

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ana Cláudia dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA EXITOSA:
efeitos no desenvolvimento profissional docente**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ana Cláudia dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA EXITOSA:
efeitos no desenvolvimento profissional docente**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

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

Taubaté – SP

2018

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S273f Santos, Ana Cláudia dos

Formação continuada exitosa: efeitos no desenvolvimento
profissional docente. /Ana Cláudia dos Santos. - 2018.

115f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Formação
continuada. 3. Professor formador. 4. Qualidade no Ensino
Fundamental. I. Título.

CDD – 370

ANA CLÁUDIA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA EXITOSA:
efeitos no desenvolvimento profissional docente**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

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

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida e pelas bênçãos recebidas até o momento.

À querida Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gimenes Correa Calil, minha orientadora, pelo compromisso, responsabilidade e dedicação demonstrados a cada etapa dessa pesquisa, contribuindo para minha autonomia enquanto pesquisadora. Meus sinceros agradecimentos, por me ensinar o quanto a pesquisa precisa nos afetar para que o compromisso e o rigor para com ela aconteçam naturalmente.

Ao Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves e à Prof.^a Dr.^a Maria Teresa de Moura Ribeiro pela disponibilidade e aceitação em participar da Banca, trazendo contribuições pertinentes e provocando reflexões aprofundadas sobre o tema.

À Secretaria de Educação de Lagoinha por permitir a realização da pesquisa na escola de sua jurisdição.

À professora formadora da escola pesquisada que me encantou com o amor com que trata a educação e seus formandos.

Ao meu querido e estimado amigo de longa data, Fábio Reis, pelo companheirismo e disponibilidade em me acompanhar na coleta de dados dos grupos focais e por me incentivar a cada etapa do Mestrado.

Ao Guilherme Sávio pelo incentivo e por acreditar no meu potencial quando tive dúvidas ao ingressar no Mestrado e pela disponibilidade em me acompanhar na entrevista com a professora formadora.

À diretora da escola em que realizei a pesquisa, sempre solícita e receptiva. Às professoras e ao professor participantes, que contribuíram, voluntariamente com essa pesquisa, sem dúvida, integram a parte substancial dessa pesquisa.

Às inesquecíveis professoras, do curso de Mestrado Profissional, Neusa, Edna, Dora, Virgínia, Mariana, Suzana, Suelene, Ana Calil, Letícia e Patrícia, professoras as quais tive a honra de tê-las como referência para a construção do meu conhecimento acadêmico.

Ao meu querido pai, *in memoriam*, que deixou um eterno aprendizado de amor, por meio do seu exemplo e de suas sábias palavras. Gratidão e saudade eterna.

À minha mãe, por se dispor a cuidar de minha filha nas horas de minha ausência para que eu pudesse conquistar esse título tão almejado e por sempre ter me propiciado um ambiente favorecedor para estudos.

À minha querida filha, Iliada, agradeço a compreensão pelos inúmeros momentos em que não pude estar presente, por me fortalecer e me encorajar com seu carinho em todos os momentos em que esse caminho me parecia tão tortuoso.

Aos meus antigos colegas do Mestrado Profissional em Educação, hoje amigos, em especial minha querida e estimada amiga, Márcia.

À prefeitura Municipal de Taubaté que por meio da bolsa-auxílio financiou meus estudos e finalmente pude ingressar no curso *stricto sensu* na Universidade de Taubaté.

Enfim, sinto-me grata a todos, que direta ou indiretamente colaboraram para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

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

Michel Fullan

RESUMO

A formação continuada de professores é um tema ainda polêmico por não se conhecerem os resultados ou efeitos dessas formações junto à prática pedagógica dos professores em sala de aula. Esse trabalho pretendeu dar voz aos professores e a uma professora formadora com o propósito de conhecer e analisar suas impressões sobre a formação continuada para seu desenvolvimento profissional, identificando quais estratégias ou mudanças ocorreram em suas aulas, a partir de uma formação centrada na escola. Teve como objetivo investigar e analisar a experiência de formação continuada de professores tida como bem-sucedida. Para tanto valeu-se de referenciais teóricos como Tardif (2014), Moriconi (2017), Marcelo; Vaillant (2012), Gatti (2009), Imbernón (2010/2011), Davis (2012), Canário (1998/2001) entre outros, os quais fundamentaram a discussão sobre a formação continuada do professor. A presente pesquisa foi realizada na única Escola Municipal de anos iniciais de Educação Fundamental, localizada em um município do Vale do Paraíba paulista. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento para a coleta de dados dois grupos focais, com a participação de 14 professores polivalentes de sala regular, ou seja, professores licenciados em Normal Superior ou em Pedagogia que ministram todas as disciplinas do currículo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, exceto Artes e Educação Física. Também contou com entrevista semiestruturada, a fim de conhecer as impressões de uma professora formadora do grupo. Os resultados obtidos neste estudo revelam alguns elementos para uma formação continuada bem-sucedida. Primeiro, porque acontece dentro da escola, portanto, em contexto, contando com uma formadora que valoriza o saber docente dos professores envolvidos e que sabe ouvi-los e acompanhá-los na resolução de problemas de aprendizagem dos seus alunos e segundo, mas não menos importante, o engajamento dos professores com a formação continuada. No entanto, a formação continuada desenvolvida nesta escola foi tida como exitosa, porque as relações interpessoais construídas entre professores e professora formadora permitiram que os docentes se entregassem à formação refletindo sobre a ação de ensinar e promovendo mudanças em suas práticas pedagógicas. Eles passaram a planejar e a replanejar novas maneiras de abordar determinados conteúdos para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa, o que também contribuiu para o desenvolvimento profissional do grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional. Formação continuada. Professor formador. Qualidade no Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The continuous formation of teachers is a controversial issue because the results or effects of these formations are not known together with the pedagogical practice of teachers in the classroom. This work aimed to give voice to the teachers and to a teacher trainer with the purpose of knowing and analyzing their impressions about the continued formation for their professional development, identifying which strategies or changes occurred in their classes from a centered formation in the school. It aimed to investigate and analyze the experience of continuing teacher education as successful. For that, it was based on theoretical references such as Tardif (2014), Moriconi (2017), Marcelo; Vaillant (2012), Gatti (2009), Imbernón (2010/2011), Davis (2012), Canario (1998/2001), among others, who founded the discussion about continuing teacher education. The present research was carried out in the only Municipal School of Initial Years of Fundamental Education, located in a municipality of the Paraíba Valley of São Paulo. It is a qualitative research, which used as a data collection instrument two focus groups, with the participation of 14 polyvalent regular classroom teachers, that is, teachers graduated in Normal Superior or in Pedagogy that teach all subjects of the curriculum of the first cycle of Basic Education, except Arts and Physical Education. She also had a semi-structured interview, in order to know the impressions of a teacher who formed the group. The results obtained in this study reveal some elements for a successful continuing education. Firstly, because it happens inside the school, therefore, in context, having a teacher who values the teacher's knowledge of the teachers involved and who knows how to listen to them and accompany them in solving their students' learning problems and second but not least important, the commitment of teachers to continuing education. However, the continued formation developed in this school was considered as successful, because the interpersonal relations built between teachers and teacher trainer allowed the teachers to indulge in the formation reflecting on the action of teaching and promoting changes in their pedagogical practices. They began to plan and redesign new ways of approaching certain content to make student learning more meaningful, which also contributed to the professional development of the group.

KEYWORDS: Professional development. Continuing education. Teacher trainer. Quality in Elementary School

LISTA DE SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	–	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	–	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
ONG	–	Organização Não-Governamental
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	–	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UE	–	Unidade Escolar
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USP	–	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estágios da Carreira Docente e suas Características.....	29
Quadro 2 – Professores que lecionam no 1º ao 3º anos.....	46
Quadro 3 – Professores que lecionam no 4º ao 5º anos.....	46
Quadro 4 - Eixos de análise de dados.....	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema.....	16
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo geral.....	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Delimitação do Estudo	18
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	19
1.5 Organização do Projeto	19
2. DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	21
2.1 Formação Continuada	21
2.2 Modelos de Formação continuada.....	28
2.3 Formação centrada na escola.....	30
2.4 A Formação do adulto	32
2.5 Desenvolvimento Profissional Docente: apontamentos teóricos.....	34
2.6 Pesquisas correlatas	38
3. METODOLOGIA	45
3.1. Tipo de Pesquisa	45
3.2. Participantes	46
3.3. Instrumentos	47
3.3.2 Roteiro do grupo focal.....	51
3.3.3 A composição dos grupos.....	52
3.3.4 Os encontros.....	53
3.4 Procedimentos para Análise de Dados	54
4. FORMAÇÃO CONTINUADA: VOZES DOS PROFESSORES.....	58
4.1 Formação Continuada no município de Lagoinha.....	58
4.2 A escola <i>lócus</i> da pesquisa	59
4.2.1 Caracterização dos participantes	59
5. ANÁLISE DOS DADOS	62
5.1 Contexto HTPC.....	63
5.2 As formações.....	65
5.2.1 Linguagem.....	65

5.2.2	Relação teoria e prática	66
5.2.3	Resistência à formação.....	73
5.2.4	Resistência à formadora	75
5.2.5	Duração da formação	76
5.3	Mathema.....	77
5.3.1	Relação teoria e prática	77
5.3.2	Mudanças na prática.....	79
5.3.3	Resistência à formadora	80
5.4	O papel do formador	82
5.5	Efeitos da formação.....	91
5.5.1	IDEB	92
5.5.2	Reconhecimento dos pais	93
5.5.3	Reflexos da formação continuada na escola.....	94
5.5.4	Produção de conhecimento.....	95
5.5.5	Ampliação da Leitura do Mundo.....	97
5.5.6	Comprometimento e pertença	98
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	113
	APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	114

1. INTRODUÇÃO

Desde muito cedo já havia consolidado o meu desejo em ser professora alfabetizadora, antes mesmo de ter terminado o Ensino Médio. Apesar de desconhecer as teorias que fundamentam a prática docente, alfabetizei minha irmã ainda muito pequena, a quem pude transpor todo o meu desejo por alfabetizar.

Com o passar do tempo notei que apenas o desejo em ser professora não seria o suficiente, precisaria de conhecimentos teóricos e metodológicos que fossem capazes de me fornecer subsídios para superar as diferentes situações que se apresentam no fazer docente, um saber que de acordo com Tardif (2014) é plural, constituído pela cristalização, sensivelmente ligado a saberes provenientes da formação profissional e a saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Conclui o Magistério em 2001 e comecei a lecionar, como eventual, nas escolas rurais Estaduais de Lagoinha, hoje municipalizadas e transferidas todas para a zona urbana na única escola de Ensino Fundamental I da cidade. Após alguns anos, passei a dedicar-me ao curso de Letras pela Universidade de Taubaté, concluindo-o em 2011, e em seguida, ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Nove de Julho.

No ano de 2013, por meio de concurso público, assumi o cargo de professora alfabetizadora pela prefeitura de Taubaté em uma escola multisseriada rural. Os desafios da docência começaram nesse período, embora tivesse tido contato com salas de aula durante o estágio obrigatório para a formação do Magistério e ter lecionado como professora eventual, sentia-me surpresa, insegura e despreparada. Para Gonçalves (1992), essa fase é também caracterizada como um período de vasta aprendizagem permitindo com que o professor sobreviva na profissão. O período inicial é considerado como o mais difícil e crítico na carreira dos professores.

No ano subsequente, assumi meu segundo cargo público como professora de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo. Embora tivesse muita satisfação em exercer esse cargo, exonerei em fevereiro de 2017, devido à falta de estímulos dado ao professor nessa instituição educacional, portanto, hoje, dedico-me somente a alfabetização.

Neste mesmo ano, todos os professores da rede municipal de Taubaté que lecionavam em classes de alfabetização foram convidados a participar do Programa Nacional da

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este curso tinha como propósito alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Esse programa do governo federal foi que me impulsionou a buscar o Mestrado Profissional em Educação com a finalidade de evidenciar a importância da Formação Continuada do professor como fator indispensável para a melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, com a intenção de conhecer e analisar uma experiência exitosa de Formação Continuada dirigi-me a linha de pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Conforme Imbernón (2011, p. 50) na formação continuada destacam-se:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização de todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante as práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a problematização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais com a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação constitucional.

Nessa perspectiva, o autor salienta que a formação continuada é de grande importância para a profissão docente, pois permite aos professores, por meio da sua prática educativa, produzir seus conhecimentos pedagógicos, favorecer a troca de experiências entre os pares e fortalecer a união do grupo, além de estimular a criticidade nas práticas profissionais e contribuir para o desenvolvimento profissional da instituição.

Nos últimos anos, vêm crescendo de forma significativa os estudos acerca da formação continuada do professor ratificado pelo grande número de pesquisas que vêm sendo feitas, pela quantidade de trabalhos científicos divulgados e pela frequência com que esse tema aparece nas redes midiáticas (ANDRÉ, 2015).

Dessa forma, é possível inferir que o aumento de produção acadêmica nessa área deva-se às constantes mudanças, pelas quais a sociedade moderna vem passando, mudanças essas que refletem diretamente na escola, em especial, na sala de aula. Como afirma Cortella (1998, p. 151) “os alunos de hoje não são mais os mesmos”, essa afirmação permite a seguinte reflexão: se os alunos não são mais os mesmos, se a sociedade não é mais a mesma, por que

insistir em práticas e estratégias pedagógicas repetitivas por anos? Para tanto, é preciso inovar, criar mecanismos, estratégias de aprendizagem que abracem esses educandos na modernidade.

Nessa acepção, o interesse por essa pesquisa teve início durante o processo de seleção do Mestrado em Educação e tem como objeto de estudo a Unidade Escolar (UE) de Lagoinha pelo fato de ser a única escola municipal de Ensino Fundamental I da cidade e, principalmente, por vir apresentando um avanço considerável nas avaliações externas, a partir de cursos de formação contínua oferecidos a todos os professores da rede municipal. Baseado nessa historicidade de avanços houve a inquietação para se investigar como tais resultados estão sendo construídos ao longo de um determinado tempo.

Com a intenção de aprofundar meu entendimento sobre os conceitos de formação continuada, desenvolvimento profissional e a maneira como os professores dessa escola se apropriam do que é aprendido no processo de formação contínua e modificam, positivamente sua prática, foi traçado o tema “Formação Continuada exitosa: efeitos no desenvolvimento profissional docente”, adentrando na linha de pesquisa “Formação docente e Desenvolvimento Profissional”.

No âmbito da pesquisa, esse assunto vem ganhando um crescente destaque acerca da formação dos professores, ao relacionar a aprendizagem da profissão docente ao desenvolvimento profissional, tratando a formação como contínua, ao longo da profissão, ligada às práticas e ao contexto, em que os professores atuam (ANDRÉ, 2010).

Para Imbernón (2010), embora muitos programas de formação continuada ainda permaneçam fundamentados em lições-modelo padronizadas que surtem pouco efeito, atualmente a formação contínua vem melhorando. Para o autor, não se deve propor alternativas de formação continuada sem considerar o contexto político-social dos professores, já que “o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi na sua natureza” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Desse modo, a formação continuada só contribui com o desenvolvimento profissional docente se forem considerados a pessoa e o profissional professor. Além disso, o autor ainda acrescenta que “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita aos professores avançarem em sua vida profissional”, logo, “a formação não é o único e talvez não decisivo (...)”, mas, é um componente considerável para que esse profissional desenvolva melhor sua

atividade, enquanto profissional da educação preocupado com a aprendizagem dos alunos (IMBERNÓN, 2012, p. 97).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional presume um processo de aprendizagem permanente, de contínua formação, sem desconsiderar o envolvimento pessoal e profissional do professor, assim

(...) inclui todos os tipos de aprendizagem. No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento de seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional (DAY, 2001, p.16).

Por isso a necessidade de se entender desenvolvimento profissional docente valorizando e respeitando sua complexidade, pois esse desenvolvimento engloba desde a formação mais apropriada para o professor até seu contentamento perante o exercício educativo.

Nesta perspectiva, para esta investigação é necessário uma base teórica que forneça parâmetros, elementos comprobatórios que legitimem a pesquisa e permitam construir um conhecimento que seja capaz de auxiliar os professores a entender como processos de formação continuada são capazes de promover mudanças de estratégias em práticas desenvolvidas em sala de aula e, conseqüentemente, obtendo melhores resultados em avaliações externas.

Portanto, ao abordar o conceito “formação de professores” deve-se considerar que esses possuem um saber que se relaciona intimamente com sua identidade, com sua historicidade profissional, experiência de vida, e seu relacionamento com os alunos e demais membros da escola (TARDIF, 2014).

1.1 Problema

Propusemo-nos neste estudo abordar um processo de formação continuada de professores, a impressão do professor sobre a formação que lhe apresenta práticas diferentes das que habitualmente utiliza em sala de aula; a maneira como são incentivados a participarem de uma formação continuada e se identificam se realmente há mudanças na prática de ensino e de aprendizagem após a formação.

Para tanto, esta pesquisa buscou analisar as repercussões das atividades de Formação Continuada dos professores de uma rede Municipal de Educação Fundamental, de um pequeno município do interior do Estado de São Paulo.

Tem-se como hipótese que as formações tenham levado mudanças significativas nas práticas dos professores que melhoraram a aprendizagem dos alunos e puderam ser observadas nas avaliações externas da instituição.

Temos as seguintes questões norteadoras:

De acordo com os professores, as propostas e processos de formação continuada disponíveis aos professores da escola estudada favorecem ou não a construção do conhecimento profissional? Os professores dessa escola se apropriaram dos conhecimentos que lhes foram oferecidos e discutidos nos cursos de formação continuada? Como se apropriaram dos conhecimentos oferecidos/discutidos nos processos formativos? Como avaliaram tais contribuições da formação para a sua prática? Como a formadora avaliou a experiência de formação continuada? Como percebeu seu efeito na prática dos professores?

A partir dos questionamentos mencionados, determinou-se o problema de pesquisa a ser estudado: **como os professores de uma escola veem e se apropriam das práticas desenvolvidas em cursos de formação e como estas apropriações reverberaram em suas práticas?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Tem-se como objetivo geral, investigar e analisar uma experiência de formação continuada de professores tida como bem-sucedida em uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Conhecer as impressões dos professores da escola sobre a os efeitos da formação continuada no seu conhecimento profissional;

- ✓ Identificar junto aos professores quais mudanças ocorreram em suas estratégias e práticas de sala de aula após a formação;
- ✓ Conhecer o ponto de vista da formadora sobre como foi o processo/experiência de formação continuada.

1.3 Delimitação do Estudo

A escola, *locus* dessa pesquisa, possui vários projetos e cursos, inclusive não governamentais, que promovem a formação contínua dos professores.

Esta pesquisa foca seu olhar nos professores da única escola de anos iniciais de Educação Fundamental de um município do interior do estado de São Paulo. A escola conta, atualmente, com 16 professores atuantes em sala de aula, dois professores readaptados que trabalham na biblioteca, 1 professor de informática e 3 gestores que atendem a uma clientela de aproximadamente 334 (trezentos e trinta e quatro) estudantes em 2017. A média dos resultados dessa escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 5.5 em 2011 e a partir de cursos de formação continuada, a escola foca da pesquisa vem melhorando seus resultados nas avaliações externas progressivamente atingindo 5.7 em 2013 e 6.5 em 2015, superando até mesmo o índice esperado para o ano de 2019 que é de 6.5.

A escola pesquisada fica localizada na zona fisiográficas do Alto Paraíba, há 190 km da capital São Paulo, fazendo limites com algumas cidades como: Município de Guaratinguetá, Aparecida e Roseira ao norte; como o Município de São Luiz do Paraitinga, ao sul; com o Município de Cunha, ao leste e o Município de Taubaté a Oeste, ocupando uma área de 26,5 km, entre a Serra do Mar e a Serra da Mantiqueira (TEIXEIRA, 2008).

O Ensino Fundamental dessa cidade passou por uma grande mudança no início do século XXI. As escolas de Ensino Fundamental que até então pertenciam à rede estadual de São Paulo, funcionavam, majoritariamente, em zonas rurais e de maneira emergencial e multisseriada. Com a municipalização, que ocorreu em 2006, as escolas rurais foram fechadas e todos os alunos desse município passaram a estudar na única escola municipal localizada no perímetro urbano dessa cidade. Todos os alunos que moram na zona rural usam do transporte fornecido pelo município em parceria com o Estado de São Paulo para se deslocarem de suas residências a fim de concluírem sua escolaridade até o 5º ano do Ensino Fundamental nesta escola.

Desde então, essa escola municipal tem se preocupado em formar seu corpo docente, proporcionando a eles cursos de formação contínua para que possam refletir, elaborar ou reelaborar novas maneiras de ensinar, com intuito também de alcançar bons resultados nos indicadores de qualidade.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Nos últimos anos muito se tem falado sobre a formação continuada do professor e qual seria a melhor forma de manter um corpo docente preparado para formar os diferentes sujeitos da sociedade. Também é crescente os estudos que reportam sobre a necessidade de se medir, mensurar os efeitos que a formação continuada é capaz de reverberar na prática pedagógica dos professores. Não se tem, e nem teremos uma fórmula única, ou seja, a formação continuada sempre será alvo de novas pesquisas.

A realização desta pesquisa pretende discutir sobre a estrutura e a organização de uma proposta de formação continuada de professores em uma determinada escola, onde as práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos de aperfeiçoamento foram capazes de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Além disso, essa pesquisa buscou proporcionar uma reflexão, sob a perspectiva dos docentes e da formadora, sobre como se constrói o conhecimento do professor após uma formação.

A relevância desse estudo reside em permitir que professores e também a professora formadora pudessem expressar suas opiniões, impressões e mudanças após a formação continuada. Além disso, é importante salientar que essa experiência de formação continuada foi tida como exitosa e mostra que é possível haver formações continuadas que surtam efeito na qualidade da educação no que se refere à aprendizagem dos alunos.

1.5 Organização do Projeto

Este projeto está ordenado em cinco seções. A primeira aborda a introdução, em que são explicitados o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a delimitação e a relevância de estudo e a organização do projeto de pesquisa.

A segunda aborda a revisão de literatura de acordo com a seguinte divisão: municipalização, a escola municipal pesquisada, formação continuada, formação continuada dos professores de Ensino Fundamental de uma determinada cidade do interior de São Paulo, Associação Parceiros, políticas públicas de avaliação e IDEB e resultados da avaliação externa na escola municipal.

A metodologia, o tipo de pesquisa, os professores analisados e amostras, as estratégias e os instrumentos utilizados para a coleta de dados e sua análise de dados são apresentados na terceira seção.

Na quarta seção discute sobre as informações coletadas e as considerações finais são apontadas na quinta seção.

2. DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Nesta seção serão apontados teóricos relacionados à formação continuada que discorrem sobre a importância da formação continuada do professor como instrumento de democratização, os diferentes tipos de formação continuada, os discursos sobre como se dá a formação do adulto e a importância da formação continuada centrada na escola.

2.1 Formação Continuada

A questão da formação dos professores é um desafio para as políticas governamentais e também para as instituições que os formam, o cenário de formação dos professores não é nada animador como mostram inúmeros estudos. Reverter à inadequação das propostas de formação continuada que estão sendo oferecidas leva tempo e carece de estudos, pois não se faz milagres na formação humana, o que se espera é que ela seja desenvolvida num longo processo de amadurecimento (GATTI, 2009). A autora segue afirmando:

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar (GATTI, 2009, p. 90).

A preocupação mencionada pela autora deve-se ao fato do professor ser o agente, cuja incumbência é a formação de outros indivíduos, a fim de minimizar as desigualdades socioculturais da atualidade.

A sociedade atual exhibe um quadro social e econômico desanimador, porém com esse quadro também surgem iniciativas inovadoras que se criam, se recriam e se transformam constantemente. O sujeito professor, assim como outros profissionais da sociedade, sofre influência dessas inovações em que paradigmas vão sendo reconstruídos, questionados e repensados.

Dessa forma, “as ações educacionais, formais, ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão”, portanto questionamentos com relação à sociedade que buscamos, a escola que precisamos e quais professores devem atuar, passam a ser desafiante para as instituições de formação de professores (GATTI, 2009, p. 93).

Sob a perspectiva de Montero (2001, *apud* ARAÚJO, 2017, p. 34), frente a esses desafios da docência devido às mudanças da sociedade será necessário considerar com igual importância, o conhecimento inicial dos docentes, “bem como toda a sua vida profissional, por esta ser fundamentalmente um processo de aprendizagem permanente”, isto é, o professor desenvolve o conhecimento inerente a sua profissão no decorrer de sua trajetória profissional.

Embora não se deva esquecer a importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional dos professores, Gatti (2013, p. 60) ressalta que não se deve “deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais”, ou seja, a formação permanente, quando eficaz, contribui positivamente para a inquietação dos professores frente aos desafios de aprendizagem, levando-os a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a buscar respostas para as frequentes indagações recorrentes em sala de aula.

De acordo com André (2015), a formação contínua deve proporcionar aos professores uma vivência prazerosa e estimuladora da profissão, pois para ser um bom professor é necessário refletir sobre si mesmo e sobre os alunos, de modo a repensar incansavelmente sobre que mundo pretende-se viver. Portanto, o professor é o protagonista na ação de construção de conhecimentos e é a ele destinado o sucesso da aprendizagem. A autora menciona que há outras coisas que disputam com uma educação de qualidade:

Os recursos disponíveis nas escolas; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes (ANDRÉ, 2015, p. 35).

A autora acredita ainda que para se ter qualidade na educação não basta somente assegurar cursos de formação de professores para estimulá-los, é necessário dar suportes capazes de apoiar os professores que vão além dessas formações. Ainda sobre a formação docente, a autora corrobora ao afirmar que:

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

O aprendizado que o professor constrói ao longo da sua vida deve proporcionar transformações na sua prática. Para que as formações sejam eficazes, ou seja, reverberem na mudança na postura do professor em sala de aula, é preciso que o professor sinta-se afetado a

modificar e/ou aprimorar sua prática pedagógica. As formações quando têm intenção e são planejadas provocam mudanças significativas na qualidade de ensino.

Ao discorrer sobre a formação dos professores, permite-se questionar de que professor estamos falando, quais são suas angústias, quais são suas perspectivas, como vem sendo construída a sua identidade enquanto sujeito que promove mudanças. Para tanto, é necessário considerar os saberes desses professores como nos destaca Tardif (2014, p. 11):

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é alguma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Neste sentido, não se deve pensar no saber do professor sem articulá-lo com a vivência singular de cada um e com seu ambiente de trabalho, pois é nessa conjuntura que se constrói a identidade docente.

O autor define o saber docente como um saber plural advindo de fontes sociais e adquirido em tempos sociais diferentes, fundido de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 2014, p. 54).

Nessa perspectiva, o autor acredita que os saberes docentes possuem natureza desigual, pois são advindos de diferentes fontes de conhecimentos, porém não descarta a possibilidade desse saber ser construído junto aos demais grupos produtores de saberes.

A formação docente tal como define Garcia (1999, p. 26) é composta pelos:

[...] processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Para o autor o conceito de formação não cabe somente à educação, pois em qualquer área de representação social há a exigência e o reconhecimento da necessidade da formação

constante, partindo do princípio que as informações percorrem o mundo cada vez com mais facilidade, o que nos faz observar o quanto desconhecemos, mas deveríamos e gostaríamos de saber.

Três fatores influenciam e decidem a formação na atualidade “o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (GARCIA, 1999, p.11). Nesse sentido, por conta desses impactos têm de se reconhecer que a natureza do trabalho e a organização da produção sofreram grandes mudanças, o que justifica a necessidade de formação continuada (GARCIA, 1999).

Pensando no quão importante é a formação continuada nas diferentes representações da sociedade, o autor mencionado abaixo acredita que na educação isso não é diferente, pois:

A formação aparece de novo como instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica a necessidade crescente de investir em formação (GARCIA, 1999, p. 11).

Ao tratar do âmbito educacional, Garcia (1999) considera que a formação de professores deve ser concebida como uma estratégia facilitadora para o ensino. Escudero (1992 *apud* GARCIA, 1999), refere-se à desagregação que existe nos dias atuais entre processo de mudança e a formação de professores, para ele a formação e a mudança têm de ser analisadas juntamente numa perspectiva de melhoria na educação.

Ao pensar em modernidade e escola surge, de pronto, o desafio de como ensinar esses “novos” alunos cheios de informações que chegam à escola cada vez mais influenciada pelos recursos midiáticos. É nesse contexto que muito se tem preocupado e pensado em como construir ou reconstruir novas práticas que façam com que os alunos se interessem verdadeiramente pela aula e possam construir seu conhecimento. Para acompanhar esse ritmo acelerado do mundo moderno, assim como em qualquer profissão, há a necessidade dos docentes refletirem sobre suas práticas e buscarem novas formas de construí-las ou reconstruí-las. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 61) afirma que:

A formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentem a prática educativa.

Nesse sentido, o autor afirma que é de suma importância a formação continuada do docente, pois é a partir dela que será possível discutir ou reconhecer a prática do professor, além de evidenciar a teoria para que se possa refletir, mudando o sentido pedagógico comum, com o propósito de equilibrar na prática as teorias sustentadas na educação.

A formação do professor, para Nóvoa (1995), deve relacionar o desenvolvimento pessoal e o profissional. Quanto ao desenvolvimento pessoal do professor deve possibilitar uma reflexão crítica, a qual faça com que o professor desenvolva um sentimento de pertencimento ao processo de formação e dê a ele sentido a sua vida. Em relação ao desenvolvimento profissional, deve-se atentar para que as experiências dos professores sejam consideradas práticas de formação, a fim de que seus saberes estimulem seu desempenho profissional.

Na concepção de Imbernón (2010), a profissão docente guarda certa individualidade, porém necessita de uma parte colaborativa como princípio e metodologia. Nesse sentido, é preciso cessar o individualismo na formação, estimar a contribuição como colegialidade, entender colaboração como participação e não como tecnologia que se ensina, ou seja, a colaboração deve ser vista como uma metodologia participativa, de apropriação e pertencimento.

Ainda sobre o pressuposto de formação continuada de maneira colaborativa, o artigo 16 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 deixa claro que,

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Neste sentido, a formação continuada não deve acontecer solitariamente, mas com os pares, a fim de proporcionar momentos de reflexão sobre a prática e de busca por aprimoramento nas várias instâncias do campo educacional.

Nóvoa (2009) também acredita que os programas de formação continuada precisam acontecer por meio de construção de redes de trabalho coletivo, baseando-se na partilha e no diálogo profissional. Para o autor é nas comunidades de prática que se constitui a unidade e a

identidade profissional que é crucial para que os professores apoderem-se das mudanças e convertam-nas em práticas efetivas de mediação. O desenvolvimento profissional só tem sentido com esta reflexão coletiva do grupo docente.

Além de crer na formação docente alicerçada no coletivo, em equipe, Nóvoa (2009), também discorre sobre a importância que deve ser dada à formação construída dentro da profissão, pois de acordo com o autor citado acima, a escola é um espaço de formação dos professores, espaço de análise, é o local, onde as experiências coletivas se transformam em conhecimento profissional.

Nesta perspectiva, é inadiável que se formem comunidades práticas de professores, as quais sejam comprometidas com a inovação, em outras palavras, é preciso “devolver a formação aos professores”, isso significa que os professores, na maioria das vezes, são afastados dos programas de formação. Contudo, se efetivamente há a pretensão de criar programas de formação permanente coerentes às reais necessidades dos professores, é preciso devolver a formação a eles, como ocorre nas demais profissões (NÓVOA, 2009, p. 14).

Pode-se afirmar que os programas de formação continuada, como mencionados pelos teóricos que fundamentam essa pesquisa, são fulcrais para que se tenham professores capazes de refletir sobre a sua prática pedagógica reverberando em aprendizagem significativa para seus alunos. Assim, o grande foco dado à formação continuada nos últimos anos fez com que ela ganhasse destaque no Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com o PNE (2017), mais especificamente no que diz respeito à meta 15, fica explícito que um dos seus objetivos é a criação de uma política nacional de formação. Embora a referida meta tenha um prazo decenal (2014-2024) para seu cumprimento, ao se referir à formação continuada do professor esse prazo parece ser insuficiente como mostram os dados do Observatório do PNE.

De acordo com o PNE (2017), período decenal que iniciou em 2014 e se findará em 2024, há uma expectativa de que 100% dos professores de Educação Básica participem de iniciativas de formação continuada até o término dessa temporada, porém os dados apresentados no Observatório do PNE são preocupantes quanto ao alcance dessa meta.

Neste sentido, o campo de formação de professores precisa ser estudado, com o propósito de desvendar os motivos da pouca adesão dos professores nos cursos de formação.

É de igual necessidade uma investigação em como estão sendo ofertados os cursos de formação contínua.

Embora saibamos que o professor precisa se envolver em diferentes tipos de reflexão ao longo de sua carreira para se desenvolver profissionalmente, vale lembrar que se a reflexão sobre o ensino que lhe é oferecido nos programas de formação não despertar seu compromisso emocional, no qual envolva sua mente e coração, dificilmente ocorrerá transformações significativas em suas ações pedagógicas, pois o ensino não é um processo meramente cognitivo, ele só ocorre quando o aprendente está disposto a aprender (DAY, 2001).

Ainda que haja vários programas de formação continuada no Brasil, pouco se sabe sobre sua eficiência. Poucos são os estudos que se propõem a encontrar evidências de que as experiências de formação continuada sejam capazes de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores ou na melhoria da *performance* dos alunos e como essa metodologia se dá (MORICONI, *et al.*, 2017).

Ao buscar na literatura evidências do que torna uma formação continuada de professores eficaz, Moriconi *et al.* (2017) identificou as seguintes características: 1- foco no conhecimento pedagógico do conteúdo: compreender como os conteúdos das disciplinas se estruturam e se articulam entre si para que o professor explique assuntos específicos da sua matéria, levando seus alunos ao conhecimento (SHULMAN, 1987 *apud* MORICONI, 2017); 2- Métodos ativos de aprendizagem: possibilitar observação de professores especialistas e de ser observado enquanto ministra suas aulas, planejar novos materiais e métodos para uso em sala de aula, revisar trabalhos de alunos, conduzir discussões e realizar trabalhos escritos; 3- Participação coletiva: apoiar e interagir com todos os participantes do processo de formação: professores participantes e/ou entre participantes e formadores; 4- Tempo: os programas de formação continuada com duração prolongada promovem mudanças mais profundas e significativas nos professores, uma vez que há um contato frequente com os formadores com feedbacks constantes; 5- Programa coerente: são as formações que consideram aspectos como: as políticas educacionais, o contexto da escola, os conhecimentos, as experiências, as necessidades dos professores, o que dizem as pesquisas e as recomendações das associações profissionais.

Nessa perspectiva, esse conjunto de fatores, incorporado à formação continuada possuem finalidades comuns e estão alinhados, podendo facilitar os esforços dos professores, com os esforços de reverberarem positivamente em sua prática.

2.2 Modelos de Formação continuada

Nas últimas décadas, a educação brasileira vem passando por inúmeras mudanças, as quais podem ser observadas nas diferentes áreas do conhecimento, nas reformas dos currículos, no uso de avaliações censitárias sistemáticas (em nível nacional e estadual), na implantação do sistema de ciclos entre outros, a fim de superar problemas de acesso e permanência em escolas públicas de qualidade (DAVIS, *et al.*, 2012). Por esse motivo a formação do professor, que é o responsável para que se consiga atingir os resultados positivos na aprendizagem, passa a ser alvo de muitos estudos.

De acordo com Davis *et al.* (2012), a formação contínua do professor faz se necessário para que se possa acompanhar tais mudanças na educação brasileira. Elas apresentam em sua pesquisa, por meio de um levantamento bibliográfico e documentos disponíveis de formação continuada, a divisão dos estudos sobre o tema em dois grupos: um centrado no professor e outro centrado nas equipes pedagógicas das escolas. Segundo as autoras, a formação continuada centrada no sujeito professor embasa as seguintes vertentes:

Maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão [...]

A formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula; [...]

Os ciclos da vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência do magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (DAVIS, *et al.*, 2012, p.1 2).

Dessa maneira, o professor melhor qualificado terá mais credibilidade perante a sociedade. Além disso, as experiências do magistério precisam ser consideradas, pois de acordo com a faixa etária, os interesses e as necessidades dos docentes são diferentes. Ainda afirmam as autoras, que para se constituir um bom professor, é preciso que ele reflita

criticamente sobre si mesmo, sobre seus alunos e sobre a sua profissão para lutar por um futuro melhor. Para tanto, é necessário um tratamento integrado com os programas de formação continuada para que se recupere a alegria do professor em ensinar e aprender. Os programas de formação continuada, muitas vezes, buscam preencher lacunas deixadas pela formação inicial (abordagem de déficit), acreditando que os professores não tiveram formação adequada e por isso são privados dos recursos necessários para sua função. Além disso, os cursos de formação continuada, na maioria das vezes, não consideram as especificidades dos professores e dos locais de trabalho contribuindo para a abordagem de déficit (DAVIS, *et al.*, 2012).

Outra abordagem compreende a formação continuada como um investimento pessoal que se refere à trajetória profissional do professor. Tal abordagem acredita que é preciso conhecer os estágios que compõem a carreira da docência para se identificar as necessidades e carências dos professores.

QUADRO 1- ESTÁGIOS DA CARREIRA DOCENTE E SUAS CARACTERÍSTICAS

Estágios	Características
Estágio de formação inicial	[...] durante o qual as pessoas ainda não se definiram plenamente em relação à escolha da carreira do magistério, embora estejam, nesse momento, construindo as ideias básicas sobre o papel da escola e do professor e do processo de ensino-aprendizagem.
Estágio de entrada no campo profissional	[...] que é marcado pela preocupação em fazer frente às demandas do trabalho e em ser bem-sucedido na avaliação de seus superiores. Claramente, esse é um tempo em que os professores sentem-se muito pressionados, sem encontrar tempo para dedicar-se a outras atividades que não as de ensino.
Estágio intermediário da carreira	[...] momento em que o professor procura harmonizar as pressões da fase anterior com suas próprias ideias acerca do magistério. Observa-se que, nessa etapa, os professores se distribuem em dois polos opostos. No positivo, estão os que se sentem confortáveis com o ofício e satisfeitos com a profissão. Outros, entretanto, adotam uma posição menos favorável diante da docência. Os que aí se situam não estão certos de que optaram corretamente pelo magistério e estão insatisfeitos com a carreira docente.
Etapa da maturidade	[...] que se estende até a aposentadoria, na qual os professores tendem a sentir-se seguros na profissão, independentemente de como a veem. Conseguem identificar pontos positivos e negativos na carreira docente. É o momento em que o perfil dos docentes se torna mais homogêneo, sendo difícil discernir suas especificidades.

Fonte: (DAVIS, *et al.*, 2012, p.14).

Desse modo, a carreira docente é estabelecida em várias etapas, de acordo com a idade dos professores, isso faz com que os programas de formação continuada devam ser pensados de maneira que possam atingir as expectativas de cada grupo mencionado.

A formação continuada que se centra no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, se refere a um segundo grupo, conforme Davis *et al.* (2012). Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico ganha destaque ao ter o papel de articulador das ações formativas na escola para o desenvolvimento da equipe pedagógica como um todo. Sendo assim, é necessário disponibilizar um tempo escolar, a fim de que garanta a regularidade, a contextualização e a participação para que tais discussões coletivas corroborem para aprendizagens efetivas do grupo docente devidamente acompanhada pelo coordenador pedagógico.

Ainda sobre a perspectiva da formação continuada centrada nas equipes pedagógicas das escolas, as autoras acreditam que é preciso considerar as opiniões dos professores sobre os desafios que enfrentam diante de práticas inovadoras ou desconhecidas. Em oposição à formação continuada individualizada surge a formação continuada colaborativa que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho entre os pares, em que o grupo docente possa definir a melhor maneira de desenvolver a formação continuada que atenda as expectativas, para tanto, essa formação continuada deve, preferencialmente, ocorrer nas instituições de ensino.

Sendo assim, os programas de formação continuada só fazem sentido se forem capazes de fomentar mudanças de grande valia para a unidade escolar, atendendo mais e melhor o seu público discente (DAVIS, *et al.*, 2012).

2.3 Formação centrada na escola

No que se refere à formação continuada centrada na escola associada a uma proposta de mudança, Canário (2001) rompe com o tradicionalismo, pois muitos programas de profissionalização valorizam mais a teoria do que a prática, ou seja, desvalorizam as experiências, vendo-as como algo menor comparado ao conhecimento formal e teórico. Para o autor, os professores aprendem sua profissão na escola e aprendem a aprender com as experiências, por meio da crítica e ruptura com essa experiência. Nesse sentido, as escolas

devem ser vistas como ambientes fulcrais de aprendizagem profissional e não somente como lugares, onde se aplicam teorias. Deve haver uma aproximação entre os espaços da escola, de formação com a realidade e da atividade profissional, nessa perspectiva “que as escolas tenderão a transformar-se em organizações que ‘aprendem’, no quadro das quais os colectivos de professores emergem como comunidades de aprendizagem” (CANÁRIO, 2001, p. 37).

O autor adverte que, equivocadamente, pensa-se que a escola é o *locus*, onde os alunos aprendem e os professores ensinam, porém nesse ambiente não só os alunos aprendem, mas também os professores aprendem o que realmente é essencial a sua profissão. Para tanto, não se deve generalizar afirmando que os professores só aprendem na escola, pois o conhecimento profissional docente é resultado de seu percurso social e profissional engajado indissociavelmente das dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, resultado da permanente e diferentes maneiras de aprender.

Para se obter mudanças nos professores e nas escolas é preciso reinventar novos modos de socialização profissional, um modelo que se oponha à formação formalizada descontextualizada e escolarizada, reduzindo as práticas dos professores em “receitas” aplicáveis de maneira generalizada em qualquer contexto. Desse modo, a formação centrada na escola é a que mais contribui para a efetiva mudança na escola e nos professores, pois é uma estratégia susceptível de garantir a diversidade, a contextualização e a pertinência de processos e ofertas formativas (CANÁRIO, 1998).

Em seus estudos, Canário (2001) faz uma importante distinção entre os conceitos de qualificação e competência. Para o autor, qualificação relaciona-se a obtenção de títulos acadêmicos que garantam a aquisição de saberes de uma determinada área de trabalho específico, já a competência é o que o indivíduo consegue desempenhar em um contexto iluminado pela qualificação adquirida. Nessa perspectiva, quando se fala em escola como o lugar decisivo de aprendizagem profissional dos professores, trata-se da produção de competências, pois como afirma Canário (1998, p. 14), a “sabedoria não garante competência”.

Portanto, de acordo com o autor é com a formação centrada na escola que se conseguirá romper com os moldes escolarizados que ainda dominam a formação dos professores estabelecendo articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. Permitindo, assim, que os docentes criem diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem suas experiências e saberes para localizar e utilizar soluções cabíveis,

transformando o formador num agente de desenvolvimento a serviço das pessoas e da organização.

Outro ponto chave na discussão da formação continuada na escola é defendido por França (2012, p. 278), o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é “um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta”, portanto, é nesse local que permeiam ideias, conflitos, manifestações de interesse e inquietações dos professores que demonstram necessidade de formação e, às vezes, se distanciam dos interesses intelectuais.

Conforme a autora, a partir de sua reforma em 2008, o HTPC passou a ser garantido pela lei 836/97 que esclarece que nesse horário deveriam ocorrer programas de formação continuada dos educadores, entre outros temas. A lei estabelece que nesse espaço deveria ser discutido

A proposta pedagógica da escola, articulação entre as diferentes modalidades de ensino na busca da melhoria do ensino-aprendizagem, buscar soluções pedagógicas para a diminuição dos índices de evasão e repetência nas escolas, fomentar a reflexão sobre a prática docente favorecendo a troca de experiências, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo dos docentes e, ainda, o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem (FRANÇA, 2012, p. 278).

Desse modo, o HTPC passa a ser o espaço e o tempo, onde deve ocorrer a formação continuada em comunhão com os pares, considerando suas experiências e a troca delas, tornando esse momento reflexivo objetivando a melhoria no desempenho docente tanto individual, como coletivamente.

Almeida (2000, p. 86) também destaca a escola como *lócus* de formação docente, ele acredita que

a formação continuada deve estar centrada na escola [...] É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...] É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida da escola se faz e que, quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes.

De acordo com o autor, a formação contínua centrada na escola permite aos pares à socialização de experiências podendo refletir sobre elas, com a finalidade de julgar quais metodologias melhor se aplicam em cada contexto dentro da escola, pois é no entroncamento das experiências individuais com o coletivo que é garantido o maior feito dos professores.

2.4 A Formação do adulto

Ao se reportarem sobre esse tema, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que é comum a teoria distinguir educação de formação de adultos. Se por um lado, educação é o que permite que o educando desenvolva capacidades de pensar, definir, nomear, classificar, eleger, criar e aprender a aprender sozinho, por outro lado, a formação é entendida como um procedimento que tende a amplificar no adulto certas competências mais distintivas no sentido de desenvolver uma função particular que se caracteriza por um conjunto definido de técnicas e tarefas.

A teoria e a pesquisa acerca da formação dos adultos alcançaram um desenvolvimento inesperado e muito amplo ao longo nos últimos cinquenta anos e ficaram, desde o princípio, marcados por um duelo teórico. A mesma inquietude existente na pesquisa em ciências humanas entre o positivismo e o humanismo, reverbera na área da educação (VAILLANT, MARCELO, 2012).

Conforme Vaillant e Marcelo (2012), na formação por objetivos, o formador é visto como um instrutor com conhecimentos especiais e a formação tem como base o educando e seu comportamento, assim, como o estudo do meio e das tarefas que ele deve concretizar para atingir seus objetivos de formação. Esse tipo de formação propõe formar técnicos competentes e eficazes. Já na formação humanista, propõe-se criar objetivos com a participação dos educandos, insistindo no compromisso do educando com a aprendizagem e decisão. Nesse tipo de formação, o formador de adultos assume o papel de animador.

Para percorrer o caminho da formação continuada é preciso visitar o que a teoria revela sobre o processo de educação de adultos. Conforme Freire (1974 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 26), “a formação de adultos é um exercício de liberdade, é um instrumento político por excelência de revolução social”, ou seja, diferentemente das crianças em que a educação ocorre obrigatoriamente, formatizada e normatizada, a educação de adultos é um caminho de escolhas, portanto é preciso que o adulto sinta-se afetado pela real necessidade de construir e reconstruir seu conhecimento. Vaillant e Marcelo (2012, p. 26) ao examinarem como se procede a educação dos adultos a categorizam em três teorias distintas: “as que se baseiam nas características do adulto, as que se baseiam nas situações da vida adulta e as que se baseiam na mudança de consciência no adulto”. Nessa perspectiva, a educação do adulto é facultativa, episódica e intencional e deve ter como finalidade a conscientização (VAILLANT; MARCELO, 2012). Mesmo considerando todos esses itens

sobre a formação do adulto, há um fator determinante que faz com que o adulto aprenda ou não.

Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. (...) Existe um fator de responsabilidade pessoal e profissional que é o que determina a capacidade de envolvimento e de aprendizagem das pessoas, especialmente no século no qual vivemos (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31).

Nesse sentido o que move a aprendizagem do adulto é a sua responsabilidade enquanto pessoa, enquanto profissional e o desejo que ele tem pela mudança. Esses aspectos que definem a predisposição para o envolvimento e aprendizagem nos indivíduos adultos, ou seja, a aprendizagem acontece quando esse aprendiz está disposto ao novo.

2.5 Desenvolvimento Profissional Docente: apontamentos teóricos

Há muito tempo, os estudos sobre a formação continuada acreditam que os conhecimentos profissionais adquiridos pelos professores se constroem constantemente, a partir de vários aspectos, entre eles as perspectivas e princípios sobre o ser professor, edificados no decorrer da vida de cada um, incluindo sua escolarização, desde a básica até os conhecimentos construídos na formação inicial, formação continuada e na vivência, enquanto professor de um determinado local com identidade própria.

O que se pretende com um processo de formação, de acordo com Nóvoa (1997, p. 27), é a fomentação do desenvolvimento profissional dos professores, num panorama de uma “autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” e que se envolvam ativamente na elaboração de políticas públicas, assim, haveria um olhar diferenciado para a profissionalização docente.

Conforme Day (2001), a melhor maneira de se compreender os processos formativos dos professores é compreendê-los sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional, considerando o professor em sua plenitude. O autor acredita que o desenvolvimento profissional docente esteja ligado ao contexto, às vivências pessoais e profissionais e a disponibilidade do momento, questões essas que condicionarão as necessidades peculiares e a

maneira como esses aspectos poderão ser representados, ultrapassando as barreiras teóricas dos processos formativos.

O desenvolvimento profissional abarca todas as vivências simples e naturais de aprendizagem e as práticas conscientemente planejadas, realizadas para privilegiar, o indivíduo ou a escola, a fim de que contribuam para a melhoria da educação na sala de aula. É o “processo através do qual os professores (...) reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais de ensino”, adquirindo e desenvolvendo, criticamente, com crianças e jovens, “o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional”, fundamentais para a reflexão, organização e práticas profissionais competentes (DAY, 2001, p. 20).

Ainda sob a perspectiva do autor, as escolas, considerando suas particularidades, precisam transformar-se em comunidades de aprendizagem permanente, envolvendo todos os seus integrantes em suas singularidades.

É, por isso, importante, em escolas que são eficazes, ‘boas’ e comprometidas com o desenvolvimento contínuo, que se tenham em consideração as vidas dos professores, as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e as suas condições de trabalho, assim como as dos alunos que eles ensinam. As culturas escolares nem sempre estimulam a aprendizagem adulta (DAY, 2001, p. 45).

Neste sentido, escolas conceituadas como competentes são as que se envolvem com o desenvolvimento permanente do corpo docente, considerando suas experiências e as reais necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, porém não é o que acontece na maioria das escolas, pois não é comum a oferta de curso de formação permanente que entusiasmem os professores.

Também abordando sobre o tema desenvolvimento profissional, Marcelo (2009, p. 9), o relaciona a fatores como “formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação”. Portanto, para o autor o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente ligado a programas de formação continuada. Rudduck (1991, *apud* MARCELO, 2009), relaciona o desenvolvimento profissional docente como a competência do professor em permanecer curioso diante da turma, identificar interesses relevantes nos procedimentos de ensino e aprendizagem e reconhecer a importância do diálogo com os colegas mais experientes. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como uma infindável atitude de questionamento, a fim de buscar

soluções para os desafios na aprendizagem e é nesse sentido que os programas de formação permanente corroboram diretamente com o desenvolvimento profissional do professorado.

Considerando que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da vida num processo de integração, Imbernón (2010) apresenta cinco fundamentos importantes para a formação contínua: a reflexão teórico-prática sobre a própria prática; a troca de experiências entre os pares; a união da formação frente a uma concepção de trabalho; formação como incentivo crítico diante das práticas profissionais e o desenvolvimento profissional da comunidade educativa por meio do trabalho conjunto, objetivando de transformar a prática.

Os fundamentos citados pelo autor demonstram o quanto é rígido o trabalho de formação de professores para construir seu desenvolvimento profissional, pois exige conceito, planejamento e objetivo transparentes aos envolvidos, além do entrelaçamento entre teoria e prática o que na maioria das vezes não acontece.

Neste sentido, a formação continuada deve ser entendida como um processo que enfatiza o trabalho de disponibilizar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, principalmente, no plano pessoal e, ainda, de delegar a esse processo uma especialidade mais estruturada ou menos formal (DAVIS *et al.*, 2012). Para a autora, o desenvolvimento profissional não deve ficar reduzido ao domínio pessoal e utilitário. Os programas de formação continuada só têm sentido se forem capazes de estimular mudanças favoráveis e necessárias nas escolas, auxiliando os professores a compreenderem mais e melhor seus alunos. Para Fullan (1995 *apud* DAVIS *et al.*, 2012) é necessário desenvolver um novo entendimento de desenvolvimento profissional, no qual o termo signifique aprendizagem permanente dos professores, para que eles possam oferecer a seus alunos um ensino cada vez melhor. Assim conceituado, o desenvolvimento profissional procura aperfeiçoar os conhecimentos e as obrigações do professorado para ampliar os conhecimentos de alunos que vivem em contextos bastante complexos. Davis *et al.* (2012, p.9) ainda destacam que “a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos do país”, desse modo, pode-se inferir que os programas de formação continuada quando eficazes, ou seja, quando há a valorização dos conhecimentos dos professores e da realidade onde atuam, contribuem para o indubitavelmente haverá desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional docente não é um processo que se percebe rapidamente, e sim, no decorrer da carreira do professor, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 196):

O desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, que inclui diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas com sistematicidade para promover o crescimento e o desenvolvimento docente. Dessa forma, entende-se que as experiências são mais eficazes quando permitem que os docentes relacionem as novas experiências com os conhecimentos prévios. Para que isso seja possível, é necessário um adequado acompanhamento, indispensável para que ocorram tais mudanças.

Para os autores, desenvolver-se profissionalmente é manter-se estimulado pelos processos de ensino e de aprendizagem, pelo planejamento de aulas, problematizando e buscando explicações às suas inquietações ao longo da vida. Neste sentido, a formação continuada, enquanto atividade sistematizada que possibilita o crescimento e o desenvolvimento profissional terá maior aceitação dos professores e surtirá melhores resultados se estiver relacionado aos conhecimentos que os docentes já possuem sobre a profissão.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), algumas concepções deveriam direcionar os cursos de formação docente, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento profissional docente como: ter como base o que é ensinado e como se efetua esse ensino; entender como os discentes aprendem o que lhes é ensinado; conhecer quais são os interesses dos professores para que se proponha uma formação que responda a seus anseios; considerar a prática do professor; investir em atividades colaborativas; estimular o novo e o uso de diferentes instrumentos; valorizar os resultados dos professores, sua experiência e melhorar as condições de trabalho dos docentes. Além dessas concepções, Vaillant e Marcelo (2012) salientam que para a formação docente é preciso que se considerem as particularidades do conhecimento e o desempenho docente como atributos que influenciam e determinam sua aprendizagem.

Não se pode reduzir desenvolvimento profissional apenas a aspectos de plano de carreira e nem apenas identificá-lo como competência profissional. O que deve ser considerado é que esse processo objetiva mudanças pessoais e profissionais para melhor, porém, o interesse em se desenvolver pessoalmente tem que partir dos próprios docentes, a fim de construir uma profissionalidade não engessada. Dessa forma, é preciso disponibilizar elementos para que os professores tenham atualização constante e crescimento pessoal e profissional, para isso “é necessário que esse processo faça parte do trabalho nas escolas, integrando a processos de formação contínua em serviço” (GATTI, 2014, p. 382).

2.6 Pesquisas correlatas

Ao considerar que o conhecimento é um processo que se vale da coletividade, em que estão atrelados os conhecimentos adquiridos com o passar do tempo, fomentou-se a necessidade de uma pesquisa bibliográfica, com o propósito de apresentar produções acadêmico- científicas sobre a Educação Fundamental e em como são realizados os cursos de Formação Continuada nos estabelecimentos de Ensino.

Há alguns anos vem se discutindo sobre a formação permanente do professor e por tratar-se de um tema repleto de questionamentos, com uma gama de especificidades que varia de um público para outro a pesquisa sobre essa temática é atemporal.

A fim de objetivar quais estudos existem acerca da Formação Continuada do professor de Ensino Fundamental, principiou-se uma investigação no site do Banco de Teses da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC (<http://www.pucsp.br>), no site do Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) e o Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté - UNITAU (<http://mpemdh.unitau.br/mpe/banco-de-dissertacoes/>) com os mesmos termos.

A princípio foram investigadas teses e dissertações no Banco da PUC limitadas em um determinado espaço de tempo - 2009 a 2017, utilizando como palavras-chave os termos: “Formação Continuada”. A partir dessa seleção foram encontrados 198 arquivos, dos quais 190 foram desconsiderados ao analisar o título, por não se referirem à Formação Continuada em redes municipais. Posteriormente, foram feitas leituras dos resumos das 08 pesquisas remanescentes, após a leitura verificou-se que somente dois documentos correspondiam à Formação Continuada de redes municipais.

Com o propósito de continuar o levantamento de dados sobre a temática “Formação Continuada”, promoveu-se uma investigação no site da CAPES, foram investigadas teses entre os anos de 2009 a 2017 e a partir dessa seleção foram encontrados 553 arquivos, em que 532 foram desconsiderados. Ao ler os resumos verificou-se que apenas um documento relacionava-se diretamente aos objetivos propostos nessa pesquisa.

Finalmente, utilizou-se também o Banco de Dissertações da UNITAU para selecionar trabalhos referentes a esse mesmo tema, “Formação Continuada”. Foram investigadas dissertações entre os anos de 2009 a 2017 com o tema previamente selecionado. Após a leitura dos resumos das 03 dissertações selecionadas, averiguou-se que duas pesquisas correspondiam, de fato, com o tema escolhido.

Das pesquisas analisadas, três são dissertações de mestrado e duas são teses de doutorado. Essas pesquisas têm como objeto de estudo a formação contínua do professor, porém cada uma delas atribui maior ênfase a determinados questionamentos. Vale ressaltar que, apesar da tese de doutoramento de Ribeiro (2001) não fazer parte do recorte cronológico feito para esta pesquisa, devido a sua relevância e o quão é atual o tema por ela abordado, sentiu-se a necessidade em debruçar sobre esse estudo, com o interesse de conhecer que elementos, conforme a autora, são importantes para que se tenha uma escola de sucesso.

Dentre as pesquisas selecionadas no recorte temporal mencionado, foram destacados, Simões (2009) com sua dissertação de mestrado pela PUC em que mostra a importância do HTPC como espaço formador para os professores; Bauer (2011) com sua tese de doutorado pela USP que discorre sobre a avaliação de programas de formação considerando os resultados dos alunos; Alves (2012) que defende em sua tese de doutorado pela PUC a constituição da profissionalidade docente sob a influência dos indicadores de qualidade; Araújo (2017) que defende em sua dissertação de mestrado pela UNITAU, em que os professores aprendem mais sobre a prática docente com seus pares, a partir de suas experiências, do que com programas de formação que são muitas vezes descontextualizados. Finalizando, também pela UNITAU, Correia (2017) analisa em sua dissertação de mestrado se os professores compreendem a escola como um espaço de formação e de aprendizagem da docência.

Além da capacitação do corpo docente, há outros fatores que contribuem para que uma escola possa ser considerada eficaz, como reporta Ribeiro (2001) em sua tese de doutoramento intitulada: A difícil tarefa de se manter uma escola de sucesso, ao afirmar que cinco fatores parecem estar relacionados a essa temática: 1- um forte líder; 2- altas expectativas em relação aos resultados dos alunos; 3- ênfase nas aprendizagens básicas; 4- um clima seguro e disciplinado e 5- avaliação frequente do progresso do aluno, além da autonomia da escola, clima, presença de liderança, ênfase no ensino e aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.

Conforme Ribeiro (2001), uma escola eficaz apresenta certas características marcantes como: diretor de liderança e acessível, participação do vice-diretor e dos professores, conexão entre os professores, aulas organizadas estruturalmente, ensino estimulante, ambiente focado no trabalho, objetivação de cada aula, interação máxima entre professores e alunos, registro do progresso dos alunos feito pelo professor, atuação dos pais e um clima de positividade.

Embora essa pesquisa tenha sido feita a mais de quinze anos, percebe-se sua atemporalidade, o quanto esses fatores mencionados pela autora ainda são substanciais no que se refere na construção de uma escola que atinja o seu objetivo ímpar que é a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Ribeiro (2001), os estudos sobre a melhoria da escola estão voltados, especialmente a pesquisas dedicadas a partir da década de 70, majoritariamente, à documentação do fracasso do movimento da reforma do currículo, servindo como referencial aos trabalhos posteriores. Assim, os autores destacam que “os modelos de mudança que atuavam de cima para baixo não funcionavam e os professores necessitavam de formação permanente para adquirir novos conhecimentos e destrezas” (HOPKINS E LAGERWEIJ, 1996 apud RIBEIRO, 2001, p. 20).

Ribeiro (2001), afirma que foi a partir da década de 90 que o Brasil parece retomar a preocupação com a qualidade da escola e com as razões que favorecem o sucesso na aprendizagem dos alunos. Nesse momento, surgem estudos relacionados ao entendimento da escola, a partir do estudo das práticas escolares, compreendendo-a como o local, onde as práticas e os processos de aprendizagem se arquitetam. Nessa perspectiva, como destaca Ambrosetti (1996), é possível pensar em uma transformação da escola real incluindo todas as suas dificuldades e inseguranças e não na transformação de uma escola idealizada, imaginária.

Portanto, para ser ter uma escola de sucesso faz-se necessário um conjunto de atributos, todos eles muito bem definidos e com verdadeiro comprometimento da equipe docente, ou seja, não basta apenas uma formação continuada eficiente, é preciso corresponsabilização de todo o grupo.

Simões (2009) discorre em sua pesquisa como ocorre a formação de professores alfabetizadores, no contexto de HTPC, visando a reflexão crítica, investigando os temas abordados pelos professores alfabetizadores, em discursos de sua prática, analisando como a professora formadora contribui para o seu próprio desenvolvimento e dos demais professores.

Para a pesquisadora, é no HTPC, nos encontros entre os pares que há verdadeiramente a reflexão da prática docente.

A partir de 2008, de acordo com Simões (2009), o HTPC foi caracterizado como um espaço de formação continuada dos professores com momentos privilegiados de estudos, levando a discussão e a reflexão de propostas curriculares para a melhoria da prática docente. Um trabalho coletivo pedagógico destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e o desempenho dos alunos e a partir de então é mencionado pela primeira vez o termo formação continuada dos professores. O estudo de Simões (2009) coaduna com esta pesquisa por discorrer sobre a importância do HTPC como espaço formador de professores, tema este que foi recorrente nas falas dos professores dos grupos de discussão e no discurso da professora formadora.

Em sua pesquisa de doutorado, Bauer (2011) alerta que a formação de professores como forma de garantia da melhoria do ensino vem sofrendo ressignificação, isso se deve ao aumento na oferta de cursos de formação continuada para os docentes, com o propósito de que se atinjam bons resultados na aprendizagem dos alunos. Para a autora, os programas de formação continuada oferecidos aos professores muitas vezes são inadequados, fragmentados, superficiais, não considerando como os professores aprendem. Há necessidade de programas inovadores, de formações educacionais que permitam aperfeiçoamento, atualização, que façam sentido ao ambiente psicológico e social, em que esses professores exercem sua profissão para que haja melhoria na aprendizagem dos alunos.

De maneira geral, conforme Bauer (2011), a Formação Continuada de Professores não deve ser vista como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados resultados de experiências longínquas que não atendam as reais necessidades da prática pedagógica dos professores e que não estimulem a criação de novas estratégias e mudanças em suas práticas de sala de aula. O estudo de doutoramento de Bauer contribui para essa pesquisa ao declarar que uma formação continuada se torna inadequada quando o professor formador não considera o modo como o professor constrói seu conhecimento e quando não é oferecido a ele uma formação com significado capaz de melhorar a aprendizagem dos alunos. Esses pontos também são expressos nas falas dos professores e da professora formadora durante o processo de coleta de dados dessa pesquisa.

A tese de Alves (2012) intitulada como "A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores", pesquisou professores

de Ensino Fundamental (anos finais) do Estado de São Paulo, com o objetivo de investigar a constituição da profissionalidade do professor num contexto de trabalho influenciado pelos indicadores de qualidade (IDEB e IDESP), uma vez que os setores políticos, sociais e midiáticos atribuem ao professor a responsabilidade pela baixa qualidade ensino mediante as avaliações externas como a Prova Brasil, Saesp, a Prova São Paulo, o ENEM e o Saeb. Responsabilização exigida pelas avaliações externas no cumprimento de índices e também pelos procedimentos de seleção para os professores provisórios, como no estado de São Paulo, onde a maioria dos docentes não consegue a aprovação no processo de seleção, porém como a demanda de professor é muita, mesmo sem a aprovação esses professores chegam a exercer a docência e conseqüentemente a baixa qualidade do ensino é referida a esses professores. Para Alves (2012), esse parâmetro dificulta a qualidade de ensino e a construção da profissionalidade docente, pois não fomenta a reflexão e propostas de objetivos e ações para cada escola. Nesse sentido, o ponto principal do estudo do autor é mostrar que os indicadores de qualidade, as avaliações externas entre outros artifícios para mensurar a eficácia do ensino causam um ambiente de inquietude, que atinge diretamente o estabelecimento da profissionalidade docente.

Com base na análise de dados, Alves (2012) afirma que a construção da profissionalidade docente é um processo labiríntico, que se atrela tanto a fatores internos quanto a fatores externos e da disponibilidade individual e coletiva para o labor. Aspectos como prática do professor, a organização do ambiente escolar, os procedimentos de integração profissional, a durabilidade do grupo de professores e da equipe gestora afetam e transformam a profissionalidade docente, colaborando em maior ou menor intensidade para o desenvolvimento e a aprendizagem desse profissional da educação, o professor. Nessa pesquisa também se pôde observar a tendência de escolas em desenvolver projetos destinados à melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças ancorados na partilha de saberes coletivos dos professores, valorizando e incentivando esses espaços de partilha, o que concomitantemente contribui para a criação de um clima organizacional e potencializa a profissionalidade docente.

A pesquisa de Alves (2012) corrobora com este estudo por apresentar dados sobre como a construção profissional docente é influenciada pelos indicadores de qualidade. Esse assunto é mencionado em um dos grupos de discussão e pela professora formadora, inclusive uma das participantes ao reportar aos índices de qualidade da escola mostrou-se insatisfeita com a falta de reconhecimento dado quando a escola alcançou o índice desejado no IDEB e pela

crucificação que o corpo docente sofreu ao cair um décimo nos índices de qualidade. Esses fatores podem influenciar diretamente na construção da profissionalidade docente, pois é o reconhecimento ou a falta dele que instiga os professores à busca da profissionalização ou não.

Os resultados obtidos na dissertação de mestrado de Araújo (2017) demonstraram que os professores valorizam as formações acadêmicas e a formação em exercício, mas atribuem a maior aprendizagem com os pares e ao aprendizado, a partir das experiências. Também se pôde confirmar que o conhecimento profissional se faz ao longo da carreira, a partir de múltiplas fontes e formas. Neste estudo ficou constatado que, para os professores, a formação continuada significativa tem que ser aquela que ocorre no interior da escola, que trata reais necessidades e urgências do grupo docente.

Após analisar os resultados da pesquisa, Araújo (2017) percebeu que processo de aprendizado docente tem mais amplitude. Conceitos, como desenvolvimento profissional, identidade e profissionalidade docente, base de conhecimentos para o ensino, entre outros, mostraram-se fundamentais para compreender como o professor se percebe e se torna o profissional docente. A análise também permitiu evidenciar-se a importância que as professoras aferem à aprendizagem com colegas, pois sem formação adequada e ainda em início de carreira, a interação com colegas mais experientes torna-se um porto seguro para professores iniciantes. Os dados do estudo de Araújo (2017) permitiram ver o quão é substancial conhecer o professor, seus saberes e suas necessidades para se propor uma formação que favoreça verdadeiramente seu desenvolvimento profissional, e consequentemente melhore a qualidade do ensino. Conhecendo o professor, suas características, especificidades e necessidades no seu trabalho é possível traçar as estratégias apropriadas de formação. A formação continuada, especialmente a que acontece dentro do espaço escolar, deve colaborar para o desenvolvimento profissional, para o aprendizado, para a reflexão e para a inovação, sempre focando no processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação de Araújo corrobora com este estudo por trazer constatações bastante relevantes como a de que a formação continuada para ser eficaz deve acontecer no núcleo da escola, permitindo que os professores façam um movimento de ação-reflexão-ação, além de constatar que a professora formadora precisa conhecer os saberes dos professores para sugerir um curso de formação continuada. Essas ratificações foram fortemente citadas tanto nos grupos de discussão, quanto na entrevista semiestruturada.

Após analisar os dados da sua pesquisa de mestrado, Correia (2017) ressalta que, de maneira geral, os professores acreditam que a escola é o local onde os professores aprendem, visto que a aprendizagem ocorre a partir de problemas enfrentados no dia a dia, por meio das trocas e interações com todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Em seu estudo, a autora também destaca a importância dos saberes indispensáveis para ser um bom professor e que esses saberes advêm de várias fontes, porém conforme os participantes da pesquisa são os saberes da experiência que lhes dão maior segurança para exercer a profissão.

Além disso, Correia (2017) destaca que os professores participantes da sua pesquisa admitem a importância da formação continuada que acontece na escola, baseados em suas necessidades reais e alicerçados na prática, e também reconhecem o HTPC como momentos em que deve haver estudos e trocas de experiências. Nesta perspectiva, há contribuições desta pesquisa para esse estudo, pois tanto os participantes da pesquisa de Correia, quanto os dessa, admitem a importância da formação continuada e reconhecem que é no ambiente escolar que os professores constroem sua profissionalidade, nos desafios do cotidiano, e também reconhecem o HTPC como momentos de construção de conhecimento da profissão.

A próxima seção discorrerá sobre o percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa, delimitando o tipo de pesquisa utilizado a fim de que obtivesse dados que melhor respondessem ao problema deste estudo.

3. METODOLOGIA

Nesta seção são apresentados os elementos integrantes da trajetória metodológica da presente pesquisa. Inclui o tipo de pesquisa utilizado, o instrumento, o roteiro e o procedimento para a coleta de dados da entrevista e dos grupos de discussão, assim como a composição dos grupos e procedimentos para a análise das informações obtidas.

3.1. Tipo de Pesquisa

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa por analisar o contexto natural de um fato, sem o envolvimento de experiências e sem manuseio de variantes. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa exige um olhar examinador, pelo qual se deve considerar que nada é corriqueiro e que para a construção do objeto de estudo toda informação é válida, assim:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir como pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa da avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

De acordo com os autores, a pesquisa qualitativa permite observar o mundo não de maneira corriqueira e simplista, mas de modo profundo, considerando as minúcias, os detalhes, os vestígios e permitindo compreender mais claramente o objeto de estudo. Nesta perspectiva, nada se esquivava da observação.

As pesquisas qualitativas, segundo Flick (2009), utilizam diferentes maneiras para esclarecer o processo social, analisando experiências de grupos ou individuais. Experiências essas que estejam ligadas à prática ou à história biográfica que podem ser conferidas por meio de análise de conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia, fazendo uma investigação minuciosa das interações e comunicações que se desenvolvem, pois é se apoiando na observação, no registro e na investigação de documentos que é possível fazer análise desse material. Ainda de acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é caracterizada por técnicas e métodos adaptados à cientificidade, contrariamente a métodos padronizados e únicos, portanto, o método utilizado na pesquisa deve se adequar ao objeto estudado.

Para tanto, é interessante ponderar que a descrição do método conjuga com as aplicações de Gatti (2002) quanto à maneira de construir o conhecimento, no qual a estrutura

a ser considerada é determinada pelos elementos informados em relação a problemática a ser analisada.

3.2. Participantes

Os participantes dessa pesquisa são docentes do Ensino Fundamental oferecido na rede pública municipal de uma escola do interior de São Paulo, somando 14 (quatorze) docentes atuantes em apenas uma escola localizada no perímetro urbano desse município.

QUADRO 2 - PROFESSORES QUE LECIONAM NO 1º AO 3º ANOS

Professores	Formação acadêmica	Tempo de serviço	Tempo nesta escola
G1P1	Normal superior e Especialização	27 anos	10 anos
G1P2	Normal superior e Especialização	19 anos	15 anos
G1P3	Letras, Pedagogia, Especialização e Mestrado.	18 anos	12 anos
G1P4	Normal superior	35 anos	35 anos
G1P5	Normal superior e Especialização	29 anos	29 anos
G1P6	Normal superior e Especialização	25 anos	16 anos
G1P7	Pedagogia, Matemática e Especialização	38 anos	08 anos
G1P8	Normal superior e Especialização	29 anos	16 anos
G1P9	Pedagogia	07 anos	01 ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

QUADRO 3 - PROFESSORES QUE LECIONAM NO 4º AO 5º ANOS

Professores	Formação acadêmica	Tempo de serviço	Tempo nesta escola
G2P1	Letras, Especialização e Direito	18 anos	07 anos
G2P2	Normal superior e Especialização	27 anos	14 anos
G2P3	Normal superior e Especialização	25 anos	14 anos
G2P4	Letras e Especialização	35 anos	14 anos
G2P5	Letras e Especialização	20 anos	14 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O critério para a escolha dos participantes considerou apenas professores que tenham participado integralmente da formação continuada oferecida pela Organização Parceiros¹, ao longo dos últimos seis anos.

Além do corpo docente, a pesquisa contou com a participação da professora formadora do grupo de professores desta unidade escolar, visto que, a formadora contribuiu com a profundidade do objeto de pesquisa, exigência de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

3.3. Instrumentos

Para a presente pesquisa foi utilizada como técnica para a coleta de dados: o grupo focal e a entrevista reflexiva, sendo a primeira aplicada aos professores participantes, e a segunda à professora formadora do grupo de professores.

Para a obtenção de dados para essa pesquisa foi utilizado como instrumento o grupo focal, que, segundo Powell e Single (1996 *apud* GATTI, 2005, p.7) “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”, ou seja, o grupo focal consiste na discussão de um determinado assunto preestabelecido pelo pesquisador considerando as experiências subjetivas dos sujeitos envolvidos.

¹ A Empresa Parceiros da Educação se situa em São Paulo, com sede também no Rio de Janeiro. Foi criada em 2004, como uma Associação sem fins lucrativos, é certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e, trabalha por uma educação pública de qualidade. Desenvolve um trabalho de melhoria da qualidade das escolas públicas utilizando para isso, parcerias com empresários, empresas e organizações, além de ter apoio do governo, potencializando recursos governamentais educacionais. Trata-se de uma empresa privada que, em parcerias, busca valorizar os educadores das redes públicas de ensino e contribuir com as políticas públicas. Sua história se inicia em 1991 por meio das parcerias entre sociedade civil e escola pública, com o primeiro trabalho realizado entre a Porto Seguro Seguros e uma Escola Estadual da zona sul de São Paulo, da Comunidade de Paraisópolis. Em 2004, o empresário Jair Ribeiro da Silva Neto conheceu o trabalho desenvolvido pela Porto Seguro em Paraisópolis e decidiu estabelecer parceria com uma Escola Estadual localizada na zona sul de São Paulo, com o objetivo, segundo ele, de contribuir para melhoria do aprendizado dos alunos. Neste mesmo ano, fundaram a Associação Parceiros da Educação, uma organização social sem fins lucrativos, com objetivo de apoiar a educação pública. O Senhor Jair Ribeiro da Silva Neto, do Banco Indusval&Partners, além de empresário e conselheiro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, é coordenador e conselheiro do Comitê Executivo da Parceiros da Educação, juntamente com os senhores Fernão Bracher do Banco Itaú e MoisePoliti da UBS. A Associação Parceiros da Educação também promove encontros de Boas Práticas, em São Paulo, convida os professores dos municípios em que atuam, com o objetivo de divulgar o trabalho que oferecem e, certamente, dar transparência aos recursos recebidos das parceiras envolvidas, inclusive, do governo do Estado de São Paulo.

De acordo com Morgan e Krueger (1993 *apud* GATTI, 2005), o objetivo dos grupos focais é compreender, a partir da interação com o outro, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, os quais, provavelmente, não seriam possibilitados por outros instrumentos de pesquisa, pois o artifício do grupo focal permite a manifestação de múltiplas perspectivas e processos emocionais, conforme o contexto criado. Neste sentido, o trabalho com grupos focais visa,

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para os conhecimentos das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Conforme a autora, os grupos focais permitem melhor compreensão de como se dá a construção da realidade por pessoas que comungam das mesmas características.

No decorrer desse estudo percebeu-se que seria de grande valia a utilização do instrumento entrevista para uma visão global e mais completa de como se desenvolveu o processo de formação continuada da escola *locus* da pesquisa, apresentando também o ponto de vista do formador, a fim de se obter melhor entendimento sobre como foi desenvolvida a formação continuada nesta escola, considerando a opinião da entrevistada com relação ao ambiente e a experiência individual.

Foi adotada a entrevista reflexiva que conforme Szymanski *et al.* (2011) passa por vários momentos:

[...] o contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento [...] seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI, *et al.*, 2011, p. 20).

Nesse sentido, a autora acredita que ao utilizar o instrumento entrevista, o pesquisador precisa, de antemão, conhecer os desdobramentos de uma entrevista científica, atentando-se para o contato inicial em que o entrevistador deve deixar claro ao ser entrevistado à finalidade da pesquisa e como ela se desenvolverá ao longo do processo.

De acordo com Szymanski *et al.* (2011), é essencial delinear alguns caminhos para a realização de uma entrevista, tais como: o aquecimento “é uma apresentação mais pessoal e é

estabelecido um clima mais informal” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 25), as questões desencadeadoras são o “ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 29), a expressão da compreensão “refere-se ao conteúdo verbal, basicamente, mas pode trazer alguma referência ao tom emocional e aos índices não verbais percebidos” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 36), a síntese oferece um delineamento de “como se está acompanhando a fala do/a entrevistado/a” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 43).

De acordo com a autora, para não se perder o foco do estudo, as questões devem ser divididas em três eixos: questões esclarecedoras que “buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o entrevistado/a” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 45); questões focalizadas, que trazem o entrevistado para o foco da entrevista e as questões de aprofundamento que “podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos fatos de modo superficial, mas trazem sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 51). Finalmente ocorre a devolução, a “exposição posterior da compreensão do entrevistado sobre a experiência relatada” (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 55), ou seja, o entrevistador apresenta ao entrevistado as informações coletadas e o estudo realizado.

Isso deve ocorrer em consideração ao entrevistado que deve ter acesso à interpretação do entrevistador, uma vez que, tanto entrevistado, quanto o entrevistador produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. Desse modo, “a autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador”, isto é, ambos são autores do conhecimento produzido, devendo preservar a veracidade do discurso do entrevistado (SZYMANSKI, *et al.*, 2011, p. 55).

Neste sentido, a entrevista face a face tal como ressalta Szymanski *et al.* (2011, p. 12) “é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”, ou seja, a comunicação entre pesquisado e pesquisador permite desvelar muito além do que é expressado verbalmente, pois na entrevista frente a frente as expressões faciais, assim como a postura e até mesmo a entonação da voz é susceptível de interpretações.

3.3.1 Roteiro da entrevista reflexiva

O roteiro utilizado como suporte pela pesquisadora, a fim de potencializar a coleta de dados da entrevistada, foi elaborado a partir dos elementos e informações previamente reunidas nos dois grupos focais feitos anteriormente. Vale ressaltar que assim como no roteiro do grupo focal, o roteiro para a entrevista reflexiva também é flexível, considerando as proposições da entrevistada.

Neste sentido, é de suma importância um roteiro que suporte, com perguntas que estimulem o entrevistado a se manifestar naturalmente, porém sem perder o foco do objetivo da entrevista. Enfim, com o propósito de realçar o cuidado com o uso do roteiro,

Alerta-se que um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes (GONDIM 2003, p. 154).

Nesta perspectiva, um roteiro eficaz é aquele que propicia a investigação paulatina, sem perder a espontaneidade da discussão.

Ao esgotar os comentários sobre a questão inicial, as questões de aprofundamento do tema a ser investigado são anunciadas ao entrevistado estimulando-o justificando pormenorizadas. O roteiro norteador utilizado para a entrevista reflexiva está no Apêndice II.

De acordo com Duarte (2002), as entrevistas fluem com mais tranquilidade quando realizadas na residência da pessoa entrevistada, pois em ambiente doméstico, privado parece deixar o entrevistado mais livre para expressar suas ideias e com menos preocupação com o tempo, portanto nesses ambientes as entrevistas costumam ser mais longas, densas e produtivas.

O primeiro contato entre entrevistada e entrevistadora se deu por telefone e desde esse primeiro momento a professora formadora demonstrou entusiasmo com o objetivo dessa pesquisa, marcando imediatamente o dia, o horário e o local onde aconteceria a entrevista. Neste sentido, feita por adesão voluntária, por meio de convite, sem mais pensar, a professora formadora, aderiu à pesquisa. Assim, no dia, em hora marcada e na residência da professora formadora aconteceu a entrevista.

Tratou-se de uma entrevista reflexiva, porque após a gravação e a transcrição dos dados pela entrevistadora, esta foi devolvida à entrevistada, para que ela pudesse acrescentar ou remover informações conforme sua perspectiva diante da pesquisa, já que no momento da

entrevista, muitas vezes, o entrevistado é imbuído de momentos de tensão o que desfavorece respostas mais elaboradas e até mesmo o acionamento da memória para melhor responder as perguntas da entrevista.

À professora formadora foi apresentado, primeiramente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e ao aceitar participar voluntariamente do estudo, foi garantido a ela o silêncio de sua identidade, bem como, assegurada sua saída da presente pesquisa, se assim desejasse e em qualquer momento.

3.3.2 Roteiro do grupo focal

Para o grupo focal foi utilizado roteiro preestabelecido, a fim de orientar a discussão. As questões do roteiro foram pensadas com base nos assuntos de maior relevância da pesquisa, porém não foi descartada a possibilidade desse roteiro ser flexível conforme a necessidade do grupo e da própria pesquisa.

De acordo com Gondim (2003), cabe ao pesquisador garantir que o tema tratado na discussão não seja disperso, sem inibir os pontos de vistas diferenciados. Para a autora, a versatilidade facilita o diálogo entre o pesquisador e os integrantes do grupo focal, pois cada qual tem uma maneira singular de se expressar, exigindo maior ou menor diretividade do pesquisador.

A autora também afirma que o roteiro a ser seguido pelo moderador não se trata de algo estático, imóvel, sem possibilidades de alterações ao longo da pesquisa e que este não deve ser manuseado pelos participantes para que eles não tenham uma visão equivocada do grupo de discussão.

Ao findar os comentários sobre a questão inicial, as questões de aprofundamento do tema a ser explorado são lançadas aos participantes do grupo focal desencadeando explicações minuciosas. As perguntas têm caráter provocativo e, ao responderem essas questões, os integrantes expressaram suas crenças e, provavelmente, refletiram sobre elas. O roteiro norteador utilizado para a discussão do grupo focal está no Apêndice I.

Por envolver seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a

finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Após a aprovação, foi solicitada a autorização à Secretária de educação do município de Lagoinha e em seguida esta foi encaminhada para a direção da escola a ser pesquisada para que pudesse iniciar a coleta de dados. Na escola, primeiramente, o assunto da pesquisa foi apresentado aos gestores e aos professores, em HTPC. Em seguida, foram combinados os horários, a melhor data para que cada grupo pudesse participar e os locais disponíveis para a realização dos grupos focais.

Para a realização da pesquisa, com a anuência da Direção da escola, os grupos focais foram realizados no horário de HTPC e ocorreram em dias diferentes com os professores do grupo I e do grupo II.

O primeiro foi formado pelos professores voluntários do ciclo de alfabetização, ou seja, professores que lecionam nos 1º, 2º e 3º anos, dos dois períodos, denominado Grupo I. O segundo grupo abarcou os professores dos 4º e 5º anos, também dos dois períodos, denominado Grupo II. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aos professores interessados em participar da pesquisa proposta, garantindo a eles o sigilo de sua identidade e assegurando a eles a sua saída desta pesquisa, se for da sua vontade, a qualquer momento.

3.3.3 A composição dos grupos

Mesmo os dois grupos sendo pertencentes à mesma escola, houve a necessidade de separá-los devido ao número excessivo de professores, pois como ressalta Gondim (2003, p. 154) o tamanho do grupo “não deve ser grande, para não diminuir as chances de todos participarem; com mais de 10 elementos, sendo o tema polêmico, fica difícil o controle do processo pelo moderador, havendo uma tendência a polarizar e entrar em conflito”, ou seja, grupos demasiadamente grandes podem fragilizar a pesquisa, contribuindo para o distanciamento do assunto âmbito da pesquisa. No decorrer da discussão, os participantes foram estimulados a expressarem suas concepções, seus pontos de vista e suas crenças diante de cada questão sugerida pela pesquisadora.

Como mencionado anteriormente, algumas semanas que antecederam o primeiro grupo focal, a pesquisadora, a pedido da direção da escola, foi convidada a ir a um HTPC para esclarecer aos professores o que seria um grupo focal. Em seguida, de forma voluntária, todos os professores aceitaram contribuir com essa pesquisa. Neste sentido, como afirma Gatti (2005), para que se tenham resultados positivos em atividades em grupo é essencial que os participantes sintam-se livres a participar.

3.3.4 Os encontros

Outro ponto que merece destaque refere-se aos encontros e a forma como o grupo foi organizado com o intuito de que a conversação ocorresse de maneira franca e fluente. Os professores foram encaminhados para uma sala, sugerida pela direção da escola, onde foi solicitado que os participantes se dispusessem em um círculo e sentassem onde se sentissem mais à vontade.

O primeiro encontro teve a duração de 1h10m (uma hora e dez minutos), enquanto o segundo teve a duração de vinte e nove minutos. Ambas as discussões foram gravadas por *smartphones* e, posteriormente, transcritas para que fossem analisados os seus conteúdos.

Além da pesquisadora, que figurou como a moderadora do grupo, uma segunda pessoa nos acompanhou, esta denominada “observador”, com a finalidade de registrar as minúcias, como expressões corporais e faciais dos participantes, visto que estes itens também são importantes para a análise. As informações em formato digital ficarão sob a tutela da pesquisadora durante cinco anos e serão inutilizadas após findar esse tempo.

Todos os participantes, tanto do grupo I, quanto do grupo II, a princípio, mostraram-se desconfortáveis com a presença do gravador, porém após alguns esclarecimentos feitos pela pesquisadora, aos poucos, foram ficando bem à vontade e um clima de descontração emergiu durante a discussão. Ao iniciar a conversa, a maioria dos participantes do grupo I e do grupo II estavam com os braços cruzados e na medida em que a conversa se desenvolvia, a conversa “formal” dava lugar a espontaneidade, os braços antes cruzados foram relaxando e a tensão no início da discussão foi dando lugar a interações e risos fáceis. Por meio do roteiro preestabelecido e de outras questões que surgiram no decorrer da conversa, a maioria dos professores foi se sentindo mais envolvida com a discussão, o que tornou a pesquisa bastante profícua. Ao finalizar os grupos, pode-se perceber que os professores desta escola são

preocupados com a aprendizagem de seus alunos e que veem na formação continuada uma importante ferramenta para inovar suas práticas, a fim de melhor atender seu alunado.

No Grupo I, que teve duração de uma hora e dez minutos, pode-se observar a maior participação de duas professoras, uma que possui dezoito anos de docência, sendo doze nesta Instituição Escolar e formação em Mestrado em Linguística Aplicada e outra com vinte e sete anos de docência, dez nessa Instituição Escolar e com especialização. Em contrapartida, outra participante só falava quando era solicitada. Embora duas professoras tenham se destacado mais, a maioria do grupo mostrou ser participativo, o que resultou em discussões mais fervorosas do que o grupo II.

O grupo II teve duração de vinte e nove minutos e praticamente todos os participantes se posicionaram igualmente, com braços cruzados e corpo ereto, parecendo mais inseguros ao responderem as questões suscitadas ao longo da discussão do que o grupo I e demonstrando certo desconhecimento quanto ao avanço da escola no IDEB. Ambos os grupos foram realizados no segundo momento do HTPC, sendo o grupo I em uma terça-feira e o grupo II na terça-feira subsequente, o que provavelmente fez com que a discussão do grupo II tivesse sido mais precisa, uma vez que os professores podem ter dialogado com os participantes do grupo I a respeito das perguntas que lhes seriam sugeridas, além de contar com um número menor de integrantes.

Visto que o objetivo dessa pesquisa é investigar e compreender a experiência de Formação Continuada de uma escola municipal de Ensino Fundamental do Vale do Paraíba, conforme o roteiro em mãos, a pesquisadora inicia a discussão sugerindo que os participantes se apresentem dizendo: o nome, tempo de profissão geral, tempo de profissão nesta escola, sala em que leciona e formação. É importante ressaltar o quanto a pesquisadora precisa estar atenta à discussão, a fim de que não haja repetições irrelevantes, falas que possam causar constrangimento, participantes acuados e devaneios que desfoquem o objetivo central da pesquisa.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados alcançados por meio dos grupos focais foram analisados conforme a Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (1977 *apud* FRANCO, 2005, p. 20) “como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A Análise de Conteúdo é um procedimento de investigação com o objetivo de formular, a partir de certos indicadores, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como mecanismo, seu propósito consiste em possibilitar conhecimentos, novos pontos de vista, novas formas de fazer e um guia prático de ação. De acordo com Franco (2005),

[...] uma importante finalidade de análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo decodificador que resulta em uma mensagem; o detectador ou recipiente da mensagem; e processo decodificador (FRANCO, 2005, p. 25).

Sendo assim, a análise de conteúdo objetiva a produção de conhecimentos, alicerçando-se em inferências e contextualizações que devem ser valorizadas para que se tenha garantia da relevância dos resultados.

3.5 Da categorização dos dados

Após coletar os dados da pesquisa e transcrevê-los, foram feitas inúmeras leituras objetivando agrupar as informações por temas recorrentes nos grupos focais e na entrevista reflexiva. Essas leituras permitiram observar que o eixo principal desse estudo é o Desenvolvimento Profissional Docente e que dele emergem dois grandes eixos: a Formação Continuada e a Mudança na Prática Pedagógica.

Essa primeira fase, a pré-análise pode ser caracterizada como uma fase de sistematização, de organização do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo funcional. Nesse momento do trabalho foram necessárias metodologias bem delineadas, embora flexíveis. Bardin (2011) nomeia esse primeiro contato, essa primeira leitura dos textos a serem analisados, a escolha deles, a formulação de pressuposições e objetivos, a construção de indicadores que direcionarão a interpretação e a organização formal do material, como processo da leitura flutuante.

Para a autora, é a profundidade da codificação e da categorização dos dados da pesquisa que viabilizam e descomplexificam as concepções e as inferências. Nesse sentido, as informações desta pesquisa foram categorizadas de modo que melhor respondessem o objetivo geral dessa pesquisa. Categorização que se fundamenta na:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 117).

Nessa perspectiva, a categorização dos dados de uma pesquisa consiste na catalogação de informações que compõe um grupo, a princípio pelas diferenças e, posteriormente, por unir conforme as semelhanças, de maneira criteriosa e pré-definida. Ao categorizar, é dado ao grupo um título genérico de acordo com as características comuns dos elementos.

A ordenação dos elementos de uma pesquisa em categorias determina a busca “do que cada um deles tem em comum com os outros” (BARDIN, 1977, p. 118), permitindo o seu agrupamento em decorrência da parte comum presente entre eles. Após a categorização dos dados, é necessário nomear cada categoria conforme as especificidades comuns encontradas em cada uma delas.

Isso feito, pensou-se em um quadro que organizasse, sintetizasse e categorizasse esse estudo:

QUADRO 4 – EIXOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Desenvolvimento Profissional	Formação Continuada	Contexto HTPC	
		As formações	Linguagem Mathema
		A importância do papel do Formador	Formadora: Tato pedagógico Impressões dos professores sobre o formador Relação entre formadora e professor
	Efeitos da Formação	IDEB Pais Na escola Produção de conhecimento Ampliação da leitura de mundo Comprometimento	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4. FORMAÇÃO CONTINUADA: VOZES DOS PROFESSORES

Retomando o objetivo desta pesquisa: investigar e analisar uma formação continuada de professores tida como exitosa, é preciso, a priori, compreender em que contexto este estudo se deu, o ambiente e os sujeitos envolvidos.

Para melhor compreensão dos dados obtidos nos grupos de discussão é válido fazer, brevemente, uma descrição da escola pesquisada, a fim de contextualizar a formação continuada desenvolvida nesta instituição, assim como descrever as impressões dos grupos sob a visão da pesquisadora, valorizando as minúcias como: o clima, as interações entre os pares durante todo o processo investigativo e as expressões corporais, que muito dizem sobre os sentimentos, sejam eles de satisfação ou insatisfação.

4.1 Formação Continuada no município de Lagoinha

A partir da municipalização em 2006, o município de Lagoinha promoveu concurso público para o ingresso dos professores na rede. Esse mesmo grupo docente do ingresso, em sua maioria, ainda leciona nessa mesma escola.

Alguns anos após a municipalização, a Organização Parceiros da Educação promoveu uma parceria com o município. A Parceiros da Educação iniciou seu trabalho em Lagoinha em junho de 2012 e encerrou em dezembro de 2017. Durante esses anos, a Associação Parceiros promoveu cursos de aperfeiçoamento que auxiliaram e incitaram nos professores a reflexão sobre sua prática pedagógica, e conseqüentemente puderam elaborar e/ou reelaborar novas estratégias de ensino para que conseguissem elevar a aprendizagem dos alunos, a fim de atingirem bons resultados diante dos indicadores de qualidade.

De acordo com as metas e resultados do IDEB2 2016, a escola foco da pesquisa obteve conceito 6.5, meta esta prevista para 2019. Nesse sentido, é possível supor que este

²IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, como qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil,

salto significativo no IDEB deva-se aos cursos de formação continuada que os professores dessa unidade escolar vivenciaram.

Portanto, verificar avanço na avaliação externa desta escola nos faz levantar a hipótese de que o investimento em formação continuada dos professores dessa rede municipal pode ter sido um dos fatores que contribuíram para o aumento significativo do seu índice de qualidade.

4.2 A escola *lócus* da pesquisa

A única escola de ensino fundamental de anos iniciais da cidade atende, no ano de 2018, cerca de 324 (trezentos e vinte e quatro) alunos nos períodos matutino e vespertino, sendo grande parte deles de zona rural, que usam transporte para chegarem à escola. Trata-se de uma construção nova e encontra-se no centro da cidade. As salas de aula são bastante amplas e contam com vários artifícios concretos para subsidiar a alfabetização tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Essa escola mostrou um significativo acréscimo no IDEB² entre os anos de 2011 a 2015, fazendo-se acreditar que foi a partir dos cursos de formação continuada oferecidos que a escola conseguiu, inclusive em 2015, superar a meta esperada para 2017.

4.2.1 Caracterização dos participantes

Os quadros a seguir têm como objetivo apresentar o perfil do corpo docente da escola pesquisada.

O grupo de discussão contou com treze professoras e um professor, todos voluntários e com tempos de docência diversos que variam de sete a trinta e oito anos de profissão. Dos 14 (quatorze) professores ouvidos, todos possuem nível superior, 13 (treze) possuem algum tipo de especialização e 1 (uma) participante possui mestrado em Linguística Aplicada pela UNITAU.

para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2013).

Todos os professores dessa escola aceitaram participar da pesquisa, porém no dia da coleta de dados do Grupo I havia uma professora abonando e no dia da coleta de dados do Grupo II houve um imprevisto com um das professoras, que não pode estar presente. Portanto, a pesquisa que contava, *a priori*, com 16 (dezesseis) professores participantes, obtivera 14 (quatorze).

O Grupo I contou com nove participantes, sendo todas mulheres, com uma média de 25 (vinte e cinco) anos de tempo de magistério e com uma média de 15 (quinze) anos de profissão nesta Unidade Escolar. Ao iniciar a discussão desse grupo, pode-se perceber que a maioria delas parecia desconfortável com o gravador, havendo trocas de olhares entre elas e uma postura corporal mais fechada, como braços e pernas cruzadas e corpo mais ereto, outras com cadernos para anotações particulares. Dado o início da discussão, o clima de tensão aos poucos foi deixado de lado, dando lugar a descontração, risos e até mesmo gargalhadas. Com isso, a postura corporal delas foi se modificando e algumas até chegaram a debruçar-se sobre as carteiras. Ainda sobre o Grupo I, vale ressaltar que a professora com maior instrução acadêmica era a mais imponente, mais participativa e com voz mais firme e atuante no grupo e a professora com menor instrução acadêmica foi a menos participativa, exigindo do moderador da discussão um olhar mais atencioso a fim de se garantir a participação de todos.

O Grupo II contou com a participação de cinco professores, sendo quatro mulheres e um homem. A média de tempo de magistério desse grupo é de 25 (vinte e cinco) anos e de tempo de professorado nesta Unidade Escolar é de aproximadamente 12 (doze) anos e meio.

Inicialmente, todos os participantes desse grupo mostraram-se apreensivos e preocupados com o que falariam no grupo de discussão, com medo de “falar errado” e por estarem sendo gravados. Após o esclarecimento dos motivos da pesquisa, aos poucos os participantes foram se sentindo menos incomodados, e quanto ao gravador, foi só uma questão de tempo e todos pareciam ter se esquecido que a conversa estava sendo gravada. Nesse grupo, com o número menor de participantes, apenas uma professora foi menos atuante, fazendo com que o moderador a incluísse nas discussões algumas vezes.

A professora formadora iniciou seu magistério na prefeitura de Campos do Jordão como professora de educação infantil (cargo no qual se aposentou) e como professora alfabetizadora do estado de São Paulo. Mais tarde, ingressou por meio de concurso público na direção de uma escola estadual e aposentou-se como supervisora de ensino em Taubaté, cargo também concursado da rede estadual. Hoje essa professora tem uma empresa que desenvolve

cursos de formação para professores em rede pública e particular de ensino. Bastante acolhedora, a entrevista foi marcada por ela, em sua própria casa, com data e horário estabelecidos também por ela. Muito receptiva, desde o início da entrevista mostrou muita tranquilidade, inclusive com o gravador.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Como se observa no quadro anterior, o eixo principal dessa pesquisa é o Desenvolvimento Profissional e dela se subdividem duas categorias bastante importantes: Formação Continuada e Efeitos da Formação.

Na primeira categoria serão apontados aspectos relacionados à Formação Continuada. Partindo dessa premissa houve a necessidade de subdividir essa categoria em três subitens. Primeiramente o HTPC, sendo apontado pelos professores como espaço favorecedor para a realização de programas de formação continuada. Em seguida, destacam-se as formações que ocorreram na área da linguagem e na área da matemática nessa escola, salientando a resistência de alguns professores às mudanças. Embora tenha sido uma formação continuada em que se colheram bons frutos, alguns professores, *a priori*, mostram-se pouco atraídos pela formação e, outras vezes, pela formadora, porém após perceberem o envolvimento da maioria dos professores com a capacitação, sentiram necessidade em fazer parte do grupo. Essas formações refletiram significadamente em sala de aula, sendo notado pela mudança na postura dos professores ao trabalharem com jogos, sequências didáticas e produções textuais, reverberando significativamente na aprendizagem dos alunos.

Outro subitem não menos importante dessa categoria é a questão do tempo de duração do curso de formação desenvolvida nesta escola. Pesquisas apontam que os programas de formação que tem durabilidade de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos tendem a alcançar melhores resultados entre os professores.

Nessa categoria ainda se destacou a importância do papel do formador, abarcando temas como o tato pedagógico da professora formadora, sua relação com os professores, as impressões que os professores desta escola construíram sobre a formadora e, também, no que essa formação afetou a professora formadora da área de linguagem, uma vez que ela sentiu-se honrosa com os resultados obtidos pela formação, fazendo-a acreditar que é possível, sim, promover uma formação continuada com êxito, desde que se tenham pessoas passíveis a mudanças.

Na segunda categoria serão apresentados aspectos relacionados aos Efeitos da formação. Da mesma forma que a primeira categoria, houve a necessidade de subdividi-la, o primeiro subitem mencionado foi o IDEB, pois faz supor que o fato da escola ter crescido nas avaliações externas também esteja atrelado à formação continuada bem-sucedida

desenvolvida nesta escola, e assim, com resultados positivos, os pais dos alunos passaram a ver esta escola com maior credibilidade e respeito.

Também nessa categoria, o tema Produção de conhecimento é enfatizado, pois se pôde perceber o quanto a formação continuada afetou os envolvidos da comunidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento profissional de todo grupo docente. Os professores passaram a divulgar seus saberes, suas práticas exitosas em congressos, ou seja, passaram a socializar suas experiências de sucesso, ampliando, inclusive sua leitura de mundo.

Nesta perspectiva, os professores dessa escola passaram a refletir sobre o autoconceito e ter maior comprometimento com o labor, passaram a se sentir pertencentes, parte da escola onde trabalham e a exercerem a profissão com maior confiança e responsabilidade.

5.1 Contexto HTPC

Uma perspectiva interessante que aflora nas discussões é a questão da formação em serviço, ou seja, os cursos de formação continuada ocorrerem dentro da jornada de trabalho do professorado.

Os professores dos dois grupos consideram o fato da formação ter ocorrido em horários de HTPCs para a maior adesão do grupo, visto que quando era realizado aos sábados havia pouco assentimento dos professores:

(GIP1) [...] as formações acontecerem nos HTPCs, isso foi fundamental, porque quando não acontecia, não tinha essa adesão.

(GIP3) [...] passar essa formação para o horário de HTPC, não compromete o sábado do professor [...]. Isso foi fundamental. Formação dentro da carga horário do professor [...].

Nas falas das professoras pôde-se notar a importância de se trazer os momentos de formação docente para dentro da escola, de modo que houvesse conexão entre formação e o exercício do trabalho. Canário (1998) afirma que para que haja mudança nos professores e nas escolas é preciso reinventar novos modos de socialização profissional,

[...] o que constitui o fundamento mais sólido para encarar uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante (CANÁRIO, 1998, p. 10).

Como mensura o autor, a formação centrada na escola deve surgir com a intenção de contestar o oferecimento de formações docentes que se estruturam na formalidade sem relevar as circunstâncias para que se tenham transformações nos professores e nas escolas.

Ainda nessa perspectiva, Vaillant (2003, p. 9) pactua com a ideia de que “o corpo docente necessita de um aperfeiçoamento através de um maciço esforço de formação no emprego”, ou seja, os professores precisam de aprimoramento na profissão, de um denso estímulo de formação no próprio ambiente de trabalho e, pensando nesse viés, os horários de HTPC são impreterivelmente o melhor momento para que essa formação ocorra.

(GIP2) E não eram em todos os HTPC, eram a cada 15 dias.

(GIPI) [...] eu acho muito importante todo mundo participar [...] porque o que adianta se...6, 8 professores fazerem a formação e os demais não, se é mesmo a continuidade [...] Eu achei a melhor coisa que aconteceu.

(G2PI) A gente continua nos HTPC sempre recordando alguma coisa, tem tempo para isso mesmo.

Os excertos acima evidenciam o quanto os professores consideram importante a participação de toda a equipe docente em cursos de formação continuada, uma vez que a formação deve ser vista como uma continuidade de construção de conhecimentos. Neste sentido, André (2010) corrobora afirmando que:

[...] a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

A aprendizagem dos professores de maneira contínua, ao longo da vida, deve reverberar em mudanças significativas na prática do professor em sua sala de aula. Por esse motivo, devem-se proporcionar momentos de formação continuada em horários em que todos os professores possam participar para que não haja interrupção no trabalho desenvolvido.

As falas citadas anteriormente também revelam a importância que é dada à formação dentro do âmbito escolar, assim como é de igual importância, como cita uma das professoras, que todos os professores da escola participem da formação. Conforme Moriconi *et al.* (2017), uma alternativa para a participação de professores em formação continuada é a denominada formação baseada na escola ou formação com *locus* na escola, o que permite pensar em ser o HTPC o momento mais adequado para que a capacitação aconteça.

Dessa forma, Cunha e Prado (2010, p. 102) afirmam que o HTPC deve ser “um espaço de formação continuada dos professores no contexto de trabalho”, o que requer reflexão sobre a nova forma de ofertar e conduzir essa formação.

Oliveira (2006) concorda com essa afirmação ao mensurar a importância do espaço do HTPC para a formação continuada, desde que ela seja um espaço de “reflexão e colaboração que instrumentalize o professor para desenvolver um trabalho diferenciado, contribuindo para que ele seja capaz de entender as necessidades de seus alunos” (OLIVEIRA, 2006, p. 65), isso quer dizer que esse momento só será produtivo se oferecer aos professores ferramentas de estudo que os levem a pensar e a repensar sobre sua prática, objetivando o melhor atendimento aos seus discentes.

5.2 As formações

Sem dúvidas, o aspecto de maior relevância para esse estudo está na transformação que as formações fizeram na prática dos professores dessa escola. Transformações que se traduzem em uma nova forma de agir e refletir sobre como o aluno aprende. Nessa acepção, é provável que faltasse aos professores dessa escola maior versatilidade na maneira de ensinar determinados conteúdos, ou talvez lhes faltasse o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Conforme Shulman (2014), a categoria do conhecimento que dá sustentação ao ensino é o conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento esse que é peculiarmente do docente, pois se trata da fusão entre o conteúdo a ser ensinado com a pedagogia, isto é, a maneira como o conteúdo é abordado para que se garanta a aprendizagem significativa. Dessa maneira, como o professor delinea o processo de aprendizagem, a flexibilidade com que aborda o conteúdo e a adaptação deste ao nível de conhecimento dos discentes, assim como a escolha do procedimento mais apropriado às circunstâncias do ambiente expressam o arquétipo de um professor *expert* (SHULMAN, 2014).

5.2.1 Linguagem

A formação na área de linguagem, desenvolvida nessa escola, objetivava principalmente o trabalho com sequência didática e produção de texto. Embora essas

atividades já fizessem parte das aulas dos professores, a maneira como abordá-las foi reconsiderada com o propósito de melhorar o desempenho dos alunos.

5.2.2 Relação teoria e prática

A professora formadora da área de linguagem dessa escola *lócus* da pesquisa evidencia, em sua entrevista, a importância da teoria e da prática serem interligadas quando diz: “*Eu gosto de fazer uma formação que não fica no discurso, eu quero ver a prática acontecendo [...] eu ensinei eles a fazer a parte escrita e pôr em prática*”. Nesses excertos fica explícita a relevância que professora formadora confere à formação continuada baseada no entrelaçamento entre a teoria e prática, de modo que eles sejam indissociáveis, pois a função de ensinar é sócio-prática, porém o saber que se requer é inerentemente teorizador, heterogêneo e passível de interpretação (ROLDÃO, 2007).

Ao finalizar sua fala sobre a importância da relação entre a teoria e a prática para propostas de formação continuada, a formadora conclui de forma poética: “*O lema que uso na minha apostila é teorizando a prática e praticando a teoria*”. Aqui, evidencia-se o apreço que a formadora tem pelo movimento de teoria iluminando a prática e a prática sustentando a teoria.

Nesta perspectiva, Pimenta (2009) e Imbernón (2011) também discorrem sobre a fusão que deve haver entre a teoria e a prática. Com a formação continuada alicerçada na junção da teoria com a prática, é possível desvendar a teoria a fim de estruturá-la, buscar conhecimentos sistematizados que permitam atribuir-lhe credibilidade, retificá-la e hostilizá-la, caso haja necessidade. Sua finalidade é mover aceção pedagógica comum para reestabelecer a estabilidade entre a teoria e a prática que apoiam a prática educacional (IMBERNÓN, 2011).

Já Pimenta (2009, p. 92) afirma que “a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria determina a prática real e efetiva”. Nesse sentido, a relação entre a teoria e a prática é de interdependência, na qual a teoria ilumina a prática e a prática sustenta a teoria.

5.2.3 Mudanças na prática

Neste subitem foram apresentadas as mudanças que os professores sentiram em suas práticas pedagógicas na área de linguagem após passarem por uma experiência de formação continuada exitosa. Aqui serão abordados temas que, segundo os professores pesquisados,

contribuíram significativamente para o sucesso da formação, reverberando na expressiva aprendizagem dos discentes.

a) Sequência didática

Na fala das professoras, pôde-se perceber que o trabalho com sequência didática também foi bastante impactante para a mudança na prática pedagógica na escola.

(GIP3) Olhando não só a minha prática, mas a de todo mundo, acho que mudou, a partir da formação, foi o trabalho com a sequência didática. Não que nós não conhecêssemos o que era uma sequência didática [...] mas, enfim, aquela mão na massa mesmo de montar uma sequência didática não acontecia, aconteciam tentativas e hoje é comum encontrar aí nos corredores sequência didática.

(GIP1) Nós só trabalhamos com sequência didática.

De acordo com Dolz, Noverray e Schneuwly (2004 *apud* BARBOSA, 2011), o agrupamento de exercícios escolares, organizados de forma sistêmica, em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito, denomina-se sequência didática.

A sequência didática também é um tema relevante para os estudos de Zabala (1998), Barbosa (2011) e Montovani (2015). Para os autores ao estudar um determinado tema detalhadamente favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita e a apropriação significativa dos alunos sobre um determinado conteúdo.

Nesta perspectiva, Barbosa (2011) afirma que a sequência didática é uma estratégia de ensino que cria situações oportunas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que as etapas propostas ao longo da sequência lidam com a dinâmica incessante entre ler e escrever, sob o ponto de vista sociointeracionista da língua. Além do mais, ela dá ao aluno condições para refletir sobre o conhecimento consolidado e reelaborar suas ideias.

Conforme Barbosa (2011, p. 70), a sequência também estima a função de mediador do professor, pois “atribui a ele a responsabilidade de diagnosticar o que a turma sabe e de intervir, durante a realização dos módulos e mediante os resultados das produções iniciais e finais”, isto é, o professor é o responsável por identificar o que seus alunos sabem e intervir em qualquer fase da sequência didática considerando os resultados dos discentes, seja no início ou no final do processo.

Uma sequência didática é constituída por inúmeros exercícios interligados por questionamentos, procedimentos e ações que o alunado realiza sob a orientação do professor mediador. Os exercícios constituintes de uma sequência didática têm a finalidade de investigar minuciosamente o tema abordado utilizando de diferentes estratégias como: leitura,

aula dialogada, experimentos entre outros. Sendo assim, o tema sugerido para a sequência didática precisa de um conjunto de aulas para que o aluno examine e se aproprie dos conteúdos desenvolvidos (MANTOVANI, 2015).

Segundo Zabala (1998, p. 18) sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Neste sentido, o trabalho pedagógico é pensado e elaborado de forma articulada, sistêmica e contextualizada visando o desenvolvimento das habilidades antevistas nos direitos de aprendizagem.

b) Produção de texto

Os dois grupos focais evidenciaram que mudou a maneira como os professores passaram a planejar suas aulas. Ao relatarem sobre a atividade de produção de texto, as professoras destacam que, após uma formação continuada sobre produção textual, puderam planejar e conduzir melhor suas aulas, o que resultou num melhor desempenho dos alunos na reestruturação e produção escrita. Assim, os professores desta escola passaram a ter uma ação refletida perante a atividade de produção de texto, fazendo com que, de acordo com Shulman (2014, p. 214), essa formação tenha alcançado seu objetivo, que é “educar professores para refletir em profundidade sobre o próprio ensino”, isto é, a de provocar nos professores a reflexão de sua própria prática pedagógica e a partir dela trilhar ações que melhor se enquadrem ao nível de desenvolvimento dos seus alunos.

Conforme Shulman (2014), um professor eficiente deve ser integrante de um grupo profissional e estar preparado, além disso, ele tem que se entusiasmar estar pronto para ensinar e para aprender com suas experimentações práticas. Isto é, o docente precisa estar disposto, ser capacitado, ser reflexivo e ser comunitário. Ao discorrer sobre a base de conhecimentos, o autor aponta sete bases de conhecimentos, porém preconiza três como sendo as essenciais para o exercício da profissão docente: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo. Visto que representa o conhecimento sobre como ensinar e como deve ser ensinado determinado assunto para que o aluno aprenda, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o mais completo. Dessa forma, o professor precisa conhecer o conteúdo que vai ensinar, entender o porquê, para quê e como deve ensinar. Para alcançar esse conhecimento, o autor recomenda que “a ação e o raciocínio pedagógicos envolvem um ciclo de atividades: compreensão, transformação, instrução,

avaliação e reflexão” (SHULMAN, 2014, p. 216), em que o início e a chegada do processo é o ato de compreensão, ou seja, é necessário que o professor compreenda de maneira crítica o conteúdo que ensina, saiba transformar as ideias de forma que possam ser ensinadas, tenha destreza para o gerenciamento e organização da sala de aula, assim como apresente explicações precisas, tenha interação eficaz com os alunos, saiba verificar a compreensão do aluno por meio do ensino interativo e tenha capacidade de reexaminar criticamente a sua própria performance e a da classe.

(GIP8) Voltando nas intervenções, até o modo de intervir com os alunos mudou. Você corrigia: “Isso tá errado!” Agora levo eles a pensar [...].

(GIP6) Do jeito que ela (aluna) começou rabiscando e no final ela está escrevendo uma história, olha, dá certo. A gente pensa que não vai dá. Eu achei que não ia dá certo, mas no final... Estou feliz! (Felicidade nítida no rosto da professora emocionada) Estão fazendo histórias em quadrinhos, houve evolução.

(GIP2) [...] eu não sabia trabalhar produção de texto com o aluno e ela me ensinou, ficou na sala. Ela passava e dizia: “faz desse jeito”, “Ah! não, desse jeito não dá muito certo, vamos tentar desse jeito?”. Sabe? Estava com a gente mesmo, o tempo todo.

Os excertos revelam que a partir da reflexão sobre a própria prática pedagógica, os professores dessa escola passaram a enxergar o erro dos alunos sob uma nova perspectiva, a qual, de acordo com Luckesi (2003), é sadia, pois possibilita seu uso de maneira construtiva.

Neste sentido, o erro não deve ser compreendido como um crime, mas como um “suporte para o crescimento como algo dinâmico, como caminho para o avanço” (LUCKESI, 2003, p. 58), isto é, o erro precisa ser visto como parte do processo de aprendizagem, como trajetória para se chegar ao conhecimento significativo.

(GIP6) Eu deixei que as crianças escrevessem à vontade, coisa que eu não deixava antes. Eu vivia corrigindo: “ Não é assim, não é assim”. Depois com o jeito que ela (formadora) foi colocando para nós, eu deixei eles mais à vontade e senti que foi muito mais produtivo, porque eles não ficavam com aquele medo do erro, sabe?

(G2P1) A gente faz correções coletivas.

(G2P5) [...] a gente não pressiona o aluno, deixar ele livre para escrever [...] vai falando, mas não com aquela cobrança que a gente sempre fazia.

Ao analisar as falas dos professores é possível inferir que talvez faltasse a eles o conhecimento para a prática, que Cochran Smith (1999) define como conhecimento que o professor constrói baseando-se na teoria e na formalidade a fim de usá-lo para melhorar sua prática profissional. A autora ainda discorre sobre a importância do conhecimento na prática, que é o conhecimento que os professores competentes possuem por já estar incorporado na

sua prática. Nessa perspectiva, os professores aprendem quando examinam o conhecimento imbuído de especialistas, ou aprofundando em seus próprios conhecimentos e usando a capacidade de julgar, ou planejando proveitosas interações na classe.

Outro conhecimento proeminente do aprendizado de professores, mencionado por Cochran Smith (1999), é o conhecimento da prática. Conforme a autora, para que o professor ensine bem é preciso que ele considere sua própria sala de aula como local de investigação intencional, sem desconsiderar o conhecimento e a teoria produzidos por outros, uma vez que são esses instrumentos que fomentam o questionamento e a interpretação. Sendo assim, é trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação que os docentes aprendem a produzir o conhecimento local “da” prática, interligando a teoria com o seu trabalho que envolve assuntos sociais, políticos e culturais.

Nesta concepção, pode-se afirmar que, os professores dessa unidade escolar eram carentes de maior intimidade com o conhecimento pedagógico do conteúdo. Cochran-Smith (1999) e Shulman (2014) referem-se ao modo como os professores interpretam o conteúdo da disciplina e o convertem em conhecimento para a sala de aula. Isso se traduz em um aspecto fulcral da base de conhecimento que o professor precisa ter para ser competente. Assim, os professores precisam saber sobre as disciplinas, a fim de escolher, construir, usar e avaliar representações do conteúdo de maneira “ensinável” para diferentes grupos de alunos.

Para que o professor ensine de maneira eficaz, é substancial que ele tenha conhecimento da disciplina que ensina, contudo o conhecimento rico e profundo da disciplina é apenas o início para se tornar um professor competente. É preciso saber o que fazer e como transformar esse conhecimento em aprendizagem significativa aos alunos (MCDIARMID, 1989 *apud* COCHRAN-SMITH, 1999).

No discurso das professoras abaixo foi possível perceber que houve mudanças positivas na prática pedagógica de produção de texto nessa escola, após um programa de formação continuada.

(G1P8) [...] a gente trabalhava, mas não mostrava para as crianças os erros. Agora, a gente põe na lousa o texto do jeitinho que eles escrevem aí a gente lê. Agora vamos fazer a correção [...] aí eles amavam.

(G2P4) [...] a gente que era meio doente, a gente estava errado e não sabia [...] a formadora ensinou muito bem [...] estruturação e reestruturação.

(G2P2) A formadora deixou a gente trabalhar livre, sem ficar fazendo correção que é uma coisa que prende muito o aluno. Erro. [...] aí os alunos escrevem mais livre, sem medo de errar. Foi muito bom.

As falas supracitadas mostram o quão foi importante para as professoras à formação continuada em que se preconizava a produção e a revisão de textos, tendo a revisão vista como “conjuntos de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito” (BRASIL, 1997, p. 54).

Ao discorrer sobre as práticas de produção de texto, vale recorrer aos escritos de Brasil (1997) e Cezar *et al.* (2013), quando afirmam que a atividade de produção escrita deve ser vista como um processo, no qual é preciso passar por várias revisões a fim de tornar o texto coerente e coeso para os leitores e contar sempre com a participação do aluno, para assim, ao repensar e refletir sobre suas estratégias para o ensino de produção de texto, o professor está ampliando seu conhecimento profissional, uma vez que esse conhecimento também é fruto das experiências refletidas, como menciona Roldão (2007).

Nesta perspectiva, Brasil (1997) faz uma síntese de como devem ser direcionadas as atividades de correção e de estruturação de textos nas salas de aula.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto (BRASIL, 1997, p. 55).

Na atividade de produção de texto, tanto os professores, quanto os alunos, devem incorporar o texto com a finalidade de deixá-lo coerente e coeso, ou seja, torná-lo harmonioso e compreensivo. Esse método de correção deve ser feito com a participação do aluno, seja individual ou coletiva, e sob a orientação do professor, visto que ele fará a mediação onde houver necessidade.

Neste sentido, o processo de revisão textual pode ser visto como uma linhagem de controle de produção, no qual as orientações devem ocorrer durante o processo de escrita, e não apenas no fim da criação. Seja a classe toda ou em pequenos grupos, a reflexão sobre o texto do outro ou próprio, além de buscar a eficácia e a correção da escrita, têm finalidades pedagógicas importantes: o desenvolvimento da criticidade em relação a sua própria produção e a aprendizagem de aspectos importantes para que se tenha qualidade nos textos (BRASIL, 1997).

Já Cezar *et al.* (2013) chamam a atenção ao dizer que é substancial que os docentes desenvolvam a produção de texto sob a perspectiva processual, na qual o aluno não vê a primeira escrita como etapa final, mas como a primeira versão que pode e deve ser revisada e melhorada com o professor e o aluno interagindo com a linguagem. Além disso, os autores afirmam que é preciso que o professor estabeleça critérios para que o aluno possa revisar seu texto, critérios esses, que posteriormente tornarão os critérios de avaliação do professor. Ainda nesta perspectiva, Passarelli (2004) salienta que os alunos sabem o que devem colocar no papel de uma vez só, do princípio ao fim, sem pausar ou planejar, revisar ou reescrever. Isso se deve a maneira como a escola trata as produções de texto, majoritariamente focada no produto final, pois para ela questões ortográficas ou gramaticais, isto é, aos aspectos normativos são o mais importante. Assim, Serafini (1998) recomenda que é importante que os alunos percebam claramente que a correção deve contribuir para o aprimoramento do seu texto. Considerando a sistematização de Montero, pode-se considerar que:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (MONTERO, 2005 *apud* ROLDÃO, 2007, p. 99).

Faz pensar, portanto, que conhecimento profissional é toda sabedoria que o professor agrega ao longo de sua trajetória na profissão, seja ela por meio de cursos de formação diversos e/ou de vivência e de reflexão sobre sua prática no âmbito de trabalho. Deste modo, como mencionado nas falas dos professores anteriormente, pode-se afirmar que as mudanças ocorridas em suas práticas de produção de texto após passarem por um programa de formação, contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes desta escola.

Embora os dados demonstrem a satisfação dos professores, após passarem por um programa de formação continuada, houve, a *priori*, resistência dos participantes, seja pela formadora que não teve uma boa relação interpessoal com o grupo, seja pela própria formação ou por considerarem-na descontextualizada.

5.2.3 Resistência à formação

Com o propósito de melhorar o desempenho escolar dos alunos, políticas nacionais se concentram na qualidade de professores, tentando assegurar a eles a formação continuada frequente para que possam atualizar seus conhecimentos do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias referentes a organização da sala de aula, avaliação e papéis de liderança (DAY, 2001). Entretanto, muitos professores ainda mostram-se resistentes a formação, enquanto processo de mudança.

Em relação ao desenvolvimento profissional, ao observar como se dá a aprendizagem na vida dos professores, Barth (1996 *apud* DAY, 2001) afirma que nos primeiros anos de magistério, os professores são aprendentes vorazes, depois de um tempo passam a ver sua vida rotinizada e repetitiva, em seguida tornam-se acomodados e esgotados, e por último, entre 20 e 25 anos de magistério, tornam-se exaustos. Nesta perspectiva, é possível entender que algumas professoras desta escola foram, de início, resistentes às mudanças por já estarem extenuadas.

As falas de algumas professoras e da professora formadora revelam que embora tivessem participado das formações oferecidas na escola, algumas professoras mostraram-se resistentes às mudanças:

(GIP1) [...] tem coisa que é mais forte que você, pode vir quem for, pode implorar, ajoelhar, que você não consegue mudar mais. Eu acredito nisso e de outro jeito eu não sei fazer. Sabe mais ou menos o bolo que a vovó ensinou? [...] Então deixa eu continuar fazendo meu feijão com arroz bem temperado (gesto com as mãos), não incrementar muito do que eu fazer e ir tudo por água abaixo.

(GIP6) Eu estou dando graças a Deus de estar me aposentando, porque eu não sou do mundo da informática, tenho uma dificuldade muito grande. [...] para elaborar uma prova no computador, eu apanho. Então, graças a Deus estou saindo.

Os excertos acima apontam para o que Huberman (1992) afirma ser a fase de desinvestimento, caracterizada pelo recuo e pela interiorização no final da carreira profissional, pela recessão das ambições e dos ideais à partida, tendem decrescer o nível de

investimento, ao mesmo tempo em que crescem o sentimento de serenidade e autoconfiança. Vale lembrar que as professoras acima possuem entre 25 a 27 anos de carreira, o que provavelmente justifica a resistência ao novo.

Ao perceber a resistência às mudanças de uma professora do grupo devido a proximidade de sua aposentadoria, a professora formadora disse que se mostrou bastante empenhada em motivá-la e trazê-la para o grupo de professores:

(Professora formadora) [...] teve professor que no começo foi resistente, e depois foi vendo como era importante ele se enturmar. Eu trazia o professor para o grupo. Teve uma professora que não queria fazer projeto porque ela não sabia. Eu falei: “Por que não faz sobre pássaros (risos)? E para você ter uma ideia eu montei para ela uma apostila que eu chamei de “Passarinhando”, linda a apostila! Coloquei ali 66 espécies de pássaros, toda ela com desenhos dos pássaros, macho, fêmea, filhote, ninho alimentação, tudo, lugar, região. Ela amou. A devolutiva que ela me deu foi fantástica, fez uma diferença muito grande, fico emocionada (lágrimas). Achei bacana! Eu consegui mexer com ela, lembrando que ela estava se aposentando. Ela me disse: “Eu vou aposentar outra professora, eu vou sair daqui outra professora [...]”

Neste sentido, Placco (2006, p. 46) delega ao formador de adultos o atributo de maestro, pois “de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação conjunta”, ou seja, o formador deve ter as características de um maestro, cuja incumbência seja a de liderar o grupo, porém é somente com a participação de todos os envolvidos que a composição adquire vida.

Ainda nesta perspectiva, a professora formadora assumiu “o papel de animador” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 26), criando e oferecendo material para que esse professor pudesse se envolver com a formação, para que ele pudesse se sentir afetado com a necessidade em inovar. Dentre as teorias fundamentadas em contextos de vida adulta, Meclusky (1974 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 25) apresenta a teoria da competência, conceitualizando “a educação de adultos em função das situações de vida adulta”. Para o autor, o adulto tem uma quantidade peculiar de energia que se divide entre a necessidade de se ampliar o seu conhecimento e a necessidade de participar em situações de vida. Assim, o aspecto de responsabilidade pessoal e profissional é fator determinante da capacidade de envolvimento e de aprendizagem dos adultos, principalmente nos dias de hoje (VAILLANT; MARCELO, 2012).

5.2.4 Resistência à formadora

É bastante expressiva na voz dos professores a insatisfação de quando tiveram uma professora formadora na área de linguagem, que não foi ao encontro das reais necessidades do grupo e não valorizou o saber que os professores já possuíam:

(G2P2) Não dá para chegar e começar a falar como se a gente não soubesse nada. A gente já tem uma carga boa.

(G2P1) Ah! Lagoinha! Nossa! Ah! O povo lá não sabe nada. Cidade do interior, “se achando” e no fim a gente sabia mais que o professor. A formadora sabia e a gente sabia também, não precisava chegar achando que sabia mais. Faltou humildade para ela com a gente, muito. Até que muitos professores desistiram por conta disso.

É. (concordância geral do grupo)

(G2P5) A gente falou com a direção, expusemos o que estava acontecendo, a maneira como estava passando o curso e encerrou mesmo.

(G1P3) [...] a formadora não nos conhecia, ela chegou [...] imaginando que éramos um saco vazio e que ela traria todas as informações [...].

(G1P3) Ela entrou na sala como se nós fossemos [...] formados em uma licenciatura e que nela paramos e não sabíamos mais nada [...].

(G1P7) Uma folha de papel em branco.

(G1P3) A falta de valorização do conhecimento prévio do professor [...].

(G1P7) Trouxeram uma coisa pronta.

Considerando que a formação de adultos é um instrumento político por excelência da revolução social, é preciso desenvolvê-la com liberdade, na qual o formador assume o papel de animador, uma vez que a educação dos adultos acontece de maneira episódica, facultativa e com intencionalidade (VALLANT; MARCELO, 2012). Nesse sentido, as falas acima evidenciam que a formadora não considerou o conhecimento profissional que os professores possuíam, isso fez com que a formação não agradasse o grupo e até mesmo não fosse finalizada. Conforme Imbernón (2011), um formador de professores deve agir de acordo com as demandas dos docentes ou das instituições de educação com a finalidade de resolver os problemas ou situações emblemáticas profissionais, por meio de negociação prévia, envolvendo o corpo docente num processo de reflexão e ação:

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importantes características da assessoria educacional e nos dão uma ideia do importante papel que lhe atribuo (IMBERNÓN, 2011, p. 94).

De acordo com o autor, o formador tem a atribuição de auxiliar os professores a superar as dificuldades pessoais e institucionais, e produzir conhecimentos por meio de reflexão crítica.

Nesta perspectiva, o formador precisa assumir uma postura de prático assessor reflexivo, criando espaços de formação para ajudar a investigar os nós que os docentes encontram para acessar um projeto de formação que os auxilie a melhorar. A função do formador é, no decorrer da formação permanente, ajudar os professores a desatarem esses nós, encontrando soluções para situações emblemáticas da prática educativa (IMBERNÓN, 2009).

De acordo com o autor mencionado, o professor formador deve ajudar o docente a pensar sobre situações práticas e sobre o que tem sido feito no decorrer de sua atuação, abrangendo nesse processo a reflexão do sentido e do valor ético do seu trabalho. Assim, Shulman (2016) também afirma que o professor formador deve criar um clima que apoie, sustente e “refine” as visões, os entendimentos, as práticas, as motivações e as análises de todos os seus integrantes.

Seguindo essa perspectiva, os professores relataram que a primeira formadora da área de linguagem não foi tão bem aceita pelo grupo por não ser humilde e não valorizar o saber que os professores já tinham. Segundo a professora G2P5, “(...) *ela sabia e a gente sabia também, então não precisava chegar achando que sabia mais. Faltou humildade (...)*”. Aqui vale recorrer a Imbernón (2011, p. 97) quando ele afirma que um formador deve “assumir a posição de igualdade e de colaboração”, ajudando os professores a superarem desafios, fornecendo ajuda e apoio ou participando com eles do processo de reflexão da prática.

Segundo o relato dessa mesma professora G2P5, o curso chegou a ser “*cancelado mesmo em vista da opinião de todos os professores*”, o que torna possível afirmar que os professores desta escola têm voz ativa para as decisões.

Sendo assim, pôde-se concluir que um professor formador competente é aquele que conhece a realidade na qual desenvolve seu trabalho, valoriza os conhecimentos prévios dos professores e é humilde, ou seja, estabelece laços de igualdade entre formador e professores.

5.2.5 Duração da formação

Outro aspecto considerado importante para uma formação continuada bem-sucedida é a questão do tempo em que são desenvolvidos esses programas, que muitas vezes não passam

de *workshops* de apenas um dia, realizados isoladamente o que não favorece as mudanças na prática pedagógica docente.

De acordo com a professora formadora, a formação realizada nessa escola foi de longa duração “*Fiquei nesta cidade por dois anos: 2015 e 2016, foram dois anos maravilhosos*”. Para Moriconi, os programas de formação continuada devem ter:

duração prolongada e o contato frequente com os formadores são tidos como necessários porque o processo de aprendizagem não é linear, nem obrigatoriamente sequencial e, sim interativo e deve prever *feedbacks* constantes, para que as novas aprendizagens possam ser reforçadas (MORICONI et al, 2017, p. 12).

Portanto, formações de longa duração permitem mudanças mais profundas e fundamentáveis nas práticas dos professores, uma vez que possibilitam maior envolvimento entre professores e formador de forma interativa e colaborativa.

5.3 Mathema

Outro importante efeito da formação continuada aconteceu após a formação do Mathema³, a partir do qual os professores passaram a utilizar os jogos para ensinar matemática de forma lúdica. Neste sentido, essa formação proporcionou maior segurança aos professores ao trabalharem os conteúdos matemáticos e aos alunos, visto que o aprender passou a ser prazeroso.

5.3.1 Relação teoria e prática

Os depoimentos dos professores deixam expressa a importância de se fazer um curso de formação em que haja o entrelaçamento entre a teoria e a prática, algo pouco comum quando se fala em formação continuada para o professor. Os professores também relataram

³Mathema é uma instituição que pesquisa e desenvolve métodos pedagógicos inovadores para melhorar a qualidade do ensino da Matemática nas escolas, oferecendo formações para professores de matemática de escolas privadas e públicas em todo país, atendendo às necessidades específicas de cada instituição. Os temas abordados podem ser escolhidos a partir das demandas diagnosticadas por gestores e educadores. A carga horária e formato dos encontros também é flexível, sendo definidos em diálogo com a instituição de ensino.

que, a princípio, a formação do Mathema acontecia aos sábados e que a formadora se identificou com o grupo de professores.

(GIP1) [...] a formação do Mathema é diferente. [...] É uma das primeiras vezes que eu vejo realmente funcionar, para mim, GIP1, a prática muito junto com a teoria [...]. Porque muitas vezes, você vai fazer uma formação, muito bom, conteúdo, tudo, só que chega num determinado ponto você não sabe se vai para a direita, para a esquerda, segue em frente ou se para, você não sabe o que faz. [...] é lindo a teoria, mas a gente sabe muito bem que a prática é diferente.

(GIP7) Eu acho que o Mathema tirou aquela matemática da teoria. Todo curso de matemática a pessoa chega lá e blá...blá..blá..cheio de papel, te entregam um monte de papel. Eu não fiz o Mathema, mas pelo que todo mundo fala, a formadora trabalhou jogos, ela fez dos professores como crianças, professores jogaram, brincaram.

(GIP3) [...] houve o entrelaçamento entre a teoria e a prática [...]. O Mathema deu certo também pela empatia com a formadora [...] ela conseguiu ganhar a equipe.

(GIP5) Cada formação jogávamos os jogos todos. Em HTPC nos reuníamos e jogávamos.

(G2P3) O Mathema usou bastante o concreto, os jogos.

(GIP8) O Mathema era no sábado, ainda bem que era bom, nem víamos a hora passar, era o dia todo.

As falas dos professores acima descritas evidenciam o quão importante lhes parece a relação entre teoria e prática para o ensino da matemática. Para eles o fato de pôr a teoria em prática permitiu que eles vivenciassem uma nova maneira de se ensinar matemática, passando a refletirem sobre sua própria prática, assim desmistificando essa disciplina tão temida por alunos e por professores.

Nesta perspectiva as pesquisas de Imbernón (2011, p. 50), também atribuem como um importante eixo para a formação permanente:

[...] a reflexão prático-teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática pedagógica.

Assim, ao refletir sobre sua própria prática a fim de buscar novos métodos para o melhor desempenho dos alunos, o professor se nutre de teoria e por meio dela constrói e reconstrói novos conhecimentos pedagógicos. Este autor atribui grande importância à formação continuada do docente, pois acredita que é por meio dela que é possível polemizar e/ou reconhecer a prática do professor, além de disponibilizar teorias para que ele possa refletir sobre ela e, a partir de então, reestruturar sua prática pedagógica quando considerar necessário.

5.3.2 Mudanças na prática

A maioria das pessoas julga a disciplina Matemática como sendo difícil e complexa, tanto para quem aprende quanto para quem ensina, porém Fagundo (2017) e Kishimoto (2003) compartilham da ideia de que quando se ensina um determinado conteúdo matemático de forma divertida, aprazivelmente, utilizando os jogos como recursos didáticos, a criança tem a oportunidade de se desenvolver mais e melhor, apropriando-se do conteúdo.

Nesta perspectiva, Fagundo (2017) afirma que vários são os motivos que faz com que professores e alunos vejam a matemática como uma disciplina tão temida, porém existem ideias que podem e devem ser acrescentadas no dia a dia com o objetivo de romper barreiras para melhor apropriar-se do conteúdo, para melhor compreensão e utilidade do que foi ensinado e, o mais importante, para que o aluno aprenda prazerosamente.

Assim, Kishimoto (2003) atribui relevância ao uso do jogo educativo com fins pedagógicos em situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Ao considerar que a criança aprende de modo intuitivo e adquire noções espontâneas, em processos interativos envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o jogo desempenha um papel de grande importância para desenvolvê-la, além de tornar a aprendizagem prazerosa.

Neste sentido, o jogo é uma importante ferramenta para se ensinar matemática, pois é por meio do jogo que a criança evolui no seu desenvolvimento, independentemente da época, classe social ou cultura (KISHIMOTO, 1999).

(G2P1) Eu acho que a gente trabalhou mais jogos, principalmente na matemática (...).

(G2P3) Eu dou aula no reforço e trabalho só com jogos.

Após participarem de uma formação na área da matemática, os professores dessa escola passaram a ter uma nova compreensão sobre os conteúdos matemáticos a serem ensinados. Houve mudanças significativas no raciocínio pedagógico dos docentes, uma vez que passaram a elaborar suas aulas utilizando jogos e a refletir sobre suas práticas, o que permitiu novas compreensões na maneira de ensinar a tão temida matemática.

O jogo é uma estratégia didática eficiente desde que as situações sejam programadas e direcionadas por um adulto tendo em vista o objetivo de aprendizagem, isto é, oportunizará a criança um conhecimento, alguma associação ou atitude. Para que se tenha essa finalidade, é preciso ter uma intenção pedagógica, o que requer organização e prognóstico de fases pelo professor, para que se possa atingir os objetivos pré-estabelecidos e extraídos do jogo (BRASIL, 1998). Além disso,

apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 211).

Os jogos devem sim estar presentes nas salas de aula e serem grandes aliados dos professores, porém é preciso que haja objetivos claros, intencionalidade e intervenções apropriadas para que as crianças se sintam desafiadas e transcendam as possíveis dificuldades que encontrarem.

Neste sentido, conforme Piaget (1989 *apud* GARCIA, 2017, p. 34) “os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventar”, isto é, para manter a estabilidade com o universo, a criança ao mesmo tempo em que aprende, estabelece relação com o mundo de forma lúdica.

5.3.3. Resistência à formadora

Embora a formação continuada desenvolvida nesta escola tenha sido uma experiência bem-sucedida, ela também encontrou resistências, ora pela formadora do grupo de professores, ora pela formação.

A segunda formadora do Mathema não correspondeu às expectativas do grupo, fazendo com que vários professores desistissem do curso. Frente a esse cenário de desistência dos professores, houve a necessidade de transferir essa formação para o horário de HTPC para garantir a participação de todos.

(GIP3) A 2ª formadora do Mathema já não teve um laço tão estreito quanto à primeira, só que ela tinha um fator positivo que ajudava, os professores já acreditavam na formação, (...) no material, então sabia-se que a formação era boa. (...) a formadora não conhecia a realidade da escola, ela chegou

imaginando que éramos um saco vazio e que ela traria todas as informações (...) num certo momento (...) sentíamos até desrespeitado.

De acordo com a professora, embora a segunda formadora do Mathema não tivesse uma relação interpessoal tão positiva com a turma quanto à primeira, eles continuaram a participar da formação, pois já haviam reconhecido a credibilidade do curso.

Neste sentido, pode-se constatar pela fala da professora, a importância que os professores dão a formação continuada, pois mesmo não tendo uma formadora com quem tivessem tanta empatia reconheceram a deficiência na área de Matemática e participaram da formação. Desta forma, pode-se inferir que os professores pesquisados sentiam-se carentes quanto à formação em Matemática, porque não se sentiam seguros para ensiná-la, provavelmente faltasse a eles o conhecimento pedagógico do conteúdo, que Shulman (2014, p. 206) afirma ser o “amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”, ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo é a mistura singular do conteúdo que o professor domina com o domínio que ele deve ter para transmitir esse conteúdo.

Ainda que haja outras bases de conhecimento importantes para o professor, como: o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contexto educativo e conhecimentos dos fins educativos, propósitos e valores da educação e de sua base, o conhecimento pedagógico do conteúdo é singular (SHULMAN, 2014).

Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (SHULMAN, 2014, p. 207).

O autor confere a maior importância nesse conhecimento por acreditar que é ele que diferencia um especialista conteudista de um professor. Perrenoud (2004) corrobora com essa vertente salientando que somente o saber do conteúdo não basta, senão todos poderiam lecionar, é preciso ter conhecimento específico para ser professor. Neste sentido, ele afirma que o professor deve se capacitar para se tornar um intérprete do conhecimento, modificando incansavelmente sua maneira de explicar até que todos assimilem o que foi ensinado. Desta maneira, é imprescindível que o professor desenvolva capacidade de afrontar o imprevisível, perdendo o medo de reinventar e abandonando estratégias que revelem ser ineficientes.

Ainda sobre os excertos acima, pode-se inferir que em relação ao ensino da matemática, também lhes faltassem o conhecimento do conteúdo. Conhecimento esse que de acordo com Shulman (2014), refere-se ao conhecimento, compreensão, aptidão e disposição que os alunos devem adquirir numa determinada disciplina. Esse conhecimento se divide em duas vertentes: a bibliografia e os estudos reunidos nas áreas do conhecimento; e a produção histórica e filosófica da academia. Para o autor, os professores devem entender as estruturas das disciplinas que lecionam, as concepções da organização conceitual e os conceitos da investigação, a fim de entender quais são as habilidades importantes da disciplina que ministra, como inserir novas ideias e abandonar outras não tão eficazes. Neste sentido, o docente além de ter segurança nas matérias específicas que ensina, precisa ter uma visão humanista ampla, que auxilie a ajustar o já aprendido e simplificar a nova compreensão.

5.4 O papel do formador

Nos depoimentos dos dois grupos de discussão, foi possível perceber o quanto os professores dessa escola sentiram-se acolhidos pela professora formadora da área de linguagem. Eles atribuem ao fato de ela possuir tato pedagógico, conhecer a realidade e valorizar o saber docente como fatores primordiais para os bons resultados dessa formação.

Como destaca Nóvoa (2009), as formações dos professores precisam ser centradas na aprendizagem dos alunos, estudando casos concretos da sala de aula. A formação precisa basear-se em referências internas, fazer das práticas profissionais lugar de reflexão e formação, ou seja, é preciso trazer a formação do professor para dentro da profissão. Além disso, o autor acredita que a formação de professores precisa considerar as dimensões pessoais da profissão docente, a capacidade de relação e comunicação, isto é, o tacto pedagógico. A questão da valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, assim como a formação marcada pela responsabilidade social, a fim de favorecer a comunidade pública e a participação no espaço público da educação, também são elementos destacados pelo autor a respeito da formação de professores.

a) Pessoa

Em seus depoimentos, alguns professores evidenciaram o fato da professora formadora ser uma pessoa humilde como um fator favorecedor na relação com o

professorado. Ao estabelecer com eles uma relação de professora (formadora) e alunos (professores), os professores a viam como uma pessoa com saberes ímpares a serem partilhados, sua acessibilidade, simplicidade e a forma humana em lidar com o outro motivaram os professores. Remete a Nóvoa (2009), ao afirmar que os professores precisam ser pessoas inteiras, reconhecendo a necessidade da técnica, da ciência e do trabalho docente, sem perder de vista a fundamental importância em ser pessoa professor e professor pessoa.

(G1P8) Ela é uma pessoa, uma pessoa como nós, simples, essa formadora foi uma mãe.

(G2P4) Competente, humana, muito jogo de cintura.

(G2P3) Humilde.

Sobre o aspecto humildade, Freire (1996) afirma que um ambiente de respeito é aquele que advém de relações justas, em que há seriedade e humildade, em que a autoridade do professor e a liberdade dos alunos se responsabilizam eticamente, certificando a respeitabilidade desenvolvida no espaço educacional. Neste sentido, a humildade deve ser vista sob o viés “de que ninguém é superior a ninguém”, como observada nas falas dos docentes, a professora formadora era humilde por vê-los como iguais, e não com superioridade (FREIRE, 1996, p.76).

Sendo assim, desenvolver programas de formação continuada nutrido apenas pelo sentimento de desatualização dos professores é inútil, é necessário construir redes de trabalho em que se baseiem na coletividade, em que haja “práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo”, elas sim são mais proveitosas, pois criam um vínculo muito mais forte entre, não apenas entre os pares, mas também com o professor formador (NÓVOA, 2009, p. 8).

b) Valorização do saber dos professores

Em se tratando da valorização do saber docente, vale recorrer a Tardif (2014), ao salientar que os saberes experienciais são saberes relacionados as experiências dos professores, que são um aglomerado de saberes atualizados, obtidos e necessários no contexto da prática da profissão docente e que não se origina das organizações de formação e nem das disciplinas. “Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos” (TARDIF, 2014, p. 49). Desta maneira, ao iniciar um curso de formação é necessário de antemão conhecer o público docente e valorizar o saber que eles já consolidaram com os anos de experiência.

Moriconi *et al.* (2017, p. 40) também aponta como um aspecto importante para que se tenha coerência em programas de formação o fato de considerar “os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes”, pois desta forma os programas se tornam mais significativos para os professores.

Observa-se nas falas dos professores participantes que o fato da professora formadora valorizar esse saber, contribuiu, e muito, para a maior aceitação da formadora pelo grupo. Esse mesmo tema também foi observado na fala da formadora:

(GIP5) Valorizou o conhecimento de cada um.

(GIP3) Ela (...) valorizava o conhecimento, o saber do professor (...). Tem professor aqui com vinte, trinta e poucos anos de profissão. (...) não tem como falar que esse professor chegou naquele momento vazio.

(GIP2) A formadora valorizava tudo que a gente fazia.

(Professora formadora) (...) é valorizar o que eles sabem, a bagagem que os professores antigos daquele lugar tem.

(Professora formadora) Acho que esse trabalho foi bacana, porque eu respeitei o que eles já sabiam e valorizei aquilo que eles já fazem há muito tempo. O professor precisa desse valor. Ao mesmo tempo fui parceira de mostrar onde estava bacana e onde não estava, com muita sutileza, com muita leveza, aí a gente vira parceiros mesmo (risos) aí é gostoso.

Nessa perspectiva, mais uma vez pode-se recorrer a Tardif (2014, p. 33), quando menciona que embora os saberes dos professores ocupem uma posição tática, “o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite”, porém nessa experiência de formação continuada pôde-se perceber que tanto no discurso dos professores quanto no da formadora a desvalorização não ocorreu, pelo contrário, foi reconhecido e dado voz ao saber dos professores dessa escola. O autor afirma que os professores, no desempenho de suas atribuições e na prática do dia a dia de sua profissão,

[...] desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser (TARDIF, 2014, p. 39).

Assim, os saberes que os professores consolidam no decorrer do exercício de sua profissão não devem ser descartados, são saberes da prática que são legitimados e incorporados pelo professor e contribuem para a sua profissionalidade docente.

Vaillant e Marcelo (2012) também acreditam que a educação para adultos deve ser sustentada em suas particularidades, fixada em suas experiências, assim como na sua intencionalidade em aprender. Dessa forma, para que o adulto se sinta afetado pelo aprender é preciso considerar sua singularidade, suas necessidades e suas vivências enquanto pessoa e profissional.

c) Valorização da realidade

Nos depoimentos das professoras abaixo fica explícita a importância da professora formadora conhecer e considerar a realidade do grupo de professores. Fato esse que, sem dúvidas, fez com que o grupo docente confiasse na formação.

(GIP5) A formadora veio muito para a realidade e para o currículo da escola.

(GIP3) [...] o ponto central da formação é o formador conhecer a realidade no qual ele trabalha. Essa formadora conhecia, mesmo não sendo daqui da cidade, ela tinha conhecimento da nossa realidade, da nossa clientela [...] Ela [...] tinha conhecimento do chão da escola, fato que talvez foi um dos decisivos.

As narrativas acima indicam que quando o formador conhece a realidade dos professores, a formação torna-se mais prazerosa e proveitosa, pois é conhecendo a realidade da escola que o professor formador tem a possibilidade de elaborar metodologias mais ativas para se atingir os objetivos propostos na formação. É neste sentido que Canário (1998) e Marcelo (2009) esclarecem que as experiências mais significativas de desenvolvimento profissional são aquelas que se fundam na escola e que se correlacionam com as atividades dos docentes.

Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores (MARCELO, 2009, p. 10).

Os depoimentos corroboraram com o autor quando afirma que práticas padronizadas, descontextualizadas e esporádicas de formação tendem a ser menos eficientes, além de despertar pouca atratividade aos professores. Assim, quando o formador valoriza a realidade da escola, as interações do grupo de professores e o contexto dos alunos, e a partir deles elabora uma proposta de formação continuada, os professores passam a acreditar na formação e nas possibilidades de mudança e, muito provavelmente, os resultados serão exitosos.

Ainda sobre essa perspectiva, Vaillant (2003, p. 30) destaca que dentre os componentes de conhecimentos para se tornar um bom formador “diz respeito a onde e a quem se ensina”. Para a autora, os professores formadores devem “adaptar seu conhecimento geral da matéria aos estudantes e às condições particulares do instituto de formação”, ou seja, o professor formador deve aliar seu conhecimento do conteúdo à realidade em que vai atuar de modo que a formação faça sentido para o professorado.

De acordo com Yinger (1991, *apud* VAILLANT, 2003, p. 30), o conhecimento tem dimensão ecológica, isto é, ele não existe nos indivíduos, mas sim no convívio gerado entre eles e o meio em que se desenvolvem. Sob essa perspectiva, a vida da aula “é constituída pelos sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais que existem, tanto dentro, como fora da aula”, cabendo ao professor formador compreender as conversações que ocorrem internamente e entre todos os sistemas, e identificar quais são oportunas para a atividade da aula. Dessa forma, será necessário que o professor formador, aquele com função de guia e sujeito que oferece a estrutura, a ação e a informação dentro de cada sistema, conheça também a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes, além da origem dos estudantes, seus níveis de produtividade e sua implicação com os centros educativos (VAILLANT, 2003).

Neste sentido, o formador que considera “o contexto da escola, suas prioridades e objetivos”, assim como o currículo da escola, corroboram para que o programa de formação continuada seja coerente sendo capaz de promover bons resultados (MORICONI, *et al.*, 2017, p. 12).

d) Trajetória e o desenvolvimento profissional da formadora

Em suas falas, alguns professores, referem-se à trajetória profissional da formadora e ao seu conhecimento como fatores contribuintes para a credibilidade na formação do grupo.

Observa-se que, para alguns professores, houve certa identificação com a formadora por ela também já ter sido professora alfabetizadora como mostra nas vozes dos professores:

(G1P1) [...] essa formadora foi professora alfabetizadora por um bom tempo, foi diretora, e por último, se aposentou no Estado como supervisora. Então, ela tinha bagagem para falar de cada etapa da vida dela. [...] a pessoa conhece de perto a sala de aula, portanto o perfil desse formador é outro.

(G2P3) É uma pessoa que veio que nem a gente mesmo. Ela veio de lá de baixo do ser professor, do magistério (risos).

(G2P1) Ela sabe e jamais deu a entender que sabia mais que a gente.

Nos extratos acima, é possível perceber que a trajetória profissional da professora formadora foi outro ponto positivo para que os professores acreditassem na formação.

Em se tratando da trajetória profissional do professor, Tardif (2014, p. 81) afirma que grande parte do que os professores conhecem sobre o ensino, sobre as atribuições do professor e sobre como ensinar advém de sua própria trajetória. Para o autor, de fato, “concebida em conexão com a história de vida e com a socialização, a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor”, ou seja, a forma particular como o professor interage com o meio articulando com a sua história de vida gera uma trajetória singular e peculiar. Neste sentido, pode-se compreender a carreira como trajetória, uma sucessão de etapas de integração numa apropriação e de socialização na subcultura que a configura (TARDIF, 2014).

Sendo assim, ao referir credibilidade delegada à formadora, vale recorrer o que Vaillant (2003, p. 27) define como “formadores modelos”, ou seja, formadores de professores que possuem ampla experiência de aulas e que são capazes de ofertar formação, por meio do seu exemplo e de seu testemunho. Além disso, essa prestigiosa autora define como formador “toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades”, sendo capacitado e certificado para desempenhar um trabalho de formação, ter conhecimentos sobre teoria e prática, compromisso, competência e disposição para aprender e inovar no seu ambiente de laboração, em outras palavras, “formador é sinônimo de docente” (VAILLANT, 2003, p. 22).

Segundo Canário (1998), a formação é um processo organizado e intencional que se relaciona a uma questão específica e fragmentada de um processo ininterrupto e multiforme de socialização que corresponde à trajetória profissional de cada um.

Os professores pesquisados atribuem ao fato da professora formadora acompanhar, subsidiar, não só em suas aulas, mas sempre que solicitada, inclusive pelas redes sociais, como um diferencial das demais formadoras que tiveram ao longo do magistério. É o que se observa na fala da professora e da formadora:

(G1P2) [...] com essa formadora todas as dúvidas que a gente tinha até pelo whats ela respondia.

(Professora formadora) Quando o professor pede apoio, não se trata de você ficar xerocando ou imprimindo atividades, fazendo o trabalho para ele,

realizando as sondagens das hipóteses de leitura e escrita no lugar dele. Não, não é isso. Não é o apoio de fazer, mas é o apoio de "estar com ele", de orientá-lo.

Verifica-se a importância do professor formador subsidiar os professores em todo o processo de formação continuada, tarefa laboriosa para o formador, visto que, como afirma Vallant; Marcelo (2012), a formação de adultos se baseia na análise de seu comportamento como ponto inicial, assim como o estudo do meio e dos trabalhos que ele deve realizar para alcançar os propósitos da formação. Neste sentido, “o formador, dentro desse enfoque, é considerado um instrutor com conhecimentos especiais” (VALLANT; MARCELO, 2012, p. 25), ou seja, na formação para adultos, o formador é visto como guia com saberes singulares.

Assim, um formador só tem sentido quando não é um especialista que a partir de fora “analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 97), isto é, o formador precisa andar de mãos dadas com os professores, sem hierarquias, colaborando e fornecendo subsídios para os professores, a fim de que possam refletir sobre sua própria prática.

Nas falas da professora (G1P2) e da professora formadora, pôde-se observar que houve nesse processo de formação continuada uma participação coletiva entre professores e professora formadora. Esse tipo de formação auxilia os professores a solucionarem problemas do seu cotidiano escolar construindo uma cultura profissional capaz de compreender objetivos de ensino, métodos e soluções (MORICONI, *et al.*, 2017).

Os autores Garet *et al.* (2001 *apud* MORICONI, *et al.*, 2017) acreditam que a formação coletiva é vantajosa, porque os professores que trabalham em equipe têm mais oportunidade de debater conceitos, habilidades e problemas que aparecem ao longo da formação continuada. Os professores são da mesma escola, portanto tem maior oportunidade de compartilhar materiais curriculares, didáticos e avaliações, têm a tendência de conservar as mudanças na prática ao longo do tempo e por fim, dividem os mesmos alunos, facilitando as discussões sobre as necessidades ao longo da aula. Na formação continuada desenvolvida nessa escola, a professora formadora também foi considerada como parte integrante dessa coletividade, já que participava ativamente dos compromissos do grupo.

e) Relação eu - outro

Os participantes dos dois grupos destacaram a importância dada a relação que a professora formadora construiu não só com os professores da escola, mas com a equipe gestora e com os alunos. Partindo da premissa que estes também têm papel fundamental para o processo de ensino aprendizagem, as falas abaixo manifestam a importância dada pela professora formadora à equipe gestora, aos professores e aos alunos desta instituição:

(GIP3) [...] ela fez um trabalho conscientizando desde a equipe gestora até o aluno. Ela visitava as salas e se apresentava para os alunos como professora da professora.

(Professora formadora) Concomitante aos professores eu fiz a formação de gestores. Isso fez um diferencial, porque eu ia mostrando para os gestores, coordenador e diretor, onde é que eles podem colaborar com o professor para o trabalho sair melhor para a escola, para a melhoria desse ensino, dessa aprendizagem.

Nas falas das professoras e na da formadora sobre a formação de gestores desenvolvida nessa escola, pode-se articular com os escritos de Day (2001), ao afirmar que os diretores precisam ser administradores que amparam e realizam planos que objetivam a execução de tarefas, além de serem líderes ao articular esses planos à visão integral sobre as carências da escola e de todas as pessoas que trabalham nela. Na maioria das vezes, a oferta de cursos de formação continuada se destina apenas ao corpo docente, porém neste estudo percebe-se que houve também a preocupação em orientar os gestores para que pudessem melhor assistir seus professores. Isso ocorreu, provavelmente, porque a professora formadora vê a escola como um todo, vê realmente no sentido de unidade, onde cada setor na sua singularidade, na sua importância e nas suas atribuições partilha de um mesmo ideal que é a aprendizagem dos alunos.

Nesta unidade escolar, a equipe gestora também foi envolvida em formação continuada, o que mostra o cuidado com o desenvolvimento profissional de todos os profissionais envolvidos e com a educação dessa escola, o que de acordo com Davis *et. al.* (2012) significa fortalecer e legitimar a escola como lugar de formação continuada e permanente. Segundo Lück (2000 *apud* BOYADJIAN, 2007. p. 13).

A gestão constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de um conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.

Desta forma, de acordo com a autora, a gestão tem papel relevante no ambiente educacional, pois é por ela que se pode verificar o andamento da instituição escolar. Portanto, a necessidade em oferecer formação constante também a esses profissionais que dentre suas funções administrativas e pedagógicas também devem ser um articulador entre escola, equipe, estudantes e comunidade.

Ao reportar a atenção especial que a professora formadora dedicou aos alunos dessa escola como mostram os discursos abaixo, confirma o que Leite (2006, p. 25) declara que “todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam afetivamente positivas”, quer dizer que, tudo que é feito para favorecer a aprendizagem das crianças seguramente é proveitosa.

(Professora formadora) Os alunos me conheciam como "a professora dos professores", muitas vezes, eu ia à escola mais cedo, fora do meu horário de formação docente, só para conversar com os alunos, levar um docinho para agradar e, ao mesmo tempo, continuar estimulando-os a produzirem mais e melhor.

(G2P2) Ela entrava na sala, olhava o que estava sendo dado. O aluno lia para ela, assim valorizava o aluno. Aquele aluno que estava sem vontade, sem nada, depois perguntava: “que dia ela vem de novo”? Até para os alunos ela era um incentivo. Ela visitava todas as salas.

(G1P6) Eles (alunos) adoravam quando a formadora vinha visitar a sala.

(Professora formadora) Entrava na sala, conversava com eles e contava histórias. Teve sala que eu ensinei a fazer dobradura, teve salas que eu ensinei músicas, eu sempre levava alguma ideia para eles.

É notório nos depoimentos dos professores o quão foi importante à relação interpessoal que a professora formadora construiu com os professores e alunos desta escola. Essa relação de respeito foi um fator determinante para que a aprendizagem da docência acontecesse de maneira exitosa. Neste sentido, conforme Cochran Smith (1999), além da professora formadora ter o conhecimento para a prática, ou seja, ter o conhecimento formal das teorias, ela tem o conhecimento na prática que é o conhecimento prático adquirido, por meio das reflexões de sua experiência e tem também o conhecimento da prática, isto é, o conhecimento para ensinar bem considerando a realidade da sala de aula. Assim, o contexto foi privilegiado para o aprendizado dos professores dessa escola, da mesma forma que os laços afetivos criados entre professores e professora formadora durante esse período também foram decisivos para o sucesso da formação.

Como mencionado anteriormente à afetividade entre os envolvidos com a aprendizagem foi um fator marcante, valendo-se recorrer a Tagliaferro (2004, p. 248) que acrescenta que,

[...] a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos.

Neste sentido, como afirma Ambrosetti (1996), a qualidade das relações interpessoais favorece o processo de ensino e aprendizagem. As trocas afetivas satisfatórias marcam a construção de conhecimento e imprimem a formação de um ser mais humanizado, íntegro e consciente da importância do outro em sua vida. Deste modo, a reflexão sobre o ensino vai muito além do compromisso cognitivo, ele exige compromisso emocional e envolve a mente e o coração (DAY, 2001).

Moriconi *et al.* (2017) ressalta a importância dada a aprendizagem ativa nos processos de formação continuada, lembrando que ela pode ser concretizada de várias formas. Uma delas pode ser observada nos excertos mencionados anteriormente nas falas da professora formadora e dos professores, em que o professor observa a professora especialista e é observado enquanto leciona. Isso faz com que os professores sintam-se aprendizes vivos, engajados e se dediquem mais as obrigações da docência.

5.5 Efeitos da formação

No discurso da professora formadora fica expresso que a formação continuada desenvolvida nesse município foi singular. Ela atribuiu o sucesso da formação ao fato dos professores serem humanos e serem receptivos ao novo:

(Professora formadora) Olha, de 40 anos que eu trabalho na educação, esse é um resultado que nunca mais vai sair da minha cabeça. Foi muito bacana! Primeiro que as pessoas de lá são muito humanas, acessíveis, amorosas, carinhosas, elas recebem a gente muito bem. Essa cidade tem esse diferencial, recebem a gente com muito carinho. [...] foi uma partilha, foi uma cumplicidade de gente que quer fazer diferente e gosta de gente. Gente que gosta do que faz. E quem não gostava muito, passou a gostar (risos).

Por esse ângulo, como afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 11), “a aprendizagem ocorre quando aquele que vai aprender está preparado e não quando o docente pensa que ele deveria acontecer”, isto é, a aprendizagem só acontece quando o indivíduo que recebe a formação está disposto a aprender, caso contrário a formação não passa de mais um curso rotineiro feito por obrigação. Na fala da professora formadora e das professoras, pôde-se perceber que a receptividade e o envolvimento dos professores com a formadora resultou em uma formação continuada exitosa, ou seja, os professores estavam preparados para aprender.

A próxima categoria que se apresentará salienta os efeitos que uma formação continuada exitosa é capaz de proporcionar ao desenvolvimento profissional docente.

5.5.1 IDEB

Após as formações em Linguagem e Matemática, mencionadas pelos professores nos grupos de discussão, foi possível perceber a importância da formação constante para o desenvolvimento profissional. Infere-se que o aprimoramento do conhecimento profissional dos professores pode ter refletido, positivamente, na aprendizagem significativa dos alunos como pode ser percebido nos indicadores de qualidade.

Quando mencionado sobre o IDEB da escola no grupo de discussão, uma das professoras afirma:

(GIP3) (...) crescimento acima da média.

A professora formadora também aponta para esse viés, atribuindo o acréscimo no IDEB ao investimento do município em programas de formação contínua aos professores:

(Professora formadora) O trabalho foi tão significativo nessa cidade que, no segundo ano de formação, 2016, a escola conseguiu um índice no SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, um IDEB de 6.5, meta esta prevista para 2019. Fantástico! [...] Estão com o índice altíssimo. Se eles tinham uma perspectiva para 2019 e já a atingiram, foi graças à formação continuada dos docentes e aos investimentos na educação do município e isso é digno de louvor e valorização. Por isso que digo que não se pode parar de oferecer formação continuada de qualidade, para não perder a dinâmica de continuar aprendendo.

Verifica-se que, como aponta Imbernón (2009), embora em muitos países, textos oficiais e discursos, a formação permanente venha assumindo um papel fundamental para se alcançar o êxito nas reformas educativas, não é costumeiro o estabelecimento de estruturas e suportes congruentes que proporcionem mudanças dos processos educativos das entidades de ensino, principalmente quando se tem a predominância de governos conservadores e neoliberais.

No entanto, no discurso da professora formadora, pôde-se verificar que o investimento dado ao estabelecimento de ensino e as práticas de formação continuada contextualizada fizeram com que reverberasse diretamente nos resultados obtidos pelos alunos nos indicadores de qualidade, colocando essa escola e os professores em destaque.

5.5.2. Reconhecimento dos pais

Quando se propõe que professores discorram sobre o reconhecimento que lhes é dado pela profissão, é natural que haja, majoritariamente, discursos negativos arraigados de desencantos com o ofício, com predomínio de assuntos como baixos salários, poucos estímulos, falta de reconhecimento pelo poder público, carência de material, entre outros. Entretanto, nos grupos de discussão dessa pesquisa, pôde-se observar que os professores não apresentaram esse discurso melancólico, pelo contrário, apresentam satisfação com o labor da profissão e apontam para o reconhecimento que lhes é dado pelos pais dos alunos como um aspecto bastante importante para sua profissionalidade como mostra a fala da professora abaixo:

(G2P4) Os pais amam essa escola, adoram, só elogiam. Quando o pai de meu aluno vem me elogiar fico pensando: “Ai que mentira, não é tudo isso”. Agora, eu percebo bem que, além de me elogiarem, eles elogiam os outros professores. Então, isso para mim vale mais que um pai me elogiando.

Nesse sentido, Lerner (2002, p. 45), propõe que a valorização docente deva concomitantemente: elevar capacidade acadêmica e propiciar condições favoráveis de trabalho, tanto na perspectiva econômica quanto na perspectiva da “valorização que a comunidade tem com o trabalho dos professores”.

Assim, a valorização do professor traz inquietações mais amplas que as questões salariais e de trabalho. Ao ser reconhecido pelo bom desempenho dos alunos, o professor também fica satisfeito, o que pode motivá-lo a busca incessante por formação, a fim de melhorar cada vez mais sua prática docente.

5.5.3. Reflexos da formação continuada na escola

As falas das professoras revelam que, após essas formações, obtiveram significativas mudanças na maneira como passaram a ministrar suas aulas, fazendo uso de materiais que antes só ficavam em armários e assim se sentem mais seguras na sua prática em sala de aula:

(G2P3) A gente tem mais segurança na sala de aula. Estamos mais preparados para as perguntas dos alunos.

(G2P4) Se tiver boa vontade, tem material, capacidade. Tem tudo ali, é só pegar a apostila da formadora e virar (faz o movimento de virar a página do livro) dá muita segurança é só ter amor e responsabilidade porque o resto, não faz quem não quer, essa é a verdade.

(G2P2) A gente pratica tudo, tem o material, está tudo aqui fresquinho [...] foi uma capacitação que passou e ficou tudo. A gente aprendeu a pôr em prática mesmo. Eu tenho no armário as apostilas da formadora de Língua Portuguesa e os cadernos do Mathema. (...) Ficou a semente (...) nós estamos cultivando a semente.

As falas dos professores revelam que o conhecimento profissional é um componente indispensável para a melhoria da prática educativa, mas que dele não depende somente de cursos de aperfeiçoamento, é preciso que o professor esteja aberto a mudanças, ele deve envolver-se em diferentes tipos de reflexão ao longo de sua carreira. Conforme Shulman (2014, p. 213), “os melhores professores são capazes de redefinir, descrever e reproduzir o bom ensino”, ou seja, professores competentes, preparados, têm a capacidade de redirecionar, relatar e reproduzir suas práticas pedagógicas, o que contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Nesta acepção, desenvolvimento profissional e mudança revelam ser inseparáveis. No entanto, a mudança ocorre se o professor quiser mudar. Conforme Day (2001, p. 17), “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente)”. Desse modo, estudos têm apresentado que para haver mudanças significativas é necessária a cooperação ativa dos professores. Assim, para propiciar e conduzir o desenvolvimento profissional, de maneira competente, é mais importante uma concepção centralizada no

aprendente, do que centrada na instrução (DAY, 2001). Além de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, os programas de formação continuada precisam despertar nos professores o interesse em refletir sobre sua própria prática pedagógica objetivando a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, Imbernón (2011, p. 41-42), acrescenta:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

Assim, a formação continuada objetiva e fomenta a inquietude do docente, fazendo com que ele reflita constantemente sobre sua prática pedagógica, sobre a realidade social e sobre o ser professor.

5.5.4. Produção de conhecimento

Nos discursos dos professores, ficou explícita a satisfação que tiveram ao serem convidados a participarem de eventos para a divulgação do conhecimento profissional em outras instituições de ensino. Para Roldão (2007), o conhecimento profissional docente implica na comunicabilidade e circulação. Para a autora é esta dimensão que mais distancia os professores da posse de um conhecimento profissional amplo, dado que a acentuação da representação do panorama da prática do conhecimento do professor tem destacado os elementos tácicos de conhecimento que de facto o constituem.

A autora ainda afirma que o conhecimento tácico é saber praticar, pela meta-análise mencionada, “a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros”, ou seja, o conhecimento implícito é compreender como se desempenha a não ocultação, o desfazer e a juntura fundamentais a sua transformação a saber articulado e metódico, suscetível de comunicabilidade, transmissão e debate na coletividade docente (ROLDÃO, 2007, p. 37).

Nas falas a seguir é possível perceber o contentamento das professoras ao divulgarem os seus conhecimentos profissionais em outras instituições.

(GIP1) Os seminários que a gente participava em São Paulo foram de grande valia. [...] a gente apresentava uma sequência didática.

(GIP2) Todo ano a gente apresentava [...] no começo, a gente achava que congresso, seminário era bicho de sete cabeças.

(GIP5) Os gestores apresentavam seminários também.

(GIP8) Eu fui apresentar até na UNITAU (risos de orgulho).

A professora formadora também discorre sobre a produção de conhecimento desenvolvida pelos professores desta instituição

(Professora formadora) [...] expusemos para a clientela toda, pais e visitantes. Montamos uma revista e demos de presente para as pessoas que foram nos visitar e cada professor ficou com uma revista do acervo todo [...] faça propaganda das coisas boas que você faz na escola, porque nós que somos professores não fazemos [...] faça propaganda das coisas positivas que você é capaz. [...] A princípio, todos os professores são convidados, no final do ano, a apresentarem seus projetos de trabalho pela Parceiros da Educação. Três professoras dessa cidade foram a São Paulo, em 2015, apresentaram e fizeram muito sucesso. Depois, tivemos a oportunidade de apresentar projetos de trabalho na UNITAU, em 2016, a convite do Professor Mauro Castilho que, conhecendo os projetos numa visita à Escola (e a nosso convite), solicitou que as professoras participassem da Semana da Pedagogia na Universidade e os divulgassem no evento. Foi muito gratificante e, percebi que as professoras se sentiram honradas, valorizadas e prestigiadas. Isso faz a diferença.

Os extratos acima apontam para o que Nóvoa (2009, p. 16) acredita ser de suma importância para a sapiência da profissão que “é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas”, visto que a escola é um local de formação de professores, espaço de análise partilhada de práticas.

Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (NÓVOA, 2017, p. 1119).

Deste modo, o professorado deve registrar e divulgar o conhecimento que produz, pois assim estará corroborando para a profissionalização docente.

Nesta perspectiva,

Compreender e refletir sobre o conhecimento produzido na prática docente constitui-se em possibilidade de dizermos aos protagonistas desses espaços a importância do trabalho por eles desenvolvido. É reforçar a importância do processo de autoria desempenhado por esses sujeitos (...) (ALVES, 2006, p.31).

Neste sentido é preciso reconhecer o conhecimento produzido por professores, mostrar a ele a importância do seu labor, das práticas pedagógicas exitosas por eles desenvolvidas. Como afirma Alves (2006, p. 30), é preciso desconstruir a imagem de distanciamento entre a academia e a Educação Básica, ou seja, “do centro produtor de conhecimentos sistematizados e validados”, da instituição que labora na mediação desse saber com a sociedade.

5.5.5. Ampliação da Leitura do Mundo

A valorização da pessoa professor, como ser humano carente de cultura, ficou também expressa nas falas das professoras quando relatam que as experiências, atribuídas por elas, foram de grande valia:

(GIP1) Ficaram as lembranças. As boas formações e as saídas culturais com os professores que foram maravilhosas (professora se debruça na carteira entre risos e gargalhadas). Conheci o Lázaro Ramos, a Thais Araújo, conheci a Lílian Cabral [...]Sabe quando vai ter de novo? Nunca.

(GIP8) Conhecemos o teatro.

Dessa forma, Nóvoa (2017, p. 1112) afirma que “os professores, como pessoas, devem ter um contato regular com a ciência, com a literatura, com a arte”, é preciso ter densidade cultural, para que o diálogo com os discentes tenha produtividade formativa, ou seja, quanto mais vivências culturais o professor tiver oportunidade e experienciar, provavelmente, melhor será sua comunicação com os alunos (NÓVOA, 2017).

5.5.6. Comprometimento e pertença

Outro aspecto que merece ser destacado nas falas das professoras é a do compromisso e o sentimento de serem pertencentes à escola onde atuam:

(GIP3) Os professores aqui acreditam no trabalho que eles desenvolvem. [...] eu trabalho nessa escola e eu acredito no trabalho que eu desenvolvo.

(GIP1) [...] não estou aqui de graça, eu estou recebendo por isso, [...] eu não vejo a minha sala, os meus alunos, e sim, os nossos alunos, pois a escola pertence a nós. É compromisso de todo mundo [...] É aluno nosso, [...] é abraçar a causa mesmo.

(GIP3) Sentimento de pertencimento.

Com o sentimento de pertencimento, as professoras dessa escola valorizam e cuidam bem do ambiente onde trabalham e das pessoas com quem ali convivem, resgatando sentimentos como o amor, o cuidar, o respeito e a ética. Para Lestingue (2004, p. 40) “pertencimento é compreendido a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva”, ou seja, pertencer é sentir-se parte, estar contido em uma determinada comunidade em que há prevalência de um clima de respeito, bem querer e cuidado. É o sentimento de pertencimento que possibilita o enfrentamento e o gerenciamento de conflitos e isso acontece quando se tem preocupação com o outro.

Com base nos estudos de Moriconi *et al.* (2017), pode-se afirmar que a experiência de formação continuada desenvolvida nessa escola foi capaz de contemplar os atributos considerados necessários para que se tenha uma formação continuada exitosa. Em que ocorra a real mudança na prática do professor e conseqüentemente reverbere em melhores resultados dos alunos perante a aprendizagem, que são elas: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, métodos ativos de aprendizagem, participação coletiva, duração prolongada e coerência.

Primeiramente, o programa de formação continuada desenvolvida nessa escola ressaltou a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que procurou proporcionar aos participantes a reflexão da prática, permitindo que eles mudassem a maneira de como abordar conteúdos de matemática e de língua portuguesa. Foram utilizados métodos ativos de aprendizagem, isto é, os professores foram tratados como aprendizes ativos, engajaram-se mais e de forma mais produtiva com os afazeres docentes. A participação coletiva também foi um fator positivo na formação desses professores, pois assim eles tinham a oportunidade de

discutir conceitos, habilidades e problemas da realidade durante a formação continuada com seus pares. A duração dos programas de formação desenvolvida nessa escola também foi um determinante para sua eficácia, já que estudos apontam que os programas de formação com duração prolongada repercutem melhores resultados, pois permite um contato frequente com o professor formador. Finalmente, a coerência também permeou os programas de formação dessa escola, pois se considerou o contexto escolar, suas prioridades, seus objetivos, além dos conhecimentos, as necessidades e as experiências dos docentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçar sobre os resultados dessa pesquisa e regressando aos objetivos apresentados para este estudo, a compreensão acerca do modo como a formação continuada, quando exitosa, contribui para o desenvolvimento profissional docente se torna ainda mais instigante. Conceitos como, saberes docente, profissionalização docente, formador e formação, entre outros, revelaram ser essenciais para entender, sob o ponto de vista dos professores, o que faz com que uma formação continuada seja considerada eficaz.

O percurso metodológico utilizado e a fundamentação teórica contribuíram para desnudar aspectos sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Embora as conclusões dessa pesquisa, por conta de sua amplitude e natureza, não possam ser generalizadas, compreendemos que apresentam fundamentos para entender como se dão às práticas de formação continuada e a sua contribuição para o desempenho profissional do professorado, ao evidenciar o ponto de vista dos professores e da professora formadora da escola pesquisada.

Ao investigar os elementos obtidos nos grupos focais e na entrevista com a professora formadora, na perspectiva da formação continuada e de como essa formação contribui para o desenvolvimento profissional, foi possível perceber que as falas dos participantes são congruentes em praticamente todos os aspectos, inclusive com a fala da professora formadora.

Averiguar o processo de formação continuada desenvolvido nessa escola, o primeiro tema que emergiu referiu-se a pessoa do formador, certificando a valorização da relação entre o eu e o outro como fator imprescindível para que os professores se sentissem afetados com a formação. Aspectos como a maneira humilde com que a professora formadora acolheu os professores, a valorização dada aos saberes que os professores dessa escola já possuíam, a valorização da realidade da escola, assim como a trajetória profissional da formadora e a disponibilidade e dedicação que tinha com o professorado, fizeram dela uma formadora memorável. Neste sentido, a relação interpessoal conferida entre professores e professora formadora foi de suma importância para que a formação fosse exitosa.

Na análise, evidencia-se a relevância que é conferida pelos professores ao fato da professora formadora valorizar os saberes que eles já tinham sobre o processo de ensino e aprendizagem. A formadora reconhecia os conhecimentos do professorado e concomitantemente lhes apresentava, com muito tato pedagógico, novas metodologias e

estratégias de aprendizagem, assim durante o processo de formação, os próprios professores percebiam suas falhas sem que a professora formadora precisasse apontá-las. A professora formadora aproximou-se dos professores, da maneira como eles pensavam com o propósito de ajudá-los a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e assim, buscar novas maneiras de atuar na profissão, novas maneiras essas que correspondessem com as necessidades dos seus alunos.

Os elementos expostos nesse estudo permitem concordar com a importância conferida em conhecer os professores, seus saberes e suas carências para se sugerir uma formação significativa para o seu desenvolvimento profissional que reverbera em melhor qualidade de ensino. É conhecendo as características, as especificidades e necessidades do professorado que é possível delimitar a forma mais apropriada de formação.

Os depoimentos também apontam como aspecto de igual importância ao fato da professora formadora conhecer e valorizar a realidade da escola, pois a partir deste conhecimento ela pôde elaborar um trabalho que respondesse aos anseios e expectativas do grupo de professores. Embora ainda predominem políticas e formadores que se baseiam em “formação transmissora e uniforme com [...] teoria descontextualizada para todos”, a formação continuada desenvolvida nesta escola ocorreu de maneira oposta a essa perspectiva (IMBERNÓN, 2009, p.34).

Os relatos dos professores sobre a trajetória e o desenvolvimento profissional da professora formadora apontam para o fato dessa formadora ter sua vida profissional ascendente como um motivo relevante para que os professores crescessem na formação. Para eles, o fato da formadora ter iniciado sua carreira como professora de ensino infantil, ter percorrido o ensino fundamental, a educação especial, coordenação, direção e se aposentado como supervisora de ensino fez com que os professores respeitassem a trajetória profissional da formadora ao passo que se identificavam com ela no período em que exerceu a função de professora alfabetizadora.

Observou-se também nos discursos dos professores que um diferencial da professora formadora deve-se ao modo como ela acompanhava e subsidiava os professores, pois não havia entrega da formadora apenas nos momentos de formação, nas salas de aulas ou em HTPCs, mas também fora dos horários de trabalho, por telefone ou via *whatsapp* e isto criou um vínculo muito forte entre o professorado e a professora formadora, pois mesmo após a conclusão do programa de formação, ela ainda realiza orientação para os professores dessa

escola sempre que solicitada por eles e os mesmos a mantêm informada de cada feito positivo em suas práticas pedagógicas.

Os dados confirmam, também, a importância que os professores outorgam à formação que é capaz de conciliar teoria e prática, visto que, infelizmente, ainda há a predominância da formação que se sustenta na transmissão teórica e descontextualizada nos cursos de formação continuada da atualidade, nessa formação ficou evidente que houve o entrelaçamento produtivo entre a teoria e a prática.

Os horários em que são oferecidas as formações para professores sempre foi motivo de questionamentos e não foi diferente nesta pesquisa. Pôde-se perceber pelos relatos dos professores que a formação continuada quando oferecida em HTPC, a aceitação foi unânime, porém quando foi lhes disponibilizado um curso de formação aos sábados, não houve a mesma aceitação. Isso nos permite afirmar que para desenvolver um programa de formação continuada em que envolva todo o corpo docente é necessário que essas formações sejam oferecidas dentro da jornada de trabalho dos professores, em HTPC, horário destinado a programas de formação continuada dos docentes, entre outros assuntos e não o contrário.

Sem dúvida, o ápice desta pesquisa está nos depoimentos dos professores, quando relatam acerca das mudanças que tiveram em suas práticas pedagógicas, após os programas de formação continuada pelos quais passaram. Pode-se concluir que estas formações, diferentemente das demais que eles já haviam vivenciado, construíram nesses professores o verdadeiro sentido da formação contínua a de “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional [...] potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”, pois a partir dessas formações houve mudanças significativas em como passaram a elaborar suas atividades pedagógicas, e passaram a ressignificar o erro dos alunos (IMBERNÓN, 2009, p.44-45).

As mudanças nas práticas pedagógicas resultaram em bons rendimentos nas avaliações externas, atingindo até mesmo índices que eram esperados para 2019, e os pais passaram a dar maior reconhecimento aos professores desta escola.

O saber docente que é produzido pelo professor dentro da sua sala de aula, muitas vezes, fica no anonimato, porém isso deve ser mudado. A profissão docente, assim como tantas outras profissões, precisa divulgar seu conhecimento, a formação docente deve ser arquitetada no interior da profissão, em que os professores sejam os protagonistas e autores do

conhecimento produzido. A profissão docente, assim como tantas outras profissões, precisa divulgar seu conhecimento, para isso é “preciso devolver a formação de professores aos professores”, ou seja, a formação docente deve ser arquitetada no interior da profissão, em que os professores tornem-se protagonistas e autores do conhecimento produzido (NÓVOA, 2009, p.14).

Quando o professor se percebe autor de sua aprendizagem, assim como visto nos relatos dos professores desta pesquisa, e é convidado a divulgar esse conhecimento construído por ele em outros estabelecimentos de ensino, inclusive em universidades e a outros professores, além de estar colaborando para sua autoafirmação na profissão, está consolidando seu conhecimento profissional e isso fortalece a profissão docente que, muitas vezes, é desvalorizada pela sociedade e pelos órgãos governamentais.

Nesse estudo, foi possível perceber que os professores entrevistados acreditam que a formação continuada favorece o seu desenvolvimento profissional. Nos depoimentos, a maioria dos docentes deixa claro que a formação continuada quando bem-sucedida é capaz de fazer com que o professor reflita sobre sua própria prática e, a partir de então, reelabore suas estratégias de ensino. É nesse movimento de ação, reflexão e ação que ocorre o desenvolvimento profissional.

Sob essa mesma perspectiva, pode-se concluir que os professores dessa escola viram na formação continuada um caminho de possibilidades capaz de melhorar suas práticas pedagógicas. Porém não foi uma equação linear em que houve o oferecimento de formação, logo aceitação de todos e finalmente mudanças na prática dos professores. Houve, sim, *a priori*, resistência à primeira formadora na área de linguagens, por não valorizar os conhecimentos que os professores já possuíam e por não adequar a formação a realidade da escola. Embora contasse com uma formadora competente na visão dos professores, houve também resistência, a princípio, a formação do Mathema; o que dificultou a adesão do grupo foi o horário em que acontecia o curso, aos sábados, assim com a diminuição de participantes, o curso mudou-se para os horários de HTPC.

Desta maneira, percebeu-se o quanto os professores dessa escola têm voz ativa, são questionadores e são ouvidos pela instituição, onde trabalham, pois quando perceberam que a formação de linguagem não ia de encontro com as reais necessidades do grupo, reivindicaram aos gestores da escola a insatisfação e seus apontamentos foram considerados. Isso faz perceber que esses professores são participantes ativos no processo de formação, pois

discutem pelo que realmente necessitam e faz sentido para a sua prática docente, a fim de minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos.

Ficou evidente que as práticas desenvolvidas nos cursos de formação na área de linguagem e na área da matemática foram apropriadas pelos professores como mencionado nos depoimentos. Talvez um diferencial da formação na área de linguagem, na apropriação dos professores de prática inovadoras seja o fato da professora formadora acompanhar as aulas dos professores, mas não com um olhar recriminatório, opressor, e sim, com um olhar amigo, acolhedor, aconselhador. Quanto à formação do Mathema, os professores confessaram a carência que tinham em propor aulas diferenciadas no campo matemático e após essa formação eles passaram a elaborar suas aulas de forma mais dinâmica e com uso de jogos, tornando-as mais prazerosas e a aprendizagem mais significativa para os alunos.

Neste sentido, vale ressaltar que a maneira como o programa de formação continuada foi desenvolvido na escola em questão colaborou para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, pois os colocou em constante questionamento acerca da aprendizagem dos alunos, formulando e reformulando estratégias de ensino, a fim de solucionar os impasses na aprendizagem dos discentes. Além do mais, o fato da formação continuada ter sido desenvolvida dentro do local de trabalho dos professores, também foi importante para o desenvolvimento das competências profissionais desses professores.

Finalizando, vale lembrar o porquê da escolha dessa escola. A escolha se deu por ser a única escola municipal de uma determinada cidade do Vale do Paraíba e por ter alcançado altos índices de rendimento nas avaliações externas. Para tanto, a princípio, pensou-se em ouvir apenas os professores dessa escola, mas em virtude da forte presença do nome da professora formadora da área de linguagem nos discursos dos dois grupos focais, houve a necessidade em conhecer seu ponto de vista sobre o processo/experiência de formação continuada que se desenvolveu. De acordo com os relatos da formadora, esta formação superou suas expectativas. Ela atribui esse sucesso aos professores por serem tão receptivos a mudanças, além de gostarem do exercício do magistério. Embora, a princípio tivera alguns professores resistentes, todos foram convencidos a participar da formação, fosse para não ficar de fora do grupo, fosse por não resistir aos encantamentos da professora formadora.

Sendo assim, cabe afirmar que a formação continuada desenvolvida na escola não foi mais uma de tantas formações como costumeiro, padronizadas, em que se massificam os professores, desconsiderando as características do seu ambiente de trabalho. A formação aqui

estudada, ocorreu de forma singular, ímpar, pois se observou e considerou as particularidades e as necessidades do grupo docente e da escola.

Ao longo da minha pesquisa e agora ao concluí-la posso afirmar o quanto o Mestrado Profissional em Educação me afetou. Jamais voltarei a ser a mesma professora que ingressara no programa em março de 2017. Como sempre digo, “o mestrado foi um divisor de águas” não só para minha carreira profissional, mas também para a minha vida pessoal. A paixão pela educação e a esperança por uma educação de qualidade estão ainda mais fortes em minhas concepções, além de acreditar ainda mais que é por meio de profissionais comprometidos com a educação de qualidade e com o ser humano é que um dia a palavra desigualdade se atrofiará dos nossos dicionários.

Uma palavra bastante presente em minha trajetória acadêmica como pesquisadora é superação, pois os desafios, o processo de estruturação e reestruturação de pensamentos, construção de novos conhecimentos iluminados por memoráveis teóricos me fizeram transcender limitações as quais eu nem conhecia. Permitiram-me olhar diferente para a minha prática enquanto professora de educação básica, hoje, ela encontra-se mais subsidiada, alicerçada por teorias e conceitos legitimados.

Despeço-me do mestrado ainda mais convencida de que para que haja reais mudanças no processo de ensino e aprendizagem é preciso promover programas de formação continuada para professores em que a finalidade seja a de torná-los reflexivos, ou seja, que sejam capazes de refletir sobre sua prática pedagógica, caso contrário, a formação não passa de cursos padronizados elaborados apenas para o cumprimento de políticas públicas. Deste modo, para ser um profissional em educação requer dedicação e muito estudo, e não menos importante, é preciso sensibilidade e gostar de gente.

Embora os dados da presente pesquisa tenham permitido responder vários questionamentos acerca do programa de formação continuada dessa escola, eles apontam para a oportunidade de novas investigações como o estudo do cotidiano dos professores nessa unidade escolar, a fim de perceber o quanto as formações recebidas refletem no seu trabalho cotidiano e como o ambiente escolar influencia esse trabalho.

Enfim, minhas considerações acerca da formação continuada foram ratificadas ao constatar que quando ofertada dentro da carga horária do professor, em que o professor formador valoriza o saber docente e a realidade na qual ele está inserido, além de promover o

entrelaçamento entre teoria e prática, há a apropriação do conhecimento por parte dos professores, reverberando em mudanças significativas na sua prática pedagógica, concomitantemente, há uma ampliação do seu conhecimento profissional

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALVES, C. S. **Formação permanente de professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes**. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____, C. S. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012. 173 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996, p. 121.

ANDRÉ, M. E. de. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos, São Paulo, v. 19, p.35-44, 2015.

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

ARAÚJO, D. A.de. **Práticas Formativas e aprendizado profissional: o que dizem os professores**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

BARBOSA, G. A. da S. **A contribuição da sequência didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino médio: análise dos materiais didáticos “sequência didática artigo de opinião” e “pontos de vista”**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª ed., São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa letra e vida**. 2011. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estado, Sociedade e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, **Processo Formativo Escolas Sustentáveis e Com Vida**, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: Observatório PNE <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados/indicadores>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE: olhares sobre o andamento das metas / Ana Valeska Amaral Gomes, organizadora.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

CANÁRIO, R; A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia**, São Paulo: Revista do programa e estudos de pós-graduados PUC/SP, 1998, 6, 1º semestre, p.9-27.

_____. Rui. A prática profissional na formação de professores. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 31-45, 2001.

CEZAR, J.G.; PAULA, O. de. A produção escrita no fundamental I: correção do professor e revisão do texto pelo aluno. *Forúm Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n.2, p. 102-115, abr./jun.2013.

COCHRAN-SMITH, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249 - 305.

CORREIA, H.H.F. **Escola: escola espaço de construção da docência**. 2017.152f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação: Curso de Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. do V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, jan./jun., p.101-111, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da.; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC, 2012.v.34.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p.139-154, mar. 2002.

FAGUNDO, L. M. de C. A importância da vinculação de “sentido” ao ensino da matemática em sala de aula. In: **Olhares sobre o ensino da matemática: Educação Básica**. Org. CASTEJON, M.; ROSA, R. 1ª. ed. Instituto Federal triângulo mineiro, Uberaba - MG 2017.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. A relação teoria e prática no espaço das HTPS: Possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 13, p.275-290, jul./dez., 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2ª. ed., Brasília: Liber, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GARCIA, D. F. A importância dos jogos matemáticos no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica In: **Olhares sobre o ensino da matemática: Educação Básica**. Org.

CASTEJON, M.; ROSA, R. 1ª. ed. Instituto Federal triângulo mineiro, Uberaba - MG 2017.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano. Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2005.

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GATTI, B. **A Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em revista, Curitiba, Brasil. n. 50, p.51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf.

GONÇALVES, J. A. **A carreira das professoras do ensino primário**. In NÓVOA, A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, vol. 12, ed. 24, p. 149 – 161, 2003.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. Trad. Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade.** Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012. [Coleção Questões da nossa época, v. 40].

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3ª edição, SP: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica: 5ª. ed.,** São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, S. A. S. (org) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento.** 2004. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 15. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MANTOVANI, S. R. **Sequência didática como instrumento para a aprendizagem significativa do efeito fotoelétrico.** 2015. 43 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

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

MARCELO, C. VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, L. E. R.; TELES, N. C. G.; **Formação continuada de professores: Contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: FCC, 2017. v.52.

NÓVOA, A. M. S. S.da. **Profissão Professor.** Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **A Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

OLIVEIRA, N. A. R. de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada Ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PASSARELLI, L.G. Ensinando a escrita: o processual e o lúdico. 4. ed. ver. e ampl. São Paulo : Cortez, 2004.

PERRENOUD, P. **A democratização do ensino exige uma nova linguagem em classe**. Revista do professor: Nova escola. São Paulo: Abril. Nov. 2004. Ed. 177, p. 20-22.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PLACCO; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

RIBEIRO, M.T. de M. **A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001, p. 246.

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

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª.ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

SERAFINI, M.T. Como escrever textos. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

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

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

SIMÕES, L. C. **Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SZYMANSKI, H.; **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia de Almeida Rego Prandini. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4ª ad. (2011).

TAGLIAFERRO, E. C. M. **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva**. Trabalho de conclusão de Curso de graduação em Pedagogia. São Paulo. Unicamp, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, R.I. **As capelas de roça no município de Lagoinha, SP**. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade de Taubaté, 2008.

VAILLANT, D. Formação de Professores: Estado da prática. PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y Caribe, Santiago, Chile, 2003.

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

ZABALA, A. **A prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro do grupo focal

Étapas	Questões	<i>Check-list</i>
Apresentação (quebra de gelo)	Gostaria que vocês se apresentassem.	Nome; Tempo de profissão; Tempo nessa escola; Sala em que leciona; Formação.
Desenvolvimento	Como vocês viram a presença da ONG/FLUPP na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Estranhamento; • Verticalização; • Concordância/discordância
	Quais foram as mudanças geradas na sua prática de sala de aula?	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar para o aluno de maneira diferente • Estratégias didáticas; • Planejamento, rotina e recursos materiais.
	Quais foram as mudanças na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Elevação do IDEB; • Credibilidade dos pais; • Autoestima dos professores.
	O que você pensa sobre a Formação Continuada para o seu desenvolvimento profissional?	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos positivos; • Pontos negativos; • Ausência de Formação Continuada.
Finalização	Com a saída da FLUPP o que ficou para vocês e para a escola?	

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro da entrevista

Etapas	Questões	Check-list
Apresentação (quebra gelo)	Gostaria que você se apresentasse.	Nome; Formação; Carreira profissional.
Desenvolvimento	Como e quando iniciou seu trabalho em Lagoinha?	<ul style="list-style-type: none"> • Parceiros; • Objetivo do trabalho.
	Qual foi seu ponto de partida para iniciar o curso de formação com os professores de Lagoinha e como se desenvolveu ao longo do processo?	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento prévio; • Saber docente; • Estratégia de formação; • Desenvolvimento das atividades; • Sequência Didática.
Finalização	Como foram os resultados?	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem dos alunos; • Autoconfiança dos professores; • IDEB.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “FORMAÇÃO CONTINUADA EXITOSA: EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE”

Orientador: Prof. Dr(a). ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “FORMAÇÃO CONTINUADA EXITOSA: EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE”

Objetivo da pesquisa: Investigar e compreender como foi e é feito o processo de Formação Continuada de professores de uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Além disso, essa pesquisa pretende conhecer e analisar a opinião de professores sobre a Formação Continuada e qual a importância da formação constante para seu desempenho profissional; Verificar e analisar sob o ponto de vista dos professores como é/foi a presença de uma Organização não Governamental (ONG) que fornece subsídios materiais e cursos de Formação aos professores da rede Municipal; Identificar junto aos professores quais estratégias ou mudanças ocorreram em suas práticas de sala de aula;

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a entrevista com a professora formadora de ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola municipal do Vale do Paraíba.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio dos grupos focais, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio do grupo focal serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Profissional em Educação: Formação Continuada do professor da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas com os professores. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Ao participar dessa pesquisa, você estará contribuindo para o enriquecimento da produção de conhecimento sobre a temática da formação continuada aos participantes e aos membros da comunidade acadêmica com maiores informações sobre a importância da formação constante para o desempenho profissional do professor. Sendo assim, através da sua participação, pretende-se conhecer, descrever e analisar as práticas desenvolvidas por você nesta escola após uma formação, tendo como objetivo o melhor desempenho dos alunos.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 991446979, inclusive através de ligações à cobrar ou pelo e-mail. anaclaudiasantus@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e /ou despesas aos participantes sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. A mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento das divulgações de dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer momento. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a educação escolar e sua complexidade, que envolve inclusive o pensar no papel do professor, sendo importante identificar sua multiplicidade de ações, conhecer como o professor age após passar por um processo de formação continuada, propondo reflexões para uma possível melhoria na qualidade da educação.

NOME DO PESQUISADOR (deverá ser assinado pelo pesquisador responsável)

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA EXITOSA: EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

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

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) Participante