:

Tabela 3 – Mapeamento dos perfis dos participantes

DOCENTE	LICENCIATURA	TEMPO DE CARREIRA	SEGMENTO QUE LECIONA	ESPECIALIZAÇÃO	PERCURSOS FORMATIVOS
1	História	23 anos	Anos Finais	Especialização em Povos Indígenas	1º e 2º
2	Normal Superior	29 anos	Anos Iniciais	Especialização em Alfabetização	1º e 2º
3	Letras (Port./Ing).	15 anos	Anos Finais	-----	1º e 2º
4	Arte	13 anos	Anos Finais	Especialização em Arte Terapia	1º
5	Matemática	26 anos	Anos Finais	-----	1º e 2º
6	Geografia	12 anos	Anos Finais	-----	1º e 2º
7	Educação Física	18 anos	Anos Iniciais e Finais	-----	1º
8	Pedagogia	19 anos	Anos Iniciais	-----	1º
9	Pedagogia	11 anos	Anos Iniciais	-----	1º
Formador	Pedagogia	21 anos	Anos Iniciais	Especialização em Psicopedagogia	1º e 2º

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

A diversidade de formações, experiências e trajetórias docentes proporcionou um ambiente plural, dinâmico e rico, favorecendo intensamente a troca de saberes, a reflexão crítica e a construção coletiva, elementos essenciais à *trans-formação* proposta. Essa heterogeneidade também dialoga diretamente com as quatro fases do desenvolvimento profissional descritas por Huberman (1993):

- **Entrada:** Aproximadamente os 3 primeiros anos, constituindo-se com desafios de adaptação;
- **Estabilização:** Fase de 4 a 7 anos de experiência, constituindo-se na consolidação da prática profissional;
- **Experimentação e Diversificação:** Fase que se entrepõe a partir de 5 aos 15 anos e ou além, constituindo-se pela busca de ampliação de novos métodos e inovação pedagógica;
- **Reavaliação:** Fase que se interpõe geralmente após aproximadamente 8 a 15 anos de carreira, constituindo-se por reflexão crítica sobre trajetória profissional.

O grupo concentrou-se majoritariamente nas fases de *Experimentação/Diversificação e Reavaliação*, características de docentes com maior experiência, abertos a repensar suas práticas e explorar didáticas inovadoras. Essa composição foi fundamental para a pesquisa, pois permitiu observar como professores experientes se engajam em processos de *trans-formação* pedagógica. No ato da inscrição, os docentes responderam a um formulário que avaliou o nível de conhecimento sobre metodologias ativas, aprendizagem equitativa e mediação pedagógica, bem como suas expectativas em relação à formação.

Esse levantamento prévio permitiu identificar necessidades formativas específicas e ajustar as propostas da pesquisa. A tabela a seguir sintetiza esses dados:

Tabela 4 – Nível de conhecimento sobre estratégias

DOCENTE	NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE ESTRATÉGIAS: () NENHUMA () POUCO / () MÉDIO / () ALTO			
	METODOLOGIAS ATIVAS	APRENDIZAGEM EQUITATIVA	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA (Conflitos socioemocional)	EXPECTATIVA COM A FORMAÇÃO
1	Médio	Médio	Alto	Alto
2	Médio	Pouco	Alto	Alto
3	Pouco	Pouco	Médio	Alto
4	Pouco	Pouco	Médio	Alto
5	Médio	Pouco	Médio	Alto
6	Pouco	Pouco	Médio	Alto
7	Pouco	Pouco	Médio	Alto
8	Médio	Pouco	Médio	Alto
9	Pouco	Pouco	Pouco	Alto
Formador	Médio	Médio	Alto	Alto

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

A análise do perfil revelou um grupo de docentes experientes, heterogêneos e engajados, ainda que em diferentes níveis de domínio das estratégias propostas. Esse mapeamento inicial foi decisivo para orientar a condução da formação, permitindo ao pesquisador-formador planejar intervenções mais intencionais e fundamentar a definição das categorias analíticas trabalhadas na pesquisa.

A seguir, apresenta-se a articulação de codificação das análises da pesquisa com as categorias criadas.

4.4 Categorias de Análise

As categorias de análise foram definidas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e Franco (2018), especialmente na etapa de tratamento dos resultados, para a

definição de categorias *a priori* e *a posteriori*. As categorias *a priori*, vinculadas ao primeiro ciclo formativo, foram inspiradas na obra *Planejando o Trabalho em Grupo* (Cohen e Lotan, 2017) e buscaram compreender como os docentes assimilaram conceitos voltados à aprendizagem colaborativa, inclusiva e equitativa. Já as categorias *a posteriori*, construídas no segundo ciclo, emergiram das evidências produzidas pelos participantes no aprofundamento das práticas e reflexões.

Nas categorias *a priori* (1º ciclo formativo):

- a) Trabalho em Grupo: Análise das concepções docentes sobre o ensino em formato tradicional e no modelo colaborativo com papéis definidos.
- b) Mediação Docente: Investigação do papel intencional do professor na redução de desigualdades e preconceitos escolares.
- c) Noção de Status: Verificação da consciência crítica sobre desigualdades de gênero, raça, sexualidade e outros marcadores sociais, e das estratégias para mitigá-las.

Nas categorias *a posteriori* (2º ciclo formativo):

- a) Planejamento Adaptativo: Análise do planejamento estruturado com intencional em contextos heterogêneos, visando a transformação da aprendizagem dos papéis definidos.
- b) Transformação Docente: Identificação de mudanças nas concepções e práticas pedagógicas após a formação, incluindo planejamento, mediação e colaboração.

As análises dos encontros por categorias estabelecidas pela pesquisa, foi organizada da seguinte forma: a) Registros das falas dos docentes; b) Cruzamento de dados e percepções do formador; e o c) Considerações finais.

Em termos analíticos, as categorias Trabalho em Grupo, Mediação Docente e Noção de *status* evidenciaram, no primeiro ciclo, o esforço inicial de compreensão e discussão dos fundamentos teóricos da aprendizagem colaborativa e da equidade.

Já as categorias Planejamento Adaptativo e Transformação Docente revelaram, no segundo ciclo, o aprofundamento reflexivo e a aplicação prática das estratégias, permitindo identificar mudanças significativas na postura profissional e na intencionalidade pedagógica dos docentes.

A seguir, apresenta-se a análise da categoria trabalho em grupo.

4.4.1 Categoria: Trabalho em Grupo

Esta categoria busca analisar as percepções dos docentes sobre o trabalho em grupo estruturado apresentado na 1ª etapa. O trabalho em grupo, quando estruturado intencionalmente, torna-se uma potente estratégia de ensino voltada à equidade, à participação ativa dos estudantes e à construção coletiva do conhecimento. Segundo Cohen e Lotan (2017, p. 17): “a simples colocação de estudantes em grupos não resulta, automaticamente, em aprendizagem colaborativa ou equitativa”. Destaco nesta subseção, os registros mais significativos coletados dos docentes participantes da formação, os registros do formulário de saídas dos cursistas, após o término da 1ª etapa.

Seguem os registros coletados de cada docente e as observações do formador sobre o participante.

Docente – nº 1

Evidência 1: "A dinâmica do trabalho em grupo permitiu reflexões críticas e aprofundadas. Vi sentido nos agrupamentos e na produção coletiva orientada, em contraponto à lógica da educação bancária."

Evidência 2: "Compreendi que o trabalho em grupo pode ser mais do que divisão de tarefas, ele é uma ação política de resistência à fragmentação do conhecimento."

Observações do Formador - Docente 1

- ✓ Demonstrou domínio conceitual do trabalho em grupo, com dinâmicas com o setor do mercado de trabalho, compreendendo o agrupamento como um ato político de resistência à fragmentação do saber.

Docente – nº 2

Evidência 1: "Planejar os papéis e pensar nas desigualdades entre os alunos exige esforço, mas vale a pena para garantir que todos participem."

Evidência 2: "O cartaz coletivo me ajudou a entender o valor de um planejamento intencional dentro do trabalho em grupo."

Observações do Formador - Docente 2

- ✓ Fez conexões com experiências vividas em aulas, em que foi docente parceira, para aplicação das entregas do mestrado cursado pelo formador.

Docente – nº 3

Evidência 1: "Percebi que nas minhas aulas alguns estudantes sempre dominam as atividades em grupo. Quero mudar isso com papéis bem definidos."

Evidência 2: "Planejar junto com outros professores abre muitas ideias! Dá pra trabalhar interdisciplinarmente com trabalho em grupo e projetos."

Observações do Formador - Docente 3

- ✓ Demonstrou entusiasmo e facilidade em conectar o conteúdo à prática.

Docente – nº 4

Evidência 1: *“Foi a primeira vez que ouvi essa teoria. Sempre percebi desigualdades nos grupos, mas agora vejo como intervir de forma estruturada.”*

Evidência 2: *“Gostei muito de pensar o planejamento como algo coletivo e conectado com os objetivos do trabalho em grupo.”*

Observações do Formador - Docente 4

- ✓ Apresentou escuta sensível e reflexão crítica, demonstrando evolução no entendimento da proposta e valorizou o planejamento colaborativo.

Docente – nº 5

Evidência 1: *“Consegui visualizar como usar em aula, inclusive nas turmas da rede particular.”*

Evidência 2: *“Faz sentido criar grupos com funções claras. Já faço algo parecido, mas não com tanta organização.”*

Observações do Formador - Docente 5

- ✓ Reconheceu similaridades com sua prática, demonstrando interesse em aprimorar o planejamento do trabalho em grupo.

Docente – nº 6

Evidência 1: *“Foi um momento de muita reflexão pessoal e profissional.”*

Evidência 2: *“A atividade me mostrou que o trabalho em grupo precisa ser planejado. Não é só colocar em duplas e esperar que funcione.”*

Observações do Formador - Docente 6

- ✓ Demonstrou abertura à mudança, reconhecendo fragilidades na própria prática, apreciou a mediação teórica e propôs melhorias com base no que aprendeu.

Docente – nº 7

Evidência 1: *“Me ajudaram a entender melhor como o trabalho em grupo pode ser mais organizado e eficiente.”*

Evidência 2: *“Ainda fico insegura se vou conseguir fazer isso sozinha, mas percebo que dá pra tentar aos poucos.”*

Observações do Formador - Docente 7

- ✓ Avançou em confiança nos encontros e começou a vislumbrar a aplicação da proposta.

Docente – nº 8

Evidência 1: *“Consegui entender como montar a aula partindo do que quero que os alunos aprendam.”*

Evidência 2: *“Trabalho em grupo bem planejado ajuda muito com a disciplina e engajamento dos alunos.”*

Observações do Formador - Docente 8

- ✓ Demonstrou interesse prático na proposta. Enxergou o trabalho em grupo como forma de promover mais participação e organização.

Docente – nº 9

Evidência 1: *“A dinâmica foi bem direta. Mostrou como alguns alunos são sempre os primeiros a participar e como isso pode ser reproduzido em aula.”*

Evidência 2: *“Tenho dúvidas sobre como isso se encaixa na rotina da minha turma. Mas é possível adaptar com cuidado.”*

Observações do Formador - Docente 9

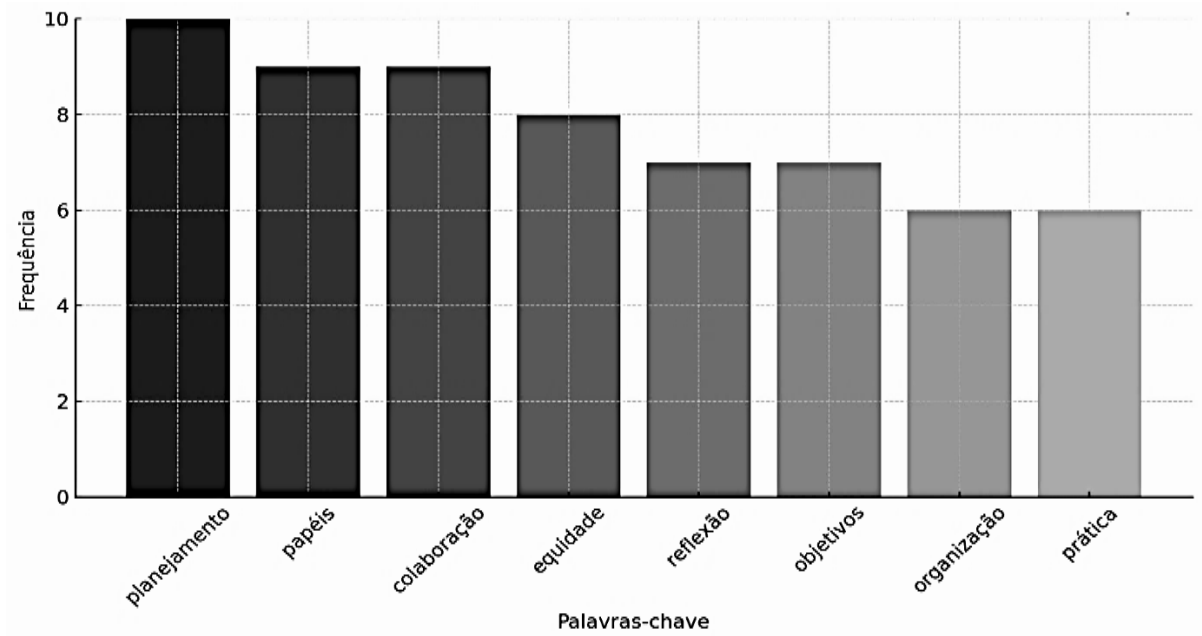
- ✓ Manteve postura reticente quanto à aplicabilidade, expressando dúvidas sobre a adequação da proposta à sua turma, mas sinalizou possibilidade de adaptação com cautela.

A análise das falas evidenciou que os docentes reconheceram limites das práticas tradicionais de trabalho em grupo, muitas vezes reduzidas à divisão de tarefas, escolha por afinidade ou ausência de acompanhamento docente. Esse reconhecimento crítico indica que, embora o termo fosse familiar, sua prática carecia de intencionalidade pedagógica voltada à equidade.

Os docentes mais experientes 1 e 2 relacionaram a proposta à dimensão político-pedagógica do ensino, ressaltando seu potencial democrático e de valorização das vozes historicamente silenciadas, em diálogo com Paulo Freire. Outros docentes, 3, 4 e 5 destacaram os ganhos organizacionais das estratégias didáticas, como a clareza dos papéis e a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Já os docentes 6 e 7, marcados por inseguranças, reconheceram a pertinência da proposta, mas apontaram dificuldades de aplicabilidade diante de turmas agitadas ou da falta de recursos. Por fim, os iniciantes 8 e 9 mostraram hesitação, embora reconhecessem o valor teórico e metodológico. Essas reflexões permitiram ao formador compreender a relevância da experiência também para o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Para melhor evidenciar essas reflexões trago um gráfico com as palavras mais recorrentes, o que apresento a seguir.

Gráfico 1– Palavras mais recorrentes- Categoria: Trabalho em Grupo



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

O gráfico de palavras-chave evidencia a associação dos docentes ao trabalho em grupo estruturado, com destaque para “planejamento”, “papéis”, “colaboração” e “equidade”, vinculados à intencionalidade docente e à justiça educacional.

Essas percepções, quando articuladas o grau de abertura às inovações e a segurança pessoal na condução da sala de aula. Evidencia-se essa percepção na Tabela 5 os cruzamentos de falas e registros dos docentes participantes do primeiro ciclo de formação, que apresento a seguir.

Tabela 5- Resumo do engajamento docente categoria: Trabalho em Grupo

Docentes	Percepções da Prática do Trabalho em Grupo	Apropriação
1	Visão do “trabalho em grupo” como um ato político e pedagógico.	Alto
2	Planejamento equitativo e vínculo com práticas anteriores.	Alto
3	Aplicabilidade nas aulas de inglês e foco na interdisciplinaridade.	Alto
4	Reflexão crítica e valorização do planejamento coletivo.	Alto
5	Reorganização prática e clareza nos objetivos dos papéis.	Alto
6	Reconhecimento de fragilidades pessoais, mais aberta à prática .	Médio
7	Insegurança, mas com abertura para iniciar aos poucos a prática.	Médio
8	Insegurança, por ver pouca conexão com a estratégia em sua disciplina.	Inicial
9	Insegurança, por necessitar de melhor aprofundamento da prática	Inicial

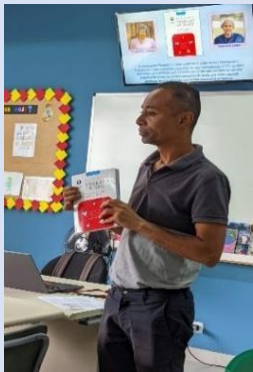
Fonte: Produzido pelos autores (2025)

O confronto com a estratégia de Cohen e Lotan (2017) levou os participantes a perceberem a necessidade de planejamento estruturado, definição de papéis e acompanhamento constante como condições para assegurar a participação de todos, especialmente de estudantes em posição de “baixo status”.

De modo geral, o percurso formativo reposicionou o trabalho em grupo de prática acessória para estratégia pedagógica central no ensino equitativo. As evidências mostram diferentes níveis de apropriação: alguns docentes aderiram plenamente à proposta, outros ainda revelaram insegurança, mas todos identificaram nela potencial transformador. Para o formador, a análise reforçou que a mudança não ocorre apenas pela transmissão de técnicas, mas pela criação de espaços de reflexão crítica e ressignificação coletiva das práticas docentes.

A seguir apresenta-se um painel de fotos, com comentários de formador e ou falas pertinentes dos docentes participantes da formação.

Quadro 7 - Fotos da Categoria: Trabalho em Grupo

Momentos da Pesquisa relacionado com a Categoria: Trabalho em Grupo	
	
	
Desde o primeiro encontro da formação, tornou-se evidente o envolvimento genuíno dos docentes com a temática do trabalho em grupo, despertando não apenas interesse, mas também um movimento reflexivo sobre suas próprias trajetórias escolares. Muitos compartilharam memórias de experiências vividas como estudantes, reconhecendo que práticas tradicionais, ainda hoje reproduzidas, permanecem enraizadas em sua docência. Como relatou uma professora: “Quando	

penso nos trabalhos em grupo que organizei, percebo que segui o mesmo modelo dos meus professores: pedia uma pesquisa, dava alguns dias e depois assistia às apresentações". Esse reconhecimento trouxe à tona a necessidade de questionar práticas até então naturalizadas.

Os relatos convergiram em torno de um modelo recorrente: a delegação de tarefas externas à sala de aula, com pouca ou nenhuma mediação docente, resultando em seminários finais. Nessas situações, a avaliação variava conforme o critério individual de cada professor, ora valorizando o desempenho coletivo, ora priorizando notas individuais. Um docente mencionou: *"Sempre fiquei em dúvida se era mais justo avaliar o grupo todo ou dar uma nota diferente para cada um, mas nunca pensei em como acompanhar o processo de verdade"*. Essa fala exemplifica como a ausência de critérios claros de equidade fragilizava o sentido pedagógico da atividade.

Outro aspecto recorrente foi a prática de permitir que os próprios estudantes escolhessem seus colegas de grupo, baseando-se na afinidade entre amigos. A justificativa mais comum era a ideia de que a proximidade estimularia a produtividade. Entretanto, os próprios professores reconheceram que essa lógica tendia a reforçar desigualdades. Uma docente destacou: *"Eu sempre deixei os alunos se juntarem com quem quisessem, mas agora vejo que os mais quietos ou os que têm mais dificuldades sempre ficam sobrando"*. Esse mecanismo revelava a perpetuação de exclusões e a concentração das tarefas nos estudantes socialmente reconhecidos como mais "fortes".

Além disso, foi amplamente reconhecida a ausência de acompanhamento sistemático por parte do professor durante o processo. Em geral, as produções só recebiam atenção no momento da apresentação final, exceto quando os próprios alunos solicitavam apoio. Essa lacuna, segundo os participantes, impedia que o trabalho em grupo se consolidasse como uma prática colaborativa intencional e equitativa. Um dos docentes sintetizou essa percepção: *"Percebi que, muitas vezes, o trabalho em grupo era apenas uma divisão de tarefas, não uma aprendizagem conjunta"*.

Tais reflexões mostraram-se consonantes com os princípios defendidos por Cohen e Lotan (2017), segundo os quais simplesmente reunir estudantes em grupos não garante a aprendizagem colaborativa. São indispensáveis para os: planejamento cuidadoso, a mediação contínua e a definição clara de papéis para assegurar tanto a equidade quanto a justiça educacional.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2025)

De modo geral, o percurso formativo reposicionou o trabalho em grupo de prática acessória para estratégia pedagógica central no ensino equitativo.

As evidências mostram diferentes níveis de apropriação: alguns docentes aderiram plenamente à proposta, outros ainda revelaram insegurança, mas todos identificaram nela potencial transformador. Para o formador, a análise reforçou que a mudança não ocorre apenas pela transmissão de técnicas, mas pela criação de espaços de reflexão crítica e ressignificação coletiva das práticas docentes.

A seguir apresenta-se a próxima categoria: *Mediação Docente*, com as análises dos conteúdos relacionados ao primeiro percurso de formação.

4.4.2 Categoria: Mediação Docente

O objetivo desta categoria é compreender como os docentes participantes da formação analisaram e ressignificaram seu papel como mediadores no trabalho em grupo, articulando as dimensões de equidade, organização e intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, o professor atua como facilitador do processo, orientando as trocas, equilibrando a participação dos grupos e promovendo a construção coletiva do conhecimento.

A reflexão proposta dos encontros formativos enfatizou o papel do mediador que é garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem. Segundo Cohen e Lotan 2017, (p. 67): “o professor que assume a mediação como função central deve monitorar as interações, oferecer suporte oportuno e intervir para redistribuir oportunidades de fala e de pensamento entre os membros do grupo”.

Essa perspectiva fundamentou os debates e as atividades práticas realizadas nos encontros.

Docente 1

Evidência 1: “Mediar é garantir que as interações sejam produtivas e inclusivas, não apenas observar.”

Evidência 2: “A postura do mediador é política: intervir para que todos tenham voz é um ato de justiça educacional.”

Observações do Formador - Docente 1

- ✓ Demonstrou compreensão crítica sobre a mediação como prática intencional e transformadora, associando-a à equidade e à justiça social.

Docente 2

Evidência 1: “O mediador precisa estar atento para que ninguém fique excluído, mesmo em grupos mais autônomos.”

Evidência 2: “A mediação exige conhecer o potencial de cada estudante para melhor direcionar a dinâmica.”

Observações do Formador - Docente 2

- ✓ Evidenciou sensibilidade para incluir estudantes de diferentes níveis de desempenho, reconhecendo a mediação como elemento central da participação equitativa.

Docente 3

Evidência 1: “Quando a mediação é clara, os estudantes se sentem mais seguros para contribuir.”

Evidência 2: “Preciso observar melhor quem participa e quem se afasta do grupo.”

Observações do Formador - Docente 3

- ✓ Reconheceu a importância da observação atenta e da clareza na mediação para garantir o engajamento de todos.

Docente 4

Evidência 1: “A mediação deve equilibrar as contribuições, permitindo diferentes formas de expressão.”

Evidência 2: “Escutar é parte essencial da mediação.”

Observações do Formador - Docente 4

- ✓ Demonstrou valorização das múltiplas formas de participação e da escuta ativa como parte do trabalho mediador.

Docente 5

Evidência 1: “A mediação ajuda o estudante a sair da zona de conforto e assumir responsabilidades.”

Evidência 2: “O papel do mediador é incentivar a autonomia sem perder o controle da atividade.”

Observações do Formador - Docente 5

- ✓ Enfatizou a mediação como instrumento para estimular a autonomia e a colaboração no grupo.

Docente 6

Evidência 1: “Mediar para que todos tenham uma função equilibrada no grupo.”

Evidência 2: “Quero mediar de forma que novos estudantes assumam papéis de destaque.”

Observações do Formador - Docente 6

- ✓ Demonstrou consciência crítica sobre padrões de liderança e buscou estratégias para ampliar oportunidades de participação.

Docente 7

Evidência 1: “Percebi que a falta de mediação pode reforçar desigualdades.”

Evidência 2: “Quero experimentar mediar atribuindo papéis diferentes aos estudantes.”

Observações do Formador - Docente 7

- ✓ Evidenciou mudança de percepção sobre seu papel na promoção de equidade durante a mediação.

Docente 8

Evidência 1: “A mediação ativa melhora o envolvimento dos estudantes.”

Evidência 2: “Percebi que distribuir a fala é fundamental para o grupo avançar.”

Observações do Formador - Docente 8

- ✓ Apresentou clareza sobre a importância da mediação para manter foco e engajamento na atividade.

Docente 9

Evidência 1: “A mediação precisa se ajustar ao ritmo da turma.”

Evidência 2: “Talvez começar com mediações mais simples e ir avançando seja o melhor caminho.”

Observações do Formador - Docente 9

- ✓ Mostrou postura cautelosa, mas aberta a aprimorar sua mediação de forma progressiva.

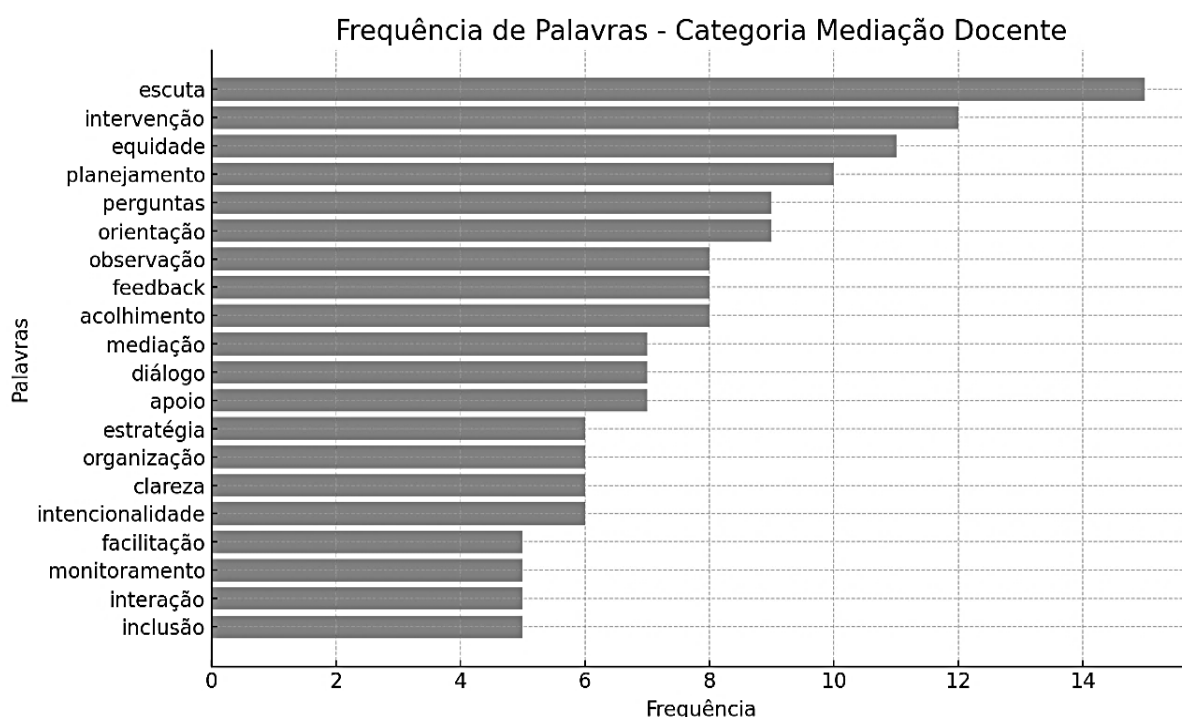
A análise das falas evidencia que os docentes reconheceram a mediação como elemento estruturante do trabalho em grupo. Houve consenso de que a mediação requer intencionalidade, observação constante e intervenção planejada para garantir participação equitativa.

As evidências revelam que os docentes reconheceram a mediação não apenas como condução da aula, mas como prática intencional capaz de reduzir desigualdades entre estudantes. Falas recorrentes destacaram a dificuldade de equilibrar participação em grupos heterogêneos, especialmente diante de diferenças de status acadêmico e social.

O formador observou que a reflexão sobre equidade levou os docentes a repensarem sua postura, deslocando-se de uma posição centrada no controle para a de facilitadores de interações justas, conforme defendem Cohen e Lotan (2017).

A seguir, apresenta-se um gráfico e a Figura 4 que representa uma nuvem de palavras evidenciando os termos mais recorrentes sobre essa categoria.

Gráfico 2 - Palavras mais recorrentes- Categoria: Mediação Docente

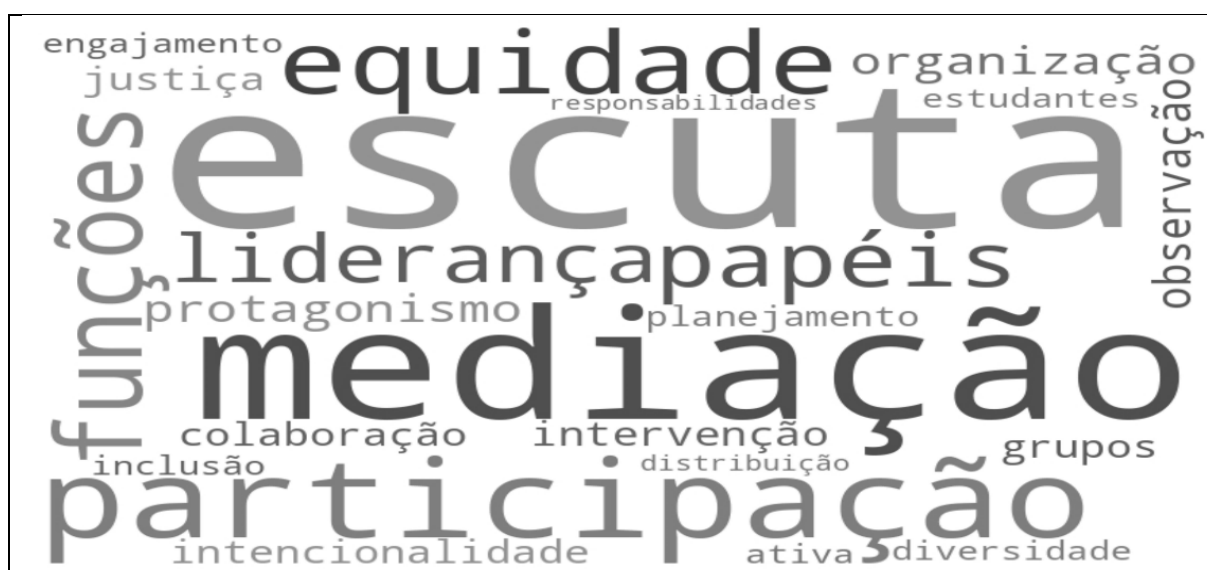


Fonte: Produzidos pelos autores (2025)

O cruzamento do gráfico e a nuvem de palavras destacam termos como: “participação, escuta, intervenção, diálogo e equidade,” reforçando que os docentes participantes da formação compreenderam que a mediação docente exige ações intencionais para promover interações produtivas e equitativas no trabalho em grupo.

A seguir, apresenta-se a arte de nuvem de palavras da categoria de análise mediação docente.

Figura 4 - ARTE: Nuvem de palavras – Categoria: Mediação Docente



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

A análise dessa categoria evidencia que a mediação docente, vai além de organizar grupos: trata-se de intervir com intencionalidade para equilibrar oportunidades de participação, garantir equidade e potencializar aprendizagens. Houve avanços tanto no plano conceitual quanto nas intenções práticas de aplicação da proposta.

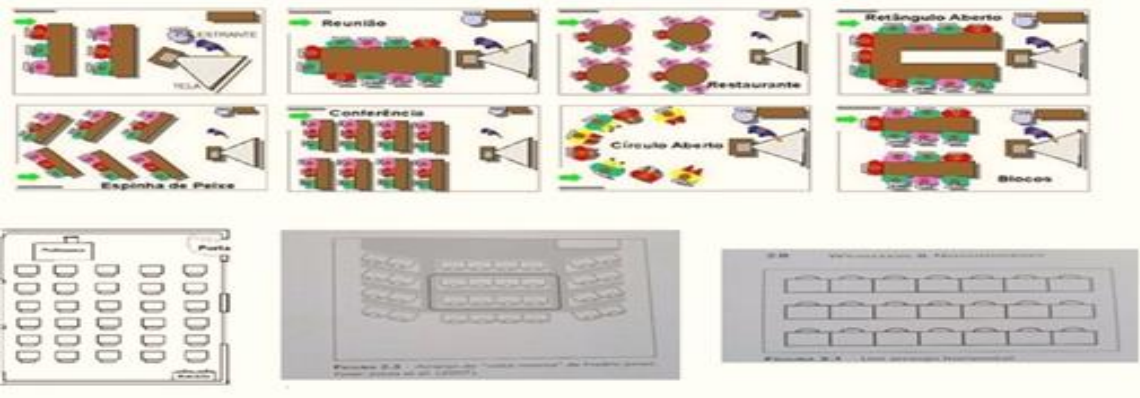
De modo geral, a categoria evidenciou que a mediação docente é decisiva para transformar o trabalho em grupo em uma prática realmente colaborativa e equitativa. Os participantes reconheceram que a formação reforçou a ideia de que todo educando pode e deve participar ativamente do processo de aprendizagem, consolidando o professor como mediador consciente. Também compreenderam que a organização intencional do layout da sala, o acompanhamento das interações, a atribuição de papéis e o feedback contínuo constituem intervenções éticas e políticas que distribuem autoridade intelectual e ampliam as oportunidades de aprendizagem. Para o formador, tornou-se evidente que mediar não é um ato neutro: requer

preparo, sensibilidade e compromisso com a equidade, configurando-se como um dos pontos de maior potencial de transformação docente.

Segue um painel de fotos, com comentários do formador e dos docentes participantes da formação.

Quadro 8- Fotos da Categoria: Mediação Docente

Momentos da Pesquisa relacionado com a Categoria: Mediação Docente



Pensando em Layouts de sala de aula para melhor proporcionar a mediação docente



Melhor layout: Restaurante
Aplicações possível pois os alunos estarão frente um ao outro, sendo assim terão mais interações e comunicação.

RESENHA CRÍTICA:
LAYOUTS DE SALAS,
* MELHOR P/O TRABALHO EM GRUPO.
* OBSERVANDO OS STATUS
(RESTAURANTE)

Na formação, a atividade de análise de layouts de sala, baseada nas propostas de Weinstein e Novodvorsky (2015), revelou-se um momento estratégico para compreender como a mediação docente pode potencializar o trabalho em grupo com papéis claramente definidos para os estudantes.

Ao explorar formatos como o plenário, a disposição em “U” e as estações de trabalho, os docentes perceberam que a configuração física do espaço não apenas organiza o ambiente, mas também cria oportunidades ou barreiras para a interação, a participação e o exercício das funções atribuídas. As discussões mostraram que o mediador, ao definir intencionalmente o arranjo da sala,

direciona a dinâmica dos grupos, assegura que todos tenham voz e promove a circulação do saber entre os estudantes.

Dessa forma, a mediação vai além de orientar ou corrigir: envolve estruturar o contexto físico e pedagógico de modo a favorecer a colaboração, a equidade e a delegação de autoridade intelectual, conforme defendem Cohen e Lotan (2017).

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2025)

A seguir, apresenta-se a categoria *Noção de Status*, que aprofunda a discussão sobre desigualdades, preconceitos e hierarquias no funcionamento dos grupos.

4.4.3 Categoria: Noção de Status

Nesta seção, apresento as falas e registros dos docentes participantes da formação que evidenciam a compreensão da noção de status socialmente,

O reconhecimento e enfrentamento das desigualdades simbólicas presentes no trabalho em grupo são centrais para práticas pedagógicas verdadeiramente equitativas. Segundo Cohen e Lotan (2014), “o status refere-se às expectativas sobre a competência de um aluno que são socialmente construídas e compartilhadas. Essas expectativas afetam quem é ouvido, quem lidera e quem é ignorado no trabalho em grupo” (p. 28).

Esta categoria reúne as percepções dos docentes sobre o impacto dessas construções de status no cotidiano escolar e as estratégias pedagógicas para romper com ciclos de exclusão invisibilizados nas interações entre os estudantes.

Seguem os registros coletados de cada docente e as observações do formador sobre o participante.

Docente 1

Evidência 1: “O status, nesse contexto, não é um mérito pessoal, mas uma construção social que pode ser reforçada ou combatida em sala.”

Evidência 2: “O grupo pode ser espaço de exclusão ou de emancipação. Vai depender da consciência do educador.”

Observações do Formador - Docente 1

- ✓ Demonstrou compreensão crítica sobre o status como construção social e seu impacto na exclusão dos estudantes.

Docente 2

Evidência 1: “O status interfere diretamente no desempenho dos alunos, principalmente dos mais tímidos ou com dificuldades.”

Evidência 2: “Aprendi a observar os gestos sutis de exclusão. São tão naturalizados que a gente passa por cima.”

Observações do Formador - Docente 2

- ✓ Aprofundou sua percepção sobre os efeitos do status, especialmente em estudantes mais tímidos.

Docente 3

Evidência 1: “Status é algo silencioso, mas poderoso. Muda toda a dinâmica do grupo.”

Evidência 2: “Dá pra trabalhar isso aos poucos, escolhendo com intenção quem vai fazer o quê.”

Observações do Formador - Docente 3

- ✓ Identificou padrões recorrentes de liderança e silenciamento em seus grupos, mostrando disposição para adotar estratégias mais conscientes na organização dos papéis estudantis.

Docente 4

Evidência 1: “Mesmo em Arte, percebo que sempre tem os que são ouvidos e os que são ignorados.”

Evidência 2: “Os papéis podem ajudar a quebrar esse ciclo de exclusão.”

Observações do Formador - Docente 4

- ✓ Reconheceu que o status está presente mesmo em disciplinas expressivas como Arte, demonstrando intenção de reverter a lógica da invisibilidade, promovendo protagonismo a estudantes retraídos.

Docente 5

Evidência 1: “Status afeta tudo. É uma chave para entender por que os grupos não funcionam às vezes.”

Evidência 2: “Nunca tinha pensado que os papéis podiam combater isso diretamente.”

Observações do Formador - Docente 5

- ✓ Atribuiu ao status uma centralidade na explicação do funcionamento (ou disfunção) dos grupos e enxergou nos papéis definidos uma possibilidade prática de enfrentamento à exclusão.

Docente 6

Evidência 1: “Já vi muitos alunos se esconderem atrás dos colegas. Nunca pensei que isso podia ser status.”

Evidência 2: “Me dei conta de que reforçava status ao sempre escolher os mesmos líderes.”

Observações do Formador - Docente 6

- ✓ Fez uma autocrítica ao perceber que reforçava status ao repetir lideranças, demonstrando evolução ao reconhecer que pequenas ações docentes podem alterar a dinâmica dos grupos.

Docente 7

Evidência 1: *“Preciso olhar com mais cuidado para essas desigualdades invisíveis.”*

Evidência 2: *“Ainda fico insegura, mas quero tentar mudar essa lógica.”*

Observações do Formador - Docente 7

- ✓ Apontou a necessidade de um olhar mais atento para as desigualdades simbólicas e mostrou sensibilidade ao perceber que ações simples podem gerar mudanças importantes na lógica excludente.

Docente 8

Evidência 1: *“Interessante ver que status tem a ver com o olhar dos outros e não com capacidade real.”*

Evidência 2: *“Quero distribuir melhor os papéis nas próximas aulas.”*

Observações do Formador - Docente 8

- ✓ Compreendeu que o status é fruto da percepção alheia, não da competência real e assumiu o compromisso de aplicar papéis de forma mais equitativa em suas aulas futuras.

Docente 9

Evidência 1: *“Não conhecia essa ideia. Me fez pensar nas injustiças que a gente reproduz sem perceber.”*

Evidência 2: *“É difícil mudar isso sozinho, mas entendo que é preciso começar.”*

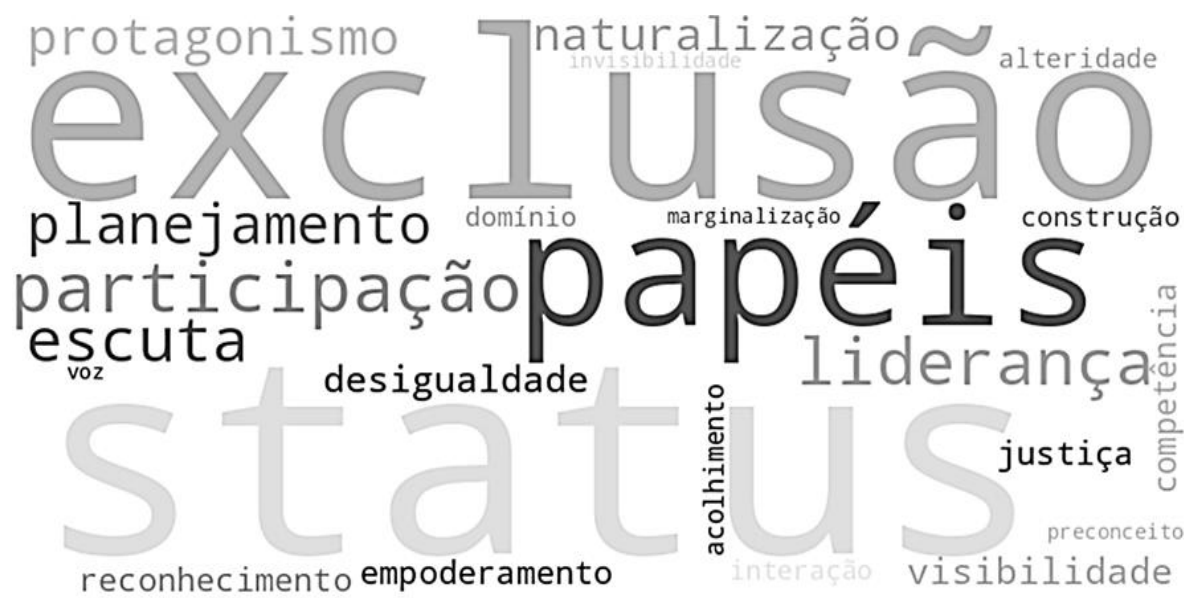
Observações do Formador - Docente 9

- ✓ Teve um despertar crítico ao refletir sobre injustiças que reproduzia involuntariamente e mesmo com inseguranças, mostrou disposição para iniciar mudanças planejadas e intencionais.

Os registros mostraram que os docentes reconheceram a presença de desigualdades simbólicas na dinâmica escolar, muitas vezes invisibilizadas no cotidiano. As discussões destacaram como fatores como gênero, raça e desempenho acadêmico interferem no reconhecimento de competência dos estudantes. O formador observou que, ao relacionarem tais situações com suas práticas, os participantes compreenderam que o status socialmente construído afeta quem é ouvido, quem lidera e quem permanece silenciado nos grupos, confirmando o alerta das autoras.

Apresenta-se também uma nuvem de palavras com as reflexões dos docentes.

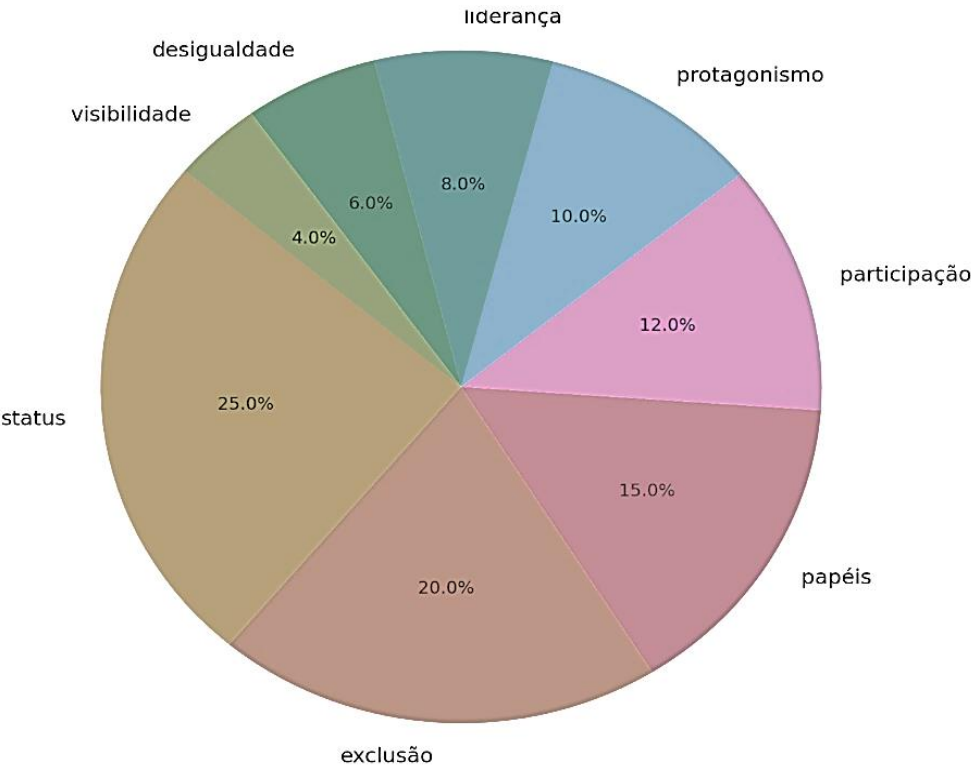
Figura 5 - ARTE: Nuvem de Palavras – Categoria: Noção de Status



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

A seguir, apresenta-se um gráfico com as palavras mais frequentes mencionadas pelos docentes em relação à categoria "Noção de Status".

Gráfico 3- Palavras mais recorrentes - Categoria: Noção de Status



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

O gráfico circular indica a proporção de ocorrência de cada palavra-chave, com destaque para os termos "status", "exclusão", "papéis" e "participação". A análise evidencia avanços no olhar crítico dos docentes, embora alguns ainda demonstrem dificuldade em transformar essa consciência em estratégias consistentes de sala de aula.

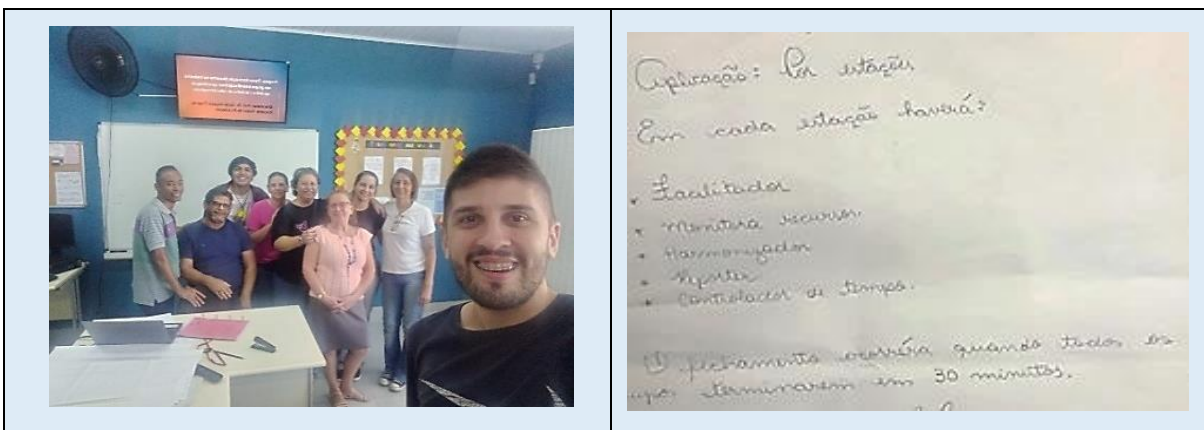
Esses dados confirmam que a compreensão da noção de *status socialmente criado* mobilizou os participantes a reconhecerem práticas de exclusão naturalizadas no ambiente escolar. As palavras revelam o deslocamento do olhar docente: da neutralidade aparente para a intencionalidade equitativa. E, ao acompanhar essa evolução, compreendi que a transformação não se dá apenas nos estudantes, mas também em mim como formador. Cada relato me fez repensar estratégias e reconhecer que a construção de práticas equitativas é contínua, repleta de ajustes, fragilidades e novos aprendizados.

Essa categoria, portanto, consolidou-se como eixo fundamental da pesquisa, reafirmando que o combate às desigualdades escolares exige não apenas boas intenções, mas ações pedagógicas conscientes que desconstruam os ciclos de exclusão enraizados no cotidiano das salas de aula.

A seguir, apresenta-se um painel de fotos, com comentários de formador e ou falas pertinentes dos docentes participantes da formação.

Quadro 9: Fotos da Categoria: Noção de Status

Momentos da Pesquisa relacionado com a Categoria: Noção de Status	
TRABALHO EM GRUPO e A Intencionalidade na redução dos “STATUS”	
Facilitadora <i>Leitura do cartão de atividades</i> > Todos entenderam o que é para fazer? > Esta é uma dúvida do grupo? Será hora de pedir apoio às mediadoras?	
Monitora de recursos <i>Tem todo o material de que precisamos?</i> > Todos no grupo têm acesso aos recursos? > Agora que terminamos, vamos todos juntos organizar os materiais!	
Harmonizadora <i>Todos estão falando e participando?</i> > Eduardo, você acha que estamos indo por um bom caminho? > O que a Graça está dizendo é muito relevante e pode nos ajudar na discussão.	
Repórter <i>Garante que seja feito o registro das discussões e conclusões.</i> > Temos um consenso? > Vamos registrar essa ideia em nosso produto?	
Controladora do tempo > Precisamos de um plano. > Quanto tempo ainda falta? Precisamos replanejar o tempo?	



As imagens registram momentos significativos de reflexão e diálogo entre os docentes participantes da formação sobre os status socialmente construídos no ambiente escolar. As discussões evidenciaram o impacto de preconceitos relacionados à raça, religião, classe social, deficiência, identidade de gênero e, sobretudo, à sexualidade na dinâmica da sala de aula e nas oportunidades de participação dos estudantes.

Entre os recortes abordados, a temática da sexualidade gerou maior divergência de posicionamentos. Embora todos se declarassem contrários à discriminação, muitos relataram insegurança ao tratar da pauta LGBTQIAPN+ com os estudantes. Essa hesitação foi associada ao cenário político-social recente, marcado por discursos conservadores e maior vigilância sobre a atuação docente, o que tem gerado pressão sobre o que se pode ou não dizer em sala.

Alguns docentes afirmaram que, mesmo sem abordar diretamente o tema, buscam garantir um ambiente de respeito, intervindo diante de manifestações preconceituosas. Um dos relatos mais significativos foi de um(a) docente que compartilhou a experiência de ter um filho homossexual e a dificuldade de acolher essa realidade com naturalidade, apesar de reconhecer a importância de combater o preconceito em sua prática. Nesse caso, ressaltou-se que impedir atitudes discriminatórias já configura uma forma relevante de mediação docente.

Esses relatos reforçam as análises de Cohen e Lotan (2017), ao demonstrarem como os status socialmente construídos afetam quem é ouvido ou silenciado no trabalho em grupo. O silêncio diante de temas sensíveis pode perpetuar desigualdades e excluir estudantes de espaços de pertencimento e aprendizagem.

A observação do formador aponta que a polarização política recente influencia a disposição pedagógica dos professores frente a temas como a sexualidade. Ao final do encontro, o grupo reconheceu a necessidade urgente de formações específicas que ofereçam suporte teórico, emocional e didático, para que os docentes se sintam preparados para lidar com essas questões com segurança, empatia e responsabilidade social.

A categoria evidenciou que os docentes reconheceram desigualdades simbólicas na dinâmica escolar, sobretudo relacionadas a gênero, raça e desempenho. Confirmaram o alerta de Cohen e Lotan (2017, p. 25) de que “o status determina quem fala, quem é ouvido e quem tem sua capacidade subestimada”, percebendo que esse status socialmente construído privilegia algumas vozes e silencia outras. Essa constatação dialoga com McLaren (1989, p. 72), ao afirmar que a escola opera por relações de poder que “privilegiam determinadas vozes e silenciam outras”.

Assim, tornou-se evidente que intervenções docentes intencionais são essenciais para romper hierarquias implícitas e promover participação equitativa. O reconhecimento do status como elemento que organiza as interações preparou o terreno para as categorias seguintes: Planejamento Adaptativo e Transformação Docente.

Segue a apresentação da categoria a posteriori elaborada, o “*planejamento adaptativo*” e suas discussões.

4.4.4 Categoria: Planejamento Adaptativo

Nesta seção, apresento as falas e registros dos docentes participantes da formação relacionados à compreensão e valorização do planejamento intencional, com ênfase na lógica do planejamento reverso por meio do trabalho em grupo, com papéis definidos, como estratégia para equidade, interdisciplinaridade e foco nos resultados de aprendizagem.

Segue os registros coletados de cada docente e as observações do formador sobre os participantes.

Docente 1

Evidência 1: *“Planejar a partir do que se quer que o educando compreenda é uma inversão potente da lógica tradicional.”*

Evidência 2: *“A intencionalidade deve ser a alma do planejamento docente. Não podemos mais improvisar.”*

Observações do Formador - Docente 1

- ✓ Demonstrou domínio do conceito de planejamento intencional e sua importância para o trabalho em grupo equitativo.

Docente 2

Evidência 1: *“Fiquei pensando em como muitas aulas nossas não têm objetivo claro. Fazemos por fazer.”*

Evidência 2: *“Planejar com outros colegas me fez enxergar ângulos que eu não tinha pensado.”*

Observações do Formador - Docente 2

- ✓ Apresentou facilidade para conectar teoria e prática, reconhecendo o valor de adaptar o planejamento às reais necessidades da turma.

Docente 3

Evidência 1: “Gostei de pensar no fim antes do começo. Isso muda tudo na organização da aula.”

Evidência 2: “Já estou querendo testar isso nas minhas próximas aulas de inglês.”

Observações do Formador - Docente 3

- ✓ Valorizou o planejamento adaptado como ferramenta de flexibilidade metodológica, especialmente para contextos plurais.

Docente 5

Evidência 1: “Planejamento intencional evita desperdício de tempo e esforço.”

Evidência 2: “Se cada etapa da aula tiver propósito, o estudante aprende melhor.”

Observações do Formador - Docente 5

- ✓ Identificou o planejamento adaptado como forma de potencializar a participação e o engajamento dos estudantes.

Docente 6

Evidência 1: “Achei interessante inverter a ordem. Primeiro o resultado, depois o caminho.”

Evidência 2: “Quero testar isso em Geografia. Ajuda a dar mais clareza pro aluno.”

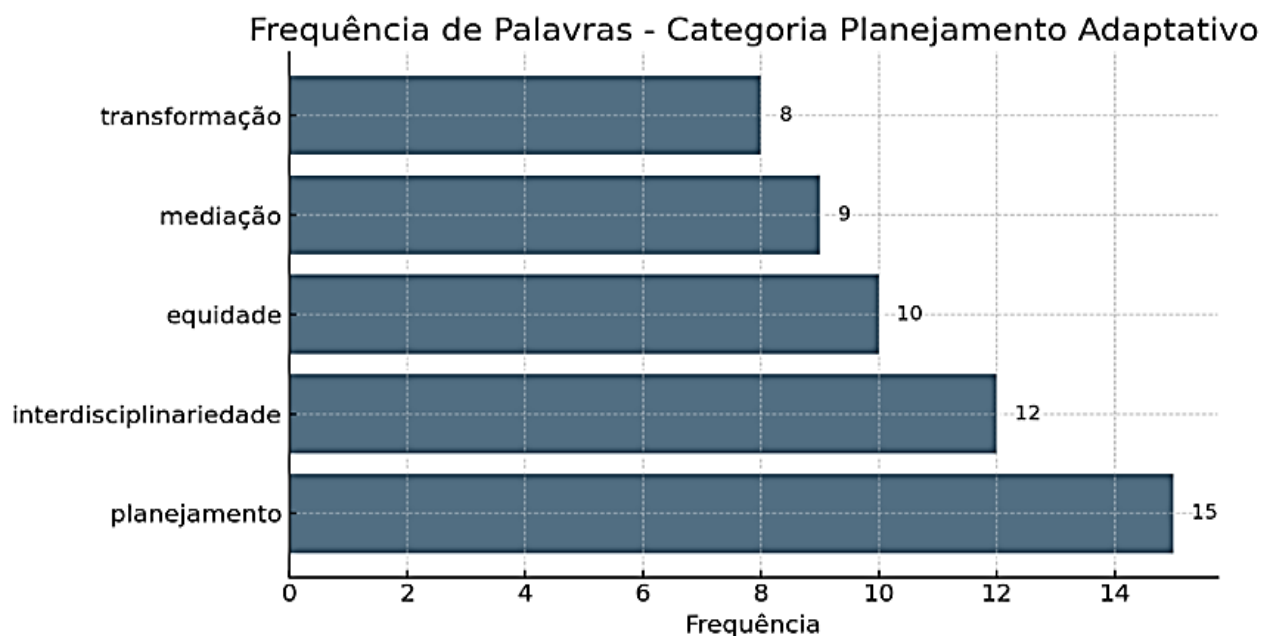
Observações do Formador - Docente 6

- ✓ Refletiu criticamente sobre sua prática anterior, percebendo que reproduzia modelos de planejamento pouco flexíveis.

A análise dos registros indica que os docentes avançaram de um planejamento fragmentado para uma compreensão crítica de sua função como instrumento pedagógico intencional. Reconheceram que planejar com objetivos claros é condição para promover equidade, como defendem Cohen e Lotan (2017, p. 87), ao afirmarem que “um bom planejamento define expectativas, organiza o trabalho dos grupos e amplia as oportunidades de participação de todos”. Esse movimento aproximou-os também do modelo de Wiggins e McTighe (2005, p. 17), segundo o qual “o planejamento eficaz começa pelo fim, pela clareza do que se espera que os alunos compreendam”, permitindo alinhar atividades e intervenções às necessidades reais dos estudantes. Durante os encontros, os docentes compreenderam que planejar é um ato ético e político, ecoando Freire (1996, p. 39), para quem “não há neutralidade

na prática educativa”. Assim, reconheceram que o planejamento adaptativo exige escuta, sensibilidade e flexibilidade, tornando-se ferramenta essencial para enfrentar desigualdades e sustentar práticas pedagógicas equitativas em contextos heterogêneos.

Gráfico 4- Palavras mais recorrentes – Categoria: Planejamento Adaptativo



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

O formador observou que essa mudança de perspectiva esteve associada à adoção do planejamento reverso, que orientou a prática docente pela definição dos resultados esperados e pela clareza de critérios de participação e aprendizagem. Ampliou-se a compreensão do papel docente como mediador que cria condições para que todos aprendam com dignidade, respeitando ritmos, estilos e trajetórias.

As falas indicaram uma ruptura com modelos prontos e lineares, ao reconhecerem o planejamento como instrumento de inclusão e fortalecimento do trabalho em grupo. Para melhor ilustrar apresenta-se uma nuvem de palavras mais recorrentes nos encontros:

Figura 6- ARTE: Nuvem de Palavras – Categoria: Planejamento Adaptativo



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

De modo geral, o planejamento adaptativo foi ressignificado como prática ética e estratégica, capaz de promover inclusão e ampliar a participação dos estudantes. Os docentes reconheceram que planejar de forma colaborativa e intencional rompe com a lógica de improviso e garante maior coerência entre objetivos, didáticas e autoavaliações.

Ainda que algumas inseguranças tenham sido evidenciadas, especialmente entre os menos familiarizados com práticas inovadoras, a categoria confirmou que o planejamento é o eixo estruturante da transformação docente, articulando teoria e prática em direção a uma pedagogia equitativa.

Segue um painel de fotos, com comentários de formador e ou falas pertinentes dos docentes participantes da formação.

Quadro 10- Fotos da Categoria: Planejamento Adaptativo





As imagens registram momentos significativos em que os docentes participantes discutiram a importância de repensar o modo como planejam suas aulas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da compreensão por parte dos estudantes. Em contraste com a prática tradicional, centrada no que o professor deseja "ensinar" ou "transmitir", as reflexões inspiradas em Wiggins e McTighe (2005) levaram o grupo a uma mudança de paradigma: planejar a partir do que se espera que os estudantes compreendam profundamente e saibam aplicar em diferentes contextos escolares e cotidianos.

Esse deslocamento do ensino, para a aprendizagem com sentido de revelar o essencial no contexto desta pesquisa, ao considerar turmas marcadas por heterogeneidade e defasagens de aprendizagem. As discussões permitiram que os professores compreendessem que planejar para a compreensão significa, também, assumir o papel de mediadores que favorecem a construção ativa do conhecimento, e não apenas a memorização de conteúdos fragmentados.

Além disso, as reflexões possibilitaram um exercício prático de adaptação das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às dinâmicas do trabalho em grupo proposto por Cohen e Lotan (2017). Planejar para a compreensão, nesse sentido, foi compreendido como um ato intencional e estratégico, capaz de promover a equidade, valorizar a participação de todos e estimular o desenvolvimento de competências de forma colaborativa e significativa.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2025)

A análise da categoria do Planejamento Adaptativo evidencia o grau de aprofundamento alcançado pelos docentes ao longo da pesquisa, revelando avanços significativos no entendimento de práticas pedagógicas equitativas. O planejamento adaptado das aulas, constituem numa etapa fundamental para a promoção de aprendizagens significativas e equitativas em contextos colaborativos. Segundo Cohen e Lotan (2017, p. 52), “a clareza sobre o que se espera que os alunos compreendam ao final da atividade é o ponto de partida para planejar uma aula em grupo eficaz”.

A seguir, apresenta-se a categoria “*Trans-formação Docente*,” que destaca a evolução profissional e pessoal dos participantes rumo a um ensino mais justo e inclusivo.

4.4.5 Categoria: *Trans-Formação Docente*

A análise da etapa e a criação desta categoria evidenciou um processo de transformação docente em curso, entendido como mudança profunda nas concepções, práticas e atitudes dos participantes diante do planejamento, da mediação pedagógica e do trabalho com grupos heterogêneos. Em consonância com Nóvoa (1995), tal transformação não se limitou ao acúmulo de saberes, mas implicou ressignificação da identidade profissional, alimentada pela reflexão crítica sobre a prática.

Ao longo dos dois percursos formativos, os docentes aprofundaram estudos sobre equidade no processo de ensino e aprendizagem, ampliando o olhar para a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e papéis sociais, bem como para o enfrentamento das desigualdades e a promoção da participação efetiva de todos. Inspirados por Wiggins e McTighe (2005) e por Cohen e Lotan (2017), muitos passaram a valorizar, de forma mais consciente, a compreensão profunda e a delegação de autoridade intelectual aos estudantes como elementos estruturantes de práticas mais justas.

Docente 1

Evidência 1: “*Vejo a proposta como uma oportunidade de conhecer novas estratégias, mas ainda preciso entender como aplicá-las na minha realidade.*”

Evidência 2: “*Agora me sinto mais seguro para reorganizar minhas aulas e adaptar as estratégias para a minha turma, mesmo com as limitações do sistema.*”

Observações do Formador - Docente 1

- ✓ Evoluiu de uma postura inicial de curiosidade cautelosa para uma atuação mais autônoma e crítica, articulando os conceitos estudados com a realidade escolar.

Docente 2

Evidência 1: “*Entendo a importância de valorizar todos os alunos, mas sinto dificuldade em romper certos hábitos.*”

Evidência 2: “*Hoje já consigo pensar nas atividades de modo a incluir todos desde o início, e percebo que o retorno dos estudantes é muito mais positivo.*”

Observações do Formador - Docente 2

- ✓ Tornou-se voz ativa no grupo de apoio, trazendo exemplos práticos e incentivando a leitura de autores como Freire e Nóvoa.

Docente 3

Evidência 1: “Percebo que preciso observar melhor quem participa e quem fica quieto, mas ainda não sei como mudar isso.”

Evidência 2: “Consigo perceber e intervir quando algum estudante se exclui ou é excluído, garantindo que todos tenham participação.”

Observações do Formador - Docente 3

- ✓ Compartilhou relatos de experiências, fortalecendo o caráter reflexivo e coletivo da formação.

Docente 5

Evidência 1: “Acho que os papéis ajudam, mas não sei se meus alunos vão aderir.”

Evidência 2: “Notei que a definição de papéis transformou a forma como eles trabalham, e quero aplicar isso em outros conteúdos.”

Observações do Formador - Docente 5

- ✓ Avançou de uma postura de incerteza para uma aplicação efetiva e ampliada das estratégias.

Docente 6

Evidência 1: “Costumo escolher os mesmos líderes nos grupos, acho que é mais prático.”

Evidência 2: “Aprendi a variar as lideranças e percebi que outros alunos também têm muito a contribuir.”

Observações do Formador - Docente 6

- ✓ Sua transformação foi visível na mudança de critérios para a distribuição de papéis e no cuidado com a equidade nas interações.
- ✓ Contribuiu ativamente na rede de apoio, trazendo reflexões críticas sobre gestão de sala e recomendando leituras técnicas.

As falas evidenciaram mudanças significativas nas concepções e práticas dos docentes, que demonstram o deslocamento de uma postura centrada na reprodução de conteúdo para uma atuação mais crítica e intencional, valorizando a mediação, o planejamento adaptativo e a equidade como princípios estruturantes.

O formador observou que esse movimento não foi linear: alguns docentes avançaram com maior segurança, enquanto outros revelaram hesitação diante de mudanças mais profundas. Ainda assim, todos reconheceram a importância de repensar o próprio fazer pedagógico, assumindo que a transformação docente é um processo contínuo, marcado por reflexão e experimentação. Para Tardif (2002, p. 255), “os saberes docentes se constroem na interseção entre a experiência, a reflexão e a colaboração com outros profissionais”, algo perceptível neste

grupo. Para melhor evidenciar tais mudanças, apresento uma tabela resumo desse percurso de transformação dos docentes participantes.

Tabela 6 – Resumo das evoluções nos docentes. Categoria: Transformação Docente

Docente	Evidência - Percorso 1	Evidência - Percorso 2	Mudança Identificada
1	Reconhecimento inicial da importância da equidade e reflexão sobre as práticas.	Aplicação mais intencional dos conceitos de equidade e maior segurança nas intervenções.	Passou da compreensão teórica para a aplicação prática de estratégias equitativas.
2	Compreensão teórica do trabalho em grupo e primeiros questionamentos sobre a própria mediação.	Integração das estratégias de mediação com reorganização do espaço físico da sala.	Evoluiu do entendimento conceitual para a implementação de práticas de mediação intencionais.
3	Interesse inicial em estratégias para garantir participação de todos.	Proposição de práticas autorais para promover a participação e o protagonismo estudantil.	Ampliou a postura crítica, propondo intervenções próprias.
5	Foco na compreensão conceitual, ainda com dificuldades em operacionalizar no contexto escolar.	Maior clareza sobre a relação entre equidade e trabalho em grupo, com exemplos concretos.	Superou insegurança inicial, aplicando práticas fundamentadas teoricamente.
6	Reconhecimento de desigualdades e importância da escuta ativa.	Uso de intervenções planejadas para equilibrar <i>status</i> entre os estudantes.	Desenvolveu sensibilidade para agir diante de desigualdades percebidas.
Formador	Reconhecimento inicial das próprias limitações e insegurança na condução da formação.	Maior clareza metodológica e postura reflexiva, assumindo intervenções mais seguras e intencionais.	Evoluiu de mediador inseguro para formador consciente e crítico, articulando teoria e prática.

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

A análise da categoria *Transformação Docente* revela que os dois percursos formativos promoveram avanços significativos na compreensão e no engajamento dos participantes com os princípios de equidade no ensino e aprendizagem. Houve mudanças graduais, porém

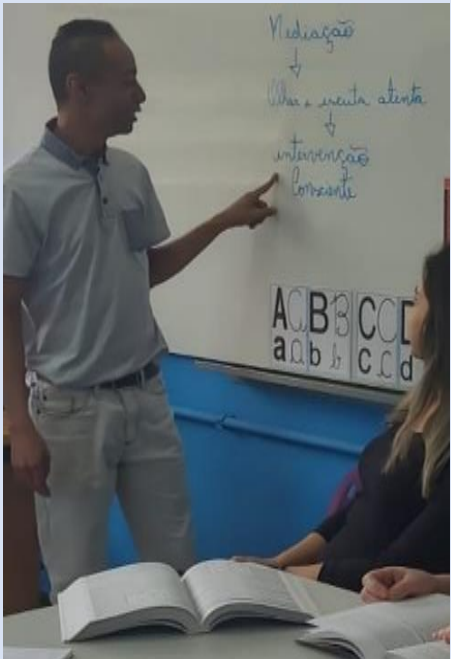
consistentes, nas concepções e práticas, indicando que o desenvolvimento profissional evoluiu de uma apropriação teórica para uma postura mais crítica, reflexiva e intencional.

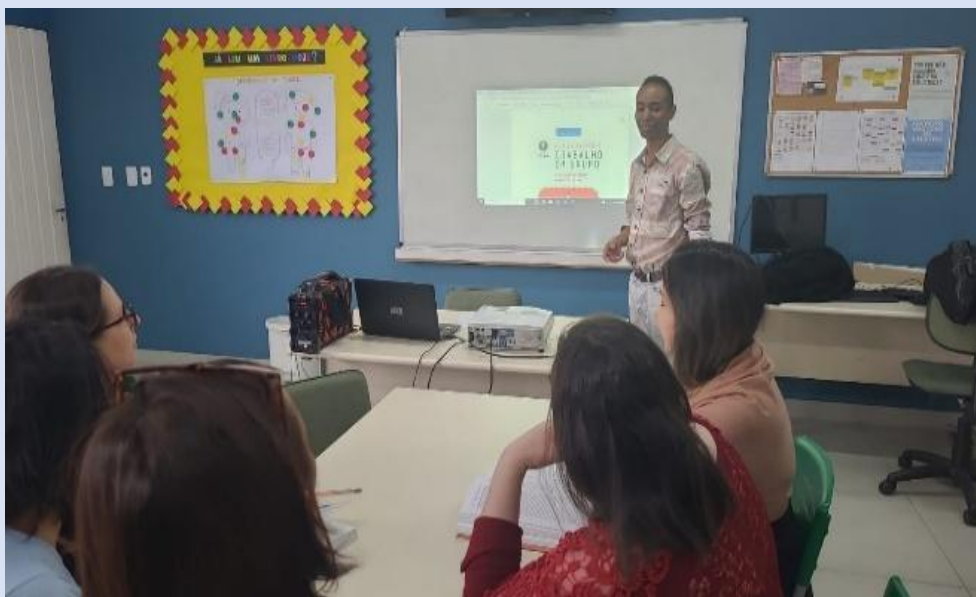
Os docentes passaram a demonstrar maior sensibilidade para reconhecer desigualdades em sala e compromisso em adotar estratégias que assegurem a participação de todos, superando barreiras de desempenho, ritmos de aprendizagem e status social. Essa mudança reforça que a equidade não é um elemento acessório, mas um princípio estruturante das decisões pedagógicas e das relações interpessoais.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da postura investigativa: ao refletirem sobre a própria prática, dialogarem com referenciais teóricos e trocarem experiências, os docentes se reconheceram como sujeitos ativos na produção de conhecimento pedagógico, em consonância com Tardif (2002) e Nóvoa (2022).

Segue um painel de fotos, com comentários do formador e falas pertinentes dos docentes participantes da formação.

Quadro 11- Fotos da Categoria: Transformação Docente

	2ª etapa: Percurso de Aprofundamento
Cinco docentes participaram do grupo de aprofundamento sobre a estratégia do trabalho em grupo, neste primeiro encontro focou a mediação docente, intervenção consciente, diminuição de “baixo status” dos estudantes.	



O foco do encontro foi voltado para desenvolvermos melhores formas de mediar e valorizar as múltiplas habilidades estudantis. Em um consenso discutimos sobre a escutar e olhar atento para intervenção e a organização dos papéis definidos no trabalho em grupo. Efetivamente houve momentos coletivos e individualizados de conversas com o formador para o aprofundamento do estudo



Este ciclo de percurso formativo focado, trouxe ao formador e acredito que para os docentes: “1, 2, 3, 5 e 6” participantes deste grupo de estudo, a instrumentalização, por meio do apoio mútuo, necessária para uma mudança de nossas próprias práticas pedagógicas com vista a um ensino e uma aprendizagem com equidade de fato.

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2025)

A transformação docente ocorreu de forma processual e coletiva, passando da compreensão teórica para a aplicação prática de estratégias equitativas. Os docentes avançaram em planejamento adaptado, mediação consciente e protagonismo estudantil, fortalecendo a autonomia profissional. Esse amadurecimento refletiu-se também na colaboração entre pares e no compromisso com a justiça educacional.

O resultado mais expressivo extrapola a proposta inicial: em vez de encerrar as interações ao final dos encontros, os participantes criaram espontaneamente um grupo fechado em redes sociais, que se consolidou como rede de apoio mútuo para compartilhamento de leituras, materiais, experiências e incentivo ao estudo contínuo. Isso evidencia que a formação gerou transformações individuais e fortaleceu vínculos colaborativos, repercutindo na construção de ambientes escolares mais justos, inclusivos e dialogados, alinhados a uma educação comprometida com equidade e justiça social.

No que estabelece a Constituição Federal (Art. 205), de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, compreende-se que os profissionais da educação, como sujeitos que constituem o Estado, assumem também a responsabilidade ética de garantir a equidade em todos os momentos da relação professor e estudante. Nessa perspectiva, inspirada pela pedagogia crítica, a prática docente é elevada à condição de dever ético-político, no qual ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas promover condições efetivas de participação, reconhecimento e emancipação de todos os estudantes.

Em síntese, as cinco categorias: *Trabalho em Grupo*, *Mediação Docente*, *Noção de Status*, *Planejamento Adaptativo* e *Transformação Docente*, evidenciaram um processo gradual de ressignificação das práticas docentes. O primeiro ciclo trouxe compreensão inicial dos conceitos e reflexão crítica sobre equidade, enquanto o segundo consolidou o planejamento e a mediação como práticas éticas e intencionais. Em conjunto, as categorias confirmam que o trabalho em grupo com papéis definidos pode ser um caminho consistente para a construção de práticas pedagógicas equitativas em contextos heterogêneos.

E é com base em toda essa sistematização da presente pesquisa, seus resultados e reflexões que se elabora o material de produção técnico-tecnológico para divulgação, no formato digital de podcast, pela plataforma digital *PodEducar*, vinculada a universidade de Taubaté, onde está pesquisa foi desenvolvida.

A seguir, detalha-se mais o material de produção técnico-tecnológico (PTT).

4.5 Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Como exigência do Mestrado Profissional, esta pesquisa culminou na elaboração de um Produto Técnico-Tecnológico (PTT), concebido a partir das vivências formativas e das análises produzidas ao longo dos dois ciclos investigativos. O produto, em formato digital de podcast, foi desenvolvido para a plataforma *PodEducar*, vinculada à Universidade de Taubaté, instituição em que esta dissertação foi realizada.

O PTT organiza propostas de formação continuada fundamentadas no trabalho em grupo com papéis definidos, articuladas à pedagogia crítica e ao Planejamento para Compreensão. Sua finalidade é subsidiar docentes da rede pública na implementação de práticas pedagógicas mais equitativas e colaborativas, capazes de valorizar a diversidade dos estudantes e promover sua participação ativa em contextos heterogêneos.

A produção do PTT representa, assim, a síntese prática da pesquisa: um recurso que alia fundamentação teórica, relatos de experiências e instrumentos pedagógicos, configurando-se como material de apoio para futuras formações e como contribuição efetiva para a escola pública.

Em perspectiva mais ampla, a sistematização desse produto confirma que a pesquisa-formação não apenas proporcionou aos docentes reflexão crítica sobre o trabalho em grupo, a mediação, o status e o planejamento adaptativo, mas também gerou processos de transformação profissional. Ao ser transformado em recurso digital, o conhecimento produzido ultrapassa o grupo de participantes e amplia seu alcance, reforçando a relevância da investigação ao articular teoria, prática e compromisso ético com a inclusão e a justiça social.

A seguir, apresentam-se as considerações finais, nas quais são destacadas as conclusões e discussões decorrentes da trajetória formativa construída ao longo da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa-formação, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, consolidou-se em dois ciclos complementares, concebidos para articular teoria e prática em um processo formativo progressivo. O primeiro ciclo, de natureza conceitual, introduziu fundamentos teóricos sobre trabalho em grupo, equidade e heterogeneidade, modelizando a proposta formativa. Já o segundo ciclo assumiu a configuração de grupo focal, dedicado à implementação das práticas estudadas, à socialização das experiências vivenciadas pelos docentes e à reflexão crítica sobre os efeitos de suas intervenções nas salas de aula.

Essa estrutura formativa mostrou-se particularmente potente, pois rompe com formações fragmentadas e pontuais, oferecendo aos docentes um percurso contínuo e coerente de estudo, experimentação e ressignificação da prática. Mais que uma sequência de encontros, o processo configurou-se como experiência transformadora, marcada por mudanças graduais, porém consistentes, no modo como os participantes compreendem a docência, a heterogeneidade e a equidade nas relações pedagógicas.

Ao longo da investigação, tornou-se evidente que o reconhecimento inicial da equidade como conceito teórico foi sendo progressivamente ressignificado como princípio ético de ação pedagógica. Essa mudança emergiu da articulação entre a metodologia do trabalho em grupo com papéis definidos, proposta por Cohen e Lotan (2017), e as reflexões da Pedagogia Crítica, especialmente em Freire, Giroux e McLaren. Cohen e Lotan contribuíram para que os docentes percebessem a necessidade de distribuir autoridade intelectual e criar condições de participação equitativa. Freire, por sua vez, reafirma o papel do professor como agente político capaz de promover a voz dos historicamente silenciados. Tais articulações permitiram que os participantes reconhecessem que práticas equitativas não são opcionais, mas exigem intencionalidade, responsabilidade ética e compromisso com a justiça social.

Esse movimento também encontra respaldo em Nóvoa (1995) e Tardif (2002), ao indicarem que a profissionalidade docente se constrói na articulação entre saberes experienciais e postura reflexiva. A pesquisa confirmou que os saberes dos docentes foram sendo revisados, ampliados e confrontados com novas perspectivas ao longo do percurso, evidenciando que a formação continuada tem potencial para produzir transformações reais quando vinculada à prática situada.

Outro resultado significativo foi a constituição de uma rede espontânea de apoio entre os docentes, que se manteve ativa mesmo após os encontros formais. Esse grupo passou a

compartilhar dúvidas, materiais, práticas e sugestões, evidenciando que a formação extrapolou seu espaço original e se tornou movimento colaborativo de continuidade. Tal rede demonstra que a interdisciplinaridade e a colaboração, discutidas no ciclo formativo, constituíram-se como práticas vividas e não apenas conceitos estudados.

A transformação alcançou também o próprio formador-pesquisador. Ao conduzir os encontros, analisar registros, revisar proposições e refletir sobre suas decisões pedagógicas, o pesquisador vivenciou um processo de “*autotransformação*”, ressignificando sua identidade docente e sua atuação como formador. Essa dimensão autobiográfica confirma o que apontam os referenciais da pesquisa-formação: investigar é também formar-se, e formar-se é, necessariamente, transformar-se.

As contribuições desta investigação ultrapassam o grupo participante, modelo formativo adotado e estruturado em: “um ciclo conceitual e outro prático-reflexivo,” demonstraram um potencial para ser incorporado em programas institucionais de formação continuada em escolas e secretarias de educação. Ele se mostra eficaz por valorizar percursos processuais, coerentes e reflexivos, em vez de ações formativas pontuais e descontextualizadas.

Por fim, os resultados reafirmam que práticas pedagógicas equitativas se sustentam quando enraizadas na consciência ética do professor, fortalecidas pela colaboração entre pares e ancoradas em diálogo crítico com a realidade escolar. À luz do que estabelece a Constituição Federal, em seu Art. 205: “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”, é fundamental reconhecer que o Estado se materializa nas pessoas que o compõem. No contexto escolar, isso inclui gestores, coordenadores, professores e demais profissionais da educação, que possuem responsabilidade ética de garantir a equidade na relação professor–estudante em todas as dimensões da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições v.70, 2016.

BATISTA, L.F. e HELAL, D.H. Percursos entre Educação e Inovação Social: uma revisão sistemática. **XXXI Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica** - Simpósio 2021. Evento On-line - 17 - 18 de mai de 2021 - 2177-2436. Disponível em: <https://anpad.com.br/uploads/articles/112/approved/7f6ffaa6bb0b408017b62254211691b5.pdf> Acesso em: 10 ag. 2025.

GARCIA, L.A.G. et al. Trabalho em Grupo como Construtor de Habilidades: aplicação nas esferas da discência, da docência e da gestão. In: **Anais do Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa**. Anais...Engenheiro Coelho (SP) UNASP-EC, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ciiee2024/810567-TRABALHO-EM-GRUPO-COMO-CONSTRUTOR-DE-HABILIDADES--APLICACAO-NAS-ESFERAS-DA-DISCENCIA-DA-DOCENCIA-E-DA-GESTAO>. Acesso em: 12 mai. 2025

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: documento final. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 de fev. de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 135/2024, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 67. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2025. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/403b72dc-6dc9-4a3e-bca0-dc481e63575b/download?cb=1748950014633>. Acesso em: 03 de jun. 2025.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

EUGÊNIO, Cesar A.; CAPOSTAGNO, Cássia E. L. O trabalho em grupo como estratégia para a avaliação equitativa. In: **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP v.30 n.3 p. 51-73 1o sem. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3821/2315>. Acesso em: 17 abr. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana M. Lichtenstein. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. de O. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-68.

LIMA, C.M. de. **O professor inclusivo (não) existe**. Curitiba: Appris, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0bee583b-b1f3-438f-a815-2164a0e89136/full>. Acesso em: 10 ag. 2025.

MARCONDES, R.; DA SILVA, S. L. R. O protocolo Prisma 2020 como uma possibilidade de roteiro para revisão sistemática em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 1–19, 2023. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1894. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1894>. Acesso em: 6 dez. 2025.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEDRA, Jéssica de Oliveira. **Entre entraves e anseios**: as interfaces da inclusão escolar. Curitiba: Appris, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18961>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio M. Cajado. Recife: Massangana, 2003.

PINTO, Josimary de O.; CALIL, Ana Maria G. C. Resolução de problemas: pesquisa-formação com professores de Matemática para trabalho em grupo e pensamento computacional. [Artigo].

ROGERS, Bruce. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. *Currículo Paulista*. Resolução nº 6, de 8 de agosto de 2019.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEINSTEIN, Carol S.; NOVODVORSKY, Ingrid. *Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes*. Porto Alegre: AMGH, 2015.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. *Planejamento para compreensão: alcançando resultados de alta qualidade no ensino e na aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

APÊNDICE A

Pauta do 1º encontro:

Pesquisa: “TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO: promovendo a equidade em turmas heterogêneas do ensino fundamental”

Professor Pesquisador: Kleber da Silva Aguiar

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

Pauta 1: Fundamentos do Trabalho em Grupo

1º Momento: Leitura dos Objetivos

Apresentação do conceito de trabalho em grupo colaborativo e sua relevância para práticas equitativas.

2º Momento: Toró de Pitacos

Discussão incipiente sobre experiências prévias com trabalho em grupo e suas implicações para a equidade.

3º Momento: Estudo Teórico

Trechos selecionados de Cohen e Lotan (2017), explorando o papel do trabalho em grupo na construção da autoridade intelectual dos estudantes.

4º Momento: Dinâmica de Grupo

Atividade prática para planejar uma aula interdisciplinar baseada na abordagem de Cohen e Lotan, com foco em equidade e inclusão.

Produto Resultante: Reflexão central escrita: "Como o trabalho em grupo pode transformar minha prática docente?"

5º Momento: Considerações Finais

Espaço aberto para contribuições orais e registro de reflexões individuais via QR Code.

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

APÊNDICE B

Pauta do 2º encontro:

Pesquisa: “TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO: promovendo a equidade em turmas heterogêneas do ensino fundamental”

Professor Pesquisador: Kleber da Silva Aguiar

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

Pauta 2: Desafios e Potencialidade do Trabalho em Grupo

1º Momento: Leitura dos Objetivos

Exploração dos desafios associados ao trabalho em grupo em turmas heterogêneas.

2º Momento: Toró de Pitacos

Dinâmica de grupo sobre status social e suas implicações na aprendizagem colaborativa.

3º Momento: Estudo Teórico

Leitura e discussão sobre a teoria de status socialmente criado em Cohen e Lotan (2017).

4º Momento: Dinâmica de Grupo

Planejamento de estratégias práticas para reduzir desigualdades em sala de aula.

Produto Resultante: Relato escrito: "Como a intencionalidade docente pode reduzir desigualdades?"

5º Momento: Considerações Finais

Espaço para contribuições e registro via **QR Code**.

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

APÊNDICE C

Pauta do 3º encontro:

Pesquisa: “*TRANS-FORMAÇÃO* DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO: promovendo a equidade em turmas heterogêneas do ensino fundamental ”

Professor Pesquisador: Kleber da Silva Aguiar

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Eugenio

Pauta 3: Planejamento de Aula para a Compreensão

1º Momento: Leitura dos Objetivos

Compreender o planejamento reverso e sua relevância para práticas equitativas.

2º Momento: Toró de Pitácos

Discussão introdutória sobre o planejamento intencional e suas vantagens.

3º Momento: Estudo Teórico

Estudo dos princípios de Wiggins e McTighe (2005) e análise prática.

4º Momento: Dinâmica de Grupo

Planejamento coletivo de uma aula interdisciplinar, utilizando o modelo de planejamento reverso.

Produto Resultante: Cartaz coletivo: "Planejamento intencional de uma aula para a compreensão".

5º Momento: Considerações Finais

Espaço para discussão aberta e registro reflexivo via QR Code.

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

APÊNDICE D

Modelo geral- Formulário de Saída dos docentes

Formulário de Saída -1ª Etapa: modelo geral

3) Em relação ao conteúdo (tema do encontro), qual o seu grau de familiaridade com o tema antes deste encontro?

- ☐ Alto. Já conheço bem a teoria e práticas abordadas.
- ☐ Médio. Já conheço a teoria e práticas abordadas.
- ☐ Baixo. Conheço pouco sobre a teoria e práticas abordadas.
- ☐ Nulo. Desconheço a teoria e práticas abordadas.

4) Justifique sua resposta:

A dinâmica do encontro contribuiu para o entendimento do tema estudado na formação?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Talvez, ainda estou com dúvidas.
- ☐ Irrelevante para minha prática docente.

Justifique sua resposta:

Você pretende utilizar o conceito de autoridade intelectual discutido neste encontro em seu planejamento de aula?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Talvez.
- ☐ Irrelevante para minha prática docente.

Justifique sua resposta:

Pretende aprofundar seus conhecimentos sobre o tema?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Talvez.

Justifique sua resposta:

O material de apoio foi suficiente para a compreensão do tema?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Talvez.

Justifique sua resposta:

Atribua uma nota de 0 a 5 para este encontro:

Espaço aberto para considerações e sugestões:

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

ANEXO A

Ofício da Diretoria Regional de Ensino de São José dos Campos



Governo do Estado de São Paulo Secretaria da Educação
Diretoria Regional de Ensino de São José Dos Campos

OFÍCIO

Ofício Nº: 174/GAB/202471

Nº do Processo: 015.00634578/2024-71

Interessado: Kleber da Silva Aguiar

Assunto: Solicitação de Aplicação de uma Pesquisa de Mestrado

O Dirigente Regional de Ensino da Região de São José dos Campos, vem por meio deste, informar o, **DEFERIMENTO**, a solicitação de aplicação de uma pesquisa de mestrado, conforme o processo via SEI Nº: 015.00634578/2024-71.

A partir dessa data, fica autorizado o Sr. Kleber da Silva Aguiar, estudante de mestrado da Universidade de Taubaté, na supervisão da coordenadora a Sra. Profa Dra Juliana Marcondes Bussolotti, a aplicação da pesquisa, em uma de nossas unidades escolares, durante os anos letivos de 2024 e 2025.

A Unidade escolar pretensa, ficará responsável por informar a este gabinete, quaisquer intercorrência durante a execução da pesquisa.

São José dos Campos, na data da assinatura digital.

Atenciosamente:

Marcos de Moura Albertim

Ofício 174 (0040036389)

SEI 015.00634578/2024-71 / pg. 1

Dirigente Regional de Ensino
Região de São José dos Campos



Documento assinado eletronicamente por **Marcos De Moura Albertim, Dirigente Regional de Ensino**, em 17/09/2024, às 12:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0040036389 e o código CRC 80743AB4.

ANEXO B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO: promovendo a equidade em turmas heterogêneas do ensino fundamental”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Investigar os resultados obtidos pelas próprias práticas pedagógicas (dos docentes e do formador desta pesquisa) usando práticas inovadoras no trabalho em grupo de estudantes heterogêneos, evidenciando um ensino e aprendizagem voltadas para a interdisciplinaridade e equidade dos participantes da pesquisa”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Kleber da Silva Aguiar**. Sua participação é voluntária e se dará por meio da "participação nas aulas propostas pelo pesquisador. Estas aulas ocorrerão no espaço escolar e em horário de aulas, o que não irá alterar sua rotina diária. Estão previstos 6 (seis) encontros para o desenvolvimento das atividades. Todos os encontros não serão filmados e não terão a presença de pessoas estranhas ao ambiente escolar e/ou de outros profissionais. O pesquisador fará observações diretas de forma escrita, a serem registradas em documento próprio para este fim. Todos os participantes serão informados previamente e somente participarão mediante autorização dos seus pais ou responsáveis e por livre e espontânea escolha. **Há riscos e benefícios a considerar: como riscos**, podem ocorrer a não adaptação aos métodos utilizados nas práticas pedagógicas e a possível ansiedade ao longo das aulas. Se acontecer, a atividade será interrompida e você será acolhido pelo professor que dará os encaminhamentos necessários, inclusive o acompanhamento, junto com os responsáveis, à Unidade de Pronto Atendimento mais próxima. A desistência da participação da pesquisa não acarretará quaisquer tipos de sua exclusão de sua turma e, ainda, impacto em avaliações e/ou notas. Se você aceitar participar, **como benefícios**, irá contribuir para o desenvolvimento profissional do pesquisador e para além disso, irá desenvolver habilidades de trabalho em grupo e habilidades matemáticas por meio do pensamento computacional em resolução e problemas. **Visando minimizar esses riscos, além da participação ser voluntária, o aluno que não estiver confortável no grupo em que for criado, poderá solicitar sua troca. Todos os métodos a serem utilizados na pesquisa serão apresentados previamente aos participantes, a fim de que, aos que se sentirem incomodados possam se retirar da pesquisa antes de seu início**". Esta pesquisa atende à Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016 que considera que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Mas se houver algum gasto que ocorra porque você está participando da pesquisa (como, por exemplo, passagem de ônibus ou refeição), esse valor será devolvido aos seus pais pelo pesquisador **Kleber da Silva Aguiar**.

Ninguém pode forçar você a participar deste estudo e você tem toda a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento e isso não irá te causar nenhum problema.

Seu nome e o nome de seus pais/responsáveis não serão divulgados em nenhum momento e suas informações serão analisadas junto com as de outros participantes.

Se você entender que teve algum problema relacionado direta ou indiretamente com a sua participação nessa pesquisa você tem assegurado **o direito de buscar indenização (reparação)**. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver terminada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone **(12 98155-84 75, inclusive ligações à cobrar)**, e/ou por e-mail **(kleber.silvaaguiar@unitau.br)**.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um grupo de pessoas que avalia se essa pesquisa apresenta algum problema ético, ou seja, algum problema como a participação não obrigatória, a garantia de não se identificar os participantes, entre outras informações. Se você tiver alguma dúvida a esse respeito, eles também podem te ajudar. Para isso consulte 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 466/12.

Kleber da Silva Aguiar

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Responsável pelo estudante

O estudante _____ sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa. “**TRANS-FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO EM GRUPO**: promovendo a equidade em turmas heterogêneas do ensino fundamental” sob a responsabilidade do pesquisador “**Kleber da Silva Aguiar**”, o **professor-pesquisador e auxiliador com o professor da turma na implementação das atividades da pesquisa**. Nesta pesquisa pretendo analisar, por meio da reflexão da própria prática (do professor), como a utilização de atividades de trabalho em grupo colaborativo. **As atividades propostas aos estudantes terão seu foco na resolução em grupo colaborativa de uma atividade que está vinculada ao currículo da classe**, não terá prejuízo em relação ao conhecimento exigido pelo estado de São Paulo aos seus estudantes, pois será realizada visando a atender a aprendizagem equitativa dos estudantes utilizando o conteúdo previsto no currículo proposto. A observação, conduzida durante as aulas em que os estudantes estarão envolvidos nas atividades em trabalho em grupo, se dará de forma direta, com a presença e acompanhamento do professor pesquisador que fará anotações em seu diário reflexivo sem usar câmeras ou outros aparelhos para gravação de imagem e áudio. Não haverá a presença de pessoas estranhas ao ambiente escolar e/ou de outros profissionais. **O foco será na interação dos estudantes e a dinâmica dos grupos colaborativos, e como essas práticas impactam a aprendizagem e a equidade na aprendizagem. Os encontros ocorrerão em horário de aula não alterando a rotina escolar do aluno.**

A pesquisa atende ao disposto na Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016 que considera que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, principalmente em se tratando de participantes menores de idade, o que incide em uma precaução e devidos cuidados ainda mais precisos. Todos os participantes dessa pesquisa serão informados previamente e somente participarão mediante autorização dos pais/responsáveis e por livre e espontânea escolha.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: “**Não serão divulgados os nomes dos participantes nesta pesquisa ou em quaisquer outras publicações recorrentes da coleta destes dados; os participantes serão identificados por meio de códigos, reconhecidos apenas pelo pesquisador, garantindo assim o total sigilo dos participantes; como critério de inclusão**, o participante deverá ser aluno do ensino fundamental desta escola, EE DOMINGOS DE MACEDO CUSTÓDIO e ter se voluntariado a participar das atividades a serem realizadas após a aprovação deste projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Mesmo com o devido assentimento da parte de cada aluno e consentimento de seus respectivos responsáveis, os alunos, a qualquer momento poderão optar pela descontinuidade de sua participação das atividades considerando qualquer mal-estar, o que não acarretará prejuízos de natureza curricular e/ou avaliativa”.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O participante 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.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em “**contribuir para o desenvolvimento profissional do pesquisador e dos docentes participantes, bem como para os estudantes participantes que irá desenvolver habilidades de trabalho em grupo de forma colaborativa e inclusiva**” e quantos os riscos, “**são a não adaptação aos métodos utilizados nas práticas pedagógicas e a possível ansiedade em participar das aulas. O pesquisador se compromete interromper imediatamente a atividade, acolher o aluno e, se necessário, acompanhá-lo, juntamente com seus responsáveis, à Unidade de Pronto Atendimento mais próxima; o seu desligamento da pesquisa não acarretará nenhuma perda de natureza avaliação ou nota. Visando minimizar esses riscos, além da participação ser voluntária, o pesquisador levará em consideração o histórico do aluno, no que tange registros psicológicos prévios que esses alunos possam apresentar.** Todos os métodos que serão utilizados na pesquisa serão apresentados previamente aos participantes, para aqueles que se sentirem incomodados possam se retirar da pesquisa antes de seu início. Essas medidas garantem que os alunos tenham a oportunidade de participar de maneira informada e segura, respeitando suas necessidades individuais e seu bem-estar emocional. Isso é fundamental para garantir que a pesquisa ocorra de maneira ética e que os impactos negativos sejam minimizados ao máximo”.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo 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. Garantirei que todos os participantes da pesquisa estejam cientes dos objetivos, procedimentos e possíveis impactos do estudo. Obterei consentimento informado por escrito antes de iniciar a coleta de dados. **Protegerei a privacidade dos participantes, mantendo todas as informações coletadas confidenciais e anonimizando os dados quando necessário. Informarei os participantes sobre como os dados serão utilizados e assegurarei que eles possam retirar seu consentimento e participação a qualquer momento. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.**

Para participar deste estudo o estudante não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O estudante não receberá qualquer vantagem financeira.

O estudante receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

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).

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável “**Kleber da Silva Aguiar**” por telefone (12-98155-8475 “**inclusive ligações à cobrar**”), por e-mail (kleber.saguiar@unitau.br) ou presencialmente no endereço “**Rua Waldir Gaioso, 410, BL3 – AP 203 –, São José dos Campos -SP**”.

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 466/12.

KLEBER DA SILVA AGUIAR

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**Trans-formação docente por meio do trabalho em grupo: didática interdisciplinar para equidade estudantil heterogêneos no ensino fundamental**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante