

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
VALÉRIA APARECIDA DE ARAUJO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA: uma prática favorecida
pelas comunidades de aprendizagem docente**

Taubaté – SP

2022

VALÉRIA APARECIDA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO CONTINUADA: uma prática favorecida
pelas comunidades de aprendizagem docente**

Dissertação apresentada à Banca de defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves; Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida.

Taubaté – SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

A663f Araujo, Valéria Aparecida de
Formação continuada : uma prática favorecida pelas
comunidades de aprendizagem docente / Valéria Aparecida de
Araujo. -- 2022
193 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, Pró-reitoria de
Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Patrícia Cristina Albieri de Almeida, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação

1. Formação continuada de professores. 2. Horário de Trabalho
Pedagógico Coletivo. 3. Comunidades de aprendizagem.
4. Pesquisa-ação. I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

VALÉRIA APARECIDA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PRÁTICA FAVORECIDA PELAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE**

Dissertação apresentada à Banca de defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves; Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Fundação Carlos Chagas

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rodnei Pereira

Universidade Cidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

*A estrada é sua, e somente sua.
Outros podem andar ao seu lado,
mas ninguém pode andar por você.*
Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por estarem sempre presentes iluminando meus passos na caminhada.

Agradeço a meus pais, Luiz e Luzia, por sempre incentivarem minha profissão e sentirem muito orgulho de terem uma filha professora.

Agradeço ao meu esposo Romeu, pessoa especial que Deus colocou em minha vida. Parceiro para todos os momentos e o maior incentivador para continuar meus estudos. Suas palavras de incentivo e determinação para que eu nunca desista de meus sonhos foi fundamental. Como ele sempre dizia, o importante é o conhecimento e o investimento na educação.

Às minhas irmãs Vania, Vanessa e Valdirene, guerreiras e amigas, sempre juntas para todos os momentos. Grandes incentivadoras do meu crescimento profissional, amo vocês incondicionalmente. Aos meus sobrinhos Marcos Vinicius e Isadora que sempre tinham uma palavra de carinho - como era bom ouvir, “tia, você consegue, eu te ajudo”, ou simplesmente por estarem perto, dando carinho; às nossas pequenas princesas Laura e Gabriela, alegrias da família: vocês existem para dar sentido e amor para a família toda. Aos meus cunhados Isidoro e Junior, irmãos de coração, sempre cuidando de todos com muito empenho.

Ao meu enteado Rafael, meu filho de coração e de alma, sempre perto me ajudando com carinho e atenção. Aos sábados, dia das aulas, cuidava de todos os detalhes para tudo dar certo em nossa casa, estudava comigo, dava ideias e participava como ouvinte das aulas, visto que nossas aulas foram online devido ao período histórico que estávamos vivendo com a pandemia assolando o mundo todo.

Aos meus amigos de profissão que foram fundamentais para a minha decisão de fazer o mestrado em educação, quantas vezes nos momentos de querer desistir tinha uma palavra de coragem, um siga em frente - os sonhos foram feitos para alcançar, o que precisar estarei aqui para ajudar. Claudiane, Elisete, Claudio, Wallace e Nicolas amigos muito amados que estavam sempre comigo e o meu querido “trio de Fernanda”, amigas queridas que Deus colocou em meu caminho, Fernanda Cabral me presenteou com um livro que foi imprescindível para minha pesquisa, Fernanda Marcon sempre me mostrando os caminhos e passos a seguir para compor um artigo e a Fernanda Avagliano amiga de caminhada há muitos anos e que esteve comigo o tempo todo, desde formar um grupo no WhatsApp a fazer os encontros formativos, como vocês me incentivaram e ajudaram, cada um de sua maneira - foi fundamental para a

organização de cada encontro formativo: o meu muito obrigada e gratidão para sempre! Amigos especiais são riquezas de imenso valor na nossa vida!

Impossível não guardar no coração e de agradecer aos participantes da pesquisa, meu “Jardim Florido do conhecimento”, que fielmente participaram dos encontros formativos refletindo e dialogando a cada momento.

Aos meus colegas de grupo do Mestrado que tanto colaboraram com meu crescimento Rodrigo Camões, Rodrigo Mendes, Raissa, Jade Moura, Luciana, Marina e, em especial, a minha querida amiga Jéssica que o Mestrado me presenteou - uma menina tão nova, mas com uma experiência e bondade tão grandes. Como foi importante sua ajuda e companheirismo para que eu conseguisse chegar ao fim da caminhada. Que Deus e Nossa Senhora te abençoem muito.

Não posso deixar de citar a gratidão eterna por cada docente e cada um dos meus alunos que eu conheci durante todos os anos de minha trajetória profissional, o quanto aprendi com cada um deles, ensinava e aprendia. A troca de conhecimentos é fantástica dentro do universo da docência.

Por fim, agradeço cada um dos professores e professoras que contribuíram para a minha formação, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves e minha Coorientadora, Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida, que, com tanta paciência e dedicação, me mostraram o caminho que devia seguir. Agradeço a Prof^a. Dr^a Luciana de Oliveira Rocha Magalhães que está acompanhando meu trabalho a contar do momento da apresentação do seminário 2, qualificação e na minha defesa, quantas contribuições valiosas foram feitas. Externo minha gratidão ao Prof. Dr. Rodnei Pereira que debruçou em minha pesquisa para a qualificação e para a defesa. Foram primordiais as suas contribuições para o caminho da reta final para encontrar o fio condutor da pesquisa.

Segundo Tardif (2002, p. 36), o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Portanto estamos sempre em aprendizado e este momento da pesquisa me mostrou que ainda posso alcançar outros sonhos.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado situa-se nas discussões sobre as potencialidades formativas advindas com a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Considerando que os momentos de formação entre os pares podem favorecer a reflexão sobre as práticas docentes, fortalecer a identidade profissional e colaborar para a aprendizagem da equipe pedagógica na unidade escolar, este estudo busca responder à pergunta: Quais ações e práticas formativas podem favorecer a criação de comunidades de aprendizagem docente durante o HTPC? Assim, objetivou-se planejar e desenvolver, com um grupo de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e professores técnicos de uma rede de ensino de um município do Vale do Paraíba, uma proposta de formação para o HTPC que promova a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente. A base teórica do estudo foi composta por autores que discutem a temática como: Canário (1998), Crecci e Fiorentini (2013), Falsarella (2018), Imbernón (2010), Ávila Lima (2002), Shulman e Shulman (2016), Placco, Almeida e Souza (2011) e Cochran-Smith e Lytle (2002). A abordagem de pesquisa selecionada foi a de natureza qualitativa, por meio da pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1985), que tem se mostrado muito eficaz para identificar e resolver problemas de um grupo, um coletivo, tendo como foco o conteúdo e a forma de colaboração entre todos os envolvidos. Participaram da pesquisa cinco professores coordenadores pedagógicos, que atuam em escolas de Educação Básica, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e seis professores técnicos da Secretaria de Educação do município, responsáveis pelas ações de formação continuada dos professores durante os horários de HTPC. Os instrumentos usados para a coleta de dados com a finalidade de alcançar os objetivos delimitados para a pesquisa foram o questionário de caracterização dos participantes, um grupo de discussão inicial para compreender as necessidades dos formadores, quatro encontros formativos tendo em vista promover reflexão e diálogos sobre a Comunidade de Aprendizagem Docente e um grupo de discussão final para avaliar o percurso realizado. A análise dos dados obtidos nos grupos de discussão e nos encontros formativos foi realizada na perspectiva da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam, dentre outros aspectos, que os professores coordenadores e os professores técnicos reconhecem as potencialidades da “Comunidade de Aprendizagem Docente” e que a formação continuada em HTPC deve ser realizada em momentos reflexivos, com diálogo e compartilhamento de experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Comunidades de Aprendizagem. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This Master's thesis is located in the functions on the training potential of the Teaching Learning Communities in the Pedagogical Schedules of Collective Work (HTPC). Requesting moments of training among peers can favor reflection on teaching practices, strengthen professional identity and collaborate with the learning of the pedagogical team in the school unit, this study seeks to answer the question: What actions and training practices can favor the creation of teacher learning communities during HTPC? Thus, the objective was to plan and develop, with a group of pedagogical coordinators of Elementary School and technical teachers from a teaching network in a municipality in the Vale do Paraiba, a training proposal for the HTPC that promotes the creation of Teaching Learning Communities. The theoretical basis of the study was composed by authors who discuss the theme such as: Canário (1998), Crecci and Fiorentini (2013), Falsarella (2018), Imbernón (2010), Ávila Lima (2002), Shulman and Shulman (2016), Placco, Almeida and Souza (2011) and Cochran-Smith and Lytle (2002). The research approach made to the qualitative nature, through action research in the perspective of Thiollent (1985), which has been very effective in identifying and solving problems of a group, a collective, focusing on the content and form of collaboration between all involved. The research participants were five pedagogical coordinator teachers who work in Basic Education schools in the early and final years, and by six technical teachers from the municipality's Education Department, responsible for the continuing education actions of teachers during HTPC hours. The instruments used for data collection with data acquisition, the objectives defined for the research were the questionnaire used to characterize the participants, an initial discussion group to understand the trainers' needs, four training meetings with a view to promoting reflection and dialogues about the Teaching Learning Community and a final discussion group to assess the path taken. The analysis of the data obtained in the discussion groups and in the formative meetings was carried out from the perspective of content analysis. The results show, among other aspects, that coordinating professors and technical professors recognize the potential of the "Teacher Learning Community" and that continuing education in HTPC must be carried out in reflective moments, with dialogue and sharing of experiences.

KEYWORDS: Ongoing teacher training. Collaborative pedagogical work period. Collaborative pedagogical work as a developmental space. Action research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da localização do Vale do Paraíba	26
Figura 2 - Nuvem de palavras que expressa a avaliação dos professores sobre o encontro	143
Figura 3 - Nuvem de palavras sobre o significado de “empatia”	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de Dissertações da BDTD utilizando “assunto” e “título”	30
Quadro 2 – Levantamento de Teses da BDTD utilizando “assunto” e “título”	30
Quadro 3 – Levantamento de Dissertações da UNITAU utilizando “assunto” e “título”	31
Quadro 4 – Estudos selecionados com contribuições a esta pesquisa	31
Quadro 5 – Cinco características dos atos comunicativos	43
Quadro 6 – Quatro aspectos relacionados à postura investigativa	46
Quadro 7 – Significado dos conceitos de comunidade, de aprendizagem e de docente	49
Quadro 8 – Características de aprendizagem de conhecimento	51
Quadro 9 – Clima escolar: tipos característicos	54
Quadro 10 – Os saberes dos professores	58
Quadro 11 – Os saberes docentes	59
Quadro 12 – Meta 13 e estratégia 13.4 do PNE	64
Quadro 13 – Roteiro com os temas dos encontros formativos	75
Quadro 14 – Poema “Mudar”	76
Quadro 15 – Sequência da coleta e análise dos dados	79
Quadro 16 – Categorias	81
Quadro 17 – Professores coordenadores participantes da pesquisa	82
Quadro 18 – Professores técnicos participantes da pesquisa	83
Quadro 19 – Desenho dos participantes da pesquisa	95
Quadro 20 – Competências da BNCC	101
Quadro 21 – Presença da “empatia” nas competências gerais da BNCC	164
Quadro 22 – Perfil dos professores coordenadores da Secretaria de Educação	174
Quadro 23 – Perfil dos professores técnicos da Secretaria de Educação	175

LISTA DE SIGLAS

ATPC	–	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP-UNITAU	–	Comitê de Ética da Universidade de Taubaté
CP	–	Coordenador Pedagógico
CREA	–	Community of Research on Excellence for All
EGF	–	Encontros do Grupo Formativo
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDF	–	Grupo de Discussão Final
GDI	–	Grupo de Discussão Inicial
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
PC	–	Professor Coordenador
PCCol	–	Pesquisa Crítica de Colaboração
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SEE	–	Secretaria de Educação de São Paulo
TASHC	–	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Relevância do estudo / justificativa	21
1.2 Delimitação do estudo	25
1.3 Problema	26
1.4 Objetivos	28
1.4.1 Objetivo geral	28
1.4.2 Objetivos específicos	28
1.5 Organização do projeto	29
2 REVISÃO DE LITERATURA	30
2.1 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos	32
2.2 A potencialidade da Comunidade de Aprendizagem em HTPC.....	38
2.2.1 Comunidade de Aprendizagem	39
2.2.1.1 As capacidades universais	40
2.2.1.2 A interação, o diálogo e a intersubjetividade	41
2.2.1.3 A comunidade como contexto de aprendizagem	42
2.2.1.4 Os atos comunicativos	43
2.2.1.5 A transformação	43
2.2.2 Comunidade com postura investigativa	45
2.2.3 Desenvolvimento profissional de professores em comunidades com postura investigativa	47
2.2.4 Comunidade de Aprendizagem Docente	49
2.3 O Coordenador pedagógico e sua função na escola	53
2.4 O Coordenador pedagógico e a busca pela identidade	55
2.5 O saber docente do professor coordenador e do professor técnico	57
2.6 Formação continuada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): articulando a teoria e a prática.....	63
3 METODOLOGIA	67
3.1 Participantes	68

3.2 Instrumentos de pesquisa	69
3.2.1 Questionário	70
3.2.2 Grupo de discussão	70
3.2.3 Encontros formativos: Comunidade de Aprendizagem	71
3.2.4 Portfólio reflexivo	73
3.3 Procedimentos para coleta de informação (dados)	73
3.4 Procedimentos para análise dos dados	78
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
4.1 Caracterização dos participantes	82
4.2 Discussão das categorias	85
4.2.1 Potencial do HTPC para a formação continuada	85
4.2.2 Formação específica para os formadores	98
4.2.3 Clima e cultura da escola e a escuta atenta do formador.....	100
4.2.4 Desafios e possibilidades de implementar a Comunidade de Aprendizagem Docente	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES COORDENADORES	122
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES TÉCNICOS	124
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO INICIAL	126
APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO FINAL	128
APÊNDICE E – ROTEIRO DOS ENCONTROS DA PROPOSTA FORMATIVA	130
APÊNDICE F – ROTEIRO DO PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO	131
APÊNDICE G – ROTEIRO DO SEGUNDO E TERCEIRO ENCONTRO FORMATIVO	132
APÊNDICE H - ROTEIRO DO QUARTO ENCONTRO FORMATIVO	134
APÊNDICE I – ANÁLISE DO 1º GRUPO DE DISCUSSÃO	135
APÊNDICE J – ANÁLISE DO 1º GRUPO FORMATIVO	138
APÊNDICE K – ANÁLISE DO 2º GRUPO FORMATIVO	144

APÊNDICE L – ANÁLISE DO 3º GRUPO FORMATIVO	154
APÊNDICE M – ANÁLISE DO 4º GRUPO FORMATIVO	163
APÊNDICE N – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	173
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	182
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM	185
ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	186
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO	187
ANEXO E – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	188
ANEXO F – OFÍCIO	189
ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIAL DO CEP	191

APRESENTAÇÃO DE UM MEMORIAL: MINHA RELAÇÃO INTRÍNSECA (APAIXONADA/CRÍTICA) COM A EDUCAÇÃO (FORMAÇÃO DOCENTE)

Sou apaixonada pela minha profissão e não consigo nem imaginar como seria minha história se não tivesse trilhado esse caminho. Segundo Dubar (1992,1994), trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo pelo trabalho. Minha trajetória profissional foi assim: um trabalho, uma carreira que mudou a minha vida completamente, porque ser educadora é minha identidade.

Desde o início do exercício da minha profissão, passei por muitos desafios, constantes provações e inúmeras quebras de paradigmas. A necessidade de estar em constante formação me fez buscar cursos para aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Hoje faço parte do curso de Mestrado Profissional de Educação e uma certeza que tenho é que com o aprimoramento da minha formação profissional poderei contribuir para a formação de outros professores, com base nos aprendizados que venho adquirindo, de forma reflexiva e dialógica.

Para Tardif (2002, p. 31), “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros”. O que distingue um docente é a ação de ensinar, fazer os outros se apropriarem de um saber sendo um mediador do conhecimento. E a minha missão é ser esse “Professor”, o que ensina e aprende.

Iniciei minha vida como aluna aos 5 anos de idade na creche da minha cidade. Naquela época, só podia entrar na escola com seis anos, mas fui aceita para começar a frequentar a pré-escola, iria fazer 6 anos no final do mesmo ano em que ingressei. Lembro-me de cada detalhe, das salas de aula, do pátio em que brincávamos e até do cheiro da massinha que usava em cima de um saquinho de leite para não sujar a mesa. A professora tinha carinho e cuidado com cada um dos alunos, o que fazia toda a diferença. Era um cuidado maternal, a escola infantil era um local de socialização.

No ano seguinte, iniciei no primeiro ano, mas como ainda tinha 6 anos, não consegui continuar na escola estadual, fui então para uma escola particular, onde permaneci até a metade do primeiro ano, quando então fui transferida para a mesma escola de minhas irmãs - foi uma felicidade imensa!

Permaneci nesta escola até a sétima série. Queria muito ter um baile de formatura e a escola não fazia, então mudei de escola para conseguir o tão esperado baile.

Concluí o terceiro ano do colégio na mesma escola para a qual fui transferida. Comecei então a cursar o primeiro ano no Magistério, mas como ainda não me identificava com a profissão docente, solicitei transferência para o ensino propedêutico.

Tive vários professores e um em especial marcou muito meus anos no Ensino Médio, com a didática que tinha e a paciência para ensinar os conteúdos, voltando quantas vezes fossem necessárias para que os alunos compreendessem.

Como cita Daniel Pennac, em entrevista a *Collbusinessnews*, o papel do professor é “estimular o aluno sem prejudicar sua confiança”. O professor tem o poder de transformar seus alunos. E o meu professor foi esse agente de transformação em minha vida. Assim, concluí meus estudos com êxito, fiz parte da comissão de formatura e, ao final do curso, organizamos uma festa linda.

Um momento difícil em minha caminhada como aluna foi fazer a escolha da carreira a seguir. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 225):

A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.

Meu sonho era ser advogada, defender as pessoas. Resolvi então prestar vestibular para Direito. Chegou o dia da prova, muita ansiedade e nervosismo, afinal era uma prova para decidir meu futuro profissional. A espera pelo resultado foi imensa, mas, infelizmente ou ‘felizmente’, não consegui vaga para o curso. Fui para casa com muita tristeza e, na metade do caminho, passei em frente a uma escola particular da minha cidade e resolvi entrar e saber sobre o curso do Magistério.

Meus pais me apoiaram e permitiram que me matriculasse no curso de Magistério. Ingressei no segundo ano por já ter concluído o Ensino Médio. Foi a melhor decisão que tomei em relação à minha vida profissional. Nesse dia nasci como docente!

A escolha pela docência me permitiu fazer o que achava que faria em uma faculdade de Direito, ajudar e defender as pessoas que necessitam de auxílio. Como educadores fazemos isso pelos nossos alunos: ajudamos, defendemos, ensinamos e mostramos a eles quais são seus direitos e deveres na sociedade em que vivem. É o saber da profissão que adquiri com o tempo.

Comecei minha trajetória na profissão e passei por muitas dificuldades pessoais e familiares para conseguir compreender qual era a função de ser professor. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 215)

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.

Aprendi muito no Magistério e a cada dia me identificava mais com a profissão escolhida. Adquiri saberes, superei desafios e fiz muitas descobertas. Durante os três anos em que cursei fiz estágio supervisionado, trabalhei com professores que compartilhavam o saber, ensinando a didática em sala de aula. Nesta época, estudava no período da manhã, fazia estágio supervisionado no período da tarde e participava como voluntária de um programa para alfabetização de adultos à noite.

Após a formatura, ingressei em uma escola de Educação Infantil e lá trabalhei por 10 anos com alunos da classe de alfabetização. O início foi difícil, tudo era novo, ter tantas crianças pequenas aos meus cuidados era um pouco assustador.

Em 2005, ingressei na rede pública, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já me identifiquei desde o primeiro contato com a sala de aula. Trabalhava o dia todo em duas escolas diferentes e cursava a faculdade à noite. Minha primeira licenciatura foi o curso Normal Superior, que era destinado a professores que já atuavam em sala de aula. Era parecido com o Magistério, foi uma época de muito aprendizado da teoria e muita reflexão sobre a prática com outros professores. A segunda licenciatura foi a Pedagogia, mais voltada para a formação do profissional da educação.

Meu desenvolvimento profissional passou por três etapas distintas: o início, o meio e o final da carreira. Durante todo o tempo de atuação docente, ao longo de um processo de muitas mudanças, tanto pessoais como profissionais, construí saberes e adquiri experiências na interação e na socialização com diversos grupos da esfera profissional que estão presentes na vida de todas as pessoas.

O início da carreira foi uma fase marcada pelo choque de realidade, aliás, como muitos autores clássicos citam, mas também foi uma fase de descobertas, afinal, estava saindo da condição de aluna para ser professora. O meio da carreira foi marcado por uma necessidade de investir no aprimoramento profissional, inovar, buscar novos desafios. Tudo que a escola propunha a ser feito, lá eu estava procurando fazer da melhor maneira possível, não queria apenas cumprir a rotina do dia. Agora, na fase final da carreira, estou começando a vivenciar a serenidade, o que os outros falam já não me afeta tanto como no início da profissão, quando não era raro chorar na sala dos professores. Não levo mais trabalho para casa, procuro fazer durante a semana no local de trabalho para dedicar mais tempo à família e ao descanso à noite e aos finais de semana.

No começo de 2019, iniciei uma nova etapa profissional, fui trabalhar na Secretaria de Educação de minha cidade, na equipe pedagógica que atua na formação de professores. Nesta nova etapa, novos desafios e aprendizados se apresentaram. Embora com a aproximação do final da carreira docente, ainda tenho muitos anseios profissionais: aprofundar o estudo da BNCC, consolidar a construção do currículo da rede municipal e continuar com as formações de professores na implementação e na aplicação do currículo que vem sendo construído em parceria com os professores da rede.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 25) “a formação propõe-se a formar técnicos competentes, capazes de desempenhar uma tarefa com eficácia. O formador, dentro deste enfoque, é considerado um instrutor com conhecimentos especiais”. Ao mesmo tempo em que sou formadora de professores, sou professora - a formação pedagógica, o “eu docente”, está comigo, é a minha identidade. Acho até estranho quando me perguntam no meio profissional quem eu sou, é imediato eu dizer: “Sou a professora Valéria.” e não apenas meu nome.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 30) ressaltam que “A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho”. E, dessa forma, resolvi arriscar e fazer o curso de Mestrado, uma meta que há muito tempo estava presente em minhas expectativas de aprimoramento profissional.

No início pensava que não daria conta, mas o incentivo da família, dos amigos e, principalmente, do meu marido foram fundamentais para realmente atravessar “o outro lado do espelho” e buscar a formação profissional que sempre almejei: tive a certeza que estava fazendo o certo para o aprimoramento da minha profissão enquanto educadora, buscando novos conhecimentos para que o meu saber profissional fosse ampliado e atualizado.

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

A escolha da linha de pesquisa sempre esteve clara, queria a formação docente. Já trabalho com formação de professores e meu desejo é aprimorar meus conhecimentos. Ser formador é um desafio imenso, precisamos estar bem preparados para que a formação continuada dos professores realmente seja eficiente. Buchman (1984, p. 37) aponta que “conhecer algo nos permite ensiná-lo; e conhecer um conteúdo com profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de uma forma geral”. Para

levar conhecimento, em primeiro lugar precisamos ter a experiência e a compreensão do que vamos trabalhar em uma formação.

[...] cabe levar os docentes a saber o que fazer para que, por meio da ação docente, o conhecimento seja aprendido e apreendido pelo aluno. Isso exige a consolidação de um “repertório de conhecimentos” coerente e pertinente que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor, considerando as especificidades de cada área. (ALMEIDA *et al*, 2019, p. 149).

Minha pesquisa terá como tema “Formação continuada: uma prática docente favorecida pelas comunidades de aprendizagem docente”. Assim, meu projeto de pesquisa consolida a identidade docente no seu processo de formação continuada, que devem ser momentos de formação, aprendizagem e diálogo para desenvolver novas práticas.

Quanto à formação contínua é um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e ação, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho. (MORGADO 2011, p. 803).

Considero a leitura deste memorial um instrumento de reflexão para que eu possa continuar acreditando na educação e na busca do conhecimento como força motriz da docência, e que esse conhecimento eu leve para outros docentes, pois o que é aprendido deve ser compartilhado.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE-UNITAU), junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O interesse em estudar a formação continuada de professores deve-se ao fato de já trabalhar na área, compreendendo que ela propicia ricos momentos de troca e parcerias entre os pares. No desenvolvimento de minhas funções, senti a necessidade de aprofundar os estudos a respeito do tema, buscando o entendimento da qualidade das formações que estão sendo ofertadas nas escolas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A formação inicial muitas vezes deixa lacunas na formação dos professores, sendo necessário considerar o potencial formativo que os encontros em HTPC proporcionam para o desenvolvimento dos saberes experienciais, com práticas reflexivas em Comunidades de Aprendizagem Docente.

Um dos propósitos do HTPC é a formação continuada, que deve ser realizada em momentos de estudos no âmbito escolar, quando os participantes podem refletir, dialogar e buscar a transformação do processo de ensino.

O processo de construção dos saberes profissionais está unificado com a formação continuada, que não deve ser de forma isolada, mas, sim, em um ambiente que leve o indivíduo a refletir juntamente com seus pares, em uma comunidade de práticas.

Para estes momentos formativos, contamos com a presença na escola da figura do professor coordenador pedagógico que, entre outras funções, é o responsável pelas ações de formação *in loco* para os professores, e dos professores técnicos da Secretaria de Educação, uma equipe técnica com a função de estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, entre outras ações, elaborar, implementar, avaliar e revisar o currículo da rede, sendo também responsáveis pela formação continuada de professores em HTPC em nível de rede de ensino. Esta equipe de professores tem atuado no sentido de contribuir para o aprendizado e desenvolvimento profissional dos docentes da rede municipal de ensino do município.

Contudo, percebe-se que, em grande parte, as formações continuadas acabam sendo mais informativas do que formativas, os professores se sentem desmotivados e não querem participar dos encontros de HTPC, que são os momentos destinados para a sua formação. De acordo com Davis *et al.* (2017, p. 55):

[...] apontam para a necessidade de compreender a formação continuada de professores como uma política pública que, como tal, deve: estar alinhada, integrada e articulada às políticas públicas mais amplas (nos planos nacional, estadual e municipal), bem como ao projeto pedagógico da escola, orientando-se por seus objetivos; partir de um diagnóstico acurado acerca das questões a serem tratadas; considerar as condições para viabilizar a participação dos atores-chave; levar em conta as necessidades e interesses dos atores-chave para favorecer seu engajamento; ser planejada, acompanhada, avaliada e revisada (se assim for necessário), para assegurar que os objetivos pretendidos sejam alcançados.

Esta pesquisa procura investigar como os processos formativos propiciam a troca entre os pares durante os momentos de HTPC, influenciando sua prática e fazendo com que os professores desenvolvam os conhecimentos necessários para a sua atuação docente. Procura também evidenciar que os encontros de HTPC - na medida em que os professores e os formadores assumam a participação coletiva, utilizando métodos ativos de aprendizagem com iniciativas eficazes de formação - podem contemplar o desenvolvimento profissional dos professores nos momentos de formação continuada favorecidos pela Comunidade de Aprendizagem Docente que, de acordo com Crecci e Fiorentini, são:

[...] configurações intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, possibilitando oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, incluindo os seus contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional. (CRECCI e FIORENTINI, 2018, p. 5).

É sob esta perspectiva que desenvolvo a pesquisa a fim de proporcionar uma formação mais efetiva aos professores por meio dos encontros favorecidos pela Comunidade de Aprendizagem Docente.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A formação inicial e continuada de professores tem sido objeto de interesse de políticas públicas, de pesquisas, bem como das redes de ensino nas últimas décadas. A partir dos anos de 1990, intensificou-se a preocupação sobre a qualidade da formação oferecida aos

professores brasileiros, o que inclui, dentre outros aspectos, a exigência mínima de formação e a articulação entre teoria e prática.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, no artigo 62, estabeleceu a exigência mínima para a formação dos professores do ensino fundamental, segundo o artigo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Como ficou instituído que os professores precisavam ter nível superior para ministrar aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos anos iniciais, houve uma mobilização para garantir aos professores que já estavam em exercício e não tinham nível superior, a possibilidade de cursar uma graduação. Foram criados programas que atendessem a essa demanda formativa.

Apesar de o artigo 62 deixar claro que a formação inicial dos professores deveria se realizar em nível superior, em cursos de licenciatura, admitindo-se a formação em cursos normais de Ensino Médio para o Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é no artigo 67 que fica evidenciada a importância da valorização do profissional docente, simultaneamente com a formação continuada, como um processo contínuo ao longo da vida profissional. É o que diz o artigo 67 da LDB 9394/96:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Gatti *et al.* (2019, p. 182) explicam que a importância e o reconhecimento da formação docente está assentada na perspectiva de dois princípios básicos: “(i) a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional e (ii) o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum*”.

A natureza da profissão docente é o ensino, e a sua identidade profissional é um processo evolutivo de suas experiências e da aprendizagem que está em constante desenvolvimento e aperfeiçoamento. A literatura tem indicado que a escola é um importante

espaço de formação, sobretudo quando a formação *in loco* traz oportunidades de experiências que podem ser partilhadas e dialogadas. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 48):

[...] a aprendizagem na escola é denominada “melhoria escolar”, por ser um esforço sistemático e sustentado de mudanças nas condições de aprendizagem e de outras condições internas relacionadas, em uma ou mais escolas, com o fim último de conseguir as metas educativas de uma forma eficaz.

Quando falamos de formação continuada, a primeira referência que temos são cursos de extensão, pós-graduação, outros cursos e conhecimentos que os docentes vão adquirindo ao longo da trajetória profissional. Mas como adquirir o conhecimento experiencial? Qual o melhor lugar para a formação? O ambiente escolar com foco na formação continuada dos professores é um ambiente perfeito para o aprimoramento da sua prática profissional. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), o conceito de formação está associado à capacidade e vontade, e:

[...] é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 29).

Partindo do princípio de que a formação do professor é um dos meios para aprimorar o conhecimento profissional, a formação nos Horários Pedagógicos de Trabalho Coletivo (HTPC) é um momento de aprendizagem e de trocas entre os pares por meio de ações reflexivas e cooperativas, um caminho para o aperfeiçoamento docente, uma vez que a finalidade desses encontros formativos é a de promover a troca de experiências, aperfeiçoamento profissional coletivo e individual, estudo de estratégias metodológicas e momento de reflexão sobre os projetos educativos. A escola é o melhor lugar para este aperfeiçoamento profissional, em virtude de ter em seu quadro gestor o professor coordenador pedagógico (OLIVEIRA, 2019; SOUZA, 2019).

Davis *et al.* (2011) explicam que as instituições escolares contam com o profissional coordenador pedagógico que, entre suas funções, está a de ser o formador da equipe docente da sua unidade escolar, promovendo um ambiente formador de qualidade, sendo o articulador entre o currículo e a prática, por meio da elaboração de reuniões semanais, com pautas definidas, tendo como objetivo a melhoria da prática pedagógica e o acompanhamento, aprimoramento e a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Esses momentos são excelentes oportunidades para a criação de Comunidades de Aprendizagem,

que devem acontecer em um ambiente de diálogo e confiança entre todos, visando à formação, o aprimoramento profissional e a reflexão coletiva. Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 189) “o professor aprende e se desenvolve dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, comunidade, instituição, organização política e profissão.”

Crecci e Fiorentini (2018) esclarecem que a elaboração das Comunidades de Aprendizagem, que se encontram também com outras denominações como, por exemplo, Comunidade de Prática ou Comunidade de Professores, consiste em um coletivo que tem como objetivo aprender a refletir juntos e a dialogar para a construção de uma educação de qualidade: Um trabalho em conjunto, partindo do diálogo, que é a base para a construção de Comunidades de Aprendizagem.

Assim, tendo em vista a importância de a escola se constituir como um *locus* de formação, a presente pesquisa intenciona problematizar como professores coordenadores pedagógicos e professores técnicos¹ podem promover momentos de troca e aprendizado, por meio de práticas e ações baseadas na aprendizagem dialógica, que é o fundamento da Comunidade de Aprendizagem, e se baseia em sete princípios, a saber:

A Aprendizagem Dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (AUBERT *et al.*, 2008, p. 167).

Deste modo, entende-se, neste estudo, que o trabalho coletivo dos agentes envolvidos na formação contínua dos docentes da unidade escolar favorece não só a reflexão sobre a prática, como também contribui para o reconhecimento da escola como um *locus* de aperfeiçoamento profissional, visando promover transformações significativas na construção dos saberes docentes. Gatti *et al.* (2019, p. 135) destacam uma citação de Shulman (1987): “ensinar é antes de tudo entender”. Deste modo, o professor ensina apenas o que ele já compreendeu.

Mediante o exposto, esta pesquisa tem por finalidade planejar e desenvolver, com um grupo de coordenadores pedagógicos e com os professores técnicos do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal, uma proposta de formação para o HTPC que promova a

¹ Professores que fazem parte da Equipe de Práticas Pedagógicas, responsáveis pela elaboração do currículo e pela formação dos professores em HTPC em nível de rede municipal.

criação de Comunidades de Aprendizagem Docente nas unidades escolares. De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 189-190):

Esses espaços criam oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada. Professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente.

Compreender e desenvolver comunidades de aprendizagens pode contribuir com o desenvolvimento de propostas de formação continuada de professores e como mecanismos de desenvolvimento profissional ao possibilitar o engajamento dos professores em dinâmicas coletivas, o envolvimento na definição de necessidades formativas, na apropriação dos contextos de trabalho, na autonomia frente ao próprio desenvolvimento profissional.

1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa teve como objetivo planejar e desenvolver uma proposta de formação para o HTPC com um grupo de professores coordenadores pedagógicos e professores técnicos do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal.

O estudo limitou-se a um município do Vale do Paraíba Paulista, localizado a 130 km da capital do Estado de São Paulo. Seu sistema educacional é formado por escolas municipais, estaduais e privadas. A base de dados para a presente pesquisa concentrou-se nas escolas municipais, que conta com 73 escolas de Educação Infantil, 54 escolas de Ensino Fundamental e 5 unidades de Ensino Médio.

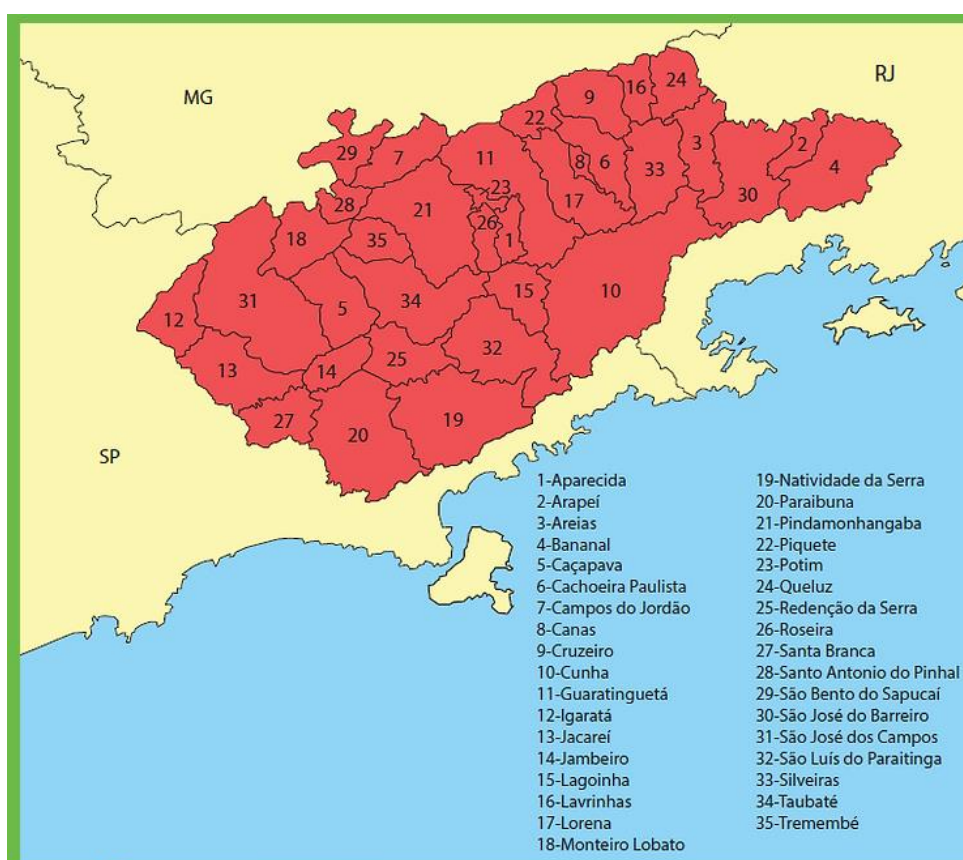
Este estudo foi realizado com professores coordenadores de escolas de Ensino Fundamental que possuem, em quase sua totalidade, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) funcionando no mesmo prédio, com apenas um professor coordenador atuando nos dois segmentos, com apoio dos professores técnicos da Secretaria de Educação no que se refere à formação continuada dos professores da rede e dos próprios professores coordenadores.

Foram convidados a participar desta pesquisa professores coordenadores em cargo efetivo para o Ensino Fundamental na rede e os professores técnicos da Equipe de Práticas Pedagógicas. Para otimizar os encontros, foram selecionados um mínimo de 8 e um máximo de 12 participantes. O público-alvo desta pesquisa inicialmente foi composto por nove

professores coordenadores pedagógicos e seis professores técnicos. A partir do 2º encontro, quatro professores coordenadores não participaram mais, permanecendo onze participantes até o final da pesquisa.

O município alvo da pesquisa tem uma área total de 625,003 km², com uma população estimada de 320.820 pessoas de acordo com o IBGE em 2021. Está localizado no Vale do Paraíba Paulista, no eixo que compreende os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo um importante polo Universitário com instituições de ensino presenciais e polos de ensino a distância.

Figura 1: Mapa da localização do Vale do Paraíba



Fonte: <https://www.linhasdovale.com.br/vale-do-paraiba>

1.3 Problema

No Brasil, nos últimos anos, há um crescente número de estudos sobre formação inicial e continuada de professores, o que fornece elementos para a criação de políticas públicas que favorecem o desenvolvimento profissional e o aprimoramento do trabalho docente. Gatti *et al.* (2019, p. 184) explicam que o professor, nas últimas décadas, passou a ser “concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e

aperfeiçoamento de sua prática”. A formação continuada dos professores, principalmente em serviço, é essencial para seu desenvolvimento e para o seu aperfeiçoamento profissional, que deve ser realizado ao longo da carreira profissional docente.

A formação inicial e continuada dos professores começou a ter força a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394/96), que garantiu maior organização para a formação dos profissionais da educação.

Inúmeras reformas e programas educacionais foram empreendidos na década de 90, além de ações propostas para valorização e desenvolvimento dos profissionais da educação. Uma dessas ações foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que destina recursos aos sistemas de ensino, com o objetivo de valorizar e capacitar os professores, e proporcionou, segundo Gatti (2008, p. 64), “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço”. A esse respeito Davis *et al.* (2012) destacam que:

[...] as reformas empreendidas nos anos 1990 incidiram sobre o campo educacional sem que nada tivesse sido pensado acerca de como elas seriam implementadas nas escolas. Assumiu-se que os professores o fariam e que o fariam adequadamente, levando avante o que nelas estava preconizado. (DAVIS *et al.*, 2012, p. 26).

A escola, pensada e constituída como ambiente que possibilite a formação contínua e permanente da equipe pedagógica, deve dispor de momentos e de uma organização que levem a mudanças necessárias e significativas no campo da Educação. Assim, é no ambiente escolar que se desenvolvem as potencialidades para uma formação continuada com êxito e de forma colaborativa.

Durante o HTPC, quando a equipe docente está junto para pensar, refletir e aprimorar o processo educativo, o desafio é criar um ambiente formativo eficaz, um momento de colaboração profissional destinado a todo o corpo docente, para que, tanto os professores iniciantes, como os que já estão há mais tempo em exercício na profissão, possam adquirir e ampliar seu conhecimento profissional, buscando a compreensão comum dos objetivos do ensino, colaborando uns com os outros em uma comunidade de práticas, momento este sendo conduzido e orientado pelo professor coordenador pedagógico da unidade escolar. (OLIVEIRA, 2019; SOUZA, 2019).

Os momentos de formação continuada, conduzidos pela equipe técnica da secretaria e pelos coordenadores, são destinados à busca do aperfeiçoamento e do desenvolvimento profissional por meio da troca de experiências entre os pares, entre outras ações formativas.

É cada vez maior a necessidade de um trabalho integrado entre os professores técnicos, os coordenadores e o corpo docente, com o objetivo de oferecer uma formação continuada bem estruturada e que possa promover o desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, de todos os membros que compõem a equipe escolar. De acordo com Shulman e Shulman (2016, pp. 123-124):

Um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e aprender com suas experiências práticas. Portanto os elementos que aparecem na teoria são: Preparado (tem visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de fazer), Reflexivo (aprende com a experiência) e comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional).

Portanto, conhecer como estão sendo realizados estes momentos de formação entre os pares, além de refletir sobre a eficácia destes momentos e de como eles contribuem para fortalecimento da identidade profissional traz o delineamento desta pesquisa para responder à questão proposta nesta pesquisa, que é: **Quais ações e práticas formativas podem favorecer a criação de comunidades de aprendizagem docente durante o HTPC?**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar, junto a coordenadores pedagógicos e professores técnicos, práticas e necessidades formativas com potencial para favorecer a instalação de comunidades de aprendizagem docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar as necessidades formativas de coordenadores pedagógicos e dos professores técnicos do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal para o trabalho junto aos professores nos HTPC;

- Acompanhar e registrar as práticas e ações empregadas pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores técnicos durante os HTPC;
- Compreender como os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos avaliam as potencialidades e as limitações de acompanhamento das ações elaboradas e desenvolvidas por eles nos HTPC;
- Elaborar, conjuntamente com os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos, práticas e ações a serem desenvolvidas nos HTPC, para auxiliar na condução dos momentos formativos tendo em vista a constituição de comunidades de aprendizagem docente.

1.5 Organização do Projeto

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Apresentação do Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Referências, Apêndices e Anexos.

O Memorial consiste em um relato da trajetória estudantil e profissional da pesquisadora, como se deu a caminhada docente.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas correlatas sobre os conceitos de trabalho pedagógico coletivo, trabalho pedagógico coletivo como espaço de formação e horário de trabalho pedagógico coletivo. Aborda também pontos relevantes referentes ao tema de pesquisa, principalmente as aproximações e distanciamentos em relação ao tema pesquisado. Os capítulos seguintes abordam as considerações dos teóricos de cada área pesquisada e estão organizados em cinco capítulos: A potencialidade da Comunidade de Aprendizagem em HTPC; O coordenador pedagógico e sua função na escola; O coordenador Pedagógico e a busca pela identidade; O saber docente do professor coordenador e do professor técnico; Formação continuada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A Metodologia subdivide-se em cinco subseções: Tipo de pesquisa, População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

As categorias encontradas na análise dos dados foram: O potencial do HTPC para a formação continuada; Desafios e possibilidades de implementar a comunidade de aprendizagem docente; Clima e cultura da escola e a escuta atenta dos formadores e Formação específica para os formadores.

No último capítulo, apresento as Considerações finais seguidas das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados para a realização da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Definido o tema, os objetivos e o problema de pesquisa, o próximo passo foi fazer uma revisão de literatura para encontrar produções que pudessem contribuir para a análise dos dados, buscando identificar estudos concernentes à temática objeto de estudo desta pesquisa.

Foi realizado um levantamento junto à base de dados do Portal BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Banco de Dissertações da UNITAU. Recorreu-se aos descritores Trabalho Pedagógico Coletivo, Trabalho Pedagógico Coletivo como Espaço de Formação e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Foram levantados os estudos publicados no período de 2010 a 2020.

Na base de dados da BDTD, foram identificadas 35 Dissertações e três Teses, e no Banco de Dissertações da UNITAU foram identificados sete trabalhos com os descritores indicados. A seleção das Dissertações e Teses analisadas está descrita nos quadros a seguir:

Quadro 1: Levantamento de Dissertações da BDTD utilizando “assunto” e “título”

Descritor	Assunto	Título	Total
Trabalho pedagógico coletivo	20	6	26
Trabalho pedagógico coletivo como espaço de formação	0	1	01
Horário de trabalho pedagógico coletivo	7	1	08
Total	27	8	35

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 2: Levantamento de Teses da BDTD utilizando “assunto” e “título”

Descritor	Assunto	Título	Total
Trabalho pedagógico coletivo	02	01	03
Trabalho pedagógico coletivo como espaço de formação	0	0	0
Horário de trabalho pedagógico coletivo	0	0	0
Total	02	01	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 3: Levantamento de Dissertações da UNITAU utilizando “assunto” e “título”

Descriptor	Assunto	Título	Total
Trabalho pedagógico coletivo	0	0	0
Trabalho pedagógico coletivo como espaço de formação	0	0	0
Horário de trabalho pedagógico coletivo	6	1	7
total	06	01	07

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Após fazer a identificação dos trabalhos de Dissertações e Teses nas buscas *on-line* nas plataformas, foram lidos os títulos, resumos e as considerações finais de cada trabalho pesquisado com o propósito de selecionar aqueles mais próximos da intenção de pesquisa do presente estudo, sendo este o critério instituído para fazer um refinamento da literatura encontrada.

Ao verificar as pesquisas e selecionar as de interesse, organizou-se o quadro com sete produções que apresentam estudos correlatos com potencial de colaborar com o desenvolvimento da pesquisa. O quadro foi organizado por descritor e cronologia decrescente.

Quadro 4: Estudos selecionados com contribuições a esta pesquisa

Ano	Tipo	Autor	Título	IES
2019	Dissertação	Oliveira, Lucimar Aparecida Martins	Um olhar sobre a formação em serviço (HTPC) na perspectiva de professores da Educação Básica	Universidade de Taubaté
2019	Dissertação	Mascioli, Dilene Aparecida Amicci	A formação em contexto na educação integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública: uma análise da dialogicidade no processo educativo	Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos
2016	Dissertação	Corral, Alcione Zaniboni	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na rede estadual paulista: a voz do professor da Diretoria de Ensino da Região de Jacareí	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2016	Dissertação	Correa, Adriano Borba	Aula de trabalho pedagógico coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2016	Dissertação	Cacero, Eliana Maciel	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração?	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2014	Dissertação	Lourenço, Ryana Silveira Souza Longhin	A formação continuada em serviço de professores e as atividades de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Estadual Paulista

2013	Dissertação	Souza, Gabriela Reginato de	Horas de Trabalho pedagógico coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?	Universidade Estadual Paulista
------	-------------	-----------------------------	--	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

2.1 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos

Na dissertação de Oliveira (2019), da Universidade de Taubaté, o autor investigou o processo de formação e desenvolvimento profissional no HTPC, apoiando-se no referencial teórico de autores clássicos da área da educação, que vêm tratando de assuntos sobre formação docente como Tardif, Imbérnom, Nóvoa e Fazenda.

Após o levantamento bibliográfico, a autora optou pela pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, em que a pesquisadora se propôs a participar, compreender e interpretar as informações que selecionou a partir da pesquisa, que teve como participantes oito professoras de uma rede municipal pública de ensino. Oliveira (2019, p. 53) ressalta que a pesquisa qualitativa trouxe a possibilidade de observar o comportamento dos participantes em situações reais, com ênfase no caráter processual e na reflexão, que se tornam relevantes por meio de significados subjetivos.

Oliveira (2019) destacou quatro pontos centrais em seu trabalho: que o HTPC é um espaço de formação propício para que os professores reflitam sobre sua trajetória profissional e o próprio processo formativo; que as professoras compreendiam o processo formativo como aprender a aprender; que as professoras optaram pela docência por influência familiar e um sentido de missão transformadora e que as mesmas consideram importante haver momentos de discussão sobre a relação entre teoria e prática.

O resultado da pesquisa demonstrou, como afirma Oliveira (2019, p. 111), “que o HTPC é um espaço de formação propício para que os professores reflitam sobre sua trajetória profissional, sobre o seu próprio processo formativo e sobre as questões que envolvem as práticas educativas. A leitura do trabalho de Oliveira (2019) permitiu uma aproximação com esta pesquisa, pois ambos estão centrados no propósito de investigar o processo de formação de professores em HTPC.

O segundo trabalho lido foi a dissertação de Mascioli (2019), da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, sob o título: “A formação em contexto na educação integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública: uma análise da dialogicidade no processo educativo”. A autora destaca dois estudos para análise da pesquisa:

1) “Conceitos e contextos: formação, diálogo e reflexão”, em que aborda sete tópicos distintos sobre formação, e 2) “Educação integral: saberes, currículo e aprendizagem”, em que discorre sobre oito conceitos que embasam a educação.

Como abordagem metodológica, a autora optou por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa. Mascioli (2019, p. 86) trabalhou com a elaboração de Ciclos de Encontros de Formação Continuada. Para a autora, esta proposta teve como objetivo o desenvolvimento de um processo dialógico entre os participantes.

Como resultado de sua pesquisa, Mascioli (2019, p. 115) concluiu que:

[...] os entendimentos atribuídos pelos professores aos encontros de Formação em Contexto, nos HTPCs estão relacionados a um conjunto de fatores tais como: dialogicidade entre os pares, compreensão do percurso da formação e do desenvolvimento profissional docente através dos tempos, reflexão das práticas pedagógicas presentes no contexto da Educação Integral, certificação e conhecimento novo em relação às discussões pedagógicas e ao que surge do novo fluxo de conversação.

De acordo com Mascioli (2019), a pesquisa foi de extrema importância para os Professores Coordenadores que atuam diretamente nas escolas com a formação dos professores.

Corral (2016), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em sua dissertação “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na rede estadual paulista: a voz do professor da Diretoria de Ensino da Região de Jacareí”, analisou os Planos Gestores e os Projetos Políticos Pedagógicos da Diretoria de Ensino da Região de Jacareí, explicitando conceitos e demais referências sobre o Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) disponíveis, bem como buscou identificar a percepção do professor sobre sua participação e forma de atuação nas ATPC e, ainda, verificar o significado atribuído pelo professor às suas experiências no espaço de formação.

Para análise dos Planos Gestores e dos Projetos Políticos Pedagógicos, as metodologias utilizadas foram a de abordagem qualitativa e a de análise documental. Já para os professores foi utilizado um questionário *on-line*.

Segundo Corral (2016), os dados obtidos mostraram que a formação não é oferecida para todos os integrantes, isso depende da categoria na qual o professor está para participar dos ATPC. Outra característica evidente para Corral (2016, p. 127) é que: “os professores consideram a ATPC um espaço formativo, porém apontam problemas decorrentes, como, por exemplo, nem todos participam, não são realmente coletivos e às vezes os assuntos não são pertinentes.” Um dos aspectos que permitem a aproximação do trabalho de Corral (2016) com

esta pesquisa é o foco na investigação do processo de formação de professores em HTPC e seu processo formativo.

A quarta dissertação analisada sob o título “Aula de trabalho pedagógico coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa”, de Correa (2016), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve como objetivo compreender a configuração do processo de formação em uma escola por intermédio das interações do espaço formativo denominado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC).

Em sua fundamentação teórica, Correa (2016) usou dois descritores para fazer seu estudo correlato e organização da pesquisa que são: teoria da atividade como base para a formação do professor e formação crítica de educadores e coordenadores pedagógicos e suas funções.

Como metodologia, Correa (2016) utilizou a teoria da Atividade Sócio - Histórico – Cultural pela visão de Formação Crítica de Educadores. De acordo com Correa (2016, p. 45), “o Paradigma Crítico é utilizado nesta pesquisa devido ao interesse emancipatório, com o intuito de fomentar um pensar com o foco nas mudanças da atividade humana”.

Os procedimentos que o autor usou para fazer a análise dos dados foi a verificação dos componentes da atividade ATPC nos documentos oficiais e nas reuniões gravadas.

Entre as indagações, nas considerações finais, Correa (2016, p. 79) faz uma reflexão sobre as pretensões iniciais de compreender a formação centrada na escola dizendo que:

Minhas pretensões iniciais de compreender a formação centrada na escola, por meio do ATPC, não se concretizaram, pois por meio da análise dos dados: do temário, das pautas e das descrições das duas reuniões de ATPC, pude perceber que as demandas externas ao contexto escolar acabam por se impor no processo de formação dos docentes.

Para Correa (2016), os encontros de ATPC assumem somente o caráter prescritivo e informativo, não tendo uma discussão formativa em que se considere o contexto escolar, não sendo propiciado um espaço de reflexão crítica dos sujeitos no processo formativo crítico. Correa (2016, p. 84) encerra suas considerações finais dizendo que sua pesquisa:

[...] sinaliza a necessidade de intervenções nesse momento de formação, que deveria ser centrado na escola, com o intuito de transformar o tipo de formação que ocorre nas ATPCs. Essa transformação pode romper com as limitações e as representações dos sujeitos e construir uma cultura crítica e colaborativa no âmbito escolar a fim de buscar a desalienação por meio de uma formação que possibilite ao indivíduo refletir criticamente, o que o

tornará consciente de seu processo formativo e capaz de promover as transformações em si mesmo e em seu contexto.

A dissertação de Correa colabora para que se compreenda como deve ser o espaço escolar como formativo, crítico e reflexivo.

A pesquisa de Caceró (2016), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração?” teve como objetivo compreender o contexto-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e desenvolver uma proposta de formação como espaço crítico de colaboração.

A autora utilizou como metodologia a Pesquisa Crítica de Colaboração. Caceró (2016, p. 39), afirma que “a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma pesquisa ativista intervencionista desenvolvida em contexto escolar com o intuito de criar relações colaborativas entre os educadores”. A pesquisadora participou ativamente da pesquisa para estabelecer uma colaboração crítica entre todos.

Como contexto de estudo, a autora elencou duas escolas da Zona Leste de São Paulo, pelo fato de ser formadora de duas PCs que atuam no Ensino Fundamental dos anos finais na referida região. A coleta de dados se deu em dois momentos distintos. No primeiro, foi feita a descrição e a análise do contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE). O objetivo era compreender o processo de constituição sócio-histórico-cultural da ATPC. No segundo, foi feita uma análise do contexto das duas escolas por meio do Projeto Político Pedagógico e dos planos de ação das duas PC. Em seguida, foi feita a aplicação de um questionário para coleta de dados com as respostas das PC para a seguinte questão: “Como a ATPC se constitui no espaço sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da zona leste de São Paulo?”

Para compor a análise dos dados, a autora descreveu as reuniões a partir da transcrição do áudio e o questionário respondido pelas PC foi usado como apoio teórico. Segundo Caceró (2016, p. 39), o quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) auxiliou “no processo de descrição, reflexão e intervenção no modo de agir dos agentes envolvidos no sistema de atividade de uma maneira intencional para a organização e transformação de suas práticas”.

Durante a pesquisa, Caceró (2016) identificou a ausência de articulação das vozes dos professores em ATPC, impossibilitando uma colaboração mais crítica nos momentos coletivos.

Como resultado de sua pesquisa, Caceró (2016) desenvolveu uma proposta de gestão de formação para os PC. Ela compreendeu a importância do diálogo em uma reunião de

educadores, tendo como objetivo o ensino e a aprendizagem dos alunos. Importante destacar a fala de Cacero (2016, p. 85) quando diz:

A pesquisadora já sabia da importância da reflexão para melhorar a prática pedagógica, mas só ao longo da pesquisa descobriu que a reflexão, como tratada por Liberali (2012), vai muito além de pensar sobre a prática. É necessário ser crítico sobre essa prática, como diz Freire (1996/2014) é o movimento dialético sobre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A leitura da dissertação de Cacero (2016) proporcionou uma análise sobre a importância da reflexão nos momentos destinados ao ATPC.

O estudo da dissertação de Lourenço (2014), da Universidade Estadual Paulista, sob o título “A formação continuada em serviço de professores e as atividades de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, teve como objetivo analisar a viabilidade da formação continuada em serviço, mais precisamente no HTPC.

A autora inicia sua pesquisa afirmando que investir na formação continuada do professor é sucesso nas reformas educacionais e na qualidade do ensino básico. Lourenço (2014) adota como ponto de partida para sua pesquisa a formação continuada em serviço, no HTPC. Neste sentido, esta afirmação da autora se aproxima desta pesquisa.

Lourenço (2014) menciona em sua pesquisa três eixos de análise: a formação continuada em serviço, os objetivos do HTPC e o papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada. Ao discutir os eixos de análise, a autora destaca pontos importantes de cada um.

O primeiro diz respeito à formação continuada em serviço, entendendo a “formação de professores como um processo *continuum*, em construção permanente e partilhada, através do qual o professor se mantém em constante formação” (LOURENÇO, 2014, p. 19). Para o eixo HTPC, Lourenço (2014, p. 29) acredita que esse espaço tem como objetivo principal “[...] a possibilidade e valorização da escola como *lócus* de formação de professores, tornando-se um espaço privilegiado de discussão e formação”. No último eixo, Lourenço (2014, p. 34) atribui ao coordenador pedagógico a função de “assumir o papel formativo de articulador e transformador junto à equipe docente, através de um projeto de formação que responda às necessidades sentidas pelo coletivo”.

Nota-se que, ao problematizar esses eixos, a autora traz reflexões sobre a prática formativa, como deve ser o ambiente formador e o papel de cada um dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas.

Após as reflexões dos três eixos delimitados pela autora para a pesquisa, é apresentada a metodologia usada e os instrumentos de pesquisa. Foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza empírica, com observações diretas em duas escolas. Lourenço (2014, p. 43) explica em sua dissertação que a escolha dessas duas escolas se deveu ao fato de “ambas terem obtido a melhor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em sua última avaliação no ano de 2012.” Acredita-se que por terem um IDEB alto, as formações em serviço tenham práticas eficazes. Foi feita uma análise de textos que abordam a temática e de documentos presentes nas escolas, além da realização de entrevistas com sete professores de cada escola para uma amostra.

Em seu estudo, Lourenço (2014) conclui que apesar do HTPC ter sido implementado, na prática ainda precisa ser visto como formação continuada, e termina sua dissertação defendendo o HTPC.

HTPC não é uma utopia, no entanto, reconhecemos a urgente necessidade de ressignificar esse espaço, deixando de incorrer em erros que reduzem sua dimensão, garantindo assim que ele seja o momento de formação que deveria originariamente ser. É necessário portanto, que seja caracterizado como um momento aberto à reflexão, ao diálogo e à discussão, pois os professores só terão suas práticas alteradas e melhoradas na medida em que compreenderem seu papel como sujeitos e não objetos de conhecimento. (LOURENÇO, 2014, p. 118).

O caminho metodológico estabelecido por Lourenço (2014) tem proximidade com o estabelecido para esta dissertação.

Souza (2013), da Universidade Estadual Paulista, em sua dissertação “Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?” teve por objetivo analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira.

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter etnográfico. Para a coleta de dados, Souza (2013) utilizou a observação participante e os registros das observações, o que gerou um significativo volume de dados. Assim como Lourenço (2014), um dos critérios de escolha de local para realizar o estudo foi o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o outro critério foi a localização das escolas. Foi escolhida duas escolas para a pesquisa, uma escola afastada do centro com o índice baixo no IDEB e a outra escola da região central com um desempenho alto do IDEB. O critério de

escolha possibilitou ter contato com escolas com realidades diversas, o que trouxe conhecimentos para o estudo.

Após as problematizações e reflexões, a autora fez um levantamento detalhado de como cada escola concebe o HTPC e apresenta as considerações finais fazendo um comparativo entre os dados levantados durante toda a pesquisa.

O objetivo inicial era analisar como se realizava o HTPC nas escolas públicas a fim de promover uma reflexão sobre os saberes docentes construídos nestes momentos. Ao final da pesquisa, Souza (2013) afirma que as escolas pesquisadas são espaços de formação contínua, tendo sido encontradas diferenças entre as escolas, em relação à forma como se elabora e se concretiza a formação continuada do professor.

A autora defende a consolidação de escolas públicas como espaços de formação de professores, por meio das HTPC, sendo garantido o direito à formação em serviço para possibilitar o desenvolvimento profissional. Souza (2013, p. 404) conclui sua dissertação dizendo que:

Nosso sonho, nossa esperança e a utopia de uma escola pública de qualidade, capaz de formar alunos e professores, e através de seu potencial político, transformar a sociedade, permanecem vivos, alimentados pelos saberes docentes das professoras da escola pública que tornaram esta investigação possível.

O levantamento bibliográfico, juntamente com a análise e com a reflexão acerca das pesquisas selecionadas, resultou em algumas contribuições para esta pesquisa, apontando um caminho possível para desenvolver e implementar um HTPC formativo. Durante as leituras, as referências bibliográficas evidenciaram as ações desenvolvidas, estabelecendo, assim, um diálogo com o problema desta pesquisa: **Quais ações e práticas formativas podem favorecer a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente durante o HTPC?** Os conceitos até aqui tratados serão retomados com maior aprofundamento durante o desenvolvimento do trabalho.

2.2. A potencialidade da Comunidade de Aprendizagem Docente em HTPC

O ambiente escolar é, por sua natureza, um espaço coletivo e não poderia ser diferente. As escolas, como ressalta Falsarella (2018, p. 623), são “instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional”. É na comunidade escolar, nos momentos formativos, de reflexão e de diálogo que surgem as possibilidades de mudanças e

de desenvolvimento profissional, o que acarreta, como consequência, o desenvolvimento dos estudantes.

Na instituição escolar espera-se que seus membros busquem, constantemente e de maneira coletiva, a melhoria do processo educacional e o sucesso escolar dos estudantes. Os integrantes da comunidade escolar devem sentir-se como membros pertencentes destes processos, em um clima de confiança e de afinidade com o grupo para partilhar os saberes experienciais de sua prática.

Durante os encontros de horário de trabalho pedagógico coletivo, temos um potencial muito grande para constituir uma comunidade de aprendizagem, na medida em que refletimos sobre a escola como potente *locus* de formação, uma vez que é possível incluir todos os profissionais da educação, independente do tempo de profissão. Segundo Davis *et al.*:

Para construir comunidades de aprendizagem, os docentes precisam aprender a explicar e negociar conflitos; evitar acordos rápidos e simplistas; desenvolver sensibilidade política e ética; conhecer o macro contexto em que se atua, com suas iniquidades e disfunções; combater as mazelas da escola, como também as da sociedade em geral. (DAVIS *et al.*, 2011, p. 833).

Isso significa que a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente exige investir em ações de formação continuada durante o HTPC, para que ela faça parte da cultura escolar, entendendo que os momentos reflexivos são construídos de forma colaborativa, partilhando experiências, saberes e ações em busca de uma aprendizagem contínua com contribuições para todos os envolvidos no processo educacional.

Crecci e Fiorentini (2018) mostram que a elaboração das Comunidades de Aprendizagem Docente, que se encontram também com outras denominações como, por exemplo, Comunidade de Prática, Comunidades Investigativas, entre outras, é um trabalho em conjunto, partindo do diálogo, que é a base para a construção de Comunidades de Aprendizagem.

Neste capítulo, apresentaremos algumas dessas denominações e faremos uma reflexão sobre o potencial reflexivo, dialógico e transformador da prática formativa e do desenvolvimento profissional que todas possuem.

2.2.1. Comunidade de Aprendizagem

A Comunidade de Aprendizagem tem seu fundamento na Aprendizagem Dialógica e que, de acordo com Aubert *et al.* (2016), existem sete princípios para contemplar as ações

educativas no contexto das escolas. São eles: (i) diálogo igualitário, todos são ouvidos através de seus argumentos, porque o mais importante é o diálogo; (ii) inteligência cultural, todas as inteligências (prática, acadêmica e comunicativa) são importantes e contribuem para o diálogo igualitário; (iii) transformação, as pessoas transformam a sociedade e a si mesmas por meio do diálogo; (iv) dimensão instrumental, grupos interativos favorecem a aprendizagem por meio do diálogo; (v) criação de sentido, o pertencimento à escola de forma igualitária e dialógica; (vi) solidariedade, um elemento fundamental da aprendizagem dialógica e (vii) igualdade e diferença, espaços de diálogos colaboram com a melhora da aprendizagem.

De acordo com Aubert *et al.* (2016, p. 16), “A concepção de aprendizagem dialógica tem uma base interdisciplinar: está aberta às contribuições (entre outras) da antropologia, biologia, economia, filosofia, pedagogia, psicologia, sociologia.” Ela contempla a diversidade de saberes, tendo a interação, a comunicação e a reflexão como fundamentais para desenvolver o aprendizado por meio da interação com os pares produzindo, assim, um diálogo igualitário.

No livro “Aprendizagem dialógica na sociedade da informação”, de Aubert *et al.* (2016), há um capítulo destinado a explicar as bases teóricas da aprendizagem dialógica, apresentadas em cinco dimensões, que são:

1. As capacidades universais;
2. A interação, o diálogo e a intersubjetividade;
3. A comunidade como contexto de aprendizagem;
4. Os atos comunicativos;
5. A transformação.

Essas dimensões serão estudadas com mais profundidade para uma melhor compreensão no que diz respeito às bases teóricas indicadas.

2.2.1.1 As capacidades universais

A aprendizagem é mediada pela linguagem por meio das interações dialógicas. Assim, compreende-se que todo indivíduo tem condições para a comunicação, independente do meio em que está inserido.

Todos temos capacidades para a linguagem, para nos comunicar, expressar ideias, pensamentos, oferecer argumentos, realizar acordos e coordenar ações, independentemente de nossa condição social, econômica, linguística ou cultural. (AUBERT *et al.*, 2016, p. 79).

Os principais autores que trazem contribuições para esta dimensão são: Chomsky, com a “Teoria da Gramática Universal”, que explica a competência universal da linguagem; Habermas, com a “Teoria da ação comunicativa”, explicando a capacidade de linguagem e ação, e Cummins, que esclarece a interdependência linguística.

Daí por diante, ao falar em linguagem precisamos falar também de Vigotski que nos mostra que o processo de desenvolvimento do ser humano é mediado pela linguagem e na interação social que o meio proporciona.

Magalhães (2021, p. 154), em sua tese de doutorado, destaca que “Vigotski busca uma psicologia histórica e cultural. Explica o desenvolvimento humano por meio das mediações históricas, entendendo o ser humano como uma síntese de múltiplas determinações”. Depreende-se daí que o desenvolvimento é construído e consolidado por mediações determinadas pelo meio cultural e social em que estamos inseridos.

2.2.1.2 A interação, o diálogo e a intersubjetividade

A aprendizagem e o desenvolvimento acontecem por meio da interação que ocorre nos espaços coletivos. Os resultados dessa interação são mais efetivos quando as ações são realizadas juntamente com os pares, em seu meio social e cultural.

[...] a aprendizagem de meninas e meninos depende de todas as suas interações; aquelas em sala de aula, com seus pares e professorado; em casa, com seus familiares e todas as outras interações que têm com outros adultos da comunidade em uma variedade de espaços. (AUBERT *et al.*, 2016, p. 84).

Alguns autores que trazem contribuições para esta dimensão são: Vygotsky, com a “Teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem”; Mead e o “Interacionismo simbólico”, com contribuições importantes para a aprendizagem dialógica; Bruner, que compreende a educação como o diálogo na interação social; Rogoff, que concebe que o desenvolvimento cognitivo é inseparável do contexto social; Wells, para quem o diálogo é o eixo central no processo do ensino e aprendizagem. Além deles, outros também contribuem, como Freire, por exemplo, que relaciona a natureza da pessoa com o processo dialógico; Habermas, com a “Teoria da ação comunicativa”, que explica a subjetividade e a intersubjetividade e as interações sociais criando diálogos; Bakhtin, que define a relação da linguagem com a transformação social nos processos dialógicos e, por fim, o CREA (Community of Research on Excellence for All), da Universidade de Barcelona-Espanha, que ressalta que as interações dialógicas têm fundamento na igualdade.

Para aprofundar a compreensão dos conceitos de interação, diálogo e intersubjetividade, busco o significado no dicionário Dicio:

- **Interação:** Influência recíproca entre uma coisa e outra, entre uma pessoa e outra: a interação da teoria e da prática. Diálogo entre pessoas que se relacionam ou convivem.
- **Diálogo:** Fala interativa entre duas ou mais pessoas; conversa.
- **Intersubjetividade:** Relação comunicativa entre dois ou mais sujeitos, efetivada de maneira recíproca e sem individualismos, a partir da qual se atribui significado à experiência humana.

Todos os autores/entidades citados apontam para o fato de que a interação, o diálogo e a intersubjetividade possuem um impacto efetivo para a transformação dos processos educativos e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

2.2.1.3 A comunidade como contexto de aprendizagem

O contexto cultural faz parte do desenvolvimento e da aprendizagem de todas as pessoas. Este se dá por meio da interação social. Como explica Aubert *et al.* (2016, p. 110), “como indivíduo e sociedade são inseparáveis, a aprendizagem não pode ser isolada do entorno sociocultural, já que as práticas de ensino e aprendizagem adquirem sentido de forma contextualizada”.

Os principais autores que trazem contribuições para esta dimensão apontam que ensino-aprendizagem-desenvolvimento são dimensões inseparáveis, estão imbricados dialeticamente na realidade, em constante e incontornável inter-relação, modificando-se mutuamente a todo instante.

Nessa medida, temos que considerar que estamos inseridos numa totalidade social determinada por múltiplas mediações, onde essas relações continuamente se movimentam e se transformam diante de estratégias culturalmente criadas. Dentre os principais autores temos Vygotsky, Rogoff, Bruner, Lave, Wenger e Wells.

De acordo com Aubert *et al.* (2016, p. 114) “[...] nas comunidades e no comunitário há uma história de vínculos, que é o cenário de ensino e da aprendizagem, e lhes confere sentido.”

Portanto a escola é o lugar em que todos precisam se sentir pertencentes e a transformação no ambiente é essencial, principalmente porque é um meio social de interação

e aprendizagem significativa, em que a comunidade de aprendizagem vai trazer sentido para as práticas socioculturais.

2.2.1.4 Os atos comunicativos

A linguagem utilizada, ou seja, o modo como nos comunicamos no ambiente escolar, interfere no clima da aprendizagem, da convivência e da participação de todos os envolvidos. Os principais autores que trazem contribuições para esta dimensão são Austin, Searle e Habermas, que discorrem em seus estudos sobre os atos de fala que Aubert *et al.* (2016) consideram como atos comunicativos, porque integram as interações sociais que vão além dos atos de fala.

Ele os caracteriza em cinco partes, a saber:

Quadro 5: Cinco características dos atos comunicativos

A) Os atos comunicativos incluem todas as dimensões da comunicação humana: a linguagem verbal, mas também a linguagem dos gestos, os olhares e a linguagem corporal em geral, assim como o tom com o qual são emitidas essas expressões verbais. (Aubert <i>et al.</i> , 2016, p. 118).
B) A segunda característica dos atos comunicativos é que, quando são ilocucionários, incluem a procura do consenso. (Aubert <i>et al.</i> , 2016, p. 120).
C) Os atos comunicativos ilocucionários e perlocucionários dialógicos devem sempre atender à condição de sinceridade. (Aubert <i>et al.</i> , 2016, p. 121).
D) Os atos perlocucionários dialógicos são “livres” de coação. (Aubert <i>et al.</i> , 2016, p. 122).
E) Atos ilocucionários de poder e atos ilocucionários dialógicos. (Aubert <i>et al.</i> , 2016, p. 122).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022) com base no livro ‘Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação’, de Aubert *et al.* (2016).

Para que a aprendizagem dialógica ocorra precisamos ter a intencionalidade e a responsabilidade com nossas ações para que a transformação do ambiente escolar ocorra de maneira efetiva. Desta maneira precisamos escutar e dar a voz com intencionalidade a todos os envolvidos com ética e respeito na interação com todos da comunidade para que alcancemos a qualidade na educação.

2.2.1.5 A transformação

Estamos em constante modificação, e o ser humano, inserido em seu ambiente sociocultural, é transformado pela interação, levando ao ensino e a aprendizagem para avançar no conhecimento por meio das relações dialógicas. Para Aubert *et al.* (2016, p. 125) “o foco da abordagem dialógica da aprendizagem é a transformação, não a adaptação, já que,

enquanto a transformação leva a maiores níveis de igualdade, a adaptação à diferença aumenta as desigualdades”.

Alguns autores, como Freire, Vygotsky e Mead, trazem contribuições para esta dimensão e apontam que as pessoas transformam a realidade por meio do diálogo. De acordo com Aubert *et al.* (2016), as interações transformadoras contribuem para que as pessoas e os grupos saiam da desigualdade em que se encontram, transformando o contexto que a origina.

Em linhas gerais, as cinco dimensões que explicam as bases teóricas da aprendizagem dialógica deixam evidente que, para alcançar a transformação, precisamos estar em um contexto sociocultural em que o diálogo é a base para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dialógica.

Aubert *et al.* (2016) destacam a importância do diálogo para o aprendizado:

Desde a pedagogia (Freire), a psicologia (o interacionismo simbólico de Mead ou a psicologia sócio-histórica de Vygotsky), a filosofia (Habermas), a economia (Sem), a sociologia (Beck) até a política (Chomsky), há uma convergência no sentido de salientar uma maior presença do diálogo em diferentes âmbitos da vida social e nas relações interpessoais. Essa é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação como fatores-chave do aprendizado. (AUBERT *et al.*, 2016, p. 25).

Os princípios apresentam um norte para uma reflexão sobre a prática em situações de aprendizagem mais dialógicas, superando as desigualdades e gerando transformações efetivas. Aubert *et al.* (2016) destacam que as relações são dialógicas quando ocorre o diálogo no momento em que está sendo feito o planejamento, na medida em que todas as propostas são ouvidas, pensando sempre no melhor para a educação e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Aubert *et al.* (2016, p. 141), “diálogos servem para chegar a acordos, não para impor nossa opinião baseando-nos em nossa posição de poder ou calculando estrategicamente como trazer a outra pessoa para nosso lado”.

A comunidade de aprendizagem permite a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar, cujo objetivo é poder contribuir para a transformação do ambiente, trazendo sentido para a educação na medida em que todos são responsáveis pelo desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Conforme salienta Aubert *et al.* (2016, p. 15),

As crianças merecem o que há de melhor. Hoje sabemos que sua aprendizagem depende de todas as suas interações, das que elas têm na sala de aula, em seus domicílios e em muitos outros espaços. Hoje sabemos que o acordo entre as famílias e as escolas é muito mais relevante do que outros aspectos que antigamente eram dados como importantes. Necessitamos concepções de aprendizagem que não levem os professores a elaborarem planos de ensino à margem das famílias e das comunidades. Ao contrário,

necessitamos concepções de aprendizagem que ajudem a coordenar as ações de profissionais, familiares, entorno, comunidades e as próprias crianças.

Pensar em comunidade de aprendizagem é pensar em **processos de transformação** que queremos para o espaço escolar, com uma concepção de aprendizagem que favoreça a qualidade máxima do ensino, tendo toda a comunidade atuando conjuntamente de modo **colaborativo** e **dialógico** para a efetivação do desenvolvimento desse processo.

2.2.2 Comunidade com postura investigativa

Conhecer e refletir sobre o termo “Comunidades com Postura Investigativa” (usado por Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle e por Crecci e Fiorentini em seus estudos para identificar qual o potencial para a transformação do espaço escolar, do docente e de todos os envolvidos no processo educacional) permite compreender o momento destinado à formação continuada com grande eficácia junto ao corpo docente e à comunidade escolar.

Em seus estudos, Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1993) relacionam que o conhecimento da prática pedagógica deve ser construído pelos professores e, não, de fora para dentro, como tem sido feito por pesquisadores das universidades, que estão distantes das práticas que os professores desenvolvem enquanto profissionais atuantes dentro do ambiente escolar.

Professores com posturas investigativas são críticos e reflexivos com a própria prática profissional. Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1999a) identificaram três concepções diferentes no que se refere à aprendizagem docente. A primeira é o conhecimento-para-prática, a segunda é o conhecimento-na-prática e a terceira, o conhecimento-da-prática.

Sobre a terceira concepção, Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1999a) destacam que:

O conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias práticas como objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar. (FIORENTINI e CRECCI, 2016, p. 512).

Dessa forma, um conhecimento gerado pela própria prática do professor é adquirido pela experiência em seu ambiente de trabalho quando este leva provocações para serem respondidas, ou seja, não podem ser reflexivos se não forem investigativos e, de acordo com Marilyn Cochran-Smith (2016), investigar é maior que refletir, pois quando investigamos precisamos sistematizar o que estamos refletindo naquele momento.

Cochran-Smith e Lytle (2009) ampliaram os estudos sobre a terceira concepção dez anos depois, com a publicação de um livro em que defendem a postura investigativa que os professores desenvolvem em relação à própria prática. De acordo com as autoras, os professores desenvolvem uma postura investigativa sobre quatro aspectos.

A seguir, apresento um quadro com citações dos autores Fiorentini e Crecci, (2016) a respeito de cada um dos quatro aspectos relacionados à postura investigativa.

Quadro 6: Quatro aspectos relacionados à postura investigativa

1. Concepção de conhecimento local em contextos globais;	“Cochran-Smith e Lytle (idem) reconhecem que o conhecimento local gerado por professores em comunidades investigativas pode ser a resposta a questões amplas que afetam outros professores. Para isso, defendem a intrínseca relação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimento da prática”. (FIORENTINI e CRECCI, 2016, p. 512).
2. Visão ampliada da prática;	“As autoras destacam que essa ideia de prática assemelha-se à ideia de práxis, na qual a prática educacional sempre envolve uma síntese de reflexão e de ação”. (FIORENTINI e CRECCI, 2016, pp. 512-513).
3. Comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação;	“Cochran-Smith e Lytle (idem) apontam que, mediante a participação em comunidades investigativas, os professores têm a possibilidade de constituir o que chamam de teoria de ação, que não é apenas sobre indivíduos, mas também sobre coletividades”. (FIORENTINI e CRECCI, 2016, p. 513).
4. Justiça social.	“Os professores, colaborativamente, realizam investigações, questionando o currículo existente, o modo de ensino, as práticas de avaliação e as políticas educacionais. Além disso, habilitam-se a compreender como as organizações de ensino e as lideranças escolares desafiam ou sustentam as desigualdades profundas inscritas no <i>status quo</i> ”. (FIORENTINI e CRECCI, 2016, p. 513).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022) com base no artigo “Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas” (2016).

Esses quatro aspectos apresentam a natureza do conhecimento dos professores diante de posturas investigativas da própria prática, tendo como base o diálogo com a comunidade escolar — estudantes, professores, gestão escolar — e com todos que buscam a melhoria da educação, contribuindo assim para a aprendizagem. Na medida em que existe espaço para o diálogo, o professor passa a ser também um pesquisador, que busca mudanças efetivas no contexto educacional.

Para finalizar esse subitem sobre os principais conceitos sobre as Comunidades com Postura Investigativa cabe destacar um trecho da entrevista com Cochran-Smith sobre a importância de comunidades investigativas, realizada por Fiorentini e Crecci (2016):

Entrevistadores: Qual a importância das comunidades investigativas para a formação do professor, e como a investigação como postura pode ser desenvolvida por professores em comunidades?

Cochran-Smith: Bem, acredito que as comunidades são um dos poucos lugares em que os professores podem realmente desenvolver a investigação como postura, porque eles constroem ideias com outros professores. Comunidades que são investigativas, ao longo do tempo, desenvolvem normas e entendimentos comuns. E as pessoas envolvidas nessas comunidades empurram umas às outras para não fazer apenas suposições, mas para levantar questões como, por exemplo: “O que você realmente quer dizer com isso?” “Quais suposições você está fazendo sobre as habilidades de seus estudantes?” “Quais as expectativas que você tem sobre os estudantes que são aprendizes de língua inglesa e que não são falantes nativos?” As comunidades em que Susan Lytle e eu trabalhamos e escrevemos são investigativas, e assim as pessoas trabalham com dados de suas comunidades que trazem para as reuniões. Esses dados podem ser amostras de escrita dos estudantes, trabalhos de matemática dos estudantes, também podem ser documentos de uma escola ou relatórios. E o grupo, então, pode se envolver em vários tipos de investigação, que tem como pano de fundo a seguinte questão: Quais são os pressupostos que estão operando aqui? (FIORENTINI e CRECCI, 2016, p. 515).

Observa-se que o fato de ter nas escolas comunidades com postura investigativa faz com que os professores reflitam e dialoguem sobre a própria prática juntamente com os pares e permanentemente busquem respostas sobre o processo transformador pelos quais são responsáveis.

2.2.3. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa

Em estudo sobre desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e participam de comunidades com postura investigativa, Crecci e Fiorentini (2013) identificaram três diferentes práticas que promovem a aprendizagem e a transformação das práticas dos professores, a saber: práticas de escrita e compartilhamento de narrativas sobre a própria prática; práticas de reflexão e compartilhamento de experiências de sala de aula e práticas de análise e investigações da prática pedagógica.

As práticas de escrita e compartilhamento de narrativas sobre a própria prática contribuem para a formação profissional e pessoal, visto que as narrativas contêm as experiências vividas de seu modo de ensinar. Nelas, os professores podem fazer uma análise crítica e reflexiva sobre a própria prática tendo o foco principal nas necessidades formativas para ampliar as possibilidades de mudanças. De acordo com Crecci e Fiorentini (2013, p. 16), “[...] professores participantes de grupos de estudo que valorizam a prática de escrever e

compartilham narrativas reconhecem que as mesmas são uma fonte rica de aprendizagem e de desenvolvimento profissional [...]”.

As *práticas de reflexão e compartilhamento de experiências de sala de aula* também são significativas, pois os professores que participam de grupos colaborativos com posturas investigativas compartilham com os pares as atividades que desenvolvem em sala de aula, momentos em que buscam o desenvolvimento profissional no fazer pedagógico com práticas reflexivas. É o conhecimento colocado em ação em que o saber experiencial é compartilhado entre todos, transformando o trabalho por meio da motivação do grupo. Crecci e Fiorentini (2013, p. 17) ressaltam que, “ao enfatizarem as práticas reflexivas, os professores valorizam um desenvolvimento profissional situado no próprio fazer docente”.

Já as *práticas de análise e investigações da prática pedagógica* possibilitam aos professores refletirem e analisarem sobre sua prática de sala de aula em contextos mais amplos. Momentos em grupo em que estudam, refletem e dialogam, buscando caminhos para a mudança da prática a partir das reflexões.

Compreendendo a ação docente como uma busca por mudança e aprimoramento do desenvolvimento profissional, aliando a teoria com a prática, utilizando os textos acadêmicos como fundamento para os momentos reflexivos entre os pares, é possível destacar o trabalho em grupos colaborativos como um processo contínuo e imprescindível para transformar a prática a partir de uma postura investigativa.

Crecci e Fiorentini (2013, p. 19) ressaltam que “a compreensão da prática docente, a partir de perspectivas ou contextos mais amplos, pode implicar na atuação do professor em outras *comunidades de prática*, podendo tornar-se protagonistas de seu campo profissional e científico.”

Corroborando a necessidade de implementar comunidades com posturas investigativas, Crecci e Fiorentini (2013, p. 21) afirmam que “o grupo colaborativo é um espaço potencial de aprendizado docente, de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas.”

Nesta perspectiva, Crecci e Fiorentini (2013) finalizam o artigo “*Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa*” refletindo acerca da formação continuada e salientam que:

Ao invés de criticar a formação e as práticas dos professores que atuam na rede pública e propor cursos e treinamento de professores em larga escala, a presente pesquisa aponta que o melhor investimento seria apostar na capacidade de os professores se organizarem em comunidades locais de estudo e investigação, tendo o apoio dos órgãos públicos e a colaboração da

universidade para estudo dos problemas da prática escolar, seguido de um esforço de construção conjunta de alternativas para enfrentá-los e tentar superá-los. (CRECCI e FIORENTINI, 2013, p. 21).

Tendo grupos colaborativos com postura investigativa nas escolas, obtemos uma transformação significativa na prática profissional de todos os envolvidos, professores, coordenadores e professores técnicos, além de mudanças educacionais e sociais em um processo contínuo, colaborativo e crítico levando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem ofertada.

2.2.4 Comunidade de Aprendizagem Docente

Nos últimos tempos, muitas propostas educacionais têm surgido procurando uma maneira eficaz de colocar o professor no foco do processo formativo colaborativo, em que professores iniciantes e os mais experientes sejam capazes de constituir, juntos, uma comunidade de aprendizagem em que possam aperfeiçoar e intensificar a prática de ensinar e aprender.

Quando se pensa ou se fala em Comunidade de Aprendizagem Docente, o primeiro pensamento é sobre um grupo de pessoas reunidas para aprender ou ensinar algo. De acordo com Crecci e Fiorentini (2018, p. 2) “[...] o termo denota grupo de pessoas envolvidas em determinados tipos de trabalho ou atividade, ligadas por um propósito comum”.

Buscando a etimologia de cada palavra no dicionário Michaelis, encontrei os significados como apresentado no quadro:

Quadro 7: Significado dos conceitos de comunidade, de aprendizagem e de docente

Comunidade	Grupo de pessoas ligadas pela mesma profissão ou atividade.
Aprendizagem	Processo por meio do qual uma nova informação é incorporada à estrutura cognitiva do indivíduo, por se relacionar a um aspecto relevante dessa estrutura. Esse novo conteúdo poderá modificar aquele já existente, dando-lhe outros significados.
Docente	Relativo ao ensino ou aquele que ensina.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

Fazendo a ligação entre o sentido e o significado de cada palavra, compreendo o conceito como apresentado por Cochran-Smith e Lytle (tradução nossa):

"Comunidades de aprendizagem de professores" (TLCs) é um termo que combina muitos dos significados dos dois conceitos acima para se referir a projetos, programas, cooperativas e colaborativas de professores em potencial ou com experiências - muitas vezes em parceria com educadores

universitários - que apóiam a educação permanente dos participantes.² (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2000, p. 2462, tradução livre).

Assim, quando falamos em Comunidade de Aprendizagem Docente, estamos nos referindo ao processo de ensino-aprendizagem, porque um conceito não está separado do outro, mas, sim, estão integrados para o pleno desenvolvimento dos envolvidos com as trocas de experiências e aperfeiçoamento da prática profissional realizadas em momentos de colaboração, com a finalidade de melhorar a própria prática e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Cochran-Smith e Lytle (2000, p. 2461, tradução livre) consideram que “com seu foco nos professores como “conhecedores” e pensadores (não apenas realizadores), o conceito de aprendizagem do professor é mais construtivista do que orientado para a transmissão”³. O processo de construção do conhecimento acontece pelo debate e pela reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, em um processo colaborativo entre os professores, principalmente entre os mais experientes e os que estão em início de carreira.

Em uma comunidade de aprendizagem docente, o conhecimento é construído por todos, principalmente em momentos reflexivos sobre a própria prática, desenvolvendo habilidades e competências e oportunizando aos professores o crescimento profissional.

Nos momentos em que a aprendizagem se solidifica por meio da formação continuada, tendo o professor coordenador pedagógico como o mediador para que o saber experiencial seja adquirido, a troca entre os pares acontece nos momentos reflexivos sobre o saber e o fazer docente, contribuindo, assim, para a transformação da escola.

Crecci e Fiorentini (2018, p. 2) salientam que Wenger (2001) identificou três características que são consideradas básicas para poder constituir uma comunidade de prática: o compromisso mútuo, uma prática conjunta e o interesse comum.

Analisando as três características e relacionando-as com as formações continuadas durante os momentos de horário de trabalho pedagógico coletivo, o professor coordenador e os professores técnicos, precisam ser os articuladores e mediadores desses momentos de reflexão na comunidade de aprendizagem docente.

O professor coordenador e os professores técnicos, bem como toda a equipe docente, precisam ter o **compromisso mútuo** da participação de todos de forma intencional e

² “Teacher learning communities” (TLCs) is a term that combines many of the meanings of the two concepts above to refer to projects, programs, cooperatives, and collaboratives of prospective or experienced teachers - often in partnership with university - based educators - that support the ongoing education of participants.

³ With its focus on teachers as “knowers” and thinkers (not just do-ers), the concept of teacher learning is more constructivist than transmission-oriented

planejada, uma **prática conjunta** em que a reflexão sobre os saberes experienciais seja feita juntamente com os pares propiciando o diálogo, instigando e satisfazendo o **interesse comum**: esta é a formação continuada para o desenvolvimento e aprimoramento da própria prática.

Crecci e Fiorentini (2018) citam Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002), para evidenciar três ideias principais quando se fala em crescimento profissional dos professores em comunidades de aprendizagem docente. Pensando na prática de ensinar e aprender, as autoras dividem em três concepções que são: (i) aprendizagem de conhecimento **para** a prática de ensinar e aprender, (ii) aprendizagem de conhecimento **na** prática de ensinar e aprender e (iii) aprendizagem de conhecimento **da** prática de ensinar e aprender.

No quadro a seguir, apresento as características de cada um dos conceitos, de acordo com Crecci e Fiorentini (2018), em função da prática e do trabalho docente.

Quadro 8: Características de aprendizagem de Conhecimento

Aprendizagem de conhecimento para a prática de ensinar e aprender	De acordo com Crecci e Fiorentini (2018, p. 06) “especialistas constroem conhecimento que serão ensinados aos professores que devem aplicá-los a sua prática”.
Aprendizagem de conhecimento na prática de ensinar e aprender	Para Crecci e Fiorentini (2018, p.06), o conhecimento na prática ocorre “de maneira tácita mediante reflexão da própria prática pelo professor”.
Aprendizagem de conhecimento da prática de ensinar e aprender	Crecci e Fiorentini (2018, p.06) destacam que “não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico”.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022) com base em Crecci e Fiorentini, 2018.

Quando pensamos na escola como uma Comunidade de Aprendizagem Docente, devemos compreender que a aprendizagem será utilizada na prática, que o conhecimento formal é a base do conhecimento para atuar em sala de aula e que o conhecimento posto em ação pelo professor irá transformar efetivamente sua prática e a aprendizagem dos estudantes, refletindo sobre suas ações contínuas. É o saber em ação para ensinar e aprender.

Cochran-Smith e Lytle (2000, p. 2467, tradução livre) explicam que:

As comunidades de aprendizagem de professores representam uma grande mudança cultural com potencial considerável para promover a aprendizagem ao longo da vida na profissão docente e alterar as culturas do ensino e do trabalho dos professores. Perceber esse potencial depende claramente da disposição dos professores de se engajarem uns com os outros em uma busca conjunta por significado no trabalho de ensino e escolarização. Mas também depende do apoio em todos os níveis do sistema educacional para reconceituar o ensino como aprendizagem e formação de professores e o desenvolvimento profissional como trabalho contínuo em comunidades de aprendizagem. O rápido crescimento das comunidades de aprendizagem

sinaliza que os professores em atividade podem efetivamente se auto-organizar para o trabalho intelectual, colaborar com consultores e parceiros universitários, gerar novos conhecimentos sobre a prática diária que é de valor além de sua comunidade local e contribuir significativamente para a transformação das escolas e distritos.⁴

Conforme os professores se organizam em comunidades de aprendizagem, a troca de experiências entre os pares mais experientes com os que estão iniciando na profissão acontece nos momentos reflexivos, contribuindo com o processo investigativo sobre a prática, promovendo a mudança e o desenvolvimento profissional.

A produção do conhecimento está ligada ao fazer pedagógico, principalmente na troca entre os pares para construir fundamentos sobre a prática e nessa perspectiva colaborativa e crítica, o coletivo colabora com a construção de processos de transformação, de mediações importantes para constituir estes processos no ambiente escolar em Comunidade de Aprendizagem Docente.

A Comunidade de Aprendizagem Docente se efetiva na formação de grupos colaborativos dentro das escolas para juntos investigarem, refletirem e dialogarem em busca de uma transformação da prática docente. Como bem destacam Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 294, tradução livre):

Quando grupos de professores se reúnem como pesquisadores, eles precisam de períodos de tempo suficientes para trabalhar e longevidade suficiente como um grupo ao longo do tempo. Quando o ritmo de trabalho de uma comunidade é lento e quando os membros do grupo assumem o compromisso de trabalhar através de complicadas questões ao longo do tempo, as ideias têm a chance de incubar e se desenvolver, a confiança é construída no grupo e os participantes se sentem confortáveis levantando questões delicadas e arriscando auto-revelação. Com o tempo, as comunidades que apóiam pesquisas desenvolvem suas próprias histórias e, em certo sentido, sua própria cultura - um discurso comum, compartilhando experiências que funcionam como pedras de toque e um conjunto de procedimentos que fornecem estrutura e forma para uma experiência contínua.⁵

⁴ Teacher learning communities represent a major cultural shift with considerable potential for promoting lifespan learning in the teaching profession and altering the cultures of teaching and teachers' work. Realizing this potential clearly depends upon the willingness of teachers to engage with each Other in a joint Search for meaning in the work of teaching and schooling. But it also depends upon support at all levels of the educational system to reconceptualize teaching as learning and teacher education and professional development as continuous work in learning communities. The rapid growth of learning communities signals that practicing teachers can effectively self-organize for intellectual work, collaborate with consultants and university partners, generate new knowledge about daily practice that is of value beyond their local Community, and contribute meaningfully to the transformation of schools and districts.

⁵ When groups of teachers come together as researchers, they need sufficient chunks of time in which to work and sufficient longevity as a group over time. When the pace of a community's work is unhurried and when members of the group make a commitment to work through complicated issues over time, ideas have a chance to incubate and develop, trust builds in the group, and participants feel comfortable raising sensitive issues and risking self-revelation. Over time, communities that support inquiry develop their own histories and in a certain

Por este estudo, entende-se que a denominação *Comunidade de Aprendizagem Docente* está de acordo com a prática transformadora que os momentos de HTPC possuem dentro do ambiente escolar. Momentos em que a prática pode ser problematizadora, reflexiva e investigativa, por meio do diálogo e da troca entre os pares, entre os professores coordenadores e os professores técnicos, elaborando, planejando e trazendo momentos de aperfeiçoamento profissional e promovendo transformações significativas para todos em cada encontro ao longo do ano.

2.3 O coordenador pedagógico e sua função na escola

Neste capítulo, o fundamento é identificar quem é o professor coordenador pedagógico, sua identidade e a sua responsabilidade para contribuir com o clima e a cultura da escola, sendo o elo entre o professor e a formação continuada e entre o saber docente e o desenvolvimento profissional, ou seja, ele é parte do processo formativo.

O professor coordenador busca harmonia a todo o momento para que o clima e a cultura da escola fortaleçam a integração do grupo. Em seus estudos, Falsarella (2018) aborda as nomenclaturas clima e cultura escolar, defendendo que a cultura escolar são as ações compartilhadas entre todos e o clima é o bom relacionamento em que as pessoas se unem para alcançar bons resultados.

Falsarella (2018, p. 625) faz referência a Brunet (1999) para falar do clima escolar: “Brunet (1999) destaca que o clima organizacional é multidimensional e percebido, ao mesmo tempo, de forma consciente e inconsciente por seus membros, de forma que todos têm influência em sua composição.”

Dessa forma, o clima da organização escolar pode ser um clima de tipo autoritário, ou um clima de tipo participativo, conforme apresentado no quadro 8 em que Falsarella (2018), em seu artigo “Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder”, apresenta os tipos de clima e suas categorias com base em Brunet (1999).

Quadro 09: Clima escolar: tipos característicos.

Clima de tipo autoritário	Categoria 1 Autoritarismo explorador	Decisões são tomadas no topo da organização e transmitidas aos professores sem comentários. O trabalho e as interações desenvolvem-se numa atmosfera de desconfiança, descontentamento, receio, ameaças, indiferença e, raramente, de recompensas.
	Categoria 2 Autoritarismo benévolo	A maior parte das decisões e o processo de controle são centralizados no topo da hierarquia, mas, por vezes, há alguma delegação de poderes com a participação dos níveis intermédios e inferiores. As interações são estabelecidas com precaução e os métodos utilizados para motivar os professores são recompensas e, por vezes, penalidades.
Clima de tipo participativo	Categoria 3 De caráter consultivo	As decisões gerais são tomadas no topo, mas é permitida uma participação em diversos níveis organizacionais. Para motivar os professores são utilizadas recompensas, punições ocasionais e a possibilidade de participação. As interações desenvolvem-se moderadamente, muitas vezes com um nível de confiança bastante elevado. O controle é delegado de cima para baixo, com forte sentido de responsabilidade, tanto nos escalões superiores como nos inferiores.
	Categoria 4 Participação do grupo	O processo de tomada de decisões está disseminado por toda a organização, integrado aos diferentes níveis hierárquicos. Os professores são motivados pela participação, pelo envolvimento, pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação em função dos objetivos. O controle é exercido por todos os níveis da escala hierárquica, uma vez que todos os membros unem esforços para atingir os fins da organização. As relações entre a direção e os demais atores são amistosas e de confiança.

Fonte: Falsarella (2018, p. 625).

A escola precisa ser vista como o *lócus* da organização do trabalho educacional, em que o clima deve ser de *participação do grupo*, e o professor coordenador precisa estar atento às diferenças, porque os atores do processo educacional não são iguais. Precisa também perceber as relações amistosas e de confiança entre todos dentro do ambiente escolar, proporcionando uma dimensão ética dentro do grupo.

A responsabilidade da definição do clima na escola é de todos, e o professor coordenador deve zelar pela equidade e igualdade, incluindo a todos e dando voz, por meio do diálogo, aos envolvidos no processo educacional, traduzindo a identidade do grupo.

Perceber a cultura de uma escola pelo modo como é caracterizada, como o grupo a concebe, organiza e dá sentido às ações por meio das regras que a instituição coloca, a cultura interna de funcionamento, sua tradição e história, é o que difere uma escola da outra em sua dinâmica, e temos a figura do professor coordenador para articular as atividades pedagógicas e formativas centrada na escola.

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que o professor coordenador tem papel de formador, articulador e transformador. Ele é o professor que deixou a sala de aula e seus alunos para se dedicar à totalidade da escola, articulando um clima participativo do grupo, atuando na formação continuada dos professores e buscando a transformação a partir da reflexão entre os pares, criando a cultura e a identidade da escola. Dessa forma, cabe ressaltar que, além de formador, o coordenador tem outros dois papéis.

Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo, como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 230).

Para empreender um processo de reflexão pelos docentes, o professor coordenador precisa desenvolver sua identidade como formador dentro da escola, incorporando sua experiência como professor à sua função de articulador dos momentos reflexivos junto aos pares nos grupos colaborativos. De acordo com Falsarella (2013, p. 197), “[...] o coordenador do grupo é uma referência para os participantes e que a organização e o preparo garantem a produtividade dos encontros.”

Segundo Placco, Almeida e Souza (2011), o professor coordenador é visto como o responsável pela articulação do projeto político pedagógico, atendendo aos objetivos curriculares, e pela formação dos professores, mas ele tem vivido uma crise de identidade devido ao grande número de atribuições que lhe são impostas na função que exerce, acabando por deixar em segundo plano a sua principal função, que é a de formador, oferecendo momentos formativos para que os professores aprofundem os conhecimentos em suas áreas específicas.

Em suma, a escola será bem-sucedida se a equipe tiver uma gestão democrática, uma liderança participativa e uma formação continuada de qualidade, contribuindo com o desenvolvimento dos professores, buscando a melhoria da aprendizagem por meio do diálogo e da mediação dos processos.

2.4 O coordenador pedagógico e a busca pela identidade

A identidade profissional que o professor coordenador deve almejar é de seu papel central de formador de professores e de articulador do projeto político pedagógico da escola, construindo um conjunto de qualidades e características, atrelando teoria e prática em seus encontros de HTPC, em que momentos formativos em grupos colaborativos sejam parte da cultura da escola em um clima de respeito e igualdade. Nesses momentos, todos fazem parte da transformação do contexto escolar para a melhoria da qualidade da educação.

No processo da constituição da identidade profissional, Placco, Souza e Almeida (2012) citam Dubar (2005), quando destacam a ideia do autor:

Este autor postula o conceito de identidade como processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, processo

esse permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, e é um movimento de identificação, não identificação e diferenciação. (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012, p. 761).

No que se refere à busca de identidade no trabalho, o coordenador precisa analisar se o que lhe é *atribuído* pela escola realmente *pertence* à sua função, ou se estão delegando obrigações que não fazem parte de sua atribuição como coordenador. Para Placco, Souza e Almeida (2012, p. 762), “A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente”.

O que acaba acontecendo com os professores coordenadores é que eles possuem uma ideia de sua função, que é ser o articulador, formador e transformador, estimulando a reflexão da prática, mas acabam incorporando demandas em sua rotina que não fazem parte de sua função, desviando-o de seu propósito no ambiente escolar, que é dar suporte pedagógico aos professores ao invés de tratar sobre questões administrativas.

Para que os professores coordenadores construam sua identidade profissional, em primeiro lugar, é necessário identificar semelhanças na função que exerciam como professores com sua nova função na coordenação pedagógica, que é a busca pelo aprendizado do aluno e a melhoria da qualidade de ensino. Em segundo lugar, é necessário separar as demandas burocráticas das pedagógicas. É evidente que o coordenador é o braço direito do gestor, mas ficando mergulhado na burocracia qual será o tempo destinado para o pedagógico, para auxiliar os professores e para estabelecer a gestão democrática na elaboração do projeto político pedagógico em momentos reflexivos?

Com relação à pergunta, a única resposta que encontro é que os momentos de formação continuada com grupos colaborativos, em que a troca entre os pares contribuem para o desenvolvimento experiencial dos docentes, tornam-se cada vez mais escassos nas escolas, dando lugar para momentos de HTPC informativos (burocráticos) e não formativos (reflexivos, investigativos), por consequência a identidade de formador do coordenador fica em segundo plano, devido às atribuições que não fazem parte da sua função.

A pesquisa da Fundação Victor Civita, intitulada “O Coordenador Pedagógico (CP) e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições”, coordenada por Placco, Almeida e Souza, indica o resultado em decorrência do trabalho que o coordenador desenvolve dentro da escola:

O que aparece claramente, neste estudo, são algumas ações que revelam os CPs muito envolvidos no atendimento a pessoas ou substituindo professores. Alguns CPs (38%) consideram excessivo esse tempo que passam substituindo professores e, dos 50% dos CPs que atendem pais ao telefone todos os dias, 70% consideram essa dedicação adequada. Apenas 26% consideram insuficiente o tempo dedicado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Por esses resultados, podemos concluir que há, no cotidiano dos CPs, desvios de função ou atribuições assumidas que não são objeto de questionamento. Assim, embora 9% indiquem que não fazem formação de professores, esse envolvimento dos CPs com atividades administrativas ou burocráticas pode impedir ou dificultar que ações pedagógicas e formativas junto ao professor tenham lugar na escola. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011, p. 238).

Ao buscar a identidade dentro da escola, seu ambiente de trabalho, o coordenador esbarra no desvio de função - a predominância do trabalho de formador fica para segundo plano diante de tantas atribuições que lhe são impostas. De acordo com as autoras, os coordenadores vivem a tensão entre o que é inerente à sua função, que é o acompanhamento pedagógico, e o que é de fato vivido administrativamente.

Para que o professor coordenador construa a sua identidade como formador e caracterize sua atuação profissional, precisa ser compreendido o papel fundamental que ele desempenha contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, exercendo a função de articular, formar e transformar, por meio da formação continuada, o trabalho coletivo nas escolas, implementando Comunidades de Aprendizagem Docente para estimular novas práticas e saberes.

2.5 O saber docente do professor coordenador e do professor técnico

Para falar dos saberes do professor coordenador e do professor técnico, começamos falando dos saberes docentes adquiridos por esses profissionais enquanto professores, porque antes de serem articuladores dos momentos de formação continuada, eles buscam seu fundamento educacional nos saberes oriundos de sua trajetória social e profissional.

Dessa forma, a construção do saber do professor é resultante de saberes sociais, educacionais, formativos e de experiência, conforme quadro 10, em que Tardif e Raymond (2000) apresentam os saberes que os professores incorporam ao longo de sua trajetória.

Quadro 10: Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

De acordo com o quadro 10, os saberes começam pelo meio social, com as experiências familiares, pelas experiências que vão adquirindo durante a formação na escola, passam pelos que são adquiridos ao longo da formação como professor, na utilização de ferramentas próprias para o trabalho e, finalmente, o saber proveniente de sua experiência prática na profissão, os saberes experienciais.

Tardif e Raymond (2000, p. 219) indicam: “[...] saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”.

A prática profissional dos coordenadores e professores técnicos tem início em sua experiência enquanto exercem notadamente o ofício de professor, com as crenças e valores que estruturam sua profissão, como já citado por Tardif e Raymond (2000), dispõem do saber experiencial adquiridos ao longo de sua trajetória de aprendizagem profissional. Cabe ressaltar que, para compreender a trajetória profissional, precisamos identificar e entender as etapas pelas quais os professores passam na carreira.

Tardif e Raymond (2000, p. 226) citam Eddy (1971), que distingue três fases para o início da carreira docente, sendo a 1ª fase, a transição do idealismo para a realidade, a 2ª fase, a iniciação ao sistema normativo informal e a 3ª fase, a descoberta dos alunos reais.

Essas três primeiras fases do início da carreira são conhecidas como o “choque de realidade” - é quando os professores se deparam com a realidade da profissão docente, saindo da posição de estudante para a posição de professor, encontrando diversas indagações acerca dessa profissão.

O início da carreira compreende os sete primeiros anos de trabalho docente, momentos de aprendizados e de descobertas do que é ser professor, momento este que os professores refletem e se questionam se fizeram a escolha certa, chegando até mesmo a abandonar a profissão.

Como dizíamos, é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar. Esses saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem o elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. Essa tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 219).

Cabe ressaltar que é no início da carreira que a constituição do saber experiencial e da identidade profissional é mais evidente, a relação entre a teoria e prática, a constituição de sua identidade como professor e seu desempenho em sala de aula.

Não podemos definir a trajetória profissional somente pelo saber experiencial, Tardif (2002, p. 36) afirma que “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Desse modo, apresento o Quadro 11 para especificar as características de cada um dos saberes que integram a prática docente de acordo com Tardif (2002), que são o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial, saberes que são constituídos antes e durante a trajetória profissional, quando se busca o aprendizado e a consolidação na profissão.

Quadro 11: Os saberes docentes

Saberes disciplinares	“São os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF 2002, p. 38). São os saberes adquiridos na formação para a prática docente, advindos da formação inicial e da formação continuada.
-----------------------	--

Saberes curriculares	“Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF 2002, p. 38). É o saber fazer do professor, através da aplicação de objetivos e métodos do currículo da instituição.
Saberes experienciais	“Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF 2002, p. 39). Saberes da experiência desenvolvidos pelo professor ao longo da profissão, na prática em sala de aula, na troca e interação com os pares, porque o professor não está sozinho.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022) com base em Tardif (2002):
“Saberes docentes e formação profissional”

Os saberes que os professores acumulam durante a trajetória docente auxilia os professores coordenadores e os professores técnicos quando eles assumem a função articuladora, formadora e transformadora da rede, da escola e do corpo docente.

A formação acadêmica acaba não trazendo elementos suficientes para a incumbência de ser um professor coordenador ou um professor técnico, mas, sim, os saberes provenientes da docência, que o auxiliam no exercício da função, porque vêm da experiência adquirida. De acordo com Placco (2006, p. 57), o coordenador precisa “[...] questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais/interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores da escola”.

Analisando a função do professor técnico, o saber docente que ele incorpora à sua prática é proveniente de sua atuação como professor, de sua experiência docente e das reflexões que produziu e produz junto aos pares, apensando essas suas experiências à função de formador e colaborador do processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores.

A secretaria de educação do município formou, em 2018, uma equipe técnica com a função de estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da portaria SEED nº 047, de 20 de julho de 2018. Entre outras ações, esta equipe teve a finalidade de elaborar, implementar, avaliar e revisar o currículo da rede.

A LDB, em seu art. 12, inciso I, especifica que a obrigação dos estabelecimentos de ensino é elaborar e executar sua proposta pedagógica. Já o art. 13, inciso I, deixa claro que a incumbência dos docentes é participar da elaboração da proposta pedagógica do

estabelecimento de ensino. Assim, a equipe técnica foi constituída por docentes da rede, como está previsto na referida lei em seu Art.3º:

Esta equipe deverá elaborar e executar o desenvolvimento das propostas curriculares, bem como definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB.

Para a elaboração do currículo, além dos estudos feitos pela equipe técnica, foram ofertados momentos de reflexão e discussão com os demais professores da rede inscritos para participar das discussões e colaborar nessa construção. A BNCC era um documento novo para todos e os estudos para aprofundamento e compreensão do texto eram urgentes e necessários para, depois disso, dar início à elaboração e posterior reestruturação do currículo da rede.

Os encontros previstos para o semestre aconteciam em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), no Centro de Formação de Professores da rede. Eram momentos de estudo, debates e reflexões com grupos colaborativos de cada componente curricular, num esforço conjunto com o propósito de pensar, elaborar e reestruturar um currículo que atendesse às demandas e necessidades da rede.

Para Shulman e Shulman (2016, p. 130), a “reflexão é a chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor”. Os momentos de reflexão entre a equipe técnica e os professores foram importantes para a compreensão do processo de elaboração e reelaboração do documento curricular.

O art. 5º da portaria SEED nº 047, de 20 de julho de 2018, determina que a equipe técnica tenha atribuições a serem desenvolvidas no âmbito pedagógico do município, no sentido de acompanhar o desenvolvimento das propostas curriculares.

Art. 5º São atribuições da Equipe Técnica da Secretaria de Educação - SEED: I - acompanhar e executar o processo de elaboração, implementação e avaliação da política municipal; II- propor as diretrizes para elaboração da proposta curricular, com base em critérios técnicos, objetivos e pedagógicos do currículo da Rede Municipal de Ensino; III - acompanhar e avaliar os impactos da implementação da BNCC, no âmbito da SEED pelo período de 1 (um) ano; IV - zelar para que o planejamento da implementação da BNCC inclua a contribuição contínua ao cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE e do Plano Municipal de Educação - PME; V - identificar, com base no processo de monitoramento e avaliação e seus indicadores, oportunidades de melhoria na execução da BNCC; VI – Oferecer formação Continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino; VII – Reestruturação do currículo da Rede Municipal de Ensino com base na BNCC.

Em 2019, ano de implementação do novo currículo nas escolas, a equipe passou a se chamar Equipe de Práticas Pedagógicas (EPP), e novos integrantes chegaram à equipe (uma professora do Ensino Fundamental I, uma de Língua Portuguesa e mais uma professora de Matemática). A equipe atuou de forma ativa e dinâmica, acompanhando os professores e fazendo formações nas escolas para refletir sobre a BNCC, identificar a diferença entre os termos *habilidades* e *competências*, termos estes que até então não eram muito utilizados pelos docentes, mas está presente na LDB em seu art. 3, parágrafo 1º, que diz que: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.”, portanto os professores deveriam ter familiaridade com os termos.

Efetivamente, os professores manifestam atividade colaborativa quando mantêm regularmente conversas com colegas, dialogando e refletindo conjuntamente sobre aspectos como os objetivos da escola, o desenvolvimento de novos materiais curriculares para os alunos, a melhor forma de se lidar com a questão do comportamento dos estudantes na sala de aula, a melhor forma de conseguirem maiores níveis de aprendizagem dos alunos, as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos discentes, os pressupostos que cada professor tem sobre o que é um bom ensino, a definição de metas de aprendizagem, as melhores formas de se avaliar as atividades de aprendizagem, a melhor utilização do tempo destinado às reuniões entre colegas, ou o melhor modo de se comunicar com os pais e envolvê-los nas dinâmicas educativas. (LIMA e FIALHO, 2015, p. 32).

Com os professores coordenadores, ao menos uma vez por mês eram feitas formações no Centro de Formações de Professores, onde eram tratados temas referentes à BNCC, para que pudessem ajudá-los na implementação nas unidades escolares, com formações para os professores em momentos de HTPC. De acordo com Vasconcellos (2011), o professor coordenador precisa estar atento à realidade, buscando os temas geradores para reflexão no coletivo da escola.

Foi um ano de muito aprendizado para todos, a aproximação da equipe com os professores e coordenadores foi essencial para acompanhar a implementação do currículo nas escolas, com o lema usado pela EPP “*De Professor para Professor*”.

Complementando a trajetória da EPP até aqui, os anos de 2020 e 2021 foram um marco para a equipe, firmando a parceria com os professores da rede por meio das formações realizadas em horário de HTPC (uma Comunidade de Aprendizagem Docente), elaborando o caderno de atividades para os alunos e principalmente fazendo o acompanhamento do currículo.

Novos desafios e aprendizagens são constantes no dia a dia da equipe, conhecimentos que são partilhados e compartilhados nos momentos formativos, na assessoria aos professores e coordenadores, além das reflexões que a equipe faz antes, durante e depois de cada encontro formativo. A parceria com os professores busca a melhoria do ensino: como diz Marcelo (2009), “A melhoria na qualidade do ensino requer bons professores. Docentes comprometidos com a difícil tarefa de ensinar que, por sua vez, exige dos professores ensino e responsabilidade”.

Para os conhecimentos adquiridos pela EPP durante este período, destaco uma reflexão sobre a identidade profissional e a profissão docente como salientado por Marcelo (2009):

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender e ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimento, processos e rituais” (LASKY, 2005, apud MARCELO, 2009, pp. 11-12).

Ter uma Equipe de Práticas Pedagógicas dentro da Secretaria de Educação é um passo na busca da melhoria da qualidade do ensino em todas as etapas, buscando o desenvolvimento integral e assegurando a todos os alunos as aprendizagens essenciais, como está previsto na BNCC.

A reflexão da constituição do saber docente do professor coordenador possibilita compreender a essência da função de ser o formador dos professores, o articulador das práticas pedagógicas e do projeto político pedagógico, auxiliando e contribuindo para a melhoria do ensino e aprendizagem.

2.6 Formação continuada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): articulando a teoria e a prática

A formação dos professores tem sido motivo de pesquisas e reflexões de políticas públicas para investigar a qualidade das mesmas. A formação inicial precisa ser articulada entre *teoria e prática*, mas o que se tem observado é que essa articulação tem ficado cada vez mais distante.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que contempla 20 metas para a melhoria da educação, e na sua meta 13 e estratégia 13.4 fica evidente a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores, como apresento no quadro 12.

Quadro 12: Meta 13 e estratégia 13.4 do PNE

Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Estratégia 13.4	Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022) com base nas metas do PNE 2014.

A estratégia 13.4 aborda a necessidade de melhorar a qualidade das formações nos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas, em que a teoria com a prática caminhem juntas e possam ser observadas efetivamente como apresentadas nos currículos das instituições, para que os futuros professores, ao chegarem ao final de suas licenciaturas, reflitam sobre as lacunas e as fragilidade curriculares e, ao ingressarem nas escolas, possam ter uma formação continuada em HTPC de qualidade, em busca de aperfeiçoamento profissional para a prática docente. O HTPC realizado para a equipe de professores da rede municipal em que foi realizada a pesquisa conta com dois encontros semanais e ocorre nas unidades escolares, dentro da carga horária semanal de trabalho dos professores.

O papel do professor coordenador pedagógico é fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo docente nos horários de HTPC, com ações que produzam reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas entre os pares, para que se cumpra a meta de uma formação continuada de qualidade. As formações que professores técnicos elaboram são formações continuadas em nível de rede com todos os professores, e cada professor da equipe técnica realiza as formações com os professores de sua área de atuação. Os momentos formativos também são realizados em horário de HTPC, em formato de uma trilha formativa, sendo o primeiro passo dos professores técnicos realizar a formação com os coordenadores e, o segundo, com os professores.

A formação continuada em HTPC tem sido motivo de debates e reflexões. A Lei Complementar 180/2007, em seu Art. 25, deixa clara qual a finalidade do HTPC.

Art. 25. As horas destinadas ao trabalho pedagógico na unidade escolar deverão, obrigatoriamente, ser cumpridas em caráter coletivo.

Parágrafo Único: As horas de trabalho pedagógico a que se refere o caput destinam-se à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional. (Estatuto do Magistério Público do Município de Taubaté).

Quando o art.25 coloca que o HTPC deve ser cumprido em caráter coletivo, fica evidente que a troca entre os pares é fundamental, que os grupos devem ser colaborativos, ou seja, devem constituir uma Comunidade de Aprendizagem Docente, pois, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (tradução nossa) (2000, p. 2463), “[...] comunidades são os ambientes intelectuais, sociais e organizacionais que apoiam o crescimento profissional contínuo dos professores, oferecendo oportunidades para que eles pensem, falem, leiam e escrevam sobre seu trabalho diário [...]”.⁶

A formação continuada em horário de HTPC deve ser bem estruturada, com uma pauta definida e principalmente deve ter articulação com a prática, além da necessidade de fazer sentido para a equipe de professores, a fim de que sejam motivados a realmente mudar a cultura do HTPC informativo para a do *HTPC FORMATIVO*. Ainda de acordo com Creci e Fiorentini (2013, p. 21), “O grupo colaborativo é um espaço potencial de aprendizado docente, de desenvolvimento profissional do professor e da melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas.”

A concepção de Canário (1999) a respeito da mudança do espaço escolar evidencia que, para mudar as concepções, precisamos mudar a escola, suas ações, seu modo de pensar, ou seja, para mudar a concepção da formação continuada em ambiente escolar, precisamos mudar não somente o modo de conceber dos professores, mas sim toda a ação da escola para que os HTPC tenham efetiva qualidade.

Desta maneira, Canário (1999) destaca ainda que devemos ter a escola como *território educativo*, pensando no HTPC e na mudança efetiva que ele pode trazer a partir dos momentos coletivos de troca entre os pares, o que torna os professores mais motivados e engajados com a educação, melhorando, assim, o desenvolvimento da própria prática em sala de aula.

⁶ communities are the intellectual, social, and organizational settings that support teachers' ongoing professional growth, providing opportunities for teachers to think, speak, read, and write about their daily work.

A necessidade de reinventar a escola é concomitante com a necessidade de que os professores mudem não apenas o que fazem, mas também o que pensam sobre o que fazem e como o fazem. A análise e o debate coletivo das práticas educativas emergem como uma condição necessária para um processo de reconstrução da cultura e identidade profissionais. (CANÁRIO, 1999, p. 74).

Assim, pensar em formação continuada nas escolas é pensar em HTPC de qualidade, que leve à reflexão da prática atrelada à teoria, que busque a colaboração e a reflexão entre os pares para o desenvolvimento profissional de toda a equipe docente. Além disso, é imprescindível a parceria entre professores coordenadores e professores técnicos, para que as formações sejam eficazes para todos, pois, de acordo com Canário (1999), “A organização do potencial formativo do contexto de trabalho torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo, modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial (prévia ao exercício profissional)”.

Concluo este capítulo com a certeza de que o HTPC como momento colaborativo entre os pares é fundamental para o desenvolvimento profissional não só dos professores, mas de todos os envolvidos no processo.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo de investigar junto a coordenadores pedagógicos e professores técnicos, práticas e necessidades formativas com potencial para favorecer a instalação de comunidades de aprendizagem docente, a abordagem de pesquisa selecionada foi a de natureza qualitativa, por meio da pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1985). Para o autor, pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa-ação tem se mostrado muito eficaz para identificar e resolver problemas de um grupo. Ela tem como foco o conteúdo e a forma de colaboração entre todos os envolvidos na pesquisa - tanto o pesquisador como os participantes precisam ter empatia, saber trabalhar em equipe, demonstrar criatividade e protagonismo. Além disso, a participação deve ser valorizada em todas as etapas (BEZERRA e TANAJURA, 2015; GIL, 2002).

Quando falamos em pesquisa-ação não podemos deixar de falar dos passos que devemos seguir nesta metodologia, sendo um ciclo espiralado de ação-reflexão-ação. A esse respeito:

[...] a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: 1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro de fatos (factfinding) sobre os resultados da ação. Esse factfinding deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente. (FRANCO, 2005, p. 487).

Desta forma a pesquisa passou por etapas de organização para ser fortalecida e chegar no planejamento. Essas etapas foram o diagnóstico do problema a ser pesquisado, a elaboração dos grupos dos participantes, a coleta de dados nos grupos formativos através das reflexões utilizadas para dar corpo à pesquisa e, finalmente, a avaliação dos momentos formativos para servirem de referência para a estruturação dos próximos passos dos encontros. Assim o ciclo é feito novamente até chegar ao final com a divulgação dos achados.

Quando foi estruturado todo o planejamento da pesquisa não se deixou de pensar que um ato de planejar precisa ser flexível e que pode ser mudado a qualquer momento e, segundo Pereira (2017):

[...] o planejamento de uma pesquisa-ação pode trazer muitas dificuldades, do ponto de vista metodológico, por depender de um movimento que vai sendo construído, exigindo modificações, no decorrer do tempo, além de gerar um volume de dados que podem dificultar sua organização e análise. (PEREIRA, 2017, p. 121).

Assim em conformidade com a metodologia selecionada, os participantes da pesquisa, os professores coordenadores e os professores técnicos, juntamente com a pesquisadora, refletiram e trabalharam em equipe para chegarem à solução do problema que foi definido, fazendo a ligação do pensamento com a investigação e mobilizando ações para solucionar o problema.

3.1. Participantes

O público desta pesquisa inicialmente foi composto por nove professores coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas da Educação Básica de uma rede municipal de ensino localizada no Vale do Paraíba e que são responsáveis pelas ações de formação continuada dos professores durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), juntamente com seis professores técnicos da secretaria de educação do município, responsáveis pela formação dos professores e dos professores coordenadores ao longo do ano.

O primeiro grupo de participantes foi composto pelos professores coordenadores que atuam nas escolas do município, que são responsáveis pela elaboração do HTPC e tem como responsabilidade de sua função, nesses momentos, assumir uma postura formativa com os professores, propiciando momentos para socialização, reflexão e diálogo.

Dentro do ambiente escolar o professor coordenador também precisa fomentar o trabalho em equipe, favorecer o diálogo com a comunidade escolar, estabelecer uma comunicação assertiva, liderar com resiliência e empatia, gerir as ações pedagógicas da escola, acompanhar e orientar os professores e por fim nortear as discussões das ações pedagógicas junto à equipe escolar, ou seja, são várias demandas para os professores coordenadores, o que acarreta um tempo reduzido para a elaboração de momentos formativos que são imprescindíveis para a formação em serviço.

O segundo grupo de participantes foi composto pelos professores técnicos que atuam nas formações dos professores e dos professores coordenadores. Esta equipe é composta por 18 professores efetivos do município. A partir do 2º encontro, quatro professores coordenadores não participaram mais dos momentos formativos em virtude de compromissos

peçoais, permanecendo cinco professores coordenadores e seis professores técnicos da Equipe de Práticas Pedagógicas.

Para identificar os participantes, foram utilizados nomes de flores, como Margarida, Rosa, Bromélia, Brinco de Princesa, Amor Perfeito, Amarilis, Hortênciã, Antúrio, Copo de Leite, Azaleia, Girassol, Begônia, Calêndula, Camélia e Cravo.

Os nomes das flores foram escolhidos durante o 1º encontro formativo, pensando na beleza da diversidade que um jardim florido representa, identificando o nosso grupo formativo como o **“Jardim Florido do Conhecimento.”**

Como critérios para a escolha dos participantes foram considerados apenas os coordenadores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais com até quinze anos de atuação na função, sendo que as escolas-sede desses profissionais comportam os dois segmentos, e conta apenas com um coordenador pedagógico. Os professores técnicos que foram convidados a participarem da pesquisa tinham em média três anos na função.

A primeira ação a ser realizada para convidar os participantes foi o envio à Secretária de Educação do município a solicitação de autorização para que o mínimo de oito e o máximo de doze professores coordenadores voluntários e seis professores técnicos participassem da pesquisa. Depois deste momento, foi enviada para doze coordenadores uma carta-convite explicando sobre a pesquisa que seria realizada. Para convidar os professores técnicos, foi realizada uma reunião para apresentar a pesquisa e deixar claro que era aberto para quem se identificasse com o tema e se interessasse em participar dos encontros formativos.

Conforme se encontra no TCLE, norteador pela Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, no que trata da **Confidencialidade**, todas as informações referentes à pesquisa são estritamente confidenciais, os participantes serão identificados por codinomes em todas as publicações que resultarem deste trabalho.

Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos.

3.2. Instrumentos de pesquisa

A seleção de instrumentos para a coleta de dados foi definida com a finalidade de alcançar os objetivos delimitados para a pesquisa. Foram utilizados o questionário, o grupo de discussão, o portfólio reflexivo e os encontros formativos, realizados no período de junho a setembro do ano de 2021.

Gil (2002, p. 146) ressalta que “Diversamente das pesquisas elaboradas segundo o modelo clássico da investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis”.

A regularidade dos encontros atendeu à disponibilidade dos participantes, sendo realizados quinzenalmente, com duração que variava entre uma hora e meia a duas horas no período da tarde. Somente um encontro formativo foi realizado no período da manhã.

3.2.1. Questionário

O questionário foi utilizado como coleta de dados iniciais por ser um instrumento que deve ser respondido por escrito, sem a presença do entrevistador, possibilitando melhor aproveitamento do tempo e maior número de participantes.

Para obter os dados para a caracterização de todos os participantes da pesquisa foi enviado um questionário com seis questões norteadoras que atendiam as três categorias de questões, como explica Marconi e Lakatos (2003): perguntas abertas, perguntas fechadas e perguntas de múltipla escolha, além de uma carta-convite explicando a natureza da pesquisa.

Como estamos em tempo da pandemia de COVID-19, foram enviados dois questionários *on-line* pelo *Google Forms*. Um questionário foi direcionado para os professores técnicos e outro para os professores coordenadores. O roteiro com as perguntas enviadas está disponível nos Apêndices A e B, respectivamente.

3.2.2. Grupo de discussão

Foram realizados dois grupos de discussão: um no início da coleta de dados, com o objetivo de obter informações sobre as demandas e necessidades do grupo de coordenadores e dos professores técnicos em relação à condução dos HTPC e, outro, ao final, visando apreender como os participantes avaliaram o processo de planejamento e desenvolvimento de uma proposta de formação para o HTPC, com a intenção de criar Comunidades de Aprendizagem Docente nas escolas.

O grupo de discussão permitiu a obtenção de dados de natureza qualitativa em sessões/sessão em grupo/grupos que possuem alguns traços e experiências comuns e, no caso desta pesquisa, compartilham o interesse em desenvolver práticas formativas, visando a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente. Gatti (2005, p. 7) destaca que “os

participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”.

Quanto à organização do grupo de discussão, foi feito um **roteiro de discussão** para orientar as reflexões durante o processo da coleta de dados. Os encontros foram realizados no modelo *on-line* pela plataforma *Zoom*, devido à pandemia de COVID-19.

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado (GATTI, 2002, p. 17).

O primeiro encontro do grupo de discussão não foi gravado, uma vez que alguns participantes ainda não tinham assinado o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE); assim, decidimos que não seria gravado, mas que seria enviado um questionário pelo *Google Forms* com as perguntas do roteiro para direcionar o grupo de discussão inicial.

Não ter feito a gravação resultou em um prejuízo para a coleta de dados da pesquisa, porque não foram utilizados os registros desse encontro. Os dados utilizados para a análise do grupo de discussão inicial se resumiram às respostas pelo *Forms*. O roteiro do encontro do grupo de discussão inicial encontra-se no apêndice C.

O segundo grupo de discussão, realizado ao final dos encontros formativos, foi imprescindível para obter os dados de maneira consistente, pois todos os participantes se expressaram sobre o potencial das Comunidades de Aprendizagem Docente nas escolas em horário de HTPC. O roteiro do encontro do grupo de discussão final encontra-se no apêndice D.

A escolha da técnica de grupo de discussão foi feita de comum acordo pelos participantes da pesquisa. Foram momentos de diálogo, colaboração e trocas, com a prática da escuta ativa por parte da pesquisadora para compreender a construção das reflexões.

3.2.3. Encontros formativos: pensando as Comunidades de Aprendizagem Docente

Autores como Crecci e Fiorentini têm apontado o potencial de grupos de Comunidades de Aprendizagem, que podem ser encontrados com diversas denominações, mas com o mesmo propósito, que é a transformação do ambiente escolar e das pessoas que estão inseridas nele por meio da reflexão e do diálogo sobre a prática.

Crecci e Fiorentini (2013) citam um trabalho de Fiorentini (2010) para explicar a importância dos grupos colaborativos para desenvolver a prática profissional, principalmente quando os professores estão entre os pares em uma comunidade de práticas.

[...] a participação nas práticas reflexivas e investigativas do grupo que os professores tornam-se membros legítimos da comunidade profissional, sendo o desenvolvimento profissional e a melhoria de sua prática docente uma consequência dessa participação. (FIORENTINI, 2010, p. 583, *apud* CRECCI e FIORENTINI, 2013, p. 11).

Compreendendo a importância de estar inserido em um grupo colaborativo, conforme exposto por Crecci e Fiorentini (2013), foram realizados quatro encontros formativos durante os meses de junho a setembro, com duração de uma hora e meia a duas horas, para estudo, planejamento e discussão/reflexão acerca das experiências relatadas.

A estratégia utilizada para os encontros foi a proposta por Vieira (2015), que delineou em cinco etapas os encontros formativos, a saber: *organização, inspiração, reflexão, sistematização e avaliação*:

- *Organização*: a pesquisadora será a moderadora/facilitadora, organizadora do ambiente e dos materiais (textos, vídeos, fotos, dinâmicas, câmera, gravador etc.) que serão utilizados.
- *Inspiração*: o momento introdutório iniciará com dinâmica, vídeo e/ou texto inspirador. A discussão será introduzida com uma questão-tema relacionada à atuação e às ações do coordenador pedagógico nos processos formativos durante o HTPC.
- *Reflexão*: será iniciada com uma pergunta geradora ou uma situação problematizadora, que servirá de inspiração para as participantes, para aprofundamento do tema e das discussões.
- *Sistematização*: servirá para contar como foi a experiência, ou seja, as principais ideias e as mensagens anotadas. Este será um espaço aberto para comentários gerais e para a conclusão do trabalho realizado pela equipe.
- *Avaliação*: momento para avaliar o processo de aprendizagem, as experiências e os avanços. Será também o momento em que deverá ficar decidido quais ações práticas serão tomadas para o próximo encontro, com base na discussão e no planejamento dos temas.

Os textos usados para estudos e reflexão eram enviados com antecedência para os participantes no grupo de *Whatsapp*, para que pudessem fazer leitura prévia e anotações dos pontos mais relevantes para reflexão e compartilhamento.

A cada encontro, um roteiro diferente era colocado em prática, de modo pensado e planejado, de acordo com a leitura prévia, para direcionar as reflexões. Os roteiros dos grupos formativos estão apresentados nos Apêndices E, F, G e H.

3.2.4. Portfólio reflexivo

O portfólio reflexivo foi usado como instrumento para documentar os encontros formativos, favorecendo o diálogo entre todos os participantes. Gatti *et al* (2019, p. 199) diz que “tem sido utilizado para documentar as aprendizagens, as vivências e o desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos desenvolvidos durante um espaço de tempo”.

A cada encontro, um participante era voluntário para fazer a escrita do portfólio e, ao final, o material era enviado para a pesquisadora, que fazia uma leitura acurada e destacava os pontos mais relevantes. Com os dados do portfólio reflexivo foi possível verificar como se deu a construção do processo da pesquisa, além de analisar as contribuições e os significados obtidos em cada encontro formativo.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Juntamente com o TCLE, foi enviado o termo de autorização do uso da imagem. Estes estão apresentados nos anexos A e B, respectivamente.

Após a aprovação, foi enviado à secretaria de educação do município a ser pesquisado um protocolo, juntamente com o projeto de pesquisa e o ofício, solicitando autorização para a realização da pesquisa e da coleta de dados. Esse ofício se encontra no anexo F.

Tendo a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e da secretaria de educação do município, o próximo passo foi convidar os

participantes da pesquisa. Foi enviada uma carta-convite aos professores coordenadores para que a pesquisadora entrasse em contato para explicar como seria feita a pesquisa.

A autorização para a participação da equipe de professores técnicos foi concedida em um segundo momento, diretamente com o supervisor responsável. Foi enviado o projeto para que ele apreciasse e desse o parecer afirmativo ou negativo para a participação da equipe. Depois, em uma reunião de apresentação da pesquisa, os professores técnicos foram convidados a participarem. Seis manifestaram interesse em participar e conhecer a potencialidade de ter em HTPC um grupo formando uma Comunidade de Aprendizagem Docente.

Foi feito um grupo no *Whatsapp* com os participantes interessados e enviado um formulário pelo *Google Forms*, contendo as informações da pesquisa um questionário para identificar as características dos participantes, o cronograma para o primeiro encontro de grupo de discussão inicial, o TCLE e o termo de autorização do uso da imagem.

O planejamento para a coleta de dados foi assertivo para o preparo dos encontros porque foi pensado e planejado previamente para a obtenção de resultados com momentos de reflexão e diálogo.

Quanto mais planejamento for feito previamente, menos desperdício de tempo haverá no trabalho de campo propriamente dito, facilitando a etapa seguinte. O rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar erros e defeitos resultantes de entrevistadores inexperientes ou de informantes tendenciosos. (LAKATOS E MARCONI 2003, pp. 165-166).

O primeiro encontro foi com o grupo de discussão inicial e aconteceu no dia 11 de junho de 2021, por meio da plataforma *Zoom*. Neste dia, determinamos as datas e a periodicidade dos encontros. Ficou definido que seria de quinze em quinze dias, no período da tarde, tendo início sempre às 14 horas, com a duração de uma hora e meia a duas horas. O objetivo do primeiro encontro foi identificar as necessidades formativas do grupo de participantes.

No decorrer do encontro, os participantes demonstraram interesse em identificar qual o potencial da Comunidade de Aprendizagem Docente e o quanto ela poderia auxiliar nos momentos de HTPC, fazendo com que ele fosse mais reflexivo, formativo e colaborativo.

Foi decidido em comum acordo por todos do grupo que o encontro não seria gravado devido ao fato de que alguns dos participantes ainda não haviam assinado o TCLE e nem o termo de uso da imagem. Essa decisão acarretou prejuízo na coleta de dados, a riqueza dos diálogos e das reflexões não foram usados na análise de dados. O roteiro que foi usado para

direcionar as reflexões do grupo de discussão inicial foi enviado por meio de um *Google Forms* após a devolutiva do TCLE por todos. O roteiro do grupo de discussão inicial encontra-se respectivamente no apêndice C.

O próximo passo na coleta dos dados foi a realização dos Encontros Formativos realizados durante os meses de junho a setembro do ano de 2021, com duração de aproximadamente duas horas. A frequência dos encontros (semanal, quinzenal ou mensal) foi decidida com a supervisora que atua diretamente com o Coordenador do Ensino Fundamental do Município pesquisado e juntamente com os participantes da pesquisa no primeiro grupo de discussão e ficou decidido que os encontros formativos teriam a frequência quinzenal.

Os encontros formativos foram destinados para estudo, planejamento e discussão/reflexão das experiências relatadas pelos participantes da pesquisa. Todos os encontros formativos seguiram um roteiro para análise e reflexão dos temas selecionados pela pesquisadora, após a análise do *Forms* enviado para o grupo de discussão inicial. Os artigos eram enviados antecipadamente no grupo de *Whatsapp* para que os participantes fizessem a leitura prévia. Os roteiros dos encontros formativos encontram-se nos apêndices E, F, G e H.

A seguir, no quadro 13, há o roteiro de planejamento dos encontros com os artigos selecionados pela pesquisadora.

Quadro 13: Roteiro com os temas dos encontros formativos

DATA DO ENCONTRO	TEMA	AUTORES DO ARTIGO
24/06/2021	“Desenvolvimento profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente.”	<u>Crecci e Fiorentini (2018)</u>
15/07/2021	“Desenvolvimento profissional de professores em Comunidades com Postura Investigativa.”	<u>Crecci e Fiorentini (2013)</u>
29/07/2021	“Desenvolvimento profissional de professores em Comunidades com Postura Investigativa.”	<u>Crecci e Fiorentini (2013)</u>
02/09/2021	“Formação Continuada de Professores e elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.”	<u>Falsarella (2013)</u>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

O primeiro encontro formativo ocorreu no dia 24 de junho e teve como leitura e reflexão o artigo “**Desenvolvimento profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente**”, escrito por Crecci e Fiorentini (2018). Neste encontro, foi proposta uma reflexão para identificar como os professores coordenadores e os professores técnicos planejam a

formação continuada em HTPC, utilizando métodos ativos de aprendizagem e efetivando a Comunidade de Aprendizagem Docente como potencial no processo formativo.

No segundo e no terceiro encontro foi usado o mesmo artigo do primeiro. Iniciamos com uma sensibilização, por meio da leitura de um poema cujo tema era mudança. Durante as reflexões, os participantes fizeram relação com o HTPC, refletindo sobre as necessidades formativas durante os encontros e como eles poderiam atuar no processo de mudança. As frases ditas pelos participantes foram organizadas pela pesquisadora, formando um poema, apresentado no quadro a seguir.

Quadro 14: Poema Mudar

Mudar
Para aprender é preciso mudar.
Mudar incomoda.
Até o sofrimento ajuda na mudança.
Aprendizagem como processo de mudança.
Nada é fixo e permanente, é inevitável mudar.
(Grupo Colaborativo “Jardim Florido do Conhecimento” 2021)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Em seguida, cada grupo apresentou a prática realizada por eles, como havia sido combinado no primeiro encontro formativo. Mostraram o objetivo do encontro preparado por eles, identificaram o ponto alto do HTPC, como foi feita a reflexão em grupo e o que eles achavam que precisava melhorar pensando em estratégias formativas. Logo depois, foi realizada uma reflexão sobre o artigo lido, momento muito rico de compartilhamento entre os pares.

Ao final do segundo encontro, dividimos o artigo em três partes e os participantes se dividiram em grupos para que pudessem, durante a semana, fazer a leitura e preparar uma apresentação para o terceiro encontro.

No terceiro encontro formativo, ocorrido no dia vinte e nove de julho, único encontro realizado no período da manhã devido a ações que a pesquisadora teria no período da tarde, finalizamos as reflexões e pensamos nos tópicos necessários para compor uma pauta formativa de HTPC que favorecessem a postura investigativa dos professores durante os encontros. Em seguida, os grupos apresentaram os pontos mais importantes que eles destacaram do artigo.

No quarto encontro formativo, ocorrido no dia dois de setembro, analisamos e refletimos acerca do artigo **“Formação Continuada de Professores e Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola”**, escrito por Falsarella (2013).

Neste encontro, refletimos sobre a empatia no ambiente escolar, compreendemos a diferença entre clima e cultura escolar, contextualizamos o artigo de Falsarella (2013) e finalizamos o encontro descrevendo quais as facilidades e limitações para a implementação de uma Comunidade de Aprendizagem Docente.

Durante o encontro, os participantes elencaram que, para haver um bom clima escolar, que favoreça a aprendizagem, é necessária uma equipe colaborativa, que se sinta realmente pertencente e acolhida pela equipe como um todo.

Em relação à cultura da escola, os participantes reconheceram que é construída internamente pelas pessoas que estão na escola, com suas crenças e valores. A construção das mudanças da cultura escolar faz parte da identidade da equipe e deve ter um olhar voltado para a escola, por meio da empatia, do acolhimento, do diálogo, essencial para uma comunicação efetiva, e da cooperação, valorizando o trabalho do grupo em momentos de reflexão.

Os encontros formativos foram excelentes, principalmente a troca de experiências entre os participantes, que refletiram juntos sobre os problemas que encontravam durante as formações continuadas. Foi unânime a fala de que eles também precisam ser formados para poder formar a sua equipe. Sempre postavam no grupo de *Whatsapp* exemplos de boas ferramentas para serem utilizadas nos encontros e compartilhavam suas experiências e conhecimentos. A melhor resposta para essa necessidade deles foram os momentos formativos proporcionados pela Comunidade de Aprendizagem Docente.

Para finalizar a coleta de dados, no dia vinte e três de setembro tivemos o grupo de discussão final, com a presença de onze participantes. Neste encontro, foram avaliados o potencial da Comunidade de Aprendizagem Docente e o seu processo de desenvolvimento e elaboração da proposta formativa em HTPC. Um encontro com muita emoção e aprendizado.

Infelizmente, uma das participantes não pôde participar devido à demanda de ações em sua escola. Para que ela não ficasse sem participar das reflexões do último encontro, foi enviado um *Forms* com as perguntas norteadoras para a discussão final.

Foi consonante entre todos os participantes a potencialidade de ter um grupo formativo na escola, um grupo de Comunidade de Aprendizagem Docente, no qual todos os docentes da unidade escolar pudessem estar reunidos em momentos de HTPC, sendo formativo, reflexivo

e dialógico, em que teoria e prática caminhassem juntas, buscando o desenvolvimento experiencial de cada profissional.

Durante as reflexões, a pesquisadora perguntou aos participantes se indicariam a implementação da Comunidade de Aprendizagem Docente em outras escolas. Foi unânime a resposta dos participantes no sentido de aconselhar a outros coordenadores a sua implementação, para que os momentos de formação continuada em horário de HTPC consigam ser momentos reflexivos e dialógicos, nos quais todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem possam refletir sobre a educação e encontrar os melhores caminhos para o desenvolvimento profissional. O roteiro do grupo de discussão final encontra-se no apêndice D.

Os quatro encontros formativos e os dois encontros de discussão (inicial e final) aconteceram pela plataforma *Zoom* em decorrência do distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19.

Todos os dados de cada encontro formativo e do grupo de discussão final foram gravados em áudio e vídeo pela plataforma *Zoom* para serem transcritos e analisados posteriormente.

3.4. Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados obtidos nos grupos de discussão e nos encontros formativos foi realizada na perspectiva da *análise de conteúdo*, que busca refletir sobre cada mensagem encontrada dentro das falas dos participantes.

Santos (2012, pp. 383-384), cita Bardin para explicar a análise de conteúdo: “Segundo Bardin (2011, p. 15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

De acordo com a proposta da análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 95) retrata as diferentes etapas de organização da análise dos dados: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material, (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cada fala dos participantes foi analisada buscando significados em cada um dos contextos durante os encontros.

Foi realizada uma leitura/inventário, que serviu de condensação, além do destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, segundo Bardin (1977).

A transcrição do áudio foi realizada no *Google Docs* e a leitura exploratória dos dados obtidos aconteceu por intermédio de uma escuta acurada e de uma leitura atenta, para manter a fidelidade ao conteúdo das falas dos interlocutores.

As informações coletadas foram organizadas da seguinte maneira: primeiramente foi feita a análise das questões do questionário e depois dos gráficos para caracterizar todos os participantes da pesquisa.

O questionário foi o primeiro instrumento de análise. Após o recebimento de todos os questionários, foi feita a transcrição e a leitura das respostas para compreender as mensagens que estavam nos textos.

Para fazer o roteiro da elaboração do primeiro encontro formativo, foi feita análise do grupo de discussão inicial, com uma leitura atenta dos dados para compreender como seria o percurso para os roteiros do grupo formativo.

Após cada encontro do grupo formativo, era feita a transcrição dos dados para, com eles em mãos, fazer a leitura do portfólio reflexivo, assistir ao vídeo do encontro para identificar as falas dos participantes e fazer possíveis correções gramaticais, e, por fim, elaborar o roteiro do próximo encontro, considerando a análise dos dados.

Para concluir, foi feita a análise do grupo de discussão final no sentido de compreender o percurso dos encontros formativos e quais conhecimentos foram construídos durante as reflexões.

Para identificar as mensagens nas falas das participantes, foram utilizadas as siglas: EGF para os Encontros do Grupo Formativo; GDI para o Grupo de Discussão Inicial e GDF para o Grupo de Discussão Final.

A análise e a interpretação dos dados aconteceram à luz do corpo teórico que consubstancia o estudo, tendo como norte os objetivos da pesquisa, o que possibilitou a análise do processo vivenciado nos encontros formativos e nas ações desenvolvidas pelos coordenadores e professores técnicos durante os HTPC em rede e em suas escolas.

Quadro 15: Sequência da coleta e análise dos dados



Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

A análise realizada em cada instrumento utilizado para a coleta de dados está localizada nos apêndices I, J, K, L, M e N. Convido ao leitor para fazer a leitura deste material tão importante para a pesquisa.

No próximo capítulo, serão demonstrados os resultados parciais dos dados coletados e as categorias para análise, além das falas dos participantes nos momentos de reflexão de cada um dos encontros formativos e de discussão de acordo com o referencial teórico.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em conformidade com a análise de dados produzidos durante a pesquisa, neste capítulo apresento o resultado final do processo de análise para compreender quais ações e práticas formativas podem favorecer a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente durante o HTPC.

Apresento as informações que foram coletadas no questionário para caracterização dos participantes, em seguida identifico as quatro categorias para análise dos dados encontradas a partir da sistematização dos encontros formativos que se encontram nos apêndices.

Quadro 16: Categorias

Categorias para análise dos dados	
1º categoria	Potencial do HTPC para a formação continuada
2º categoria	Formação específica para os formadores
3º categoria	Clima e cultura da escola e a escuta atenta dos formadores
4º categoria	Desafio e possibilidades de implementar a Comunidade de Aprendizagem Docente

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Para chegar às categorias supracitadas o primeiro movimento realizado foi organizar as informações obtidas nos questionários que os participantes responderam, explorar as falas de todos os participantes da pesquisa, inclusive as falas da pesquisadora durante os encontros formativos, para fazer uma pré-análise e interpretar todo o material que foi produzido.

O segundo momento da análise dos dados foi fazer a codificação, ou seja, analisar os dados brutos e fazer um recorte para apresentar e representar o conteúdo das falas em seu teor. Foi como a montagem de um quebra-cabeça, em que precisei encaixar cada fala, cada expressão para encontrar as categorias a serem analisadas.

De acordo com Bardin (1977, p. 119) “A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias.” Assim, no terceiro momento de análise dos dados foi possível a construção inicial das categorias de análises, aspecto que possibilitou fazer o levantamento e o ordenamento dos elementos de contextualização que revelou o sentido das narrativas do grupo de discussão e dos encontros formativos, como também as temáticas das quais se originam a organização das categorias a posteriori.

4.1 Caracterizações dos participantes

Neste subcapítulo trago uma descrição da caracterização dos participantes que foi fundamental para a discussão de cada categoria. Para a caracterização foi feita a análise detalhada do questionário que os participantes responderam no início da pesquisa. Foram utilizados os gráficos do *Google Forms* e foi feito uma analogia entre as respostas dos professores coordenadores com as repostas dos professores técnicos.

Os quadros abaixo ilustram as particularidades de cada um dos participantes: os professores coordenadores e os professores técnicos.

Quadro 17: Professores coordenadores participantes da pesquisa

Participantes	Tempo de atuação na Rede Municipal	Tempo na função de Professor Coordenador	Cursou magistério no ensino médio	Licenciatura cursada	Formação inicial deu elementos para a atuação de Professor Coordenador	Cursos concluídos durante a trajetória profissional
Margarida	De 11 a 15 anos	Menos de 1 ano	Não	Educação Física	Não	Especialização na área da Educação
Rosa	De 11 a 15 anos	De 4 a 5 anos	Sim	Pedagogia	Sim	Especialização em coordenação pedagógica ou gestão
Bromélia	De 11 a 15 anos	De 6 a 10 anos	Sim	Arte	Sim	Especialização na área da Educação
Brinco de Princesa	De 1 a 5 anos	Menos de 1 ano	Sim	Pedagogia	Sim	Especialização em coordenação pedagógica ou gestão
Amor Perfeito	De 11 a 15 anos	Menos de 1 ano	Não	Ciências Biológicas	Sim	Especialização na área da Educação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Analisando o tempo de serviço de cada um dos participantes foi identificado que entre os cinco professores coordenadores que responderam o *Forms*, quatro deles estão na Rede Municipal de 11 a 15 anos e um professor coordenador com o tempo entre 01 a 05 anos de atuação.

Quanto ao tempo como professor coordenador, dos cinco participantes, três estão na função a menos de um ano, um está na função entre quatro a cinco anos e o que tem mais tempo na função é um professor coordenador que está entre seis a 10 anos.

Três professores coordenadores (a maioria) tiveram a formação inicial na docência em nível de Habilitação específica para o Magistério a nível médio e estão atuando na rede

municipal a mais de 11 anos. O magistério é a formação mínima exigida para compor o quadro de professores da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as licenciaturas cursadas observa-se que cada professor coordenador tem uma formação específica, o que fica evidente que a formação é essencial principalmente porque eles são formadores dos professores em suas unidades escolares.

Quanto a formação continuada, os professores coordenadores citam que buscaram aprimoramento profissional: cinco buscaram cursos de especialização na área da educação e quatro fizeram cursos de especialização em coordenação pedagógica ou gestão.

Quadro 18: Professores técnicos participantes da pesquisa

Participantes	Tempo de atuação na Rede Municipal	Tempo na função de Professor Técnico da Secretaria	Cursou magistério no ensino médio	Licenciatura cursada	Formação inicial deu elementos para a atuação de Professor Técnico	Cursos concluídos durante a trajetória profissional
<u>Azalêja</u>	Acima de 15 anos	De 1 a 3 anos	Não	Pedagogia	Sim, mas não o suficiente. É sempre necessário buscar e aprimorar nosso conhecimento e nossa prática. Tudo muda o tempo todo. A educação não é estática. É dinâmica.	Especialização na área da Educação. Especialização em coordenação pedagógica e ou gestão.
Girassol	De 5 a 10 anos	De 1 a 3 anos	Não	Pedagogia Outra	Não	Especialização na área da Educação.
Begônia	De 11 a 15 anos	De 4 a 5 anos	Não	Arte	Sim. Na minha formação inicial tive contato com os objetos de conhecimento do currículo. Além disso, como me especializei em Artes Cênicas, tive contato também com habilidades que me ajudam na mediação de grupos.	Especialização na área da Educação.
Calêndula	Acima de 15 anos	De 1 a 3 anos	Não	Pedagogia e Educação Física	Não. Tive uma formação inicial bastante tecnicista com pouco conteúdo pedagógico.	Especialização na área da Educação
Camélia	De 11 a 15 anos	De 1 a 3 anos	Sim	Matemática	Parcialmente sim.	Especialização na área da Educação
Cravo	De 11 a 15 anos	De 1 a 3 anos	Não	Matemática	Não	Especialização na área da Educação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Dos seis professores técnicos que responderam ao questionário por meio do *forms*, dois deles estão atuando na rede municipal há mais de 15 anos, três deles estão atuando de 11 a 15 anos e o menor tempo de atuação na rede municipal é um professor técnico com o tempo entre 5 a 10 anos.

Em relação aos seis professores técnicos que são participantes da pesquisa, uma professora está na função entre quatro e cinco anos; os demais participantes estão na função de um a três anos. Quanto à formação inicial em nível de magistério, dos seis professores técnicos participantes da pesquisa, apenas um teve como formação inicial à docência o curso a nível médio de Habilitação específica para o Magistério.

Dentre os professores técnicos participantes, analisando a primeira licenciatura cursada, dois professores têm curso de Pedagogia, um tem curso de Educação Física e Pedagogia como segunda licenciatura, um com licenciatura em Arte e dois professores como primeira licenciatura em Matemática sendo que um tem segunda licenciatura em Pedagogia.

Na pergunta em que busco especificar se os professores técnicos deram continuidade aos estudos, observo que cinco fizeram cursos de especialização na área da educação relacionada com sua atuação profissional, e um fez mais de uma especialização sendo uma na área da educação e outra em coordenação pedagógica ou gestão.

Como análise final dos dois quadros, identifico que todos os participantes que foram convidados e aceitaram participar da pesquisa em sua maioria são mulheres, o que caracteriza uma predominância deste gênero na função de professor coordenador pedagógico e professores técnicos.

Evidenciou-se que os professores coordenadores e os professores técnicos da Secretaria de Educação são professores com experiência na profissão, estando no meio da carreira docente, visto que a maioria está na docência há mais de 10 anos na Rede Municipal. Observa-se, também, que se afastaram da sala de aula como docentes para exercer outra função para a qual foram designados: a de serem articuladores do projeto político pedagógico e responsáveis pela formação continuada dos docentes de sua escola ou ainda sendo professores técnicos da formação continuada em rede.

São professores que saíram da sala de aula para exercer outra função dentro do âmbito educacional, buscando o desenvolvimento profissional que teve início com sua experiência como professor. Contudo, cabe ressaltar, em relação ao tempo na função, que são professores iniciantes na nova função.

Os professores coordenadores e os professores técnicos da secretaria são professores que buscam um crescimento profissional e, para isso, precisam se afastar da sala de aula para exercer outra função. Na maioria das vezes, o retorno à sala de aula não acontece e permanecem nessa função até a aposentadoria.

A respeito do Magistério cabe salientar que o curso Habilitação específica para o Magistério foi instituído a partir da Lei 5692/71. Este dado foi coletado no questionário porque achei necessário identificar entre os participantes se o início da profissão docente ocorreu ao final do ensino médio ou se foi com uma formação específica.

Quanto às licenciaturas cursadas, seis são formados em Pedagogia, um em Arte, um em Educação Física, dois em Matemática e um em Ciências Biológicas. Nota-se que dois dos quatro profissionais que fizeram Magistério fizeram Pedagogia como primeira licenciatura e

que a Pedagogia entre todos os 15 participantes da pesquisa foi o curso mais procurado como primeira e segunda licenciatura.

O grupo de participantes da pesquisa adquire o aprimoramento na carreira profissional buscando cursos que auxiliem em sua função como professores coordenadores e professores técnicos. Conforme Shulman (1987), o conhecimento que temos do conteúdo é fundamental e necessário para desempenhar a função. Portanto, os participantes da pesquisa estão buscando a formação básica para o exercício de sua profissão.

4.2 Discussão das Categorias

Neste subcapítulo inicio a discussão de cada categoria encontrada durante o processo de levantamento e análise dos dados obtidos durante o percurso da pesquisa. A cada categoria analisada trago o referencial teórico que foi adotado como estudo para a pesquisa como os diálogos dos participantes de cada encontro formativo

Quando me remeto ao diálogo não posso deixar de citar um dos sete princípios da aprendizagem dialógica de Aubert *et al.* (2016, p. 141) que é o diálogo igualitário, que diz: “Diálogos servem para chegar a acordos, não para impor nossa opinião baseando-nos em posição de poder ou calculando estrategicamente como trazer a outra pessoa para o nosso lado”.

Com base nesse ideal de que a fala de todos precisa ser ouvida e respeitada, os diálogos estabelecidos foram imprescindíveis para a construção da análise e tomada das decisões a cada novo encontro formativo.

4.2.1 Potencial do HTPC para a formação continuada

No processo contínuo da formação continuada, a figura do professor coordenador e do professor técnico é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores realizado em Rede, com momentos formativos em que são realizados em horário de HTPC.

Todos os professores técnicos elaboram a formação com o mesmo tema que foi estipulado por toda a equipe. O diferencial são os momentos reflexivos e a contextualização que acontecem de acordo com a especificidade de cada componente curricular.

Não apenas os professores aprendem nas escolas, como aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão. Conforme sustentaram, de modo convincente, Lesne & Mynville (1990), a formação,

enquanto processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. (CANÁRIO, 1999, p. 74).

A formação continuada realizada em caráter coletivo, com grupos colaborativos tendo a escola como o lócus principal para a troca de experiências, favorecendo a interação entre os pares, para a reflexão dos contextos das práticas, é primordial para os professores pensarem a sua profissão e desenvolver os saberes experienciais.

Deve ter foco na formação continuada dos docentes, articulando teoria e a prática. Deve incentivar o trabalho colaborativo ouvindo os professores e prezando por uma boa comunicação. (Calêndula).

De acordo com o relato da professora técnica Calêndula, desempenhar a função é ser o articulador para transformar a prática dos professores e contribuir para o desenvolvimento profissional como descrito.

A fala de Calêndula endossa a dos outros professores técnicos que identificam na formação continuada o caminho para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, porque, enquanto estão formando, também são formados. A cada nova formação novos conhecimentos são agregados a sua experiência como formador.

No que se refere à formação continuada em horário de HTPC nas escolas, o potencial é poder estar entre os pares, onde os saberes da experiência do trabalho são compartilhados, momentos em que os professores mais experientes refletem juntamente com os que estão no início da profissão.

Falsarella (2013, p. 195) defende que “a escola passou a ser apontada como o lócus principal de formação continuada em serviço de seus profissionais, especialmente dos professores” Assim, os participantes acreditam que a formação em HTPC de forma colaborativa entre os pares, com momentos de estudos e reflexão sobre a prática, contribui para a melhoria da educação.

O HTPC é um estudo coletivo, tendo grande potencial no desenvolvimento das atividades escolares. Esse momento que consegue ter toda a equipe reunida em busca de soluções para o melhor desenvolvimento dos alunos e também de auxílio com seus pares. (Brinco de Princesa).

Para Margarida, a potencialidade do HTPC é que pode ser “um espaço de trocas, de aprendizagens e também de alinhamento da equipe”, sendo um momento destinado para que a equipe escolar possa estar junto refletindo sobre a importância da teoria e da prática escolar,

como também momentos de alinhar a equipe para que possa ter um clima de trabalho harmonioso na escola.

*[...] investigar a prática pedagógica de uma ação que eu fiz que levou a parte teórica ao professor de uma forma diferente, eu peguei aquele livro **Aula Nota 10** e lá tem algumas práticas de sala de aula, então o que eu fiz no HTPC utilizando aquela prática de sala de aula. Do meio para o final do HTPC eu apresento a teoria de onde eu tinha tirado e pedir para os professores estarem lendo o texto e vendo. Então foi assim um caminho inverso e que deu muito certo, muito bom esse livro. (Bromélia).*

Os professores coordenadores e os professores técnicos encontram em alguns momentos desafios para que os professores identifiquem o HTPC como um momento formativo e não informativo e precisam modificar as estratégias das formações para que sejam eficazes. De acordo com Canário (1999, p. 75), “A otimização do potencial formativo do contexto do trabalho torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo [...]”, e nesse aspecto os participantes retratam como modificam as estratégias.

*Eu penso na diversidade, mas na diversidade assim de estratégias para você trabalhar no HTPC, não ficar aquela coisa maçante. De ter texto de leitura é importante, mas é principalmente a valorização humana. Então modificar as estratégias sempre, trazer alguma coisa diferente para valorizar a pessoa humana, porque é um momento também que o professor tem que fazer **UFA**, para conseguir fazer uma reflexão também, porque ele já passou o dia todo em sala de aula, resolvendo conflitos, se degastando. Então tem que ser um momento de trabalhar essa diversidade, respeitar a diversidade e a valorização humana. (Bromélia).*

*O grande desafio do coordenador é ser o mais direto possível, ser de fácil entendimento que todo o objetivo seja passado de forma mais clara e objetiva e que é importante também como a **Bromélia** acabou de falar da questão da diversidade a gente levar em conta também pontos de vistas diferentes, modos de pensar diferentes para tentar criar uma riqueza para a poder sanar vários problemas que às vezes estão acontecendo na escola, Ressaltar também que todos são tão importantes e todos tem que ser ouvidos e todos fazem parte dos processos. É assim o maestro, coordena a orquestra e qualquer instrumento que falte, qualquer musicista que falte na orquestra não vai ter a mesma excelência. Então acho que o grande desafio nosso é esse de tentar unificar todos os pontos de vista das experiências diversas. (Amor Perfeito).*

[...] conseguir colocar a cultura de que HTPC é um lugar de reflexão é um lugar de compartilhar é um lugar seguro. A verdade é que eu percebo às vezes que os professores em HTPC ainda veem como um lugar que não é muito seguro, então na minha prática, hoje, na minha experiência curtinha de um semestre, eu vejo assim. (Margarida).

Durante os encontros refletimos sobre a complexidade do embricamento da teoria com a prática e sobre como levar o professor a refletir que são duas palavras/conceitos/categorias que estão inexoravelmente juntas na realidade, tal qual ensino-aprendizagem.

No primeiro encontro formativo em que fizemos a leitura e refletimos sobre o artigo Desenvolvimento profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente de Crecci e Fiorentini (2018), dialogamos sobre a complexidade do desenvolvimento profissional: (i) **para** a prática, que é o conhecimento formal como base do conhecimento; (ii) **na** prática, que é o conhecimento em ação- estratégias contínuas do professor que reflete sobre a própria ação pedagógica; (iii) e **da** prática, o conhecimento necessário compartilhado entre os pares.

Com as reflexões foi feito um paralelo com o desenvolvimento profissional dos formadores, e para identificar os principais desafios encontrados para o desenvolvimento da prática.

São os estudos que você faz, eu estou achando que é isso, eu me preparar bem. Além do conhecimento, ter planejamento para atingir os objetivos. (Girassol).

Antigamente era formação teórica, quando eu comecei a lecionar eu tive um choque de realidade e você está lidando com material humano, uma realidade totalmente diferente que foge da teoria, é como se fosse um médico, ele faz a residência dele na prática no hospital, o professor também precisa vivenciar essa prática na formação dele. O PIBID proporciona isso, o professor vivencia essa prática juntamente com a formação teórica. Eu acho que foi um passo muito importante na nossa profissão que os profissionais da educação que estão se formando agora eles têm mais acesso e realmente eles participam dessa prática juntamente com os professores que orientam, é o desenvolver conjuntamente a prática pedagógica com a formação. Achei um grande avanço para a educação. Conhecimento em ação na ação, sendo regido por professores que já tem muitos anos de experiência acompanhando, auxiliando e orientando esses novos profissionais que vão surgindo. (Amor Perfeito).

Creio que durante toda a vida profissional o professor deve ser um pesquisador e a sua prática é a produção do conhecimento do professor associado ao fazer pedagógico. (Camélia).

Os professores estão o tempo inteiro nesse movimento da ação de ensinar com o desenvolvimento do fazer pedagógico para adquirir o aprimoramento profissional na prática, da prática e para a prática, sendo investigativos e buscando novos conhecimentos.

Conhecer o que vai ser ensinado, que é a base do conhecimento, vai auxiliar a desenvoltura do professor- é o conhecimento em ação onde professores mais experientes estão em constantes trocas com os iniciantes nos momentos formativos em HTPC contribuindo para a construção do conhecimento formal sobre a própria prática.

Destaca-se que não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico. Deste modo, supõe-se que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando os mesmos tomam sua própria prática como contexto de investigação ou análise e como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas. (CRECCI e FIORENTINI, 2018, p. 3).

Durante as discussões e reflexões muitos fatores foram apontados como imprescindíveis para o desenvolvimento profissional como destacado na fala do Amor Perfeito quando refletimos e dialogamos no que se refere ao desenvolvimento para a prática.

Eu acho que é uma busca constante do nosso aperfeiçoamento profissional, buscando novas práticas mais atualizadas que tem melhor objetividade, que consiga uma praticidade, funcionalidade, que ele consiga atingir os objetivos. Eu acho que é além da formação acadêmica e essa busca é constante em aperfeiçoamento em todos os aspectos profissionais. (Amor Perfeito).

De acordo com os relatos dos coordenadores, os professores em formação continuada em HTPC, estando junto com os pares, desenvolvem os conhecimentos necessários para o crescimento formal da experiência, movimento este em que transformam a própria prática através da reflexão.

Durante as reflexões sobre o potencial formativo em HTPC discutimos qual é a base do conhecimento profissional, e como podemos levar estudos teóricos para os momentos de formação continuada em que os professores precisam desenvolver a postura investigativa. Nono e Mizukami, ao investigar a base do conhecimento, dizem que:

[...] a base do conhecimento profissional para o ensino – entendida como um conjunto de compensações, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados para os alunos. (MIZUKAMI, 2002 apud NONO e MIZUKAMI, 2002, p. 73).

A partir das reflexões nos grupos formativos, identificamos que uma forma de começar a introduzir o HTPC como formativo, tendo a teoria aliada à prática, seria começar com a adoção didático-pedagógica do instrumento metodológico “casos de ensino” para despertar no professor a natureza investigativa.

No segundo encontro formativo tivemos a participação de uma convidada para falar sobre a potencialidade dos casos de ensino e disponibilizamos textos para conhecer a estrutura de um caso de ensino. A convidada que tem o codinome de “Copo de Leite” relatou como é para ela a potencialidade dos casos de ensino no processo formativo dos professores.

Principal instrumento, os casos de ensino estão de acordo com as necessidades que elas elencaram. Eu elaborei alguns casos e outros eu fui procurando e adaptando para as necessidades delas. Discutimos acerca da prática de cada uma delas, é muito interessante, é muito bom. A cada semana temos um tema e um caso diferente e a gente faz uma relação muito próxima entre a prática desenvolvida na sala de aula por elas, o caso e as dificuldades, dilema do caso, a dificuldade dos dilemas que elas encontram

na prática delas, como elas resolvem as situações e como poderiam resolver. Então, no meio do encontro, a gente começa de um jeito [e] quando termina nós já estamos assim, nossa! Mas, realmente, porque eu nunca fiz isso, porque eu não pensei nisso e a gente tem que buscar outras soluções para vários dilemas da prática nas práticas de alfabetização. (Copo de Leite).

Para Nono e Mizukami (2002, p. 74) “A utilização da estratégia de estudo de casos de ensino parece oferecer vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores.” Uma das participantes, Brinco de Princesa, relatou que tem feito um caderno de registro, como se fosse um caderno de memórias onde fica registrado um relato que os professores escrevem sobre uma situação vivenciada e fica disponível para que os outros tenham acesso e, se quiserem, podem complementar.

Esse movimento que é feito na escola do Brinco de Princesa contempla a base do desenvolvimento profissional em que estão vivenciando uma situação real promovendo momentos de reflexão e trocas entre os pares. Consoantes a isso, Nono e Mizukami (2002, p. 74) afirmam que “Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitam os professores [...]”.

Quando questionados sobre a base do conhecimento e a potencialidade para um bom encontro formativo em HTPC, os participantes relacionam os desafios e os aprendizados com o fato de estarem a pouco tempo na função e, principalmente as dificuldades exacerbadas, por estarem em um ano atípico em que vivenciam de muitas maneiras a pandemia da COVID-19.

Como estamos em um ano de pandemia, cada dia é diferente. Precisamos nos inovar a cada encontro. Acredito que tenho muito que melhorar e busco ferramentas, metodologias e maneiras de fazer reuniões. (Amor Perfeito).

Eu me sinto feliz em preparar o HTPC. Mas gostaria de ter respaldo com temas porque tenho buscado trazer algo que seja importante para a equipe crescer. (Margarida).

Os encontros formativos de HTPC colaboram para a progressão da base do conhecimento e do desenvolvimento profissional por meio da reflexão entre teoria e prática, criando momentos para estudos que realmente promovam o desenvolvimento profissional. A fala da Calêndula vai ao encontro desta narrativa com a pergunta: **A base do conhecimento profissional: a teoria ou a prática?**

*[...] então, **prática** é aquilo que a gente faz e acho que o professor, como em geral, pensa que prática é aquilo que ele faz no dia a dia, ele não se dá conta do quanto de **teoria** embasa a prática dele. [...] A gente acha que teoria é uma coisa chata, uma coisa pesada, texto científico são pesados e chatos e a gente prefere ficar longe, prefere ficar com a prática, mas a prática só existe porque existe a teoria, porque alguém pensou, porque alguém refletiu. A Teoria é extremamente importante, a articulação, mas*

para isso, dessa percepção, desse entendimento da importância da teoria e o quanto a teoria estava lá na prática. Então acho que é uma questão para gente levar para as escolas e o professor não pode ser uma pessoa que tenha a sensação de que a teoria é uma coisa ruim. (Calêndula).

A escrita da própria prática onde são compartilhadas as experiências de cada professor cria um potencial de aprendizado dentro da escola, porque estamos aprendendo com os pares. O desenvolvimento profissional da prática direcionado em momentos formativos, quando estamos juntos no ciclo teoria-ação-reflexão, porque refletimos, vamos para a ação e refletimos de novo, e compreendemos que a prática está atrelada à teoria e, não, separadamente.

Diante das reflexões no grupo formativo e da leitura prévia que foi realizada utilizando como referência o artigo “Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa”, de Vanessa Crecci e Dario Fiorentini (2013), identificamos que quando escrevemos o que estamos fazendo e depois realizamos a leitura reflexiva das narrativas, conseguimos compreender a nossa prática e como podemos transformar o nosso fazer pedagógico.

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas as suas experiências passadas, atuais e futuras. (FIORENTINI, 2006, p. 29 *apud* CRECCI e FIORENTINI, 2013, p. 16).

A postura investigativa dentro do grupo incentiva a encontrar novos caminhos a serem trilhados tendo a contribuição de todo o grupo para refletir na própria prática e encontrar as mudanças.

*O que me chamou atenção no início do texto do artigo é que um professor fala que a partir do momento que ele começou a registrar sobre a prática que ele passou a refletir melhor. Enquanto a gente está registrando, conseguimos refletir melhor sobre e consegue assimilar melhor, até mesmo ter uma mudança de prática naquilo que for preciso e é uma resistência que o professor tem, que o educador tem às vezes. Essa coisa do registro como que eu posso dizer **Nossa**, mas é mais uma coisa, registro, relatório e tal, enfim, mas a gente sabe que isso **faz a diferença** que é o momento do registro, o momento de reflexão é quando a gente consegue refletir mais profundamente. (Azaleia).*

Escrever as narrativas contribui para a formação do professor e seu desenvolvimento profissional, eles escrevem algo da sua prática, o que fez em sala de aula que foi legal ou que

não foi e leva para ser partilhado em encontro formativo de HTPC juntamente aos pares em um grupo colaborativo, em que refletem e buscam a teoria dentro da prática.

A fala entre a Azaleia e a Begônia revela que em alguns momentos e com alguns professores é encontrada uma resistência em fazer o registro de sua prática, e compartilhar em HTPC, e tanto os professores coordenadores e os professores técnicos precisamos encontrar outras formas para que os professores identifiquem como é imprescindível refletir sobre a própria prática.

[...] quando o professor faz, ele está usando uma linguagem, quando ele escreve sobre o que ele fez, ele transpôs para escrita; então, nessa transposição ele tem que encontrar outras palavras, outros símbolos, outras formas de escrever e vai ampliando a percepção dele sobre [a] experiência. Então, o que eu pensei de prático que um argumento que a gente talvez pudesse usar para o professor contra essa resistência que a Azaleia trouxe da escrita é isso: se ele transpor para a escrita ele vai estar encontrando outras maneiras de lidar com a experiência prática, bem que eu acho que a resistência tem mais a ver com a falta de tempo do que com outra coisa, mas, enfim, pode ser um argumento para a gente. (Begônia).

Quando o professor compartilha o registro de seu plano de aula com os pares, ele está compartilhando a sua narrativa trazendo a teoria para ser colocado em prática, ele representa o que está interligado com a sua experiência. As narrativas sendo compartilhadas em horário de HTPC, em que os professores falam de sua aula, sua prática colabora com os professores que estão em início de carreira, os que se sentem envergonhados em falar, ou mesmo os que são resistentes à escrita.

As falas dos participantes corroboram a necessidade da escrita das narrativas pelos professores e como eles precisam despertar essa prática significativa para o seu desenvolvimento profissional.

Você falou, eu fui viajando aqui com você, já imaginei no HTPC o Professor Coordenador, por exemplo, pede que um professor descreva rapidamente de forma sucinta uma aula feliz ou outra aula de sucesso que ele teve naquele dia. Então, aí está cansado lá no HTPC de segunda, mas alguém poderia contar e alguém enquanto ele conta registra o que ele está dizendo e um terceiro lê o que o segundo escreveu. (Begônia).

Quanto aos registros, eu sempre fiz, eu tinha meu caderninho de registro por aluno para saber o que ele fez, porque vamos lembrar que na educação infantil é o relatório que toma um tempo assim gigantesco. Então eu tinha todos os tópicos ali de aluno por aluno, então, assim, o registro realmente é muito importante - que é bastante difícil as professoras entenderem isso. Eu ainda faço isso hoje. (Brinco de Princesa).

A potencialidade das narrativas é compreendida pelos Professores Coordenadores e pelos Professores técnicos, como um instrumento para solidificar a prática reflexiva em

momentos formativos de HTPC e que, através do registro, refletimos e podemos compartilhar com os pares experiências vivenciadas em sala de aula contribuindo com a transformação do fazer pedagógico.

[...] para que as escolas se tornem emancipatórias e transformadoras, é preciso que os professores da escola se organizem e constituam, em colaboração com formadores/pesquisadores da universidade, *comunidades com postura investigativa* e passem, a partir de *análises sistemáticas sobre as práticas pedagógicas escolares*, a compreender os diversos contextos inerentes ao fazer docente [...] (CRECCI e FIORENTINI, 2013, p. 18).

O exemplo passado pelos Professores Coordenadores e pelos Professores Técnicos para a sua equipe, mostrando que é possível transformar a própria prática com ações pontuais e pela busca de novos aprendizados vai ao encontro ao que Crecci e Fiorentini (2013, p. 18) dizem: “[...] valorizar as decisões que tomam no contexto da própria prática pedagógica”.

O ano passado eu estava em sala de aula. Eu tinha 13 salas e a minha experiência com a mudança toda da questão da pandemia foi assim muito interessante, na época até compartilhei. Então, assim, ano passado, eu precisei me refazer de várias maneiras, mas todos nós precisamos, nós tivemos essa necessidade, mas, assim, na minha prática eu precisei, assim, remodelar, nós e os professores de artes também. Acho que todo mundo que é muito da prática teve que se refazer e repensar, se adaptar à nova realidade. Para mim foi um ano de muito crescimento no sentido profissional. (Margarida).

Os formadores, como relatado nas falas dos participantes, evidenciam o quanto incentivam os fazeres docentes compartilhando com seu grupo as ações que realizavam enquanto estavam em sala de aula, sendo possível de ser realizado e incorporado a sua prática; assim, para os formadores é fundamental e essencial refletir sobre as experiências de sala de aula nas reuniões de HTPC.

Um aspecto importante levantado nas reflexões do artigo foi o de analisar as práticas pedagógicas em HTPC com o propósito do compromisso de toda a equipe escolar com o desenvolvimento dos alunos e não somente do professor da sala.

Os encontros formativos têm a capacidade da interlocução entre a teoria e a prática dos professores, como relata a Begônia, e que alguns professores não refletem sobre a própria prática, o que vai ao encontro do que Crecci e Fiorentini (2013) explicam sobre as mudanças efetivas para os professores, mudanças que acontecem quando eles refletem e analisam a própria prática, buscando no campo científico (a teoria), a resposta de suas problematizações que estão vivenciando na prática.

O maior desafio da escola é a gente conseguir fazer com que todos estejam com a cabeça voltada para o desenvolvimento dos alunos sobretudo diante

de tantos problemas que a gente enfrenta não só na nossa Rede, mas na educação em geral. (Begônia).

As falas mostram a necessidade da análise e reflexão das ações desenvolvidas para pensar no essencial que é o desenvolvimento integral.

O processo para a aproximação entre os professores em exercício e os pesquisadores universitários é um ganho para a prática investigativa realizada em HTPC. Levar textos acadêmicos para refletir, conhecer o que a academia está estudando para que os professores incorporem em sua prática. É um desafio incorporar esse diálogo entre a teoria e a prática.

Quando eu começo a perceber a minha prática eu percebo que eu não existo como profissional só ali na prática, que eu posso também atuar em outras situações. Até mais para frente a gente fez destaque nesse sentido, Smith e Lytle dizem as relações de poder e de conhecimento entre os professores em exercícios e os pesquisadores universitários fazem parte da visão de prática que subjaz a investigação como postura. Eu queria destacar essa questão das relações de poder entre o professor que está na sala de aula e o pesquisador universitário imbricado com o que enquanto a Brinco de Princesa compartilhava a experiência dela eu coloquei lá no chat, a gente na EPP, falando pessoalmente de mim muitas vezes eu sou inquerida no sentido de que eu não estou na sala de aula, eu não estou na sala de aula no momento da pandemia, eu não conheço a dificuldade que esse momento impõe, então o professor muitas vezes acaba usando isso como uma relação de poder para desqualificar o que a ciência tenta trazer. (Begônia).

Para Crecci e Fiorentini (2013, p. 21) “[...] a prática educacional não é comprometida apenas em sua instância instrumental, mas também em seus aspectos sociais e políticos.” O professor precisa estar comprometido com a justiça social.

Quando refletimos e falamos da formação continuada, estamos nos reportando a todos os que participam do processo educativo, professores, coordenadores e os professores técnicos. Os professores estão com seus alunos em sala de aula, os coordenadores com seus professores na escola em comunidades de aprendizagem e os professores técnicos em formações em nível de Rede. Cada um dos atores educacionais em seu ambiente específico buscando o desenvolvimento integral de todos em momentos destinados para as formações.

As falas de todos os participantes durante as reflexões, indicam que é possível analisar e investigar a prática docente em momentos formativos de HTPC, momentos dialógicos em que a teoria e prática estão caminhando juntas. De acordo com Crecci e Fiorentini (2013, p. 21), “Uma formação continuada que privilegia um processo dialógico e problematizador das práticas educativas entre professores, especialistas, acadêmicos e gestores poderá ser mais eficaz do que proposições autoritárias e concebidas à margem da realidade escolar”.

A superação desta forma atomística de encarar a formação de professores, orientada para a formação de indivíduos e não de equipes, parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e para a desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa. (CANÁRIO, 1999, p. 76).


O diálogo é o caminho para a prática pedagógica bem-sucedida e “analisar e investigar práticas pedagógicas” aponta para a necessidade da articulação teoria e prática para qualificar o processo ensino aprendizagem.

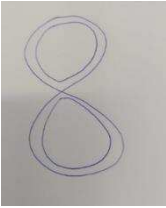
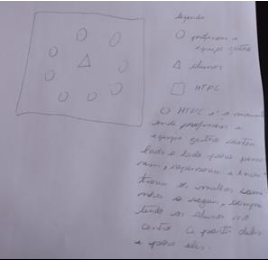

Por meio da sensibilização artística, os participantes fizeram desenhos para retratar o que significava para eles as reuniões de HTPC. Para começar o processo criativo eles escutaram um poema em que era simbolizada uma orquestra, e através da arte eles fizeram uma relação com o processo formativo que acontece nas escolas quando estão direcionando a formação continuada. Olhando para os desenhos não tive como não fazer um paralelo com a fala de Placco e Souza (2010):

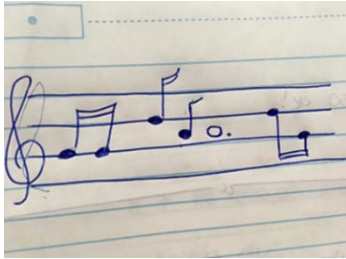
[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: 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 do conjunto. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 46 *apud* PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2010, p. 234).

Neste quadro estão alguns dos desenhos dos formadores que retratam o significado para eles de um encontro formativo colaborativo e através de uma reflexão estética cada participante analisou e explicou a escolha do desenho.

Quadro 19: Desenhos dos participantes da pesquisa

DESENHO	MOTIVO DA ESCOLHA
	<p>O HTPC é o momento em que a diversidade de pensamentos e ações dos professores é compartilhada de modo a construir uma visão dialógica da prática docente. (Begônia).</p>
	<p>Eu escolhi a figura de uma partitura e as flautas, pois creio que no HTPC devemos ser direcionados pela mesma música mesma partitura, cada um com a sua particularidade com seu instrumento. (Camélia).</p>

	<p>Eu pensei instintivamente no símbolo do infinito simbolizando a união de todas as pessoas, do conhecimento, das experiências, até de nossos antepassados, chegar aqui no momento presente. Toda essa bagagem de conhecimento da humanidade e que tudo está interligado, tudo está ligado em rede, tudo está conectado e em conexão com o tempo. (Amor Perfeito).</p>
	<p>O HTPC é o momento propício para os professores e a equipe gestora sentarem lado a lado, para juntos refletirem e encontrarem os melhores caminhos a seguir na direção da aprendizagem dos estudantes, o foco principal da ação discente e da existência da escola. (Calêndula).</p>
	<p>Eu escolhi o livro que eu acho que é conhecimento, livro é formado de ideias e opiniões, enfim, é conhecimento adquirido e armazenado pela humanidade. Então é por esse motivo que eu escolhi o livro. (Cravo).</p>
	<p>Eu amo os girassóis e o significado que ele tem né. Eu escolhi o girassol porque na verdade quando falta o Sol ele se vira uns para os outros para que essa energia fique entre eles e seria um círculo. Eu havia pensado também no infinito, mas não vou colocar. O girassol é o momento do HTPC, principalmente agora nesse tempo que nós estamos para ouvir as angústias, as alegrias, então a gente se volta uns para os outros e por exemplo com a minha firmeza, com minha alegria, contagio o outro. O coordenador tem que contagiar as pessoas. (Brinco de Princesa).</p>
	<p>Eu me inspirei nos momentos de HTPC como professora nessa chuva de ideias, é um momento em que a gente se inspira mesmo para buscar novas práticas, eu até coloquei “munhão de inspiração”, porque às vezes na leitura de um texto, aquele de leitura inicial ou no estudo feito em grupo a gente consegue muitas vezes se inspirar para a nossa prática, para resolver algum problema para a nossa prática docente. Neste momento o HTPC é para mim na escola sempre foi muito proveitoso. Na verdade, desenhei eu e a Bromélia falando, a gente sempre teve boas inspirações nesse momento para poder colocar em prática depois. (Azaleia).</p>
	<p>Eu escolhi os livros porque, além do seu símbolo do conhecimento que a <i>Azaleia</i> falou, é a nutrição, você se alimenta das ideias, repartir as ideias e o registro é a marca que você deixa. Então o livro representa isso, o seu legado, o que você está demonstrando que você está fazendo, deixando suas marcas. (Bromélia).</p>

	<p>A importância da equipe na verdade cada um é uma nota diferente, cada um tem um jeitinho diferente, mas que todos precisam estar alinhados para que haja uma harmonia, para que essa música toque. E harmonicamente seja bom de ouvir e realmente traga uma modificação na comunidade, primeiramente nessas pessoas envolvidas e depois na comunidade escolar. Então eu penso assim que nós como equipe ali na coordenação, eu fiz até a clave que dá nome as notas. Então assim nós temos que dar direção para eles muitas vezes, eu com minha experiência ainda me vejo nessa situação, eu falo nossa porque eu não dei a direção. Então como eles vão acertar, tentar pelo menos, então assim como eu acho que esse é o papel do coordenador dar direção para que as notas toquem harmoniosamente. (Margarida).</p>
	<p>Eu escolhi os dedinhos você viu que são três dedos da mesma mão, mas são diferentes né, tem um tristonho, tem um passando mal, tá enjoado parece, e tem um todo maquiado feliz da vida. Eu sempre tive a impressão que o horário de HTPC é isso. Cada um vem com aquilo que trouxe do dia, uns dias são bons, outros nem tanto, mas ao final a gente tá junto. (Girassol).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Analisar os desenhos e as conclusões dos participantes demonstra que todos estão em busca de uma formação eficaz em HTPC, com momentos colaborativos e este processo sendo favorecido pela implementação de “Comunidades de Aprendizagem Docente” em que professores e formadores participem efetivamente em busca de um desenvolvimento profissional.

Para finalizar esta categoria procurei fazer uma relação com a pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza, 2011, apontando que os coordenadores entendem que são responsáveis pela formação dos professores de sua unidade escolar, mas essa formação não aparece sistematizada (até pela falta de tempo). Este direcionamento é oportuno com a fala de Bromélia quando perguntado do que você sente falta para realizar bem o seu trabalho de coordenador pedagógico no momento e ela afirma ser a falta de tempo:

Tempo para acompanhamento e para orientação da prática pedagógica.
(Bromélia).

Cabe salientar que, no cotidiano escolar, a prática do HTPC formativo precisa ser mais estruturada e delimitada como espaço de formação para os professores, em que os formadores que já possuem uma demanda grande em sua unidade escolar, possam ter a formação

continuada dos professores como primordial para o desenvolvimento das aprendizagens dos próprios alunos.

4.2.2 Formação específica para os formadores

A formação dos professores é muito discutida e está sempre em busca de encontrar os melhores caminhos para contribuir com o desenvolvimento integral, principalmente no ambiente escolar.

Buscando compreender a formação foi identificado que muitos dos formadores têm formação inicial em uma área específica, e buscam aperfeiçoamento assumindo um compromisso com a sua formação continuada.

Nessa categoria trago elementos corroborando as necessidades de uma formação específica para os formadores, figura importante dentro da escola, para contribuir com essa formação continuada necessariamente orientada por um olhar crítico voltado para a sua própria formação.

Durante os encontros os professores coordenadores relataram a necessidade que sentem em ter uma formação destinada à função que estão ocupando nas escolas que possa contribuir com o seu aperfeiçoamento profissional, pois a sua formação inicial não conseguiu trazer elementos suficientes para o desempenho satisfatório de suas atividades formativas.

Acredito que deveríamos ter formação específica, principalmente se tratando de cada PC ter uma formação inicial. Esse grupo de formação continuada veio em excelente momento. (Brinco de Princesa).

Eu acho que é uma busca constante do nosso aperfeiçoamento profissional, buscando novas práticas mais atualizadas que tem melhor objetividade, que consiga uma praticidade, funcionalidade, que ele consiga atingir os objetivos. Eu acho que é além da formação acadêmica, essa busca é constante em aperfeiçoamento em todos os aspectos profissionais. (Amor Perfeito).

De acordo com Placco, Almeida e Chagas (2010), os professores coordenadores têm o saber experiencial da sua profissão, mas não são preparados para ocupar a função. Os participantes desta pesquisa estão em sua maioria no primeiro ano como professor coordenador e buscam especialização por conta própria focando em seu crescimento profissional.

Para Pereira (2017), a formação precisa ser reflexiva e constante e essa busca do saber da função precisa estar alicerçada sobre as práticas, para que faça sentido, transformando o âmbito do trabalho e das pessoas que estão inseridas nos ambientes formativos.

Em contraposição, durante a análise dos dados para identificar as necessidades formativas dos professores técnicos, foi observado que eles estão em constantes momentos de formação, buscando se atualizarem para que exerçam a função de formadores e possam contribuir efetivamente na formação continuada dos professores e também dos coordenadores.

Os professores técnicos demonstram a preocupação com uma formação específica para o professor coordenador e ressaltam quais os conhecimentos que eles entendem que precisam ter para serem o formador da sua equipe. Ficou evidenciado nas falas que:

O professor coordenador deve conhecer sobre aprendizagem (tipos de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem), ensino (metodologias e práticas pedagógicas), relacionamento (relação professor-aluno, professor-professor, família e escola), planejamento de aula e avaliação. (Calêndula).

A fala de Calêndula vai ao encontro a uma das respostas obtidas quando refletimos sobre a afirmação de que o professor coordenador precisa de momentos formativos e a participante cita alguns temas que são importantes para esses momentos destinados aos coordenadores. De acordo com Camélia, estes deveriam ser os temas: “acompanhamento pedagógico, teorias educacionais, metodologias de trabalho docente, práticas docentes bem-sucedidas e desenvolvimento sócio emocional”.

A formação continuada para os formadores precisa ser constante e assim contribuir para o seu aperfeiçoamento profissional e exercício de sua função como citado por Placco, Souza e Almeida (2012, p. 758) “[...] exercendo funções articuladora, formadora e transformadora [...]”.

Os professores coordenadores, pensando na qualidade da educação e no aprimoramento da profissão que pode ser desenvolvido no HTPC com seus professores, buscam formações específicas e pontuais que direcionem a sua prática formadora. Como é pontuado por Placco, Almeida e Souza (2010, p. 253) “[...] o mais importante é que o CP esteja em formação permanente”.

Foi evidente nas falas dos professores coordenadores a predisposição em colaborar para uma educação de qualidade como retrata a fala da Bromélia, “uma satisfação e um grande desafio”, uma possível fonte de motivação deles em buscar o desempenho e crescimento do seu papel de formador.

No que se refere aos resultados que os professores coordenadores pretendem alcançar com sua atuação como formador no HTPC, as falas foram bem incisivas sobre a

responsabilidade que eles identificam ao exercerem papel importante no processo de formação continuada dos professores, contribuindo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, como identificado nas falas apresentadas a seguir:

Eu gostaria de contribuir no desenvolvimento dos professores de forma positiva e expressiva. (Margarida).

Atingir as necessidades pontuais da equipe. (Rosa).

Engajamento dos professores, atualização do processo de ensino. (Bromélia)

Primeiramente quero ser encantadora de professores, após despertar o maior potencial que cada um pode ter e assim conduzir a equipe para uma excelência de ensino. (Brinco de Princesa).

Manter toda a equipe motivada. (Amor Perfeito).

As falas dos coordenadores mostram a preocupação em exercer o seu papel de auxiliar o professor e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

[...] o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares. Sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2012, p. 758).

A busca dos professores coordenadores pela melhoria da qualidade na educação, pelo desenvolvimento profissional próprio e o de sua equipe de professores, os levam a procurar formações específicas para auxiliar na evolução de sua função e exercer o papel fundamental de formador articulando a teoria com a prática em HTPC.

Para que possa realmente ter esta articulação de teoria e prática, o grande desafio para os formadores, como sinalizado na fala do participante Amor Perfeito, é “o coordenador ser o mais direto possível, ser de fácil entendimento e que todo o objetivo seja passado de forma mais clara e objetiva”.

4.2.3 Clima e cultura da escola e a escuta atenta do formador

Para começar a falar desta categoria primeiro precisamos compreender uma competência geral da BNCC que é a empatia que está presente entre as competências gerais. Fazendo a análise das competências conseguimos perceber o quanto a empatia está presente nas competências 4,7,9 e 10, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 20: Competências da BNCC

COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC	ANÁLISE DA COMPETÊNCIA
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento.	Quando estamos produzindo sentidos e partilhando o entendimento mútuo, estamos utilizando a empatia porque conseguimos construir um convívio harmonioso com todos desenvolvendo a comunicação respeitosa.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	A partir do momento que usamos a argumentação estamos desenvolvendo a empatia através de um diálogo com os outros, expressando nossas opiniões e sabendo respeitar a opinião e o ponto de vista das outras pessoas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Quando respeito o outro, tento compreender as atitudes da outra pessoa com respeito, acolhimento, buscando um diálogo pautado na construção positiva de forma colaborativa estamos exercitando a empatia.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Sempre que eu me posiciono com responsabilidade e cidadania, pensando nos outros que estão ao meu redor de forma colaborativa e procurando não agir de maneira que possa prejudicar ou magoar essas pessoas estou desenvolvendo a empatia.
Fonte: Extraído da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p.9-10).	Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Durante a reflexão os participantes colocaram o ponto de vista de cada um. A participante que começou a reflexão compreende que ter empatia é enxergar o outro, não viver o que o outro está vivendo, mas enxergar o que o outro está vivendo e oferecer ajuda no momento que ele precisa.

Uma coisa que é interessante quando a gente fala de empatia que vem na nossa cabeça essa ideia de se colocar no lugar do outro, mas é importante que a gente tenha claro que isso na verdade não é 100% possível de acontecer, porque cada um é único, cada um tem a sua história, por mais que duas pessoas vivem a mesma situação cada um interage com essa situação a partir da sua subjetividade. É importante que ele tenha claro esse pensamento. A partir da necessidade desse esforço de tentar olhar a partir do olhar do outro tendo claro que a gente não vai fazer exatamente como o outro, mas tem que ter esse esforço de tentar entender como a pessoa, pensa, como a pessoa pensaria, como a pessoa sentiria, porque a gente não consegue pensar como o outro, sentir como o outro, porque a gente é

diferente nessa constituição. Cada um carrega a sua constituição, mas é importante que a gente tenha esse esforço de tentar entender o porquê que o outro está vendo e, a partir dele, entender o que está acontecendo; a gente consegue oferecer um apoio que ele tá precisando. (Calêndula).

No ambiente escolar durante o processo de funcionamento do dia, precisamos ter empatia o tempo todo porque são várias pessoas e cada uma tem seu jeito, suas manias e modo de pensar diferentes. Durante os encontros de HTPC os participantes colocaram que a empatia precisa estar presente principalmente porque os encontros são ao final do dia de serviço e o professor já está cansado, passou por vários problemas naquele dia. O coordenador precisa ter esse cuidado de compreender o que está acontecendo e se colocar no lugar do professor, como salientado pela participante Girassol:

Enquanto você está falando empatia é a primeira vez que eu estou querendo participar de uma reunião pelo celular por questões pessoais e eu fiquei lembrando de quantas vezes as formações, o professor está com celular é o que ele tem naquele momento pelas razões dele e eu não conseguia ajudar ele porque eu nunca tinha feito a experiência de usar o celular e ver que o mecanismo é diferente então me faltou empatia e realmente foi uma experiência maravilhosa estar aqui pensar assim nossa então é isso que ele sente. (Girassol).

Como enfatizado pela participante Calêndula, não podemos ser o outro, mas podemos nos colocar no lugar do outro, ver o que ele está sentindo naquele momento e conseguir ajudar. Quantas vezes queremos que alguém se coloque em nosso lugar e veja e sinta o que estamos passando naquele momento. Na escola, em muitos momentos, o professor só está querendo que os coordenadores enxerguem o que está acontecendo com ele, às vezes ele não consegue se expressar, argumentar através do diálogo para dizer qual auxílio está precisando para que as suas atitudes possam ser transformadoras na escola.

As falas dos participantes sobre o que é ter empatia mostra que para termos um bom relacionamento na escola precisamos enxergar os outros, acolher e respeitar através do diálogo reflexivo que é a base para implementar a Comunidade de Aprendizagem Docente em momentos de formação continuada em HTPC, colaborando para a mudança da cultura e do clima da escola. Falsarella (2018, p. 625) cita Brunet para explicar a relação do clima escolar com os atores que pertencem ao espaço, e relata:

Brunet (1999) também compreende o clima escolar como a percepção dos atores com relação à atmosfera de trabalho reinante no interior da escola. O clima escolar tem, para ele, íntima relação com as relações estabelecidas na escola entre as lideranças e os demais atores. (Falsarella 2018, p. 625).

Dessa maneira, durante a reflexão compreendemos que para ter empatia no ambiente escolar precisamos sempre pensar em todos os atores do processo escolar, não somente os

professores, mas todos que estão envolvidos. As palavras que apareceram no processo de análise dos dados, podem ser de valia para iniciar a organização de ações formativas.

Palavras como: **generosidade, sintonia, respeitar, compreensão, entendimento, ouvir o outro, lugar do outro, amor, respeitar o outro, humildade, ser fraterno, entender o outro, cooperação, ser humano, afinidade, respeito e parceria**, foram citadas com relativa frequência.

Quando consideramos a formação continuada, precisamos pensar no coletivo e o papel do professor coordenador é fazer com que o clima fique agradável dentro do ambiente de serviço. Como salientado por Falsarella “O clima escolar é entendido, como a atmosfera de trabalho reinante no interior da escola, atmosfera que também influencia o desempenho de todos os membros da instituição” (Falsarella, 2013, p. 193).

A fala do participante Amor Perfeito evidencia que precisamos compreender que o clima da escola está de acordo com a atmosfera do trabalho que desenvolvemos e que, como citado no texto, pode ser consciente ou inconsciente.

Eu achei interessante que ela escreveu que o clima pode ser também consciente, podemos ter a consciência desse clima e ele também é inconsciente porque ações ocorrem a todo momento. A escola é muito dinâmica e muitas vezes a gente não tem a noção, a consciência do que exatamente está acontecendo. Então eu achei interessante que ela colocou que tem a parte consciente, que a gente dá conta, e tem a parte inconsciente, de que as coisas vão sendo conduzidos por si próprias. (Amor Perfeito).

De acordo com o Amor Perfeito precisamos refletir sobre as ações desenvolvidas. Considerar a influência que o clima da escola pode exercer, de forma que sintam o mais agradável para todos. É preciso buscar ações formativas por meio do desenvolvimento da escuta ativa, possibilitando ao formador compreender as reais necessidades dos professores a serem desenvolvidas em HTPC.

As reflexões das participantes Camélia e Brinco de Princesa, expressas em suas falas, nos levam a compreender que o clima da escola é conduzido pelas ações empregadas pelos gestores durante as atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar, mostrando que vestir a camisa da escola é importante.

Eu queria salientar o que eu ouvi de um funcionário que já está aqui há 9 anos. Ele falou assim: - aqui eu gosto de ajudar e faço coisas que não são da minha função. Eu faço porque eu vi que vocês vestem a camisa. Mas como vocês fazem como que eu vou dizer não. Eu quero essa mudança no fato que eu estou mostrando, eu estou indo na frente, vem comigo e isso é interessante. Realmente isso vestir a camisa e você ver que as pessoas vão mudando porque elas compreendem que você não está somente na gestão, que você coloca a mão na massa que você também faz, esse é um diferencial gigantesco. (Brinco de Princesa).

Falando como professora integrante de uma equipe é muito importante a gente evidenciar essa questão. Quando a gente não se sente pertencente realmente o trabalho não é coletivo e não há assim um empenho porque muitas vezes nosso trabalho tem o que é esperado, tendo o que nós gostaríamos e o quanto nós queremos desempenhar. Tem uma frase aqui no texto na página 195 que diz assim “uma liderança que não compreende nem envolve o professor está fadado ao fracasso” A gente vê isso muito, muito forte e tem algumas ações, por exemplo, quando você traz um projeto vindo da secretaria: é importante que os professores tenham essa ideia, qual é o assunto, o que nós podemos fazer seja construído juntos para que todos participem, a gente já chega com algo mais fechado, você já tá excluindo. Essa participação, então, eu achei muito importante. Só é fracasso porque não há realmente um envolvimento do professor, e se não há o envolvimento do professor, não haverá do aluno também, que é o nosso objetivo final. (Camélia).

De acordo com Falsarella o papel da equipe gestora é criar um clima agradável para o trabalho coletivo, despertando em todos os membros da comunidade escolar a certeza de pertencimento, de que fazem parte da equipe e que sua opinião é ouvida e levada em consideração para a tomada de decisões, principalmente quando pensamos em uma comunidade de aprendizagem docente, que tem por premissa o diálogo entre todos.

A autora assevera:

Entende-se que o exercício de trabalhar coletivamente ajuda a equipe gestora a aprimorar suas habilidades de ouvir, discutir conjuntamente, o que poderá servir de referência para as práticas pedagógicas que os professores desenvolvem junto aos alunos. Dar opiniões, argumentar, explicar e relatar organiza o pensamento e é instrumento para melhor reflexão. O clima de debates que se instaura provoca constantes reflexões por parte dos educadores, mostrando que o contexto sociocultural, do qual a educação faz parte, não é estático nem alheio à escola. Pelo contrário, está em permanente movimento e, como tal, exige contínua reflexão sobre as posições e as decisões tomadas. (FALSARELLA, 2013, p. 196).

Mesmo considerando que o clima da escola é em parte direcionado pela equipe gestora, não podemos deixar de refletir sobre a cultura escolar que é diferente da cultura da escola: a primeira diz respeito aos conjuntos de conteúdos e a segunda, como é direcionada a escola. Por exemplo, as escolas já possuem a cultura de fazer avaliação com os alunos, mas em cada escola existe a cultura de como ela vai ser feita. Para Falsarella (2018, p. 623), “Escolas são instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Ao mesmo tempo, cada escola é terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local”.

Para Calêndula podemos e devemos fazer a diferença na construção da cultura da escola como identificado em sua fala.

A importância de ter isso claro é que, como você falou, as pessoas, os agentes daquela escola [é] que vão construir essa cultura. Estão nas nossas mãos as necessárias mudanças; como a Brinco de Princesa trouxe, ela quer fazer a diferença, ela quer ser a mudança. É possível essa mudança partir das nossas ações, claro que sozinho a gente não vai construir a cultura da escola, mas a gente pode ir influenciando e sabendo que leva um tempo para ser construído ou ser desconstruído uma Cultura. A cultura tem um peso muito grande, mas que ela é possível de ser reconstruída e isso é importante. Vemos escolas com problemas graves e que algumas pessoas chegam e vão fazer a mudança, mas que muito provavelmente tem que ser nesse trabalho colaborativo, todos tem que participar, tem que ter um bom clima. Então tudo aquilo que a gente tem visto aqui com você influencia nessa boa mudança. (Calêndula).

Quando chegamos em uma determinada escola para trabalhar nos deparamos com a cultura da escola. Às vezes não é como gostaríamos que fosse principalmente no processo da formação continuada. Nós formadores, equipe gestora e os professores podemos ser a mudança daquele ambiente, fazendo com que as pessoas se sintam pertencentes, ouvidas e principalmente mostrando que o clima e a cultura da escola dependem de todos.

O grande desafio é a mudança da cultura dos encontros formativos em HTPC. Para que isso ocorra, precisamos de estratégias intencionais para envolver todos os participantes buscando criar um clima agradável de formação continuada que envolva os professores para a mudança da identidade da equipe, buscando boas práticas para serem compartilhadas, valorizando os momentos de reflexão coletiva nos encontros, desenvolvendo uma escuta ativa e principalmente despertando o sentimento da empatia entre todos.

O artigo de Falsarella “**Formação continuada de Professores e elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola**” (2013) nos mostra que trabalhar coletivamente é importante se pretendemos uma educação que não seja fragmentada, mas compartilhada entre os pares.

Os momentos de formação em HTPC são propícios para o desenvolvimento de boas práticas, compartilhar o que está dando certo em sala de aula, a valorização do trabalho desenvolvido em momentos de reflexão em grupo. Essas atitudes mudam a cultura da escola de uma maneira efetiva. Para Falsarella (2013, p. 195) “O enfoque no trabalho coletivo aposta na valorização do trabalho cooperativo e solidário, que reúne a comunidade escolar, autonomamente, em torno da construção do seu projeto pedagógico”.

O trabalho colaborativo direcionado nas formações em HTPC e no ambiente da escola no dia a dia não vai ser implementado sozinho. Cabe à equipe gestora, o que inclui os

professores coordenadores e os professores técnicos a articular ações. É muito importante que os educadores e todos da escola sintam o clima de pertencimento de toda a equipe como ressaltado na fala da participante Amor Perfeito:

Esse ano na coordenação eu achei interessante os professores compartilharem as boas práticas mesmo que seja fora da escola. Agente sempre encaminha os roteirinhos de boas práticas desenvolvidas pelas escolas. Acho interessante também a gente plantar isso em HTPC, que os professores tragam o que está funcionando em sala, as ideias, experiências, essa troca de que tudo que está dando certo, as boas práticas. Acho importante até dentro da escola realmente, a nossa colega acabou de falar e a gente tem uma tendência para trabalhar de forma isolada e fragmentada e muita gente não compartilha até mesmo pela correria do dia a dia e às vezes a gente não tem momentos para poder falar essas experiências em sala. Então que o que realmente poderia ajudar bastante seria essa divulgação de boas práticas de parceiros da escola e isso eu gostaria bastante também no meu ponto de vista.

O professor se sente valorizado também a gente percebe nas salas uma atividade que ele está desenvolvendo, que está super legal, está dando super certo e a gente compartilha às vezes no HTPC. Isso valoriza também o trabalho do professor que às vezes por medo ele acaba não passando aos colegas. Isso é uma forma de valorizar. (Amor Perfeito).

Uma formação continuada realizada no ambiente escolar em horário de HTPC sendo esse um dos principais ambientes para o desenvolvimento experiencial do professor precisa ser pensada, articulada com a prática docente, ter continuidade, ou seja, não conter temas soltos, mas, sim, ter união entre teoria e prática. Para ser realmente efetiva precisa ter um plano de formação começando com o diagnóstico das necessidades formativas do grupo. O papel do professor coordenador e do professor técnico é buscar as possibilidades, os meios para realizar este momento, como enfatizado nas falas da Bromélia e da Calêndula:

Eu penso que o papel do Coordenador na escola é o de nutrir o professor. Mostrar para ele as possibilidades ser um provocador. Provocar para que ele faça uma reflexão sobre o trabalho dele e através dessa nutrição, ele possa encontrar um caminho e fortalecer o caminho ou mudar de rota. E aí o que vocês tinham falado antes a respeito do trabalho no HTPC eu penso e concordo com todos, que o ideal seria a escuta do professor, fazer essa troca da vivência da prática do dia a dia, e essa nutrição do professor, ela está articulada com a teoria. Embora a gente não tenha mesmo muito tempo para isso, mas essa teoria que vai nutrir o professor, mostrar ao professor essas boas práticas. E eu penso que é importante o professor entender como funciona a cabeça da criança, como que ele aprende, como que as coisas acontecem. Eu acho bastante importante, então, para mim, o papel do Coordenador seria nutrir o professor e provocar. (Bromélia).

Eu acho que realmente envolver o professor na escolha dessas propostas das formações, e o que de fato eles percebem que é importante ser trabalhado, ser conversado, ser refletido. Uma coisa que eu também acredito muito que está escrito no texto. Que ações pontuais de formações não surtem efeito, que é importante que haja uma continuidade que não pare

só no assunto pontual e acabou, mas que haja um planejamento um pouco mais robusto, o envolvimento dos Professores. (Calêndula).

O papel dos formadores é articular o trabalho coletivo nas escolas, buscando a mudança do clima e da cultura, direcionando a formação, com teoria e prática, para transformar o ambiente escolar através de uma reflexão na transformação da escola. A fala da participante Girassol evidencia que a transformação está presente a todo momento durante nossa caminhada na educação.

Quando eu comecei a trabalhar com a formação dos professores, lá no início de 2020, junto com a pandemia, eu achava que o meu papel era articular, propor e convencer. Hoje eu vejo pensando em metodologia ativas em como eu estava errada. Na formação de professores eu também acho que eu tenho que ser uma mediadora eu posso articular, posso propor, mas eu não vou convencer ninguém e nem ensinar, estamos juntos e cada um vai tomar só para si a decisão. (Girassol).

Buscar uma formação que efetive a mudança no professor em momentos formativos na escola em HTPC, buscar um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos, como defendido por Falsarella (2013, p. 203) ao afirmar que “o trabalho coletivo é uma proposta de pensar a educação que se alicerça no compartilhamento dos sonhos, esperanças, dúvidas e anseios na contínua busca por uma educação consistente pública [...]”, assim buscamos nutrir, provocar, articular, mediar, dialogar e refletir para fortalecer o caminho da aprendizagem docente.

4.2.4 Desafios e possibilidades de implementar a Comunidade de Aprendizagem Docente

Refletimos e interpretamos que a Comunidade de Aprendizagem Docente tem o foco no processo formativo de todos os envolvidos no momento de HTPC, momento em que estão reunidos no ambiente escolar com um mesmo propósito que é a troca entre os pares, formação continuada e também momentos de alinhamento da equipe.

Identificamos durante a leitura para a reflexão no encontro formativo três características básicas definidas por Wenger (2011) para compor uma comunidade de prática que são o compromisso mútuo, a prática conjunta e o interesse comum. Compreendemos que, para a formação continuada, os professores coordenadores e os professores técnicos, juntamente com sua equipe docente, têm o **compromisso comum** que é a participação de todos durante o HTPC de forma planejada e intencional, a **prática conjunta** na reflexão dos saberes experienciais juntamente com seus pares na troca e no diálogo de forma democrática

entre os mais experientes com os que estão em início de carreira e o **interesse comum** que é a formação continuada para desenvolvimento e reflexão sobre a prática.

Durante a reflexão em grupo sobre o artigo os participantes examinaram as diferentes perspectivas de aprendizagem em uma comunidade de aprendizagem docente, comunidade de aprendizagem em que se encontram três concepções distintas que são aprendizagem **para** a prática, aprendizagem **na** prática e aprendizagem **da** prática.

Conforme Crecci e Fiorentini (2018, p. 3) “Na concepção de aprendizagem **Para** a prática de ensinar e aprender, especialistas constroem conhecimentos que são ensinados aos professores que devem aplicá-los em suas práticas.” Profissionalidade e desenvolvimento profissional para a prática como o conhecimento formal, o professor conhecer o que vai ser ensinado (a base do conhecimento para a profissão), dominar a organização da sala de aula, a avaliação, o contexto social e cultural da escola e o conhecimento da profissão de ser professor.

Eu acho que é uma busca constante do nosso aperfeiçoamento profissional, buscando novas práticas mais atualizadas que tem melhor objetividade, que consiga uma praticidade, funcionalidade, que ele consiga atingir os objetivos. Eu acho que e além da formação acadêmica essa busca é constante em aperfeiçoamento em todos os aspectos profissionais. (Amor Perfeito).

Na segunda concepção de aprendizagem **na** prática de ensinar e aprender, Crecci e Fiorentini (2018, p. 3) esclarecem que, nesse caso, se pressupõe que a aprendizagem e os conhecimentos sejam construídos na prática, isto é, de maneira tácita mediante reflexão sobre a própria prática realizada pelo professor. O grupo de professores em comunidade ajuda a construir o conhecimento na prática quando estão com seus pares: é o saber em ação, conhecimento em ação. São as ações contínuas dos professores com estratégias e organizações de sua rotina sendo compartilhadas com todos.

Falar da reflexão, porque esse profissional que está chegando, ele já está em contato com os mais experientes, ele vai perceber e refletir sobre a prática da sala de aula. (Bromélia).

A terceira concepção que é a aprendizagem **Da** prática de ensinar e aprender, a produção do conhecimento está associada ao fazer pedagógico, principalmente na troca com os pares para a construção do conhecimento formal e experiencial sobre a prática de ensinar e aprender.

Nós somos pesquisadores da nossa prática na sala de aula que você avalia como é que você está, o que você tem que mudar. (Girassol).

Creio que durante toda a vida profissional o professor deve ser um pesquisador e a sua prática é a produção do conhecimento associado ao fazer pedagógico. (Camélia).

De acordo com Crecci e Fiorentini (2018, p. 3):

[...] destaca-se que não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico. Deste modo, supõe-se que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando os mesmos tomam sua própria prática como contexto de investigação ou análise e como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas.

O ambiente escolar e sua equipe de trabalho possui suas características próprias e, de acordo com Tardiff (2001, p. 55), a escola “Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros”. Pensando neste ponto o momento de HTPC é um momento social da escola em que toda a reunião é planejada pensando na coletividade do grupo para atingir um fim comum entre todos os participantes: o diálogo entre os pares.

Idealizar um grupo formando uma Comunidade de Aprendizagem Docente com a equipe é estar consciente que temos tudo para conseguir a efetivação da formação, mas também podemos não conseguir empreender realmente o grupo, visto que as rotinas impostas para as escolas às vezes podem atrapalhar o propósito da formação continuada, a troca entre os pares e os momentos de diálogo reflexivos.

A importância da equipe na verdade cada um é uma nota diferente, cada um tem um jeitinho diferente, mas que todos precisam estar alinhados para que haja uma harmonia, para que essa música toque. E harmonicamente seja bom de ouvir e realmente traga uma modificação na comunidade, primeiramente nessas pessoas envolvidas e depois na comunidade escolar. (Margarida).

Essa questão de Comunidade de Aprendizagem achei bem interessante e, de certa forma, até me empolguei para participar dessa Comunidade, nutrir essa prática da gente. Quando a gente está há muito tempo no mesmo lugar forma uma Comunidade, mas, às vezes, você vai desanimando um pouquinho, também vai caindo na rotina. Então eu achei, assim, interessante, porque acaba despertando a vontade de “procurar novos conhecimentos”. (Bromélia).

Para os participantes da pesquisa foi lançada a pergunta como desafio: tendo em vista as questões abordadas o que vocês acham que é preciso para iniciar uma Comunidade de Aprendizagem Docente? O que vocês poderiam fazer para iniciar esse processo nas escolas?

As falas dos participantes foram bem objetivas e centradas na mudança no ambiente de trabalho, e colocam que, em um primeiro momento, a mudança traz desconforto porque

mexe na zona de conforto em que estamos, da qual muitas vezes, não queremos sair e buscar a mudança necessária.

Eu acho que a mudança no primeiro momento provoca o incômodo porque a mudança significa mexer naquilo que estava parado. Mas quando a gente dá abertura para isso o novo surge e coisas muito boas vêm com ela. Aprendizagem gera mudança e a gente muda para aprender mais e aprende, muda mais, e essas mudanças vão fazendo a gente crescer. Então eu acho que aprendizagem é um caminho que gera sempre muita mudança. (Calêndula).

Toda mudança traz evolução e a gente sempre parte de um ponto de desconforto. Eu não sei se vocês leram aquele clássico best-seller “Quem mexeu no meu queijo?”, exatamente por isso quem mudou o que estava aqui, estava tudo fácil para mim porque a zona de conforto é cômoda e a mudança tira a gente dessa zona de conforto, mas eu vejo que é sempre para uma revolução quando a gente vai buscar. Acho que todo ponto de mudança é revolução. Eu estou no ano de mudanças, algumas que eu não gostaria de ter passado, mas que mesmo assim me fizeram evoluir. (Azaleia).

As mudanças no ambiente de trabalho partem da premissa do tempo, organização da rotina, ver o que realmente precisa de atenção e mudanças, buscando um planejamento das ações para que as demandas não sejam atropeladas. De acordo com Placco e Almeida (2006, p. 48), o coordenador pedagógico planeja as suas atividades da melhor maneira possível analisando todas as suas ações do dia a dia, buscando a organização de suas ações.

A fala dos participantes reforça e muito o que Placco e Almeida (2006, p. 52) colocam como relações sociais /interpessoais, em que “Só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente [...]”.

O diálogo é o caminho para a prática pedagógica bem-sucedida e para implementar a Comunidade de Aprendizagem Docente nas escolas em HTPC. É através do diálogo que as relações de pertencimento vão sendo criadas dentro da escola, um caminho que precisa ser trilhado pelos formadores em suas unidades escolares e na rede em que atuam.

Essa prática dialógica é o primeiro movimento para começar a comunidade de aprendizagem docente nos momentos formativos em HTPC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos para uma formação continuada de qualidade é a premissa de todos os formadores, os Professores Coordenadores e os Professores Técnicos, buscando articular a teoria com a prática em momentos destinados para a formação em HTPC.

A fundamentação teórica que foi analisada mostrou que quando implementamos “Comunidades de Aprendizagem Docente” dentro das escolas, o diálogo é o ponto chave para a transformação do ambiente escolar, em que momentos reflexivos e de partilha dos saberes é realizado através de uma escuta atenta por parte dos formadores ao buscarem fazer do clima da escola o mais desejável possível para ocorrência de práticas efetivas de transformação.

Durante os momentos de formação os professores refletem sobre a sua prática coletivamente e os formadores têm o papel fundamental de mediar o processo formativo em comunidades. De acordo com Canário (2008), citado por Placco, Almeida e Souza (2012, p. 759), “[...] cada escola se constitui uma comunidade de aprendizagem, capaz de produzir novas práticas e saberes profissionais, interligando, assim, os processos formativos com a organização da gestão escolar”.

Os professores coordenadores apontaram a fragilidade em não terem uma formação continuada para o aprimoramento da prática, aprendendo a ser formador de professores a cada dia e a busca da sua identidade como formador em meio a tantas demandas impostas para eles dentro das escolas acaba ficando em segundo plano.

Em contrapartida, os professores técnicos estão em constante formação para estarem preparados para os momentos formativos em Rede, tendo a sua identidade como formadores bem definida.

Em todos os encontros formativos os participantes demonstraram a preocupação em levar estudos teóricos para os professores nos encontros de HTPC. Compreendem que estes momentos precisam ser formativos, bem-preparados com pautas e objetivos da reflexão da prática bem definidos, proporcionando a troca entre os pares, possibilitando momentos de partilha de saberes para a base do conhecimento docente.

Identificaram que os temas a serem trabalhados durante os momentos de HTPC podem e devem ser os mesmos em toda a Rede, o que precisa ser diferente é o direcionamento para cada escola, vendo a realidade e a necessidade de cada uma, analisando suas peculiaridades formativas.

Foi marcante a necessidade que os formadores indicaram de colocar na prática dos professores o registro escrito das suas aulas e suas vivências. Durante os encontros, foi possibilitado espaço para reflexão e trocas entre todos para encontrar formas pontuais de como levar aos professores, durante o HTPC, a possibilidade de fazer dos registros de suas práticas uma atividade rotineira.

Destacamos que os casos de ensino utilizados como narrativas têm potencial reflexivo, possibilitando aos professores escrever, compartilhar e refletir sobre a própria prática com os pares, como citado por Nono e Mizukami (202, p. 74), os “métodos de casos incluem leitura análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados com experiências pessoais vividas em situações de ensino”.

Os encontros formativos evidenciaram que os formadores (professores coordenadores e os professores técnicos), reconhecem a potencialidade da “Comunidade de Aprendizagem Docente”, com momentos formativos em HTPC, com grupos de estudos reflexivos em que a teoria e a prática caminham juntas e não em separado.

O movimento de participar da pesquisa que foi do aceite do convite ao final dos encontros de grupos formativos, fez com que os participantes envolvidos no processo desenvolvessem uma postura investigativa da própria prática, ficando mais reflexivos e críticos com o seu desenvolvimento profissional.

A dinâmica da pesquisa resultou em um grupo colaborativo que não terminou com o final da coleta de dados. O grupo vai permanecer para troca de reflexões e compartilhamento de boas práticas para aprimorar os encontros em HTPC de cada um deles, constituindo assim a identidade dos formadores como investigadores da própria prática.

A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA 2012, p. 762).

Finalizando, posso dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que, em cada encontro formativo, eles foram discutidos e dialogaram com os participantes e suas realidades para encontrar o fio de Ariadne⁷ e apontar o caminho dos meus achados que sustentaram a minha pesquisa com tanto sentido e significado.

⁷ Na mitologia grega, Ariadne era companheira de Teseu e, quando este recebeu a missão de matar o Minotauro dentro do labirinto, ela percebeu que, mesmo que ele conseguisse matar o monstro, não conseguiria sair jamais do labirinto. Então, ela deu a ele um novelo de fio e pediu que ele o desenrolasse à medida que fosse adentrando para, após cumprida a missão, sair seguindo o fio desenrolado. Assim fez Teseu, escapando com vida do labirinto, graças ao “fio de Ariadne”.

Retomando brevemente o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa apresento o que encontrei em cada momento formativo que colaborou para responder os objetivos da pesquisa.

Em relação ao objetivo específico “Identificar as necessidades formativas de coordenadores pedagógicos e professores técnicos do ensino fundamental de uma rede de ensino municipal para o trabalho junto aos professores em HTPC”, ficou claro que para os participantes da pesquisa em relação do que é para eles desempenhar a função de formadores, que a motivação é a de auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento dos professores, exercendo a atribuição para a qual foram designados, reconhecendo a importância da formação específica, a qual eles têm acesso, como oportunidade de aprendizado para o seu próprio crescimento profissional e, em consequência, para o desenvolvimento profissional dos professores sob suas responsabilidades.

Para que eles possam realizar com excelência a função de formadores, sentem falta de uma formação continuada específica, aliando as informações com assuntos pertinentes e relevantes sobre seu papel de formador, tendo apoio e um tempo maior para acompanhamento e orientação junto à prática de seus professores. Corroborando essa percepção dos participantes da pesquisa, Placco, Almeida e Souza (2012, p. 758) a respeito das formações de professores, sinalizam que devemos também investir na formação, tanto inicial, como continuada, dos coordenadores, portanto, dos formadores.

Em relação às necessidades formativas dos professores coordenadores e dos professores técnicos, os achados evidenciaram a necessidade de formações com conteúdo que sejam pertinentes e relevantes à função desempenhada por eles. Essas necessidades vão do alinhamento das ações, da aplicação de metodologias diferentes para a aprendizagem, do uso de novas tecnologias, da avaliação, do planejamento de aula, da liderança de equipe, do estudo de teorias educacionais e de aprendizagem à orientação da prática pedagógica.

Ao realizar a triangulação dos objetivos específicos “Acompanhar e registrar as práticas e ações empregadas pelos coordenadores pedagógicos e os professores técnicos durante o HTPC” e “Compreender como os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos avaliam as potencialidades e as limitações das práticas de acompanhamento e ações elaboradas e desenvolvidas por eles em HTPC”, notou-se nos dois encontros formativos realizados com os participantes para trabalhar a temática a necessidade de mudanças na própria prática dos formadores, na forma de condução dos HTPC, no ambiente de trabalho com vistas a produzir alterações propositivas no cotidiano escolar. Os momentos formativos precisam ser analisados, refletidos e bem estruturados. A mudança incomoda porque mexe

com a zona de conforto, da qual, às vezes, não queremos sair. O ponto negativo foi do tempo para planejar as ações para que as demandas de serviço não sejam atropeladas.

Referenciados em leitura de Placco e Almeida, nas práticas e ações formativas em HTPC, os participantes compreendem que os momentos formativos precisam ser bem estruturados, que é necessário entender as peculiaridades e especificidades de sua equipe de professores para organizar pautas formativas estruturadas: tema definido, objetivo geral, objetivo específico, acolhida, sondagem inicial, desenvolvimento da formação com parte teórica e atividades práticas, socialização e encerramento.

Um ponto positivo encontrado foi a articulação dos espaços formativos com a prática, evidenciando as necessidades formativas dos professores, possibilitando a troca de experiências entre eles, com base no diálogo e na reflexão. Ao constituir os HTPC em espaço ideal para que os professores elaborem narrativas de suas práticas e compartilhem suas experiências com seus pares, o ciclo teoria-ação-reflexão se materializa, porque ao refletirem, tomam consciência da ação e, refletindo novamente após a nova experimentação refletida, podem compreender que a prática está atrelada à teoria e, não, isolada desta.

As potencialidades das narrativas foram compreendidas pelos participantes como um instrumento para solidificar a prática reflexiva em momentos formativos de HTPC e que, através do registro, refletimos e podemos compartilhar experiências vivenciadas em sala de aula, contribuindo com a transformação do fazer pedagógico.

O ponto negativo, mais uma vez, colocou acento no tempo para as formações. Este precisa ser maior. Com mais tempo para as formações, poderiam modificar as intervenções e as sistematizações no decurso do processo.

Assim, quando acompanhamos, registramos as práticas e ações e, principalmente, compreendemos e avaliamos as potencialidades e as limitações, fica evidente que o diálogo é o caminho para a prática pedagógica bem-sucedida. Analisar e investigar práticas pedagógicas aponta para a necessidade da articulação entre teoria e prática para qualificar o processo ensino-aprendizagem.

As reflexões propiciadas no quarto encontro formativo sobre a importância da empatia no ambiente escolar, contribuiu para o desenvolvimento do objetivo específico “Compreender como os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos avaliam as potencialidades e as limitações das práticas de acompanhamento e ações elaboradas e desenvolvidas por eles em HTPC”, evidenciando que no ambiente escolar é preciso ter empatia o tempo todo, de modo a compreender a diversidade das pessoas que o constitui: seus jeitos, suas manias e modos de pensar. Durante os encontros de HTPC, a empatia precisa estar presente principalmente nos

encontros realizados ao final do dia de serviço. Encontros em que o professor já está cansado, passou por problemas, situações diferenciadas naquele dia. Não podemos ser o outro, mas podemos nos colocar no lugar do outro e ver o que ele está sentindo naquele momento e ajudar. Isso é empatia com o próximo, é acolher e respeitar através do diálogo reflexivo que é a base para implementar a Comunidade de Aprendizagem Docente em momentos de formação continuada em HTPC.

Com base em Falsarella (2013), compreende-se que o ponto positivo para ter empatia na escola é através do seu clima. Um clima escolar agradável para todos, que propicie ações formativas compartilhadas com a equipe, desenvolvendo a escuta ativa da parte do formador, possibilitando a ele compreender as reais necessidades e potencialidades de seus professores, subsidiando as ações desenvolvidas em HTPC.

Quanto ao objetivo específico “Elaborar conjuntamente com os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos, práticas e ações a serem desenvolvidas no HTPC tendo em vista a constituição de Comunidades de Aprendizagem Docente”, foi evidente durante o primeiro encontro formativo, nas falas dos participantes, que o objetivo maior para as reuniões de HTPC era buscar mudanças efetivas em se tratando de formação continuada. Que os encontros formativos deveriam ser bem elaborados, com direcionamento de acordo com as necessidades que os professores apresentassem, com a participação de todos e com métodos ativos de aprendizagem.

Nesse primeiro encontro, refletiu-se que a Comunidade de Aprendizagem Docente tem o foco no processo formativo com base no diálogo que envolva todos, ou seja, um coletivo unido por necessidades comuns e que o exercício democrático da participação possibilite trocas, críticas, objetivando aprendizagens e o desenvolvimento profissional de todos. Contudo, evidenciaram-se pontos negativos em relação a esse objetivo. Um exemplo é o fato de que a rotina imposta na escola para os coordenadores pode dificultar a formação continuada e a troca entre os pares em uma Comunidade de Aprendizagem Docente.

Cabe enfatizar que segundo Tardiff (2002) e Crecci e Fiorentini (2018), a escola é um espaço social para o trabalho do professor. Portanto criar uma Comunidade de Aprendizagem Docente nas escolas é uma prática social que favorece o diálogo e o desenvolvimento profissional de todos.

O grande desafio identificado foi a necessidade de se investir no clima escolar para que seja agradável à formação continuada, que se envolva os professores com vistas à mudança da identidade da equipe escolar, que se busque boas práticas para serem compartilhadas, que se valorizem os momentos de reflexão coletiva nos encontros formativos,

que se desenvolva a escuta ativa e, principalmente, que se desperte o sentimento da empatia entre todos e que o papel dos formadores seja o de articular o trabalho coletivo nas escolas.

A formação continuada nos encontros de HTPC precisa se basear na reflexão, no diálogo e no compartilhamento de experiências. Que possibilite a teoria e a prática caminharem juntas, em prol do desenvolvimento profissional, tanto para os formadores, quanto para os professores em Comunidade de Aprendizagem Docente.

Finalizo esta pesquisa, essa caminhada ao conhecimento com base no diálogo reflexivo com os participantes que estiveram comigo, com a certeza de que podemos e devemos compartilhar conhecimentos e saberes experienciais e que aprendemos juntos. Segundo Almeida, Davis Calil e Vilalva,

[...] cabe levar os docentes a saber o que fazer para que, por meio da ação docente, o conhecimento seja aprendido e apreendido pelo aluno. Isso exige a consolidação de um “repertório de conhecimentos” coerente e pertinente que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor, considerando as especificidades de cada área. (2019, p. 149).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. de; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, pp. 130–150, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6654>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ALMEIDA, P. C. A. *et al.*, Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n.174, pp. 130-150, out./dez. 2019.
- BARRETTO, E.S.S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.62, jul.set.2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70. Personal Editora Revista e Ampliada, 2016.
- BEZERRA, A.A.C; TANAJURA, L.L.C. Pesquisa-Ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: Aproximações e especificidades metodológicas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.07, n.13, pp.10-23, jan-jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27/02/2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27/02/2022.
- CACERO, E.M. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração**. Orientadora: [Fernanda Coelho](#) Liberali. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016
- CANÁRIO, R. **O professor entre a reforma e a inovação**. Caderno de formação: formação de professores. Univesp, 2013. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br. Acesso em 29/03/2022.
- CORRAL, A.Z. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na rede estadual paulista: a voz do professor da Diretoria de Ensino da Região de Jacareí**. Orientadora: [Nadia Dumara Ruiz](#) Silveira. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.
- CORREA, A.B. **Aula de trabalho pedagógico coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa**. Orientadora: Fernanda Coelho Liberali. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.
- COCHRAN – SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**, Vol. 24, 1999.

COCHRAN – SMITH, M.; LYTTLE, S.L. **Teacher Learning Communities**. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York, Macmillan, 2002.

CREA - Community of Research on Excellence for All. **A aprendizagem dialógica na sociedade da informação**: formação em comunidades de aprendizagem. Universitat de Barcelona, Módulo II, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_-_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf Acesso em 07/06/2022.

CRECCI, V.M; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em Comunidades de aprendizagem Docente. **Edu.rev.vol34**. Belo Horizonte.2018. Epub 18-Jan-2018.

CRECCI, V, M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **Acta Scientie**, Canoas, v15, n.1, p.9-23, jan./abr.2013.

DAVIS, C.L.F.*et al*. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad.Pesqui**.vol.41, nº.144, São Paulo Sept. /Dec.2011.

DAVIS, C.L.F. *et al*. Formação continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**. Volume34. Fundação Carlos Chagas, 2012.

DAVIS, C.L.F. *et al*. Formação continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC**. Volume52. Fundação Carlos Chagas, 2017.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação básica: Concepções e Desafio. **Educ.Soc.**, Campinas, v.36, nº. 131, p.299-324, abr-jun,2015.

FALSARELLA, A, M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v39, nº.144, p.618-633, jul. -set.,2018 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rqNwn3Y5mT8sWs4vXJTRZFC/?lang=pt> Acesso em: 25/05/2022.

FALSARELLA, A. M. Formação continuada de professores e elaboração do projeto pedagógico da escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 191–207, 2013. DOI: 10.21723/riaee. v8i1.6483. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6483>. Acesso em: 12 set. 2022.

FIORENTINI, D.; CRECCI. V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.65, abr-jun. 2016.

FRANCO, M, A, S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FUSARI, J.C.; CORTESE, M, P. Formação de professores a nível de 2º grau. **Cad. Pesq.**, São Paulo (68):70-80, fevereiro 1989.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**: Série Pesquisa em Educação v.10. Brasília-DF: Liber Livro, 2005.

Gatti.B.A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval.Educ**, São Paulo, v.25, n57, p.24-54, jan/abr.2014.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília, **Unesco**, 2019.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, Atlas S.A, 2002.

IBGE – instituto brasileiro de geografia e estatística. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama> Acesso em 23 de set. de 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 2003.

LIMA, J.A.; FIALHO, A. Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ANO 49-2, 2015, 27-53.

LOURENÇO, R.S.S.L. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Edson do Carmo Inforsato, 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2014.

MAGALHÃES, L.O.R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-transformação**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, maio/2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n.º 8. JAN/ABR 09.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109 – 131, ago / dez. 2009.

MASCIOLI, D.A.A. **A formação em contexto na educação integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública**: uma análise da dialogicidade no processo educativo. Orientadora: [Wania](#) Tedeschi. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2019.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

MORGADO. J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.19, n. 73, p.793-812, out./dez.2011.

NONO, A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

OLIVEIRA, L.A.M. **Um olhar sobre a formação em serviço (HTPC) na perspectiva de professores da Educação Básica**. Orientadora: Mariana Aranha de Souza. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté. Taubaté. São Paulo.2019.

PENACC, D. “**Meu trabalho como adulto, é curar as crianças do medo**”. Entrevista feita em parceria entre Playground Do e CCCB: Centre de Cultura Contemporânea de Barcelona, em 04.06.2018.

Disponível em: <https://collbusinessnews.com.br/daniel-penacc-meu-trabalho-como-adulto-e-curar-as-criancas-do-medo/>. Acesso em: 31/03/2022.

PEREIRA, R. **O Desenvolvimento Profissional de um grupo de Coordenadoras Pedagógicas Iniciantes: Movimentos e Índícios de Aprendizagem Coletiva a partir de uma Pesquisa-Formação**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP. 2017.

PICHETH, S, F.; CASSANDRE, M, P.; THIOLENT, M, J, M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v39, n.esp. (supl), s3-s13, dez.2016.

PLACCO, V.M.N.S.O; ALMEIDA, L.R. **Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2006.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V, L, T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 2, novembro 2011.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V, L, T.O.; ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771, set/dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 11/03/2022.

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

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

SÃO PAULO (Taubaté). Prefeitura Municipal. PORTARIA SEED Nº 047, de 20 de julho de 2018. **Institui a Equipe Técnica de Estudo, Implementação, Avaliação e Revisão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC de caráter consultivo e de assessoramento**.

SÃO PAULO (Taubaté). **Estatuto do magistério público do município de Taubaté - Lei Complementar 180/2007, Art. 25**. Disponível em: <https://taubate.sp.gov.br/anexos/leis/2019/448%20ALTERA%20ANEXO%20I%20LC%20180-07.pdf> Acesso em: 08/11/2022.

SANTOS, F.M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br> Acesso em: 19/04/2022.

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

SOUZA, G.R. **Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?** Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2013.

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

TARDIF, M; LESSARD C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

THIOLLENT, M.; OLIVEIRA, L. **Participação, cooperação, colaboração na relação dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação** Conference Paper · July 2016 Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal.

VASCONCELLOS. C.S. O Professor Coordenador pedagógico como mediador do processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários. **Libertad** – Centro de Pesquisa Formação e assessoria Pedagógica. Dez/2011.

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

VIEIRA, A. de R. Rodas de conversa também são boas estratégias para os adultos. **Revista Nova Escola**, 2015. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1197/rodas-de-conversa-tambem-sao-boas-estrategias-para-os-adultos> Acesso em 23/12/2021.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológico e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, maio/ago.2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES COORDENADORES

Prezado(a) professor(a),

Convidamos você para participar, como voluntário, desta pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PRÁTICA FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Valéria Aparecida de Araujo**, com a orientação do Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves e Coorientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Neste estudo pretendemos planejar e desenvolver com um grupo de coordenadores pedagógicos do ensino fundamental, e os professores técnicos de uma rede municipal, uma proposta de formação para o HTPC que promova a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente nas escolas.

Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações presentes nesta carta convite.

Agradecemos a sua participação e atenção.

1. E-mail _____

2. Nome completo

3. Há quanto tempo você está atuando na Rede Municipal?

- () De 1 ano a 5 anos
- () De 5 anos a 10 anos
- () De 11 anos a 15 anos
- () Acima de 15 anos

4. Na função de Professor Coordenador na Rede Municipal, você está há quanto tempo?

- () Menos de 1 ano
- () De 1 a 3 anos
- () De 4 a 5 anos
- () De 6 a 10 anos
- () De 11 a 15 anos
- () Acima de 15 anos

5. Você cursou magistério no ensino médio?

- Sim
- Não

6. Qual licenciatura você cursou?

- Pedagogia
- Letra - Inglês
- Letras - Português
- Letras - Espanhol
- História
- Geografia
- Arte
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Matemática
- Física
- Química
- Educação Física
- Outra: _____

7. A formação inicial deu elementos para sua atuação como Professor Coordenador?

- Sim
- Não

8. Durante sua trajetória profissional, quais dos cursos listados você concluiu?

- Especialização na área da Educação.
- Especialização em coordenação pedagógica e ou gestão.
- Mestrado em Educação.
- Doutorado em Educação.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES TÉCNICOS

Prezado (a) professor (a),

Convidamos você para participar, como voluntário, desta pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PRÁTICA FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE**” sob a responsabilidade da pesquisadora **Valéria Aparecida de Araujo**, com a orientação do Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves e Coorientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Neste estudo pretendemos planejar e desenvolver com um grupo de coordenadores pedagógicos do ensino fundamental, e os professores técnicos de uma rede municipal, uma proposta de formação para o HTPC que promova a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente nas escolas.

Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações presentes nesta carta convite.

Agradecemos a sua participação e atenção.

1. E-mail _____

2. Nome completo

3. A quanto tempo você está atuando na Rede Municipal?

- De 1 ano a 5 anos
- De 5 anos a 10 anos
- De 11 anos a 15 anos
- Acima de 15 anos

4. Na função de Professor Técnico você está a quanto tempo?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 4 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Acima de 15 anos

5. Você cursou magistério no ensino médio?

- Sim
- Não

6. Qual licenciatura você cursou?

- Pedagogia
- Letra - Inglês
- Letras - Português
- Letras - Espanhol
- História
- Geografia
- Arte
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Matemática
- Física
- Química
- Educação Física
- Outra: _____

7. A formação inicial deu elementos para sua atuação como Professor Técnico?

- Sim
- Não

8. Durante sua trajetória profissional, quais dos cursos listados você concluiu?

- Especialização na área da Educação.
- Especialização em coordenação pedagógica e ou gestão.
- Mestrado em Educação.
- Doutorado em Educação.

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO INICIAL

Receber os professores coordenadores e os professores técnicos para o primeiro encontro do Grupo de discussão pela plataforma *zoom* agradecendo a participação e colaboração de todos para o desenvolvimento de práticas formativas ancorados em suas experiências e trocas que será estabelecido com o grupo de participantes da pesquisa.

Explicar como serão realizados os encontros do grupo de discussão, que será um no início e um ao final da pesquisa, e que será gravado para fins da pesquisa, como está detalhado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), sendo preservado o anonimato dos participantes.

	Questões	Orientações
Questões para aquecimento	1. O que é para você desempenhar a função de professor coordenador? 2. Como vocês compreendem as potencialidades do HTPC?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigar a motivação para ser coordenador; ✓ Identificar o conhecimento sobre a função de coordenador; ✓ Conhecimento da importância de uma formação específica para ser um coordenador pedagógico; ✓ Identificar quais as potencialidades os coordenadores conhecem para um bom encontro formativo em HTPC.
Questões centrais	3. Considerando que vocês assumiram a função de coordenador pedagógico há pouco tempo, como avaliam sua condução no HTPC até o momento?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar os desafios e os aprendizados; ✓ Descrever como está sendo o desempenho da atuação como coordenador pedagógico até o momento;

	<p>4. Quais resultados você pretende alcançar com a sua atuação na coordenação pedagógica especialmente no que diz respeito à formação dos professores?</p> <p>5. Do que você sente falta para realizar bem o seu trabalho de coordenador pedagógico no momento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliar o conhecimento sobre a função do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores da unidade escolar; ✓ Modificar a prática da condução do HTPC na formação continuada dos professores; ✓ Identificar a falta de formações para os coordenadores.
Questões de encerramento	<p>1. Vocês já leram ou estudaram sobre Comunidades de Aprendizagem Docente? Conhecem esse conceito</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o conhecimento sobre Comunidades de Aprendizagem Docente e a potencialidade de implementar nos encontros de HTPC.

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO FINAL

Iniciar o grupo de discussão agradecendo a participação de todos e lembrar que a pesquisa se trata de identificar quais **ações e práticas formativas podem favorecer a criação de comunidades de aprendizagem docente durante o HTPC?**

Explicar como ocorrerá o grupo de discussão, que terá como intuito a coletar a opinião do grupo sobre o assunto abordado na pesquisa. Esclarecer que todos podem manifestar a sua opinião, não havendo erros e acertos. Informar que o grupo de discussão será gravado, para fins da pesquisa, mas será preservado o anonimato dos participantes.

QUESTÕES		ORIENTAÇÕES
Questões para aquecimento	1. Qual foi a importância para seu trabalho como Professor Coordenador, as reflexões que foram feitas durante os Encontros Formativos pensando na condução das suas formações em HTPC?	Identificar as transformações na prática para a condução do HTPC.
Questões centrais	2. O que foi mais importante nos encontros formativos pensando nas reflexões que fizemos sobre os temas abordados? (Comunidade de Aprendizagem Docente, Formação Continuada em HTPC e Cultura e Clima escolar) 3. Quais foram os pontos menos significativos (importantes) analisando os encontros formativos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuição da proposta formativa; ▪ Saberes docentes mobilizados; ▪ Identificar o potencial formativo da proposta de encontros reflexivos.

Questões de encerramento	<p>4. Qual foi a aprendizagem mais significativa que você teve para utilizar a Comunidade de Aprendizagem Docente durante o HTPC?</p> <p>5. Para você foi importante as contribuições e experiências trocadas durante os encontros formativos?</p> <p>6. Você recomendaria para outros Coordenadores a implementação de Comunidade de Aprendizagem Docente como momento formativo em HTPC?</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Potencial da Comunidade de Aprendizagem Docente▪ Contribuições para as formações de HTPC.▪ Apontamentos de cada participante sobre a importância de um HTPC formativo.▪ Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.
---------------------------------	--	--

APÊNDICE E – ROTEIRO DOS ENCONTROS DA PROPOSTA FORMATIVA

Receber os Professores Coordenadores e os Professores Técnicos e agradecer a participação de todos. Informar que os encontros serão gravados para obtenção dos dados para a pesquisa, e que será preservado o anonimato de todos os participantes.

Explicar a dinâmica na condução dos encontros, que serão destinados para estudo, planejamento e discussão/reflexão das experiências vivenciadas pelos Professores Coordenadores.

Em cada Encontro Formativo teremos um participante fazendo a escrita detalhada do Portfólio Reflexivo que será utilizado com o objetivo de documentar os encontros e analisar a construção do processo da pesquisa.

Relembrar que todos os participantes podem dar a sua opinião durante o encontro formativo.

ETAPAS	ORIENTAÇÕES
Acolhimento 5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Receber os participantes em clima de acolhimento com uma mensagem de agradecimento pela participação. • Explicar os objetivos do encontro, e apresentar a proposta dos encontros formativos; • Definir quem será o escriba do encontro.
Leitura ou vídeo 10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um texto para reflexão ou apresentação de um vídeo motivacional relacionado à pauta do encontro.
Dinâmica e socialização 25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de descontração para iniciar o encontro.
Reflexão dialogada 40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão com base nos textos enviados previamente para estudo para aprofundamento.
Sistematização 10 minutos	Retomada dos pontos mais relevantes e as principais ideias anotadas pelos participantes.
Avaliação da formação 10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do processo para planejar os próximos encontros.

APÊNDICE F – ROTEIRO DO 1º ENCONTRO FORMATIVO

ETAPAS	ORIENTAÇÕES
Acolhimento 5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Receber os Professores Coordenadores em clima de acolhimento com uma mensagem de agradecimento pela participação. • Explicar os objetivos do encontro, e apresentar a proposta dos encontros formativos; • Apresentar e assinar o TCLE; • Definir quem será o escriba do encontro.
Leitura 10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um texto para reflexão. Texto a “Orquestra” (autor desconhecido)
Dinâmica e socialização 25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um desenho: escolher e desenhar um símbolo que melhor retrate o que significa para você as reuniões de HTPC. • Tirar uma foto e colocar no WhatsApp ou no padlet. • Por que você fez esse desenho? • O que ele representa? • Que relações é possível estabelecer entre o texto “A Orquestra” e o HTPC?
Reflexão dialogada 40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da leitura do artigo: “Desenvolvimento profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente”. • O que acharam do texto? Gostaram da leitura? Foi fácil? Foi difícil? (10 minutos) • Dividir o grupo em subgrupos e pedir que respondam a pergunta: Como vocês avaliam as potencialidades e os desafios de criar Comunidades de Aprendizagem Docente nos encontros de HTPC nas escolas? O que aprendemos com o texto? (20 minutos) • Apresentação dos subgrupos e discussão. (10 minutos)
Sistematização 10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Em duplas ou trios elaborar uma proposta de ações e práticas mobilizadas pelo coordenador pedagógico para instituir nos HTPC Comunidades de Aprendizagem Docente. Apresentar no próximo encontro.
Avaliação da formação 10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Como avaliação do primeiro Encontro Formativo será feito uma nuvem de palavras pelo <i>Mentimeter</i>. Descrever em duas palavras como foi o encontro para você.

APÊNDICE G – ROTEIRO DO 2º E 3º ENCONTRO FORMATIVO

ETAPAS	ORIENTAÇÕES
<p>Acolhimento 5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Receber os Professores Coordenadores em clima de acolhimento com uma mensagem de agradecimento pela participação. • Explicar os objetivos do encontro. • Definir quem será o escriba do encontro.
<p>Vídeo para sensibilização 10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É preciso mudar - Poesia de Bráulio Bessa • https://www.youtube.com/watch?v=dWIDFj-Olvo • Descrever com duas palavras no <i>mentimeter</i>: “Pensando na necessidade formativa dos docentes no HTPC, o que não pode faltar?”
<p>Socialização 25 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a prática vivenciada na unidade escolar em relação à proposta de ações e práticas mobilizadas pelo coordenador pedagógico para instituir nos HTPCs Comunidade de Aprendizagem Docente. • Vocês aplicaram a pauta que elaboraram depois do nosso primeiro encontro? Como foi? Qual o ponto alto? O que poderia melhorar?
<p>Reflexão dialogada 40 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da leitura do artigo: “Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa”. • O que acharam do texto? Gostaram da leitura? Foi fácil? Foi difícil? (10 minutos) • Dividir o grupo em 3 subgrupos e pedir que cada grupo analise e reflita sobre um tópico do artigo: • Grupo 1: “Escrever e compartilhar narrativas sobre a própria prática” (páginas 15 e 16) • Grupo 2: “Refletir e compartilhar experiências de sala de aula” (páginas 16 a 18) • Grupo 3: “Analisar e investigar práticas pedagógicas” (páginas 19 a 21) <p>Os grupos terão 20 minutos para discutir e refletir como compreenderam o item e também devem escolher um exemplo</p>

	<p>vivenciado por alguém do grupo que retrate o conteúdo objeto de análise.</p> <ul style="list-style-type: none">• Apresentação dos subgrupos e discussão. (20 minutos) <p>Discussão com base em cada tópico do texto que foi discutido em grupo para aprofundamento.</p>
Sistematização 10 minutos	<p>O que precisa ter em uma pauta de HTPC que contribui para mobilizar e intensificar a formação continuada pensando em um grupo de Comunidade de Aprendizagem Docente?</p>
Avaliação da formação 10 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Como avaliação do segundo Encontro Formativo pelo <i>Google Forms</i>.

APÊNDICE H – ROTEIRO DO 4º ENCONTRO FORMATIVO

ETAPAS	ORIENTAÇÕES
<p>Acolhimento 5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Receber os Professores Coordenadores em clima de acolhimento com uma mensagem de agradecimento pela participação. • Explicar os objetivos do encontro. • Definir quem será o escriba do encontro.
<p>Vídeo para sensibilização 10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Cão e a Garça – Empatia • https://www.youtube.com/watch?v=Av85KfekZt4 • Descreva com duas palavras o que é empatia para você. (<i>Mentimeter</i>)
<p>Socialização 15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensando no vídeo que acabamos de assistir, vamos fazer uma reflexão pensando nas seguintes perguntas: • O que é para vocês terem empatia no ambiente escolar?
<p>Reflexão dialogada 40 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da leitura do artigo de Ana Maria Falsarella: “Formação continuada de Professores e elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola”. • O que acharam do texto? Gostaram da leitura? Foi fácil? Foi difícil? (10 minutos) • O que vocês entendem por clima e cultura escolar? • O texto nos mostra que trabalhar coletivamente é importante. Qual a opinião de vocês? • Como vocês acham que deveria ser a formação continuada no âmbito escolar? O que tem sido possível promover? Por que? • Qual o papel do coordenador na formação continuada no horário de HTPC?
<p>Sistematização 10 minutos</p>	<p>Diante de tudo o que foi discutido, o que facilita e o que dificulta a implementação de uma “Comunidade de Aprendizagem Docente”?</p>
<p>Vídeo para encerramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lenine - Paciência (Lenine In Cité) • www.youtube.com/watch?v=SWm1uvCRfvA
<p>Avaliação da formação 10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como avaliação do quarto Encontro Formativo pelo <i>Google Forms</i>.

APÊNDICE I – ANÁLISE DO 1º GRUPO DE DISCUSSÃO

1º grupo de discussão para levantamento de dados com os professores coordenadores e os professores técnicos 11/06/21.

Objetivo geral:

- Identificar as necessidades formativas dos participantes da pesquisa para aprofundar o trabalho junto aos professores.

Objetivos específicos:

- Investigar a motivação para ser um coordenador;
- Identificar o conhecimento sobre a função de coordenador;
- Relacionar os desafios e os aprendizados para um bom encontro formativo;
- Descrever como está sendo o desempenho da atuação como coordenador pedagógico até o momento;
- Modificar a prática da condução do HTPC na formação continuada dos professores;
- Identificar a falta de formações para os coordenadores;
- Identificar o conhecimento sobre Comunidades de Aprendizagem Docente e a potencialidade de implementar nos encontros de HTPC.

O primeiro grupo de discussão auxilia a responder o 1º objetivo específico da pesquisa que é: Identificar as necessidades formativas de coordenadores pedagógicos e professores técnicos do ensino fundamental de uma rede de ensino municipal para o trabalho junto aos professores em HTPC.

Descrição do encontro

O primeiro encontro do grupo de discussão não foi gravado, uma vez que alguns participantes ainda não tinham assinado o TCLE. Assim, decidimos que não seria gravado, mas que seria enviado um questionário pelo Google *forms* com as perguntas do roteiro para direcionar o grupo de discussão inicial.

Não ter feito a gravação resultou em um prejuízo para a coleta de dados da pesquisa, porque não foram utilizados os registros desse encontro. Os dados utilizados para a análise do grupo de discussão inicial se resumiram às respostas pelo *forms*.

Fazendo a análise das perguntas que foram enviadas e as respostas dos participantes pelo *forms* ficou claro em relação ao que é para eles desempenhar a função em que estão, de

formadores docentes; sinalizam que a motivação é a de auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento de seus professores, exercendo a atribuição desempenhada, definindo a importância de uma formação específica com muito aprendizado para o seu próprio crescimento profissional e de seus professores.

Os participantes da pesquisa compreendem a potencialidade do HTPC como uma necessidade da equipe escolar para alinhamento das ações, busca de soluções e principalmente de formação continuada. Como enfatizado na fala do Amor Perfeito “momentos importantes para a troca de experiências e informações. Também pode ser utilizado para a formação continuada dos professores”.

Fazendo um paralelo para relacionar os desafios e os aprendizados na condução do HTPC, os participantes avaliam o caminho seguido buscando auxiliar os seus professores principalmente neste período da pandemia, procurando novas metodologias e ferramentas para inovar a cada encontro com temas diferentes que sejam importantes para a equipe escolar.

Como estamos em um ano de pandemia, cada dia é diferente. Precisamos nos inovar a cada encontro. Acredito que tenho muito que melhorar e busco ferramentas, metodologias e maneiras de fazer as reuniões. (Brinco de Princesa).

Para modificar a prática do HTPC pensando na formação continuada, pretendem favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, contemplando as necessidades pontuais da equipe, motivando e despertando o maior potencial que cada um pode ter de forma positiva e expressiva. A fala da participante Brinco de Princesa mostra que a preocupação com o desenvolvimento profissional caminha junto com a motivação da equipe. “Primeiramente quero ser encantadora de professores, após despertar o maior potencial que cada um pode ter e assim conduzir a equipe para uma excelência de ensino”.

Para que os participantes possam realizar com excelência a sua função de formadores, sentem falta de uma formação específica para atuar na função, intensificando as informações com assuntos pertinentes e relevantes, tendo apoio e um tempo maior para acompanhamento e orientação da sua prática e da prática de seus professores. Essa necessidade é explicitada na fala de Bromélia e da Brinco de Princesa.

Tempo para acompanhamento e para orientação da prática pedagógica. (Bromélia).

Acredito que deveríamos ter formação específica, principalmente se tratando que cada PC tem uma formação inicial. (Brinco de Princesa).

Ao final do encontro conversamos a respeito do termo Comunidade de Aprendizagem e na resposta do *forms* os participantes evidenciaram que não conhecem, mas que têm interesse em saber o que é e como funciona.

Os professores coordenadores, pensando na qualidade da educação e no aprimoramento da profissão que pode ser desenvolvido no HTPC com seus professores, buscam formações específicas e pontuais que direcionem a sua prática formadora. Como é pontuado por Placco, Almeida e Souza (2010, p. 253) “[...] o mais importante é que o CP esteja em formação permanente”.

Foi evidente nas falas dos professores coordenadores que estão na função porque sentem a necessidade de colaborar para uma educação de qualidade como retrata a fala da **Bromélia** “uma satisfação e um grande desafio”, essa é a motivação dos coordenadores em buscar o desempenho e crescimento do seu papel de formador.

No que se refere aos resultados que os professores coordenadores pretendem alcançar com sua atuação como formador no HTPC, as falas foram bem incisivas sobre a responsabilidade que eles identificam em exercer no processo da formação continuada dos seus professores.

Eu gostaria de contribuir no desenvolvimento dos professores de forma positiva e expressiva. (Margarida).

Atingir as necessidades pontuais da equipe. (Rosa).

Engajamento dos professores, atualização do processo de ensino. (Bromélia).

Manter toda a equipe motivada. (Amor Perfeito).

As falas dos coordenadores mostram a preocupação em exercer o seu papel de auxiliar o seu professor e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem

[...] o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares. Sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2012, p. 758).

A busca dos professores coordenadores pela qualidade na educação e o desenvolvimento profissional seu e o de sua equipe de professores, os levam a procurar formações específicas para auxiliar na evolução de sua função e exercer o papel fundamental de formador articulando a teoria com a prática em HTPC.

APÊNDICE J – ANÁLISE DO 1º GRUPO FORMATIVO

Objetivos geral:

- Contextualização da leitura do artigo: “Desenvolvimento profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente”;
- Identificar as potencialidades e os desafios de criar Comunidades de Aprendizagem Docente nos encontros de HTPC nas escolas.

Objetivos específicos:

- Compreender o significado das reuniões de HTPC para os participantes por meio da estratégia de um desenho;
- Apontar as estratégias utilizadas nas reuniões de HTPC;
- Definir o termo Comunidade de Aprendizagem Docente;
- Debater o artigo: “Desenvolvimento profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente”;
- Identificar no artigo os tipos de Profissionalidade e desenvolvimento (**para a prática, na prática e da prática**);
- Avaliar as potencialidades e os desafios de criar Comunidades de Aprendizagem durante os encontros de HTPC nas escolas.
- Elaborar, em duplas ou trios, uma proposta de ações e práticas para instituir nos HTPC, Comunidades de Aprendizagem Docente, e apresentar no próximo encontro.

O primeiro encontro formativo auxilia a responder o 4º objetivo específico da pesquisa que é: Elaborar, conjuntamente com os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos, práticas e ações a serem desenvolvidas nos HTPC, tendo em vista a constituição de comunidades de aprendizagem docente.

Descrição do encontro realizado no dia 24/06/2021

O encontro formativo foi dividido em 6 partes: acolhimento, leitura deleite, dinâmica e socialização, reflexão dialogada, sistematização e avaliação da formação.

Acolhimento: Nesta parte foram explicados os objetivos do encontro e apresentada a proposta dos encontros formativos e foram feitas a leitura e a explicação do TCLE.

Leitura deleite, dinâmica e socialização do texto “A orquestra”: Nesta parte do encontro os participantes fizeram a escuta do texto e fizeram uma reflexão sobre o texto e como pode ter conexão com nossa vida.

Texto “A Orquestra”

Se a escola fosse uma orquestra, seria possível ouvir-se a sinfonia da compreensão humana? Como haver sinfonia se cada músico está com seu instrumento em um tom? Onde está o autor da sinfonia? Ou será que a orquestra é que não quer tocá-la?

A orquestra está desafinada.

E o maestro? Deve ser responsabilizado pelo insucesso?

E os ouvintes, por que não gritam?

Estão mudos?

Não; não sabem gritar.

Gritam, às vezes, buscando em outro músico o fracasso advindo do tom desafinado que emitem.

E você? Também é músico nesta orquestra?

A escola nunca será orquestra, se cada músico não se afinar. Os músicos devem interpretar a partitura da compreensão humana, para atender a cada ouvinte na sua individualidade.

Não basta simplesmente tocar.

A harmonia entre os músicos e os ouvintes é a compreensão, o respeito, a doação, o “assumir”, é a responsabilidade, o envolvimento com o trabalho.

Reaja diante da música. Se um tom soa-lhe desafinado, pare!

O ponto de espera é calmo e longo; com sua ajuda virá outra música.

Com certeza será o início de uma verdadeira orquestra onde todos possam entoar a música da Paz, da Harmonia, da Colaboração, do Respeito Mútuo.

(Autor desconhecido)

Para a dinâmica, cada participante pensou em um desenho que melhor retrate o significado das reuniões de HTPC. Para a socialização, cada participante explicou o porquê do desenho escolhido, o que ele representa pensando nas reuniões de HTPC e, principalmente, quais as estratégias podem ser mudadas para que as reuniões contemplem momentos formativos estabelecendo uma conexão com o texto “A Orquestra”.

Foi explícito na fala dos participantes, os professores coordenadores e os professores técnicos, que o objetivo maior nas reuniões de HTPC é buscar mudanças efetivas com a formação continuada, com encontros formativos bem elaborados, sendo direcionados de acordo com a necessidade de seus professores, com a participação de todos, utilizando métodos ativos de aprendizagem.

Considerou-se cada um dos desenhos dos formadores para retratar o significado, para eles, de um encontro formativo colaborativo e solicitou-se a reflexão estética de cada participante para analisar e explicar a escolha do desenho.

Reflexão dialogada: Na etapa da reflexão dialogada contextualizamos o artigo “desenvolvimento profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente” de Vanessa Crecci e Dario Fiorentini.

Refletimos e interpretamos que a Comunidade de Aprendizagem Docente tem o foco no processo formativo de todos os envolvidos no momento de HTPC, onde estão reunidos no ambiente escolar com um mesmo propósito que é a troca entre os pares, formação continuada e também momentos de alinhamento da equipe.

Identificamos durante a leitura três características básicas definidas por Wenger (2011) para compor uma comunidade de prática que são o compromisso mútuo, a prática conjunta e o interesse comum. Compreendemos que para a formação continuada os professores coordenadores e os professores técnicos, juntamente com sua equipe docente, têm o **compromisso comum** da participação de todos durante o HTPC, de forma planejada e intencional, a **prática conjunta** na reflexão dos saberes experienciais juntamente com seus pares na troca de diálogo de forma democrática entre os mais experientes com os que estão em início de carreira e o **interesse comum** que é a formação continuada para desenvolvimento profissional e reflexão sobre a própria prática.

Durante a reflexão em grupo sobre o artigo, os participantes examinaram as diferentes perspectivas de aprendizagem em uma comunidade de aprendizagem docente em que encontramos três concepções distintas que são: aprendizagem **Para** a prática, aprendizagem **Na** prática e aprendizagem **Da** prática.

Conforme Crecci e Fiorentini (2018, p. 3) “Na concepção de aprendizagem **Para** a prática de ensinar e aprender, especialistas constroem conhecimentos que são ensinados aos professores que devem aplicá-los em suas práticas.” Profissionalidade e desenvolvimento profissional para a prática como o conhecimento formal, o professor conhecer o que vai ser ensinado (a base do conhecimento para a profissão), organização da sala de aula, avaliação, contexto social e cultural da escola e o conhecimento da profissão de ser professor.

Eu acho que é uma busca constante do nosso aperfeiçoamento profissional, buscando novas práticas mais atualizadas que têm melhor objetividade, que consiga uma praticidade, funcionalidade, que ele consiga atingir os objetivos. Eu acho que é, além da formação acadêmica, essa busca é constante em aperfeiçoamento em todos os aspectos profissionais. (Amor Perfeito).

Na segunda concepção de aprendizagem **na** prática de ensinar e aprender, Crecci e Fiorentini (2018, p. 3) esclarecem que aqui há a pressuposição de que a aprendizagem e os conhecimentos sejam construídos na prática, isto é, de maneira tácita mediante reflexão da própria prática pelo professor. O grupo de professores em comunidade ajuda a construir o conhecimento na prática quando estão com seus pares, é o saber em ação, conhecimento em ação, são as ações contínuas dos professores com estratégias e organizações de sua rotina sendo compartilhadas com todos.

Falar da reflexão, porque esse profissional que está chegando, ele já está em contato com os mais experientes, ele vai perceber e refletir sobre a prática da sala de aula. (Bromélia).

Na terceira concepção, que é a aprendizagem **Da** prática de ensinar e aprender, a produção do conhecimento está associada ao fazer pedagógico, principalmente na troca com os pares para a construção do conhecimento formal e experiencial sobre a prática de ensinar e aprender.

Nós somos pesquisadores da nossa prática na sala de aula que você avalia como é que você está, o que você tem que mudar. (Girassol).

Creio que durante toda a vida profissional o professor deve ser um pesquisador e a sua prática é a produção do conhecimento associado ao fazer pedagógico. (Camélia).

De acordo com Crecci e Fiorentini (2018, p. 3):

“[...] destaca-se que não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico. Deste modo, supõe-se que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é produzido quando os mesmos tomam sua própria prática como contexto de investigação ou análise e como instrumento de interpretação e análise, conhecimentos produzidos por outros especialistas.”

O ambiente escolar e sua equipe de trabalho possui suas características próprias e, de acordo com Tardif (2009, p. 55) “Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros.” Pensando neste ponto, o momento de HTPC é um momento social da escola em que toda a reunião é

planejada pensando na coletividade do grupo para atingir um fim comum entre todos os participantes que é o diálogo entre os pares.

Idealizar um grupo formando uma Comunidade de Aprendizagem Docente com a equipe é estar consciente que temos tudo para conseguir a efetivação da formação, mas também podemos não conseguir empreender realmente o grupo, visto que as rotinas impostas para as escolas às vezes pode atrapalhar o propósito da formação continuada, a troca entre os pares e os momentos de diálogo reflexivos.

A importância da equipe na verdade cada um é uma nota diferente, cada um tem um jeitinho diferente, mas que todos precisam estar alinhados para que haja uma harmonia, para que essa música toque. E harmonicamente seja bom de ouvir e realmente traga uma modificação na comunidade - primeiramente nessas pessoas envolvidas e depois na comunidade escolar. (Margarida).

Essa questão de Comunidade de Aprendizagem, achei bem interessante e de certa forma até me empolguei para participar dessa Comunidade, nutrir essa prática da gente. Quando a gente está há muito tempo no mesmo lugar forma uma Comunidade, mas às vezes você vai desanimando um pouquinho também e vai caindo na rotina. Então eu achei assim interessante porque acaba despertando a vontade de “procurar novos conhecimentos”. (Bromélia).

Para os participantes da pesquisa foi lançada a pergunta como desafio: tendo em vista as questões abordadas o que vocês acham que é preciso para iniciar uma Comunidade de Aprendizagem Docente? O que vocês poderiam fazer para iniciar esse processo nas escolas?

Na etapa da **sistematização** o grupo foi dividido em trios para elaborarem uma proposta de ações e práticas mobilizadas pelos formadores para instituir no HTPC momentos reflexivos, dialógicos e formativos pensando em um grupo de Comunidade de Aprendizagem Docente para ser debatido no próximo encontro.

Para esta ação os participantes precisaram passar por etapas no grupo formado:

1º etapa: identificar qual é a necessidade formativa de desenvolvimento para aprofundar os conhecimentos em HTPC;

2º etapa (planejar): elaborar uma proposta de encontro reflexivo em HTPC com o tema definido contendo objetivos, conteúdo formativo, estratégias formativas e reflexão em grupo;

3º etapa: aplicar na escola, com a equipe, a pauta elaborada;

4º etapa: avaliar o encontro preparado e apresentar as considerações ao grupo de participantes da pesquisa.

A avaliação do encontro foi realizada por meio de uma nuvem de palavras, Figura 2, em que os professores descreveram, em três palavras, suas opiniões sobre o encontro.

Figura 2: Nuvem de palavras que expressa a avaliação dos professores sobre o encontro



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora (2022)

APÊNDICE K – ANÁLISE DO 2º GRUPO FORMATIVO

2º Encontro formativo 15/07/2021

Objetivo geral:

- Contextualizar a leitura do artigo “Desenvolvimento Profissional de professores em Comunidades com postura Investigativa” de Vanessa Crecci e Dario Fiorentini;
- Elaborar práticas e ações a serem desenvolvidas no HTPC para constituir um grupo de aprendizagem docente.

Objetivos específicos:

- Apontar quais as mudanças necessárias na nossa prática;
- Identificar o que não pode faltar como necessidade formativa nos momentos de HTPC para os docentes;
- Refletir sobre a prática vivenciada na unidade escolar para instituir no HTPC um grupo de “Comunidade de Aprendizagem Docente”;
- Compreender o desenvolvimento profissional em “Comunidades de Aprendizagem Docente”;
- Descrever o que necessita ter na composição de uma pauta para HTPC ser bem estruturada.

O segundo encontro formativo auxilia a responder o 2º e 3º objetivos específicos da pesquisa que são:

- ✓ **Acompanhar e registrar as práticas e ações empregadas pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores técnicos durante o HTPC;**
- ✓ **Compreender como os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos avaliam as potencialidades e as limitações das práticas de acompanhamento e ações elaboradas e desenvolvidas por eles em HTPC.**

Descrição do encontro realizado no dia 24/06/2021

O encontro formativo foi dividido em 6 partes: acolhimento, vídeo para sensibilização, socialização, reflexão dialogada, sistematização e avaliação da formação.

Acolhimento: Nesta parte foram explicados os objetivos do encontro com um clima de acolhimento e definimos quem iria ser o escriba do encontro para fazer o portfólio, colocando os fatos principais, opiniões dos participantes da pesquisa e possíveis soluções dos problemas que forem elencados durante o encontro formativo.

Neste encontro ficou decidido que a participante Bromélia ficaria responsável pelo registro do portfólio que foi enviado para a pesquisadora por meio de uma imagem no aplicativo do *Whatsapp* contendo os principais fatos do encontro.

O portfólio, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 199), “tem sido utilizado para documentar as aprendizagens, as vivências e o desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos desenvolvidos durante um espaço de tempo.” O portfólio reflexivo será usado para auxiliar na análise dos dados, sendo um documento de registro dos encontros formativos.

Vídeo para sensibilização: Nesta parte do encontro os participantes assistiram pela plataforma *Youtube* o vídeo “É preciso mudar” poesia de Bráulio Bessa. Em seguida foi feita uma sensibilização dirigida tendo uma pergunta para nortear as discussões. “Pensando na necessidade formativa dos docentes no HTPC o que não pode faltar em uma reunião de HTPC?”

Foram momentos em que refletimos sobre as mudanças necessárias na própria prática, no cotidiano escolar, momentos estes que precisam ser analisados, refletidos e bem estruturados para que os objetivos possam ser alcançados.

No portfólio reflexivo alguns pontos importantes sobre mudança foram elencados pela participante Bromélia:

- ✓ Transformação: trabalhar o eu, equilíbrio, rever, readequar, mudança boa é a mudança por inteiro;
- ✓ Incomodo: mexer no que está parado, mudança nos faz crescer;
- ✓ Evolução: sair da zona de conforto, conhecer coisas novas;
- ✓ Momento transformador: acolher no processo;
- ✓ Busca de aprendizagem: promover mudanças por busca própria;
- ✓ A mudança é constante e traz conhecimento.

As falas dos participantes foram bem objetivas e centradas na mudança no ambiente de trabalho, e colocam que em um primeiro momento a mudança trás desconforto porque mexe na zona de conforto em que estamos e que, em muitas vezes, não queremos sair do que está confortável e buscar a mudança necessária.

Eu acho que a mudança no primeiro momento provoca o incômodo porque a mudança significa mexer naquilo que estava parado. Mas quando a gente dá abertura para isso o novo surge e coisas muito boas vêm com ela. Aprendizagem gera mudança e a gente muda para aprender mais e aprende, muda mais e essas mudanças vão fazendo a gente crescer. Então eu acho que aprendizagem é um caminho que gera sempre muita mudança. (Calêndula).

Toda mudança traz evolução e a gente sempre parte de um ponto de desconforto. Eu não sei se vocês leram aquele clássico best-seller “Quem mexeu no meu queijo?”, exatamente por isso quem mudou o que estava aqui, estava tudo fácil para mim porque a zona de conforto é cômoda e a mudança tira a gente dessa zona de conforto, mas eu vejo que é sempre para uma revolução quando a gente vai buscar. Acho que todo ponto de mudança é revolução. Eu estou no ano de mudanças, algumas que eu não gostaria de ter passado, mas que mesmo assim me fizeram evoluir. (Azaleia).

As mudanças no ambiente de trabalho partem da premissa do tempo, organização da rotina, ver o que realmente precisa de atenção e mudanças, buscando um planejamento das ações para que as demandas não sejam atropeladas. De acordo com Placco e Almeida (2006, p. 48) o coordenador pedagógico planeja as suas atividades da melhor maneira possível analisando todas as suas ações do dia a dia, buscando a organização de suas ações.

A fala da participante Begônia salienta, e muito, o que Placco e Almeida (2006, p. 52) colocam como relações sociais/interpessoais, em que “Só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente [...]”.

Eu acho que todos nós estamos individualmente passando por momentos muito transformadores, alguns momentos mais tristes ou mais fáceis de identificar como triste, de outros mais internos mas que são difíceis também. Eu pensei em ampliar essa discussão para o papel do Coordenador quando ele propõe uma mudança na escola. É isso que nós estamos falando que cada um sente individualmente, que cada ente, cada ator na escola vai sentir. e então, a responsabilidade do coordenador não é só de promover a mudança porque não é só dele, mas de dar o start na mudança de acolher a dificuldade que é “estado de mudança”, porque as meninas ainda foram positivas pensando nas coisas boas que vêm com a mudança, mas tem coisas ruins também e são difíceis da gente acolher como nossa e, pensando na coordenação de uma equipe, eu acho que é um desafio grande de colher esse sentimento coletivo de desconforto que a mudança gera. (Begônia).

Durante as reflexões, os participantes fizeram relação com o HTPC, refletindo sobre as necessidades formativas durante os encontros e como eles poderiam atuar no processo de mudança. Várias palavras foram surgindo como acolhimento, mudança, processo, engajamento, mudança inevitável e que nada é fixo e permanente. As frases ditas pelos participantes foram organizadas pela pesquisadora, formando um poema, apresentado a seguir.

Poema Mudar

Para aprender é preciso mudar.

Mudar incomoda.

Até o sofrimento ajuda na mudança.

Aprendizagem como processo de mudança.

Nada é fixo e permanente, é inevitável mudar.

(Grupo Colaborativo ‘Jardim Florido do Conhecimento’, 2021)

Com as mudanças tão evidenciadas no vídeo foi pensado e analisado como podemos mudar o HTPC e o que realmente precisa ter em uma pauta formativa para que as mudanças comecem a acontecer. Uma das questões presente, tanto nos momentos formativos sendo conduzidos pelo coordenador pedagógico em sua escola, como pelo professor técnico quando faz as formações em nível de rede de ensino e a pauta formativa.

Como deve ser uma pauta? O que precisa estar contemplado? Como pensar a formação atrelando a teoria e a prática com uma pauta bem definida em que possamos dar conta da função de formador dos professores?

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. (PLACCO e ALMEIDA, 2006, pp. 57-58).

Refletindo sobre a fala de Placco e Almeida e contextualizando com a prática formativa em HTPC que precisa ser bem estruturada, foi elencada pelos participantes uma lista do que precisaria ter em uma pauta formativa de HTPC para que realmente possa ser desenvolvida uma formação bem estruturada.

Foi compreendido que na formação com os professores técnicos a pauta tem o mesmo tema; o que muda é o público da formação, pois cada professor técnico é responsável por um componente. Com relação aos coordenadores, é preciso investigar qual a especificidade e necessidade formativa da sua escola para que se possa dar continuidade aos temas propostos: um tema único não foi bem aceito.

É imprescindível que a pauta seja estruturada em seus tópicos independentemente de quem estiver fazendo a formação, precisa ter acolhimento, ser um processo colaborativo, ter engajamento da equipe, que o corpo docente se sinta pertencente à escola e, principalmente,

ter um clima seguro e de respeito nos momentos formativos como momentos destinados à troca entre os pares para compartilhamento de boas práticas:

Acolhida é primeira coisa que eu faço no HTPC é o acolhimento para estabelecer aquele vínculo daquele dia, daquele momento; faz parte da recepção você receber naquele momento. (Bromélia).

*Tem que ser em um **processo colaborativo** fazer com que todos se sintam integrantes responsáveis, fazer com que os professores se sintam parte de todo o processo de desempenho da aprendizagem. (Amor Perfeito).*

*Eu ia falar **engajamento** porque eu acho que a Bromélia falou a acolhida. Acho que na verdade era a acolhida que eu queria dizer porque a acolhida que engaja as pessoas naquele momento, mas eu falaria engajamento. (Azaleia).*

*Eu acho que não pode faltar no HTPC é o estabelecimento de um **clima seguro e respeitoso** para que todos possam falar e fiquei pensando como que eu falava isso porque eu acho que não é uma coisa simples, é um trabalho diário, mas até para entrar naquele pertencimento que a Calêndula trouxe. (Begônia).*

*O HTPC, um momento tão importante da escola porque é um momento que todo mundo para junto para pensar junto à escola e para conversar. Eu ainda não estive na posição de coordenação de uma escola então vou falar como professora, pelo menos a grande maioria com quem eu convivi os professores não gostam do HTPC porque passou o dia inteiro dando aula já aí já quer ir embora para casa, aí muitas vezes não vê significado. Eu não, eu sempre achei que era o momento, é a única hora que a gente tem que conversar então eu acho que é assim e as palavras que vocês trouxeram estão tão importantes que precisa começar com **acolhimento** passar para que aconteça **engajamento** que você falou, mas precisa desse sentimento de **pertencimento**. Então o HTPC precisa ser esse momento para gente parar e olhar para os problemas da escola, como solucionar juntos, como a Rosa trouxe: aprender para ensinar. É um momento tão rico, mas eu acho que a gente ainda precisa melhorar muito. (Calêndula).*

A seguir, apresento uma estrutura de tópicos que deveria orientar uma pauta de HTPC pensada pelos participantes durante a reflexão:

- ✓ Tema definido;
- ✓ Objetivo geral;
- ✓ Objetivo específico;
- ✓ Acolhida;
- ✓ Sondagem inicial;
- ✓ Desenvolvimento da formação (parte teórica e atividades práticas);
- ✓ Socialização;
- ✓ Encerramento.

Seguir uma pauta para HTPC faz com que o planejamento das atividades seja concretizado e, de fato, este momento tão discutido “se é bom ou ruim” se efetive como um espaço de estudo e reflexão da própria prática e aperfeiçoamento profissional, e que contribua

para que prevaleça um clima seguro e de respeito na escola, de maneira geral, e aos corpos docente e discente, em particular.

Ficou clara a preocupação dos participantes com a possibilidade dos momentos de HTPC se tornarem embates entre os participantes, onde conflitos mais candentes pudessem acontecer e os formadores precisassem se dedicar em mediar e negociar eventuais conflitos para manter um clima de confiança entre todos do grupo. Uma estratégia sugerida é o diálogo que faz com que cada um coloque seu ponto de vista de forma democrática para chegar a um consenso entre o grupo.

Begônia, nas escolas acontecem muitos conflitos, principalmente escolas grandes que tem muitos professores; não é o meu caso que estou numa escola pequena esse ano. Mas esses choques sempre acontecem, essas confusões conflitos e também acho que o coordenador acaba tendo que, também, como você falou, mediar tudo isso também. (Amor Perfeito).

Mas é o que eu estou dizendo: colocar limites também é promover o respeito. Eu não estou dizendo o contrário de vocês, porque eu estou dizendo que quando ele se manifesta assim a gente precisa olhar para isso, lidar com isso, seja com restrições, como a Bromélia colocou. A gente, às vezes, passa por equipes gestoras que passam muito tempo com um colega mostrando essas ações e sem tomar nenhuma atitude: é nesse sentido que eu estou dizendo a gente já trabalhar com isso. (Begônia).

Eu acho importante olhar para os conflitos, olhar também para aquele professor que nunca fala e nunca se coloca, porque a gente está lidando com um grupo de pessoas onde eles são diferentes, cada um tem seu perfil e é o papel do coordenador trazer esse professor, o professor iniciante ou aquele professor mais antigo que já está meio que se desvencilhando do trabalho, mas tem que acolher a todos mesmo. (Calêndula).

As falas dos participantes sobre o momento de HTPC remetem a Tardif (2011, p. 55) que diz “Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares”. E o HTPC exerce grande influência na vida dos professores e o papel dos formadores, seja os coordenadores ou os professores técnicos, é conseguir fazer com que este momento se apresente em um clima agradável e de confiança entre todos para que aconteça o desenvolvimento profissional.

Socialização: Nesta etapa fizemos uma reflexão sobre a prática vivenciada na unidade escolar em que os participantes se reuniram em trios para elaborarem um encontro de HTPC de maneira que cada um pudesse aplicar em sua escola.

Consideramos alguns questionamentos para começar nossas ponderações como qual foi o objetivo, qual o ponto alto do conteúdo formativo, como foi a reflexão em grupo e o que poderiam melhorar pensando nas estratégias formativas?

Quando perguntado como pensaram este momento formativo, principalmente por estarmos no ano de pandemia da Covid-19, foi colocado que o objetivo eram as metas e estratégias a serem desenvolvidas e alcançadas durante o HTPC, momentos de reflexão.

A gente está conseguindo fazer nesse momento é ensinar o professor a estar trabalhando nesse momento. (Bromélia).

O coordenador pedagógico não pode ser o protagonista durante a formação continuada, mas tem um papel importante de orientação dos professores e dividir com seus colegas a responsabilidade da formação, troca de experiências dando bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. (Amor Perfeito).

Momento como troca, troca de boas práticas, é o que a gente está mais precisando no momento, a gente estudou bastante teoria, não que não seja importante, mas o que eu vejo nas formações que a gente faz é o momento que os professores mais valorizam essa troca, a mão na massa. (Azaleia).

O ponto alto do conteúdo formativo foi a articulação com a prática que conseguiram fazer, buscando compreender as necessidades formativas de seus professores e encaminhando para o instante formativo, trazendo a troca entre os pares com diálogo e reflexão de conhecimentos específicos, momentos estes em que o desenvolvimento profissional está acontecendo de fato.

Levantamento de assunto pertinente através de pesquisa pelo Google Meet; professor como colaborador de boas práticas e conhecimentos específicos e troca entre os pares. (Brinco de Princesa).

Troca entre pares por área onde a gente consegue aprofundar um pouco mais conteúdo, conhecimento da área, na escola a troca entre os pares para aquela realidade específica e trabalhar em conjunto coordenação e professores técnicos para uma melhor qualidade do trabalho. (Calêndula).

Na reflexão em grupo os participantes explicaram que conseguiram problematizar com a prática docente e teve exemplos de situações didáticas. A partir do momento em que estamos reunidos com os pares a troca de experiência é primordial e alcança resultados importantes que afetam o desenvolvimento pedagógico de todos os envolvidos no processo formativo.

Promover o compartilhamento de experiências entre os professores. Reservar momentos do HTPC para que os professores relatam aos demais colegas as práticas, metodologias, intervenções e experiências que estão dando bons resultados no processo de ensino aprendizagem. (Amor Perfeito).

Quando indagados sobre o que poderia ser melhorado como estratégias formativas colocaram que precisam de mais tempo nas formações, que poderiam modificar as

intervenções e a sistematização e a importância de ter os temas bem delineados, o que facilita o engajamento de todos os professores.

Os temas das formações podem e devem partir das demandas do próprio grupo da própria escola que são pertinentes; Os temas podem ser gerados também pelas observações que a gente acompanha de alunos, da comunidade, buscando na medida do possível o equilíbrio entre a teoria e a prática, oportunizando momentos em que os professores possam trazer sugestões de artigos, documentários, notícias e outras leituras referentes à área da educação; discussão de casos, como está a evolução da aprendizagem, como está sendo o andamento remoto. Produção de casos, narrativas, escrever como forma de reflexão. É muito importante a reflexão com a participação de todos. (Amor Perfeito).

Google forms para tentar chegar nos professores e ver qual a necessidade que eles gostariam que fosse trabalhado em HTPC e partir da necessidade do professor. (Rosa).

A grande preocupação entre os participantes foi com o tempo destinado para o processo formativo, em que a escola possa ser realmente um local de aprendizagem, troca entre os pares e desenvolvimento profissional durante os momentos de HTPC.

Parte importante dos estudos sobre a FCP entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada estabelecimento de ensino, atribuindo ao CP o papel central de articular as ações formativas de modo a promover o desenvolvimento da equipe pedagógica, e não o do professor individualmente. Para tanto, é necessária uma organização do tempo escolar que garanta a regularidade dos encontros a contextualização do que será abordado e a participação dos professores, para que as discussões constituam momentos de real aprendizagem para ele. (DAVIS *et al.*, 2011, p. 3).

Durante a socialização os participantes da pesquisa deixaram evidente a preocupação em fazer um HTPC de qualidade, com um tempo maior de atividade pedagógica, uma pauta bem estruturada e que realmente possa contemplar as necessidades formativas do grupo de professores e de suas escolas, em que a troca entre os pares esteja presente a todo o momento porque a formação não deve ser isolada, mas em equipe.

Reflexão dialogada: O objetivo do momento reflexivo é contextualizar e problematizar o artigo que foi separado para a leitura dentro destes quinze dias. O artigo selecionado foi “Desenvolvimento profissional de Professores e Comunidades com Postura Investigativa” de Crecci e Fiorentini (2013) que tem como objetivo o estudo de como acontece o desenvolvimento de professores que ensinam Matemática e participam de comunidades com postura investigativa.

Tendo em vista que a prática comum desses grupos colaborativos de professores que ensinam matemática tem sido marcada por atividades de estudo, investigação e análise compartilhada do processo de ensinar e aprender em sala de aula (ou fora dela) e do que interfere nesse processo,

caracterizamos esse grupo, apoiados em Conchran-Smith e Lytle (1993, 1999, 2009) e Fiorentini (2009, 2010), como *comunidades com postura investigativa*. (CRECCI e FIORENTINI, 2013, p. 10).

Ao estabelecer a relação entre a leitura do artigo e a prática dos formadores identificamos que as mudanças acontecem com os professores quando inseridos em comunidades investigativas, mudanças em sua prática dentro da sala de aula que impacta beneficemente nos resultados da aprendizagem dos próprios alunos.

Eu acredito que para tudo existe essa mudança, a gente passa em alguns momentos por algumas situações, dúvidas, crises, não estar gostando da forma como está sendo trabalhada, mas existe também respeito. O coordenador consegue se aproximar ou entender o que está acontecendo, mas o professor também precisa mostrar que ele foi acolhido. (Rosa).

Para falar de mudanças na vida do professor é imprescindível que possamos refletir sobre o desenvolvimento do ciclo profissional pelo qual é o seu percurso na profissão, que se inicia no começo de carreira passando por um processo de acontecimentos que vai marcando sua trajetória profissional.

Huberman (1992), explica que os professores passam pelo ciclo de vida profissional que perpassa da entrada na carreira até o desinvestimento.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências – tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Fazendo a análise dos dados dos participantes, percebe-se que a maioria está no meio da carreira como professor atuante entre 11 e 15 anos buscando a estabilização em sua profissão e no início da carreira como coordenador pedagógico ou professor técnico vivendo momentos de descobertas e encantamentos com a nova função, buscando mudanças na prática através de um processo contínuo, colaborativo com a troca entre os pares para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ao final do encontro formativo fizemos uma avaliação de como está sendo o processo para todos os participantes no qual cada um pode registrar suas impressões através do *forms*. Apresento as impressões compartilhadas com o grupo.

Foi um encontro muito reflexivo. Ao serem compartilhadas experiências, refleti sobre as minhas também e assim aprendemos juntos. O ponto alto foi a apresentação das reflexões dos grupos. (Calêndula).

O encontro foi ótimo! Possibilitou três tópicos que permitiram análise de práticas e a importância do embasamento teórico. (Girassol).

O encontro foi uma troca deliciosa. As reflexões a respeito do papel do professor após tanto aprendizado advindo da pandemia. Além das experiências narradas pelas coordenadoras em suas experiências em sala de aula. (Camélia).

Participo mais uma vez com muito prazer em estar com vocês, podendo ouvir experiências diversas e analisar a minha prática e meus conhecimentos. Tenho crescido e tido mais fome de aprender a cada encontro. Obrigada pela oportunidade. O ponto alto do encontro: acredito que todo compartilhamento teve relevância nessa formação. Não conseguiria elencar uma ou duas apenas. Ouvir experiências, pontos de vista e fazer uma auto análise é para mim essencial. (Margarida).

O encontro foi muito agradável e construtivo e o ponto alto do encontro foi a troca de experiências. (Begônia).

As narrativas dos participantes vão ao encontro do artigo sobre o qual fizemos a reflexão durante o encontro formativo demonstrando que o desenvolvimento profissional está ligado as práticas investigativas da própria ação de mudança no ensinar e aprender.

APÊNDICE L – ANÁLISE DO 3º GRUPO FORMATIVO

3º Encontro formativo 30/07/2021

Objetivo geral:

- Contextualizar a leitura do artigo “Desenvolvimento Profissional de professores em Comunidades com postura Investigativa” de Vanessa Crecci e Dario Fiorentini.

Objetivos específicos:

- Apontar quais as mudanças necessárias na nossa prática;
- Identificar o que não pode faltar como necessidade formativa nos momentos de HTPC para os docentes;
- Refletir sobre a prática vivenciada na unidade escolar para instituir no HTPC um grupo de “Comunidade de Aprendizagem Docente”;
- Compreender o desenvolvimento profissional em “Comunidades de Aprendizagem Docente”;
- Descrever o que necessita ter na composição de uma pauta para HTPC ser bem estruturada.

O terceiro encontro formativo auxilia a responder o 2º e 3º objetivos específicos da pesquisa, que é:

- ✓ **Acompanhar e registrar as práticas e ações empregadas pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores técnicos durante o HTPC;**
- ✓ **Compreender como os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos avaliam as potencialidades e as limitações das práticas de acompanhamento e ações elaboradas e desenvolvidas por eles em HTPC.**

Descrição do encontro realizado no dia 30/07/2021

O 3º encontro formativo foi a continuação do 2º encontro para dar sequência na reflexão dialogada. Ao final do 2º encontro foi feita a divisão dos participantes em três grupos para fazer a análise e reflexão sobre um tópico do artigo para ser dialogada, refletida e compartilhada no 3º encontro.

O primeiro grupo ficou responsável pela leitura, compreensão e compartilhamento das impressões expressas sobre o tópico “**Escrever e compartilhar narrativas sobre a própria prática**”. Neste dia tivemos a participação de uma participante que ficou com o codinome de

“Copo de Leite” que veio para contribuir com a discussão do primeiro tópico colocando para todos, o quanto é importante discutir em encontros de HTPC os casos de ensino, porque os professores, estando juntos em um momento reflexivo da troca das suas práticas entre os pares, debatendo o que tem acontecido em sala de aula, leva a resolução dos desafios de uma forma conjunta.

A partir das reflexões, identificamos que uma forma de começar a introduzir o HTPC como formativo, tendo a teoria aliada à prática, seria começar com o instrumento metodológico “casos de ensino” para despertar no professor a natureza investigativa.

A convidada “Copo de Leite” relatou como é para ela a potencialidade dos casos de ensino no processo formativo dos professores.

Principal instrumento, os casos de ensino estão de acordo com as necessidades que elas elencaram. Eu elaborei alguns casos e outros eu fui procurando e adaptando para as necessidades delas, discutimos acerca da prática de cada uma delas: é muito interessante, é muito bom. A cada semana temos um tema e um caso diferente e a gente faz uma relação muito próxima entre a prática desenvolvida na sala de aula por elas, o caso e as dificuldades, dilema do caso, a dificuldade dos dilemas que elas encontram na prática delas, como elas resolvem as situações e como poderiam resolver. Então, no meio do encontro, a gente começa de um jeito, quando termina nós já estamos assim, nossa! Mas, realmente, porque eu nunca fiz isso, porque eu não pensei nisso e a gente tem que buscar outras soluções para vários dilemas da prática nas práticas de alfabetização. (Copo de Leite).

Para Nono e Mizukami (2002, p. 74) “A utilização da estratégia de estudo de casos de ensino parece oferecer vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores.” Uma das participantes, o Brinco de Princesa, relatou que tem feito um caderno de registro, como se fosse um caderno de memórias onde fica registrado um relato que os professores escrevem sobre uma situação vivenciada e fica disponível para que os outros tenham acesso e, se quiserem, podendo complementar.

Esse movimento que é feito na escola da Brinco de Princesa contempla a base do desenvolvimento profissional em que estão vivenciando uma situação real, promovendo momentos de reflexão e trocas entre os pares, consoantes ao pensamento de Nono e Mizukami (2002, p. 74): “Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitam os professores [...]”.

A escrita das narrativas precisa ser feita com o propósito de mudança da prática, ter um olhar para contemplar as possibilidades de melhoria do que está sendo feito a partir de uma leitura reflexiva e da postura investigativa para buscar novos caminhos, e o HTPC é o momento ideal para esta reflexão entre os pares, sendo compartilhadas as experiências de

cada professor, criando um potencial de aprendizado dentro da escola, porque estamos aprendendo com os pares. O desenvolvimento profissional da prática direcionado em momentos formativos, quando estamos juntos no ciclo teoria-ação-reflexão - refletimos, vamos para a ação e refletimos de novo - e, então, compreendemos que a prática está atrelada à teoria e, não, separada dela.

Diante das reflexões no grupo formativo e da leitura prévia que foi realizada utilizando como referência o artigo “Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa”, de Vanessa Crecci e Dario Fiorentini (2013), identificamos que quando escrevemos o que estamos fazendo e depois realizamos a leitura reflexiva das narrativas, conseguimos compreender a nossa prática e como podemos transformar o nosso fazer pedagógico.

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras. (FIORENTINI, 2006, p.29 *apud* CRECCI e FIORENTINI, 2013, p. 16).

A postura investigativa dentro do grupo incentiva a encontrar novos caminhos a serem trilhados tendo a contribuição de todo o grupo para refletir sobre a própria prática e encontrar as mudanças.

*O que me chamou atenção no início do texto do artigo é que um professor fala que a partir do momento que ele começou a registrar sobre a prática que ele passou a refletir melhor. Isso até me faz lembrar sobre a pirâmide que a gente tem usado bastante, que é o fato de estar registrando. Enquanto a gente está registrando conseguimos refletir melhor sobre e consegue assimilar melhor, até mesmo ter uma mudança de prática naquilo que for preciso e é uma resistência que o professor tem, que o educador tem as vezes. Essa coisa do registro como que eu posso dizer: **Nossa**, mas é mais uma coisa, registro, relatório e tal, enfim, mas a gente sabe que isso **faz a diferença**, que é o momento do registro, o momento de reflexão, é quando a gente consegue refletir mais profundamente. (Azaleia).*

Escrever as narrativas contribui para a formação do professor e seu desenvolvimento profissional, eles escrevem algo da sua prática, o que fez em sala de aula que foi legal ou que não foi e leva para ser partilhado em encontro formativo de HTPC juntamente aos pares em um grupo colaborativo, em que refletem e buscam a teoria dentro da prática.

A fala entre a Azaleia e a Begônia revela que, em alguns momentos, e com alguns professores, é encontrada uma resistência em fazer o registro de sua prática, e compartilhar

em HTPC, e tanto os professores coordenadores como os professores técnicos precisam encontrar outras formas para que os professores em formação continuada compreendam como é imprescindível refletir sobre a própria prática.

Enquanto vocês estão falando, eu estou pensando numa situação que eu li uma vez que o professor é um eterno tradutor de linguagem. Ele pega a linguagem do aluno e traduz; aí ele devolve com uma linguagem um pouco mais científica e traduz, traduz. Porque que eu pensei nisso? Porque quando o professor faz, ele está usando uma linguagem, quando ele escreve sobre o que ele fez, ele transpôs para escrita então, nessa transposição, ele tem que encontrar outras palavras, outros símbolos, outras formas de escrever, e vai ampliando a percepção dele sobre experiência. Quando ele compartilhou que ele escreveu, é outra tradução, mas, então, quando ele ouve igual o Girassol fez agora que queria perguntar se você entendeu que ela está traduzindo que as pessoas falaram a partir da Leitura dela. Então o que eu pensei de prático que um argumento que a gente talvez pudesse usar para o professor contra essa resistência que a Azaleia trouxe da escrita é isso se ele transpor para a escrita ele vai estar encontrando outras maneiras de lidar com a experiência prática, bem que eu acho que a resistência tem mais a ver com a falta de tempo do que com outra coisa, mas, enfim, pode ser um argumento para a gente. (Begônia).

Quando o professor compartilha o registro de seu plano de aula com os pares, ele está compartilhando a sua narrativa trazendo a teoria para ser colocada em prática, ele representa o que está interligado com sua experiência. Quando as narrativas são compartilhadas em horário de HTPC, em que os professores falam de sua aula, sua prática colabora com os professores que estão em início de carreira, os que se sentem envergonhados em falar ou mesmo os que são resistentes à escrita.

As falas dos participantes corroboram a necessidade da escrita das narrativas pelos professores e como eles precisam despertar essa prática significativa para seu desenvolvimento profissional.

Quanto aos registros, eu sempre fiz. Eu tinha meu caderninho de registro por aluninho para saber o que ele fez, porque vamos lembrar que na educação infantil é o relatório que toma um tempo assim gigantesco. Então eu tinha todos os tópicos ali de aluno por aluno, assim o registro realmente é muito importante, que é bastante difícil as professoras entenderem isso. Eu ainda faço isso hoje. O grupo reflexivo é justamente para isso: você demonstrar sua prática de uma forma, eu digo assim, especial para o outro, falar – “eu estou tentando também, não é fácil, né, gente”. Isso aí não é fácil realmente, a gente dominar o que a gente não gosta, que a gente não quer, é o principal ponto. (Brinco de Princesa).

A potencialidade das narrativas é compreendida pelos Professores Coordenadores e pelos Professores Técnicos, como um instrumento para solidificar a prática reflexiva em momentos formativos de HTPC e que, através do registro, refletimos e podemos compartilhar

com os pares experiências vivenciadas em sala de aula contribuindo com a transformação do fazer pedagógico. De acordo com Fiorentini, as narrativas dos professores sobre suas práticas

[...] representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras. (FIORENTINI, 2006, p. 29).

Escrever as narrativas, refletir, compartilhar e dialogar colabora com o desenvolvimento profissional dos professores em sala de aula e contribui para a sua formação profissional e também pessoal.

O segundo grupo ficou responsável pela leitura, compreensão e partilhar as impressões do tópico **“Refletir e compartilhar experiências de sala de aula”**. O exemplo passado pelos Professores Coordenadores e pelos Professores Técnicos para a sua equipe, mostrando que é possível transformar a própria prática com ações pontuais e pela busca de novos aprendizados vai ao encontro do que Crecci e Fiorentini (2013, p.18) dizem: “[...] valorizar as decisões que tomam no contexto da própria prática pedagógica”.

O ano passado eu estava em sala de aula, eu tinha 13 salas e a minha experiência com a mudança toda da questão da pandemia foi assim muito interessante, na época até compartilhei, a Rosa era minha coordenadora até ano passado Quando eu tenho que tomar alguma atitude hoje, como coordenadora, o que ela faria no meu lugar, porque ela é um exemplo muito lindo para mim de coordenação. Ano passado eu precisei me refazer de várias maneiras, mas todos nós precisamos, nós tivemos essa necessidade, mas, assim, na minha prática, eu precisei assim remodelar, foi um ano de muito crescimento no sentido profissional. Eu compartilhei isso com as meninas no sentido de que muitas vezes a gente precisa ver o que às vezes não está sendo tão aquilo que a maioria de repente vai ver como algo negativo, a gente precisa ver ainda com olhos bons. Então se a gente vê com olhos bons a gente passa esse sentido do que é bonito da beleza para os outros também assim o ano passado eu tive experiência trazer isso para as meninas. Eu acredito que o grupo é um lugar de muito crescimento, as reflexões, ouvir a experiência do outro, compartilhar a experiência, frustrações e até dos sucessos, isso traz muito crescimento e trazer isso para realidade dentro de um HTPC seria muito bom, conseguir colocar essa cultura de que lugar no HTPC é um lugar de reflexão, um lugar de compartilhar e um lugar seguro. A verdade é que eu percebo às vezes que os professores em HTPC ainda vê como um lugar que não é muito seguro. No HTPC acontece essa situação onde o professor tem medo de trazer algo interessante algo que deu certo porque os colegas talvez entendam aquilo como algo que eu vou ter que fazer também e não é por aí, mas eu acredito muito que os outros olhares, outros pontos de vistas, são muito importantes. (Margarida).

Durante a pandemia, né Margarida, a gente passou por esse processo de ter que dar aula de Educação Física por escrito, eu tenho falado muito isso com os professores, o quanto a gente se pegou vendo o quanto é difícil fazer isso, o quanto a gente teve que aprender, e eu acho que o quanto vai ser diferente daqui para frente porque, de verdade, a gente tem que colocar no papel o que a gente ia fazer, a gente tem que descrever o movimento, é muito difícil, descrever um jogo alguma coisa é muito difícil, e a gente da Educação Física passou muito por isso, então talvez isso ajude até nesse processo de escrita do professor porque meio que a fórceps a pandemia nos obrigou a fazer. Isso foi muito interessante que quando ela trouxe a reflexão dela eu fiz a minha reflexão, eu acho que isso é muito importante no grupo nesse momento de partilha eu acho que quando um está falando da sua além da gente ou vira para o compartilhamento do outro a gente vai pensando no nosso também. (Calêndula).

Os formadores, como relatado nas falas dos participantes, evidenciam o quanto incentivam os fazeres docentes compartilhando com seu grupo as ações que realizavam enquanto estavam em sala de aula, possível de ser realizado e incorporado a sua prática, assim é fundamental e essencial refletir sobre as experiências de sala de aula nas reuniões de HTPC.

Um aspecto importante levantado nas reflexões do artigo foi o de analisar as práticas pedagógicas em HTPC com o propósito do compromisso de toda a equipe escolar com o desenvolvimento dos alunos e não somente do professor da sala.

Os encontros formativos têm a capacidade da interlocução entre a teoria e a prática dos professores, como relata a Begônia, que alguns professores não refletem sobre a própria prática e vai ao encontro ao que Crecci e Fiorentini (2013) explicam sobre o fato de que as mudanças efetivas para os professores acontecem quando eles refletem e analisam a própria prática, buscando no campo científico (a teoria), a resposta de suas problematizações que estão tendo na prática.

As falas mostram a necessidade da análise e reflexão das ações desenvolvidas para pensar no essencial que é o desenvolvimento integral, uma ação prática não pode excluir outra que já está em suas estratégias, de acordo ao que Crecci e Fiorentini (2013) explicam sobre as mudanças efetivas para os professores acontecerem quando eles refletem e analisam a própria prática, buscando no campo científico (a teoria), a resposta de suas problematizações que estão tendo na prática.

[...] para que as escolas se tornem emancipatórias e transformadoras, é preciso que os professores da escola se organizem e constituam, em colaboração com formadores/pesquisadores da universidade, *comunidades com postura investigativa* e passem, a partir de análises sistemáticas sobre as práticas pedagógicas escolares, a compreender os diversos contextos inerentes ao fazer docente [...]. (CRECCI e FIORENTINI, 2013, p. 18).

O processo para a aproximação entre os professores em exercício e os pesquisadores universitários é um ganho para a prática investigativa realizada em HTPC, levar textos acadêmicos para refletir, conhecer o que a academia está estudando para que os professores incorporem em sua prática é um desafio esse diálogo entre a teoria e a prática. Para Crecci e Fiorentini (2013, p. 21) “[...] a prática educacional não é comprometida apenas em sua instância instrumental, mas também em seus aspectos sociais e políticos.” O professor precisa estar comprometido com a justiça social.

O terceiro grupo ficou responsável pela leitura, compreensão e partilhar as impressões do tópico “**Analisar e investigar práticas pedagógicas**”, com o propósito comum da formação continuada em HTPC.

Quando refletimos e falamos da formação continuada, estamos nos reportando a todos os que participam do processo educativo: professores, coordenadores e os professores técnicos. Os professores estão com seus alunos em sala de aula, os coordenadores com seus professores na escola em comunidades de aprendizagem e os professores técnicos em formações em nível de Rede. Cada um dos atores educacionais em seu ambiente específico buscando o desenvolvimento integral de todos em momentos destinados para as formações.

O maior desafio da escola conseguir fazer com que todos estejam com a cabeça voltada para o desenvolvimento dos alunos sobretudo diante de tantos problemas que a gente enfrenta, não só na nossa Rede, mas na educação em geral. Quando eu começo a perceber a minha prática eu percebo que eu não existo como profissional só ali na prática, que eu posso também atuar em outras situações.

Tem outro destaque aqui as paredes das salas de aula, escolas e outros locais de trabalho profissional não mais delimitam o contínuo de problematização e deliberação isso aqui me lembrou muito o que alguém trouxe na fala aqui no compartilhamento, que essa coisa de que professora que faz é visto como alguém que causa problema porque ele traz cor, ele traz outros olhares: essa cor é a prática investigativa. É preciso que esse processo seja contínuo, problematizado e deliberar para a ação, problematiza de novo, deliberar e voltar para ação participando de mudanças educacionais e sociais. (Begônia).

Acho que o professor em geral pensa que pratica é aquilo que ele faz no dia a dia, ele não se dá conta do quanto de teoria embasa a prática dele e aí a gente cria um ranço até por um problema cultural de não ter tanta facilidade com leitura e escrita. A gente acha que teoria é uma coisa chata, uma coisa pesada, que textos científicos são pesados e chatos e a gente prefere ficar longe, prefere ficar com a prática, mas a prática só existe porque existe a teoria, porque alguém pensou porque alguém refletiu. Então acho que é uma questão cultural que a gente precisa começar a trabalhar. Adorei essa sugestão que você trouxe da gente começar a fazer essa aproximação até para a gente refletir e perceber o quanto existe de teoria na prática, o quanto elas não estão dissociadas da gente.

Então acho que é uma questão para gente levar para as escolas e o professor não pode ser uma pessoa que tenha a sensação de que a teoria é

uma coisa ruim. O professor trabalha com isso então para o nosso dia a dia a gente ainda precisa caminhar bastante nesse sentido, essa questão da articulação teoria e prática. (Calêndula).

As falas de todos os participantes durante as reflexões, indicam que é possível analisar e investigar a prática docente em momentos formativos de HTPC, momentos dialógicos em que a teoria e prática estão caminhando juntas. De acordo com Creci e Fiorentini (2013, p. 21), “Uma formação continuada que privilegia um processo dialógico e problematizador das práticas educativas entre professores, especialistas, acadêmicos e gestores poderá ser mais eficaz do que proposições autoritárias e concebidas à margem da realidade escolar”.

A superação desta forma atomística de encarar a formação de professores, orientada para a formação de indivíduos e não de equipes, parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e para a desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa. (CANÁRIO, 1999, p. 76).

A fala da participante Begônia corrobora a citação de Canário

Na Comunidade de Aprendizagem a gente aprende muito que quando você vai ao médico você procura um médico que tenha muita experiência que tenha estudado muito é o melhor médico para cuidar da sua saúde. Por que a gente não espera isso do professor, precisa ter isso também afinal de contas ele vai cuidar da educação dos nossos filhos. Uma última observação: o texto também nos traz a observação de um professor participante da pesquisa em que ele relata as aprendizagens que obteve em seu micro e que alteraram as suas formas de ver o aluno, percebendo que a riqueza que envolve. A dinâmica de ensino-aprendizagem se dá no processo e, não, apenas no produto final da aprendizagem. Tentando pensar assim como coordenador, o gestor de uma equipe, não adianta eu querer que o meu professor valorize o processo se eu não fizer isso no HTPC, eu preciso primeiro promover essa valorização do processo no HTPC para que ele possa replicar isso na sala de aula, entendendo que o processo vale mais do que o produto. Isso eu acho muito difícil de fazer porque no final das contas a gente tem compromisso com produtos, por resultados, compromissos que estão para além da gente muitas vezes com essas necessidades institucionais, mas que é importante a gente pensar. (Begônia).

O diálogo é o caminho para a prática pedagógica bem-sucedida e “analisar e investigar práticas pedagógicas” aponta para a necessidade da articulação teoria e prática para qualificar o processo ensino-aprendizagem. De acordo com os relatos dos coordenadores e dos professores técnicos, os professores em formação continuada em HTPC, estando junto com os pares, desenvolvem os conhecimentos necessários para o crescimento formal da experiência, em que transformam a própria prática através da reflexão.

Ao final do encontro fizemos uma avaliação reflexiva buscando os pontos que precisam mudar e o que poderia permanecer da forma que estava sendo direcionada. A fala da

participante Margarida deixa evidente que momentos formativos são imprescindíveis para o crescimento profissional.

[...] podendo ouvir experiências diversas e analisar a minha prática e meus conhecimentos. Tenho crescido e tido mais fome de aprender a cada encontro. Ouvir experiências, pontos de vista e fazer uma autoanálise são para mim essenciais. (Margarida).

O ponto alto dos encontros está sendo os momentos reflexivos, o compartilhamento das experiências, a análise das práticas do papel do professor em sala de aula e, principalmente, a importância do embasamento teórico.

APÊNDICE M – ANÁLISE DO 4º GRUPO FORMATIVO

4º Encontro formativo 02/09/2021

Objetivo geral:

- Contextualizar a leitura do artigo “Formação continuada de Professores e elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola”, de Ana Maria Falsarella.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a importância da empatia no ambiente escolar;
- Compreender a diferença entre clima e cultura escolar;
- Contextualização da leitura do artigo “Formação continuada de Professores e elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola”.

O quarto encontro formativo auxilia a responder o 3º objetivo específico da pesquisa que é:

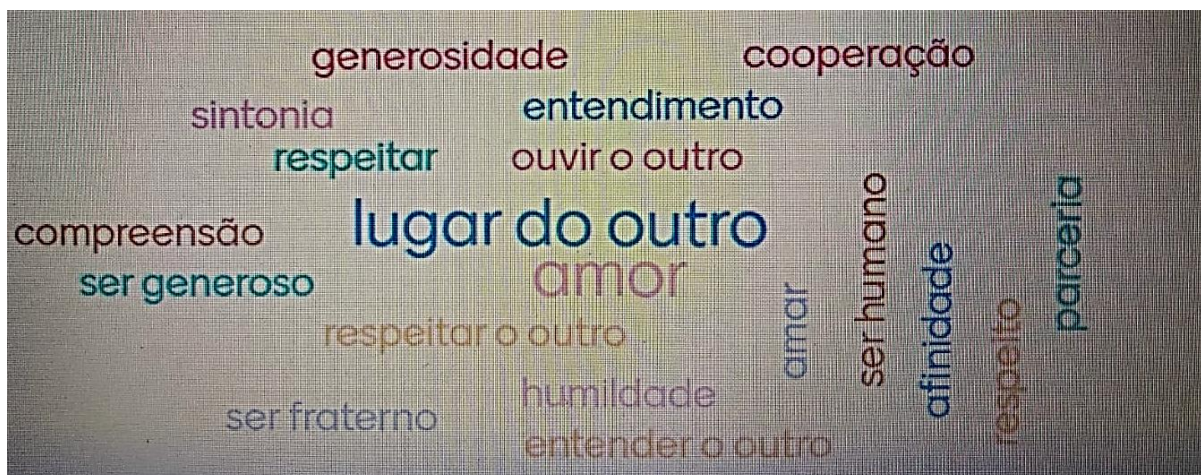
- ✓ **Compreender como os coordenadores pedagógicos e os professores técnicos avaliam as potencialidades e as limitações das práticas de acompanhamento e ações elaboradas e desenvolvidas por eles em HTPC.**

Descrição do encontro realizado no dia 02/09/2021

O encontro formativo foi dividido em 7 partes: acolhimento, vídeo para sensibilização, socialização reflexiva sobre o vídeo, reflexão dialogada, sistematização, vídeo de encerramento e avaliação da formação.

Acolhimento: Nesta parte foi explicado os objetivos do encontro e feito um agradecimento pela participação de todos durante todos os encontros formativos da pesquisa, o quarto encontro foi o último de formação.

Vídeo para sensibilização “O Cão e a Garça”. Nesta parte do encontro os participantes assistiram ao vídeo e descreveram no *Mentimeter* com três palavras o que significava empatia para eles. Com as palavras formamos uma nuvem, como mostra a Figura 3, a seguir:

Figura 3: Nuvem de palavras sobre o significado de “empatia”

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Socialização reflexiva sobre o vídeo: Na etapa da socialização sobre o vídeo que assistimos fizemos um paralelo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como a **empatia** está presente entre as competências gerais. Fazendo a análise das competências conseguimos perceber o quanto a empatia está presente nas competências 4,7,9 e 10, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 21: Presença da “empatia” nas competências gerais da BNCC

COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC	ANÁLISE DA COMPETÊNCIA
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Quando estamos produzindo sentidos e partilhando o entendimento mútuo, estamos utilizando a empatia porque conseguimos construir um convívio harmonioso com todos desenvolvendo a comunicação respeitosa.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	A partir do momento que usamos a argumentação estamos desenvolvendo a empatia através de um diálogo com os outros, expressando nossas opiniões e sabendo respeitar a opinião e o ponto de vista das outras pessoas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Quando respeito o outro, tento compreender as atitudes da outra pessoa com respeito, acolhimento, buscando um diálogo pautado na construção positiva de forma colaborativa estamos exercitando a empatia.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Sempre que eu me posiciono com responsabilidade e cidadania, pensando nos outros que estão ao meu redor de forma colaborativa e procurando não agir de maneira que possa prejudicar ou magoar essas pessoas estou desenvolvendo a empatia.
Fonte: Extraído da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, pp. 9-10).	Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Fizemos uma reflexão dialogada a partir da seguinte pergunta provocativa para iniciar a discussão: O que é, para vocês, ter empatia no ambiente escolar?

Durante a reflexão os participantes colocaram o ponto de vista de cada um. A participante que começou a reflexão compreende que ter empatia é enxergar o outro, não viver o que o outro está vivendo, mas enxergar o que o outro está vivendo e oferecer ajuda no momento que ele precisa.

Uma coisa que é interessante quando a gente fala de empatia, a primeira coisa mesmo que vem na nossa cabeça essa ideia de se colocar no lugar do outro, mas é importante que a gente tenha claro que isso, na verdade, não é 100% possível de acontecer, porque cada um é único, cada um tem a sua história, por mais que duas pessoas vivem a mesma situação, cada um interage com essa situação a partir da sua subjetividade. É importante que ele tenha claro esse pensamento. A partir da necessidade desse esforço de tentar olhar a partir do olhar do outro tendo claro que a gente não vai fazer exatamente como o outro, mas tem que ter esse esforço de tentar entender como a pessoa pensa, como a pessoa pensaria, como a pessoa sentiria, porque a gente não consegue pensar como o outro, sentir como o outro, porque a gente é diferente nessa constituição. Cada um carrega a sua constituição, mas é importante que a gente tenha esse esforço de tentar entender o porquê que o outro está vendo e, a partir dele, entender o que está acontecendo, a gente consegue oferecer um apoio que ele tá precisando. (Calêndula).

A fala dos outros participantes foram bem objetivas expressando a opinião de como é ter empatia.

Relacionando com o vídeo, ficou muito claro para mim o momento em que o cachorrinho percebe as razões pelas quais o pássaro está tentando pegar a comida e eu acho que a empatia, o maior segredo reside aí: a gente tentar enxergar os motivos do outro que, como a Calêndula falou, a gente nunca vai estar no lugar do outro, enxergar os motivos dele ajuda muito e no que você falou em relação a comunicação eu acho que é empatia é fundamental para a gente ainda mais o pessoal que está na coordenação, tentar entender como é que o outro entende para que eu possa modular minha fala de modo que ela chegue dentro do que o outro vai entender. Eu acho que isso é um desafio imenso e a empatia pode ajudar muito nesse sentido. (Begônia).

*Uma coisa que eu acho importante quando a gente fala de empatia, dando continuidade à própria fala da Calêndula, é que numa situação para que sejamos de fato empáticos, termos simpatia, a gente tem que observar muito nosso ambiente para de fato consiga identificar as necessidades das pessoas e só observar, também, não é de todo assim eficiente a gente observar, ponderar e agir também para que a gente realmente possa fazer com que a pessoa necessite de alguma ajuda como a Calêndula comentou em relação ao vídeo. A gente enxerga na necessidade dela o que eu posso fazer para diminuir essa dificuldade então **Observação e Ação** são duas coisas que eu vejo muito importante quando a gente tem essa empatia. (Camélia).*

No ambiente escolar, durante o processo de funcionamento do dia, precisamos ter empatia o tempo todo porque são várias pessoas e cada uma tem seu jeito, suas manias e modo de pensar diferentes. Durante os encontros de HTPC os participantes colocaram que a empatia precisa estar presente principalmente por conta de que os encontros são ao final do dia de serviço em que o professor já está cansado, passou por vários problemas naquele dia. O coordenador precisa ter esse cuidado de compreender o que está acontecendo e se colocar no lugar do professor, como salientado pela participante Girassol.

Enquanto você está falando empatia é a primeira vez que eu estou querendo participar de uma reunião pelo celular (por questões pessoais) e eu fiquei lembrando de quantas vezes nas formações o professor está com celular. É o que ele tem naquele momento, pelas razões dele, e eu não conseguia ajudar ele porque eu nunca tinha feito a experiência de usar o celular e ver que o mecanismo é diferente, então me faltou empatia e realmente foi uma experiência maravilhosa estar aqui, pensar assim: nossa! Então é isso que ele sente. (Girassol).

Como enfatizado pela participante Calêndula, não podemos ser o outro, mas podemos nos colocar no lugar do outro e ver o que ele está sentindo naquele momento e conseguir ajudar. Quantas vezes queremos que alguém se coloque em nosso lugar e veja, e sinta o que estamos passando naquele momento. Na escola, em muitos momentos o professor só está querendo que os coordenadores enxerguem o que está acontecendo com ele. Às vezes ele não

consegue se expressar, argumentar através do diálogo para dizer qual auxílio está precisando para que as suas atitudes possam ser transformadoras na escola.

As falas dos participantes sobre o que é ter empatia mostra que para termos um bom relacionamento na escola precisamos enxergar os outros, acolher e respeitar através do diálogo reflexivo que é a base para implementar a Comunidade de Aprendizagem Docente em momentos de formação continuada em HTPC, colaborando para a mudança da cultura e do clima da escola. Falsarella (2018, p. 625) cita Brunet para explicar a relação do clima escolar com os atores que pertencem ao espaço escolar que diz:

Brunet (1999) também compreende o clima escolar como a percepção dos atores com relação à atmosfera de trabalho reinante no interior da escola. O clima escolar tem, para ele, íntima relação com as relações estabelecidas na escola entre as lideranças e os demais atores. (FALSARELLA, 2018, p. 625).

Dessa maneira, durante a reflexão compreendemos que para ter empatia no ambiente escolar precisamos sempre pensar em todos os atores do processo escolar, não somente nos professores, mas todos que estão envolvidos. Para isso devemos pensar e pautar nossas ações formativas pensando em todas as palavras que apareceram na nuvem que foi feita para iniciar esse diálogo: **generosidade, sintonia, respeitar, compreensão, entendimento, ouvir o outro, lugar do outro, amor, respeitar o outro, humildade, ser fraterno, entender o outro, cooperação, ser humano, afinidade, respeito e parceria.**

Reflexão dialogada: O objetivo do momento reflexivo é contextualizar e problematizar o artigo que foi separado para a leitura dentro destes quinze dias. O artigo selecionado para o quarto encontro formativo foi “Formação continuada de Professores e elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola” de Ana Maria Falsarella, em que os pontos centrais para a reflexão dialogada foram:

- O que vocês entendem por clima e cultura escolar?
- O texto nos mostra que trabalhar coletivamente é importante. Qual a opinião de vocês?
- Como vocês acham que deveria ser a formação continuada no âmbito escolar? O que tem sido possível promover? Por que?
- Qual o papel do coordenador na formação continuada no horário de HTPC?

O primeiro ponto sobre o qual fizemos a reflexão refere-se à compreensão de cada participante relacionada aos termos “clima” e “cultura” escolar, dois termos que estão presentes nos diálogos dentro da instituição escolar e, às vezes, fazemos uma contradição com eles. Quando falamos e pensamos na formação continuada precisamos pensar no coletivo e o

papel do professor coordenador é fazer com que o clima fique agradável dentro do ambiente de serviço, como salientado por Falsarella: “O clima escolar é entendido como a atmosfera de trabalho reinante no interior da escola, atmosfera que também influencia o desempenho de todos os membros da instituição”. (Falsarella 2013, p. 193).

A fala do participante Amor Perfeito evidencia que precisamos compreender que o clima da escola está de acordo com a atmosfera do trabalho que desenvolvemos e que, como citado no texto, pode ser consciente ou inconsciente.

Eu achei interessante que ela escreveu que o clima pode ser também consciente, podemos ter a consciência desse clima e ele também é inconsciente, porque ações ocorrem a todo momento. A escola é muito dinâmica e muitas vezes a gente não tem a noção, a consciência do que exatamente está acontecendo. Então eu achei interessante que ela colocou que tem a parte consciente que a gente dá conta e tem a parte inconsciente de que as coisas vão sendo conduzidos por si próprias. (Amor Perfeito).

De acordo com o Amor Perfeito precisamos parar e refletir sobre as ações desenvolvidas em que o clima da escola possa ser agradável para todos de forma consciente, buscando sempre ter ações formativas compartilhadas com a equipe, desenvolvendo a escuta ativa que o formador precisa, assim ele compreende as reais necessidades de seus professores a serem desenvolvidas em HTPC.

As falas reflexivas das participantes Camélia e Brinco de Princesa nos leva a compreender que clima da escola é conduzido pelas ações empregadas pelos gestores durante as atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar, mostrando que vestir a camisa da escola é importante.

Uma coisa que você falou aqui do clima da escola: eu queria salientar o que eu ouvi de um funcionário que já tá aqui há 9 anos. Ele falou assim: - aqui eu gosto de ajudar e faço coisas que não são da minha função. Ele relatou exatamente essa questão, se você sabe porque que aqui na escola eu faço porque eu vi que vocês vestem a camisa e fazem esse tipo de trabalho que não é a minha função. Mas como vocês fazem como que eu vou dizer não. Porque é só aquela questão do mandar eu mando e você faz não é que nem eu digo eu quero essa mudança no fato que eu estou mostrando eu estou indo na frente, vem comigo e isso é interessante. Realmente isso, vestir a camisa e você ver que as pessoas vão mudando porque elas compreendem que você não está somente na gestão, mas que vocês estão para frente, que você coloca a mão na massa, que você também faz - esse é um diferencial gigantesco. (Brinco de Princesa).

Falando como professora integrante de uma equipe, é muito importante a gente evidenciar essa questão. Quando a gente não se sente pertencente, realmente, o trabalho não é coletivo e não há, assim, um empenho porque muitas vezes nosso trabalho tem o que é esperado, tendo o que nós gostaríamos e o quanto nós queremos desempenhar. Tem uma frase aqui no texto na página 195 que diz assim “uma liderança que não compreende nem envolve o professor está fadado ao fracasso”, a gente vê isso muito, muito

forte e tem algumas ações, por exemplo, quando você traz um projeto vindo da secretaria: é importante que os professores tenham essa ideia, qual é o assunto, o que nós podemos fazer seja construído juntos para que todos participem, a gente já chega com algo mais fechado você já tá excluindo. Essa participação então eu achei muito importante. Só é fracasso porque não há realmente um envolvimento do professor e se não há o envolvimento do professor não haverá do aluno também, que é o nosso objetivo final. (Camélia).

De acordo com Falsarella, é papel da equipe gestora criar um clima agradável para o trabalho coletivo, despertando em todos os membros da comunidade escolar a certeza de pertencimento, de que fazem parte da equipe e que sua opinião é ouvida e levada em consideração para a tomada de decisões, principalmente quando pensamos em uma comunidade de aprendizagem docente cuja premissa é a do diálogo entre todos.

Entende-se que o exercício de trabalhar coletivamente ajuda a equipe gestora a aprimorar suas habilidades de ouvir, discutir conjuntamente, o que poderá servir de referência para as práticas pedagógicas que os professores desenvolvem junto aos alunos. Dar opiniões, argumentar, explicar e relatar organiza o pensamento e é instrumento para melhor reflexão. O clima de debates que se instaura provoca constantes reflexões por parte dos educadores, mostrando que o contexto sociocultural, do qual a educação faz parte, não é estático nem alheio à escola. Pelo contrário, está em permanente movimento e, como tal, exige contínua reflexão sobre as posições e as decisões tomadas. (FALSARELLA, 2013, p. 196).

Mesmo considerando que o clima da escola é direcionado pela equipe gestora, não podemos deixar de refletir sobre a cultura escolar que é diferente da cultura da escola: a primeira diz respeito aos conjuntos de conteúdos e a segunda, como é direcionada a escola. Por exemplo, as escolas já possuem a cultura de fazer avaliação com os alunos, mas em cada escola existe a cultura da forma como ela vai ser feita. Para Falsarella, “Escolas são instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Ao mesmo tempo, cada escola é terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local”. (FALSARELLA, 2018, p. 623).

Para Calêndula, podemos e devemos fazer a diferença na construção da cultura da escola, como identificado em sua fala:

A importância de ter isso claro e que, como você falou, as pessoas, os agentes daquela escola que vão construir essa cultura; estão nas nossas mãos as necessárias mudanças. Como a Brinco de Princesa trouxe, ela quer fazer a diferença, ela quer ser a mudança. É possível essa mudança partir das nossas ações. Claro que, sozinho, a gente não vai construir a cultura da escola, mas a gente pode ir influenciando e sabendo que leva um tempo para ser construído ou ser desconstruída uma Cultura. A cultura tem um peso muito grande, mas ela é possível de ser reconstruída e isso é importante.

Vemos escolas com problemas graves e que algumas pessoas chegam e vão fazer a mudança, mas que muito provavelmente tem que ser nesse trabalho colaborativo, todos têm que participar, tem que ter um bom clima, então tudo aquilo que a gente tem visto aqui com você influencia nessa boa mudança. (Calêndula).

Quando chegamos em uma determinada escola para trabalhar nos deparamos com a cultura da escola formada e, às vezes não é como gostaríamos que fosse, principalmente no processo da formação continuada. Nós, formadores, a equipe gestora e professores podemos ser a mudança daquele ambiente, fazendo com que as pessoas se sintam pertencentes, ouvidas e principalmente mostrando que o clima e a cultura da escola dependem de todos.

O grande desafio é a mudança da cultura dos encontros formativos em HTPC, buscando criar um clima agradável de formação continuada que envolva os professores para a mudança positiva da identidade da equipe por meio da influência dos seus pares, buscando boas práticas para serem compartilhadas, valorizando os momentos de reflexão coletiva nos encontros, desenvolvendo uma escuta ativa e, principalmente, despertando o sentimento da empatia entre todos.

O artigo de Falsarella **“Formação Continuada de Professores e Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola”** (2013) nos mostra que trabalhar em equipe é importante como instrumento de ação coletiva para se pensar em uma educação que não seja fragmentada, individualizada pelos sujeitos, mas, ao contrário, uma educação que seja compartilhada entre os pares. Os momentos de formação em HTPC são propícios para o desenvolvimento de boas práticas, compartilhar o que está dando certo em sala de aula, valorizar o trabalho desenvolvido e buscar momentos de reflexão em grupo. Essas atitudes mudam a cultura da escola de uma maneira efetiva. Para Falsarella (2013, p. 195) “O enfoque no trabalho coletivo aposta na valorização do trabalho cooperativo e solidário, que reúne a comunidade escolar, autonomamente, em torno da construção do seu projeto pedagógico”.

O trabalho colaborativo direcionado nas formações em HTPC e no ambiente da escola, não vai ser implementado sozinho na cotidianidade escolar. Cabe à equipe gestora, o que inclui os professores coordenadores e os professores técnicos, articular ações em que os educadores sintam o clima de pertencimento de toda a equipe como ressaltado na fala do participante Amor Perfeito.

Esse ano na coordenação, eu achei interessante os professores compartilharem as boas práticas mesmo que seja fora da escola, a gente sempre encaminha os roteirinhos de boas práticas desenvolvidas pelas escolas. Acho interessante também a gente plantar isso em HTPC: que os professores tragam o que está funcionando em sala, as ideias, experiências, essa troca de que tudo que está dando certo, as boas práticas. Acho

importante até dentro da escola realmente, a nossa colega acabou de falar e a gente tem uma tendência para trabalhar de forma isolada e fragmentada e muita gente não compartilha até mesmo pela correria do dia a dia e às vezes a gente não tem momentos para poder falar essas experiências em sala, então que o que realmente poderia ajudar bastante seria essa divulgação de boas práticas de parceiros da escola e isso eu gostaria bastante também no meu ponto de vista.

O professor se sente valorizado também, a gente percebe nas salas uma atividade que ele está desenvolvendo, que está super legal, está dando super certo e a gente compartilha às vezes no HTPC: isso valoriza também o trabalho do professor que, às vezes, por medo, ele acaba não passando aos colegas. Isso é uma forma de valorizar. (Amor Perfeito).

Uma formação continuada sendo feita no ambiente escolar em horário de HTPC, um dos principais ambientes para o desenvolvimento experiencial do professor, precisa ser pensada, articulada, com a prática docente, e ter continuidade, ou seja, não se limitar a temas soltos, mas, sim, ter união entre teoria e prática. Para ser realmente efetiva precisa ter um plano de formação começando com o diagnóstico das necessidades formativas do grupo. O papel do professor coordenador e do professor técnico é buscar as possibilidades, os meios para realizar este momento como enfatizado nas falas da Bromélia e da Calêndula:

Eu penso que o papel do Coordenador na escola é nutrir professor, mostrar para ele as possibilidades, ser um provocador, provocar para que ele faça uma reflexão sobre o trabalho dele e, através dessa nutrição, ele possa encontrar um caminho e fortalecer o caminho ou mudar de rota. E aí o que vocês tinham falado antes a respeito do trabalho no HTPC eu penso e concordo com todos que o ideal seria a escuta do professor, fazer essa troca da vivência da prática do dia a dia e essa nutrição do professor ela está articulada com a teoria, embora a gente não tenha mesmo muito tempo para isso, mas essa teoria que vai nutrir o professor, mostrar ao professor essas boas práticas. E eu penso que é importante o professor entender como funciona a cabeça da criança, como que ele aprende, como que as coisas acontecem. Eu acho bastante importante então para mim o papel do Coordenador seria nutrir o professor e provocar. (Bromélia).

*Eu acho que realmente envolver o professor na escolha dessas propostas das formações, e o que de fato eles percebem que é importante ser trabalhado, ser conversado, ser refletido. Uma coisa que eu também acredito muito que está escrito no texto *Que ações pontuais de formações não surtem efeito que é importante que haja uma continuidade que não pare só no assunto pontual e acabou, mas que haja um planejamento um pouco mais robusto o envolvimento dos Professores.* (Calêndula).*

O papel dos formadores é articular o trabalho coletivo nas escolas, buscando a mudança do clima e da cultura, direcionando a formação com teoria e prática para transformar o ambiente escolar através de uma reflexão na transformação da escola. A fala da participante Girassol evidencia que a transformação está presente a todo o momento durante nossa caminhada na educação.

Quando eu comecei a trabalhar com a formação dos professores lá no início de 2020 junto com a pandemia eu achava que o meu papel era articular, propor e convencer; hoje eu vejo, pensando em metodologia ativas, em como eu estava errada. Na formação de professores eu também acho que eu tenho que ser uma mediadora, eu posso articular, posso propor, mas eu não vou convencer ninguém e nem ensinar: estamos juntos e cada um vai tomar só para si a decisão. (Girassol).

Buscando estruturas e estratégias que efetivem a mudança qualitativa na formação do professor em momentos formativos na escola em HTPC, buscando um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos, como defendido por Falsarella (2013, p. 203) quando afirma que “o trabalho coletivo é uma proposta de pensar a educação que se alicerça no compartilhamento dos sonhos, esperanças, dúvidas e anseios na contínua busca por uma educação consistente pública [...]”, buscamos nutrir, provocar, articular, mediar, dialogar e refletir para fortalecer o caminho da aprendizagem docente.

APÊNDICE N– ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Questionário para coleta de dados iniciais

Objetivo geral:

- Identificar por meio da caracterização o perfil de cada participante da pesquisa.

Objetivos específicos:

- Identificar o tempo de atuação na Rede Municipal;
- Comparar o tempo na função de Professor Coordenador e Professor Técnico da Secretaria;
- Investigar quais os participantes que cursou magistério no ensino médio;
- Identificar as licenciaturas cursadas por cada participante;
- Esclarecer se a formação continuada deu elementos para a atuação como professor coordenador e professor técnico;
- Ordenar os cursos concluídos durante a trajetória profissional.

O questionário foi utilizado como coleta de dados iniciais por ser um instrumento que deve ser respondido por escrito, sem a presença do entrevistador, possibilitando melhor aproveitamento do tempo e maior número de participantes.

Para obter os dados para a caracterização de todos os participantes da pesquisa foi enviado um questionário com seis questões norteadoras que atendiam as três categorias de questões, como explica Marconi e Lakatos (2003): perguntas abertas, perguntas fechadas e perguntas de múltipla escolha, além de uma carta-convite explicando a natureza da pesquisa.

Como estamos em tempo da pandemia de COVID-19, foram enviados dois questionários *on-line* pelo *google forms*. Um questionário foi direcionado para os professores técnicos e outro para os professores coordenadores.

O público desta pesquisa inicialmente foi composto por 9 professores coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas da Educação Básica de uma Rede Municipal de Ensino localizada no Vale do Paraíba e responsáveis pelas ações de formação continuada dos professores durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que acontecem nas escolas durante dois dias na semana, e por 6 professores técnicos da Secretaria do município que, entre algumas de suas demandas, está a formação dos professores que acontece em Trilhas Formativas ao longo do ano e, em alguns momentos específicos da Trilha Formativa, são responsáveis pela formação dos professores coordenadores.

A partir do 2º encontro, 4 professores coordenadores não participaram mais dos momentos formativos em virtude de compromissos pessoais permanecendo 5 professores coordenadores e 6 professores técnicos da Secretaria do Município.

Para identificar os participantes são utilizados nomes de flores como Margarida, Rosa, Bromélia, Brinco de Princesa, Amor Perfeito, Amarilis, Hortênciã, Antúrio, Copo de Leite, Azaleia, Girassol, Begônia, Calêndula, Camélia e Cravo.

Os nomes das flores foram escolhidos durante o 1º encontro formativo, pensando na beleza da diversidade que um jardim florido representa, identificando o nosso grupo formativo como o **“Jardim Florido do Conhecimento”**.

Apresento dois quadros como síntese geral, especificando o perfil dos participantes da pesquisa, em que os dados foram coletados através do *forms*, enviado aos participantes - os professores coordenadores e os professores técnicos da Secretaria de Educação, para identificar subsídios sobre a formação inicial e continuada dos mesmos.

Quadro 22: Perfil dos professores coordenadores participantes da pesquisa

Participantes	Tempo de atuação na Rede Municipal	Tempo na função de Professor Coordenador	Cursou magistério no ensino médio	Licenciatura cursada	Formação inicial deu elementos para a atuação de Professor Coordenador	Cursos concluídos durante a trajetória profissional
Margarida	De 11 a 15 anos	Menos de 1 ano	Não	Educação Física	Não	Especialização na área da Educação
Rosa	De 11 a 15 anos	De 4 a 5 anos	Sim	Pedagogia	Sim	Especialização em coordenação pedagógica ou gestão
Bromélia	De 11 a 15 anos	De 6 a 10 anos	Sim	Arte	Sim	Especialização na área da Educação
Brinco de Princesa	De 1 a 5 anos	Menos de 1 ano	Sim	Pedagogia	Sim	Especialização em coordenação pedagógica ou gestão
Amor Perfeito	De 11 a 15 anos	Menos de 1 ano	Não	Ciências Biológicas	Sim	Especialização na área da Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quadro 23: Perfil dos professores técnicos da secretaria de Educação

Participantes	Tempo de atuação na Rede Municipal	Tempo na função de Professor Técnico da Secretaria	Cursou magistério no ensino médio	Licenciatura cursada	Formação inicial deu elementos para a atuação de Professor Coordenador	Cursos concluídos durante a trajetória profissional
Azaleia	Acima de 15 anos	De 1 a 3 anos	Não	Pedagogia	Sim, mas não o suficiente. É sempre necessário buscar e aprimorar nosso conhecimento e nossa prática. Tudo muda o tempo todo. A educação não é estática. É dinâmica.	Especialização na área da Educação. Especialização em coordenação pedagógica e ou gestão.
Girassol	De 5 a 10 anos	De 1 a 3 anos	Não	Pedagogia Outra	Não	Especialização na área da Educação.
Begônia	De 11 a 15 anos	De 4 a 5 anos	Não	Arte	Sim. Na minha formação inicial tive contato com os objetos de conhecimento do currículo. Além disso, como me especializei em Artes Cênicas, tive contato também com habilidades que me ajudam na mediação de grupos.	Especialização na área da Educação.
Calêndula	Acima de 15 anos	De 1 a 3 anos	Não	Pedagogia e Educação Física	Não. Tive uma formação inicial bastante tecnicista com pouco conteúdo pedagógico.	Especialização na área da Educação
Camélia	De 11 a 15 anos	De 1 a 3 anos	Sim	Matemática	Parcialmente sim.	Especialização na área da Educação
Cravo	De 11 a 15 anos	De 1 a 3 anos	Não	Matemática	Não	Especialização na área da Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Caracterização dos participantes

A maioria dos participantes, que foram convidados e aceitaram participar da pesquisa, foi constituída de mulheres, o que caracteriza uma predominância desse gênero na função de professor coordenador pedagógico e professores técnicos.

Para a coleta de dados iniciais foi enviado um questionário por meio de um *forms* aos 15 participantes para identificar subsídios sobre o tempo de atuação na rede municipal, tempo na função de professor coordenador, a formação inicial em magistério, licenciaturas cursadas, se a formação inicial deu elementos para a atuação como professor coordenador e cursos concluídos durante a trajetória profissional.

Tempo de atuação na Rede Municipal

Dos 5 professores coordenadores que responderam o *forms* e permaneceram como participantes da pesquisa, quatro deles estão atuando na rede municipal de 11 a 15 anos e o menor tempo de atuação na rede municipal é o de um professor coordenador com o tempo entre 1 e 5 anos.

Dos 6 professores técnicos que responderam ao questionário por meio do *forms*, dois deles estão atuando na rede municipal há mais de 15 anos, três deles estão atuando de 11 a 15 anos e o menor tempo de atuação na rede municipal é o de um professor técnico com o tempo entre 5 e 10 anos.

Ao analisar esses dados busco a fundamentação em Nóvoa (1989), na qual apresenta “O ciclo de vida profissional dos professores”. A esse respeito o autor descreve os ciclos pelos quais os professores passam até a estabilização da carreira.

Os participantes da pesquisa passaram pela entrada da carreira como professor em uma rede municipal, tendo seu ingresso a partir de um concurso público como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). De acordo com Novóia (1989, p. 39):

[...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Os professores coordenadores e os professores técnicos da secretaria são professores que saíram da sala de aula para exercer outra função dentro do âmbito educacional.

Tempo na função de Professor Coordenador e Professor Técnico da Secretaria

Quanto ao tempo como professor coordenador, dos cinco participantes 3 estão na função de professor coordenador há menos de 1 ano, um está na função entre 4 a 5 anos e o que tem mais tempo na função está entre 6 e 10 anos.

Os Coordenadores são professores que se afastam da sala de aula como docentes para exercer outra função que foi designada, e de ser o articulador da formação continuada dos docentes de sua escola. De acordo com Marcelo (2009, p. 123) “A carreira docente é entendida como um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, e cujos resultados fazem com que o crescimento na carreira geralmente produza um afastamento da sala de aula”. Com o afastamento o professor recebe novos desafios que é ser o articulador entre a teoria e a prática, um desafio que ele assume durante o processo formativo dos professores durante o HTPC em que ele é o responsável pela aprendizagem contínua do seu grupo de professores.

Dos seis professores técnicos que são participantes da pesquisa uma professora está na função entre 4 e 5 anos, os demais participantes estão na função de 1 a 3 anos.

A Secretaria de Educação do município conta com uma equipe de 14 professores técnicos do ensino fundamental I e II que fazem parte da Equipe de Práticas Pedagógicas (EPP). Entre as suas funções está a de atuar a frente das formações dos professores e, em alguns momentos, dos professores coordenadores.

Cada professor técnico é responsável por um componente da grade curricular, sendo encarregado de elaborar o currículo, quadro das habilidades bimestrais e os cadernos de avaliação, ao quais são destinados a todos os alunos da rede de ensino do município.

O foco principal da EPP é a formação dos professores, que é feita com todos os professores de cada componente curricular. Neste fazer pedagógico são elencados temas em que podem ser articuladas a teoria e a prática em sala de aula, buscando a construção do saber experiencial do docente.

Segundo Roldão (2007, p. 101), “[...] o saber profissional tem de ser construído - e referi-me à formação - assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros”.

Analisando os dados em que é apresentado a relação do tempo de trabalho com a função, ficou explícito que são professores técnicos iniciantes na função em exercício.

Os professores coordenadores e os professores técnicos da secretaria são professores que buscam um crescimento profissional e, para isso, precisam se afastar da sala de aula para exercer esta outra função para a qual foram designados. Na maioria das vezes esse retorno não acontece, permanecendo o profissional nessa função até a aposentadoria.

Cursou magistério no ensino médio

A maior parte dos participantes, três professores coordenadores que tiveram a formação inicial na docência em Habilitação específica para o Magistério a nível médio, em sua maioria está atuando na rede municipal a mais de 11 anos, visto que era a formação mínima exigida para compor o quadro de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à formação inicial em nível de magistério, dos seis professores técnicos participantes da pesquisa, apenas um professor teve como formação inicial na docência no curso a nível médio de Habilitação específica para o Magistério.

A respeito do Magistério cabe salientar que o curso Habilitação específica para o Magistério foi instituído a partir da Lei 5692/71 que, de acordo com Fusari (1989, p. 74), “[...] transforma o Curso Normal em habilitação Profissionalizante para o Magistério, no conjunto geral de uma inconsequente proposta de profissionalização do ensino de 2º grau.”.

A LDB 9.394/96, no título VI em que discorre sobre os Profissionais da Educação, em seu art.62, salienta que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A partir do ano de 1996, o curso de habilitação para o Magistério deu lugar para a formação em nível superior com o curso de Pedagogia. Contudo, os professores que já eram licenciados em licenciatura para o Magistério poderiam continuar a lecionar.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, um novo capítulo na política de formação dos professores da educação básica estava iniciando e, dentre as metas previstas, buscou-se a melhoria da qualidade da formação dos professores.

Licenciaturas cursadas

Quanto às licenciaturas cursadas, dois professores coordenadores foram formados em Pedagogia, um em Arte, um em Educação Física e um em ciências Biológicas. Percebe-se que a maioria dos profissionais que fizeram Magistério são os mesmos que fizeram Pedagogia como primeira licenciatura.

Dentre os professores técnicos participantes, dois professores têm curso de Pedagogia como primeira licenciatura, um tem Educação física como primeira licenciatura e Pedagogia como segunda licenciatura, um com licenciatura em Arte e dois professores como primeira licenciatura em Matemática sendo que um tem segunda licenciatura em Pedagogia.

De acordo com o PNE em sua meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Observa-se que entre todos os 11 participantes da pesquisa, a Pedagogia foi o curso mais procurado como primeira e segunda licenciatura.

O art.61 e seu parágrafo único da LDB 9.394/96, diz que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Portanto, nesses termos, os participantes da pesquisa estão buscando a formação básica para o exercício de sua profissão.

Formação continuada deu elementos para a atuação como professor coordenador e professor técnico.

Ao observar os dados atentamo-nos ao fato de que um professor coordenador considera que a formação inicial não trouxe elementos para que eles pudessem atuar na função para a qual foi designado; saliento que, para ser professor coordenador, o professor precisa querer assumir a função.

Entre os professores técnicos, três acreditam que a formação inicial não trouxe elementos para a sua função como professor técnico, um considera que contribuiu apenas parcialmente e dois acreditam que sim, a formação inicial trouxe elementos.

Destaco alguns recortes de falas em que os participantes relatam as suas percepções quando foram perguntados sobre se a **Formação continuada deu elementos para a atuação como professor técnico.**

Azaleia relata que “Sim, mas não o suficiente. É sempre necessário buscar e aprimorar nosso conhecimento e nossa prática. Tudo muda o tempo todo. A educação não é estática. É dinâmica”.

Begônia diz que “sim. Na minha formação inicial tive contato com os objetos de conhecimento do currículo. Além disso, como me especializei em artes Cênicas, tive contato também com habilidades que me ajudam na mediação de grupos”.

Calêndula diz que não: “Tive uma formação inicial bastante tecnicista com pouco conteúdo pedagógico”.

A respeito da formação docente, Roldão (2007, p. 101) esclarece um ponto muito importante:

[...] a função de ensinar é socioprática, sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem de ser construído - e refiro-me à formação – assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros.

Ressalto que os participantes buscaram aprimoramento para exercer a função com todas as atribuições que são demandadas ao longo da profissão.

Cursos concluídos durante a trajetória profissional

Quanto à formação continuada os professores coordenadores, estes citam que buscaram aprimoramento profissional, sendo que três buscaram cursos de especialização na área da educação e dois fizeram cursos de especialização em coordenação pedagógica ou gestão.

Na pergunta em que busco especificar se os professores técnicos deram continuidade aos estudos, constato que cinco fizeram cursos de especialização na área da educação relacionada com sua atuação profissional, sendo que um fez mais de uma especialização, uma na área da educação e outra em coordenação pedagógica ou gestão.

Conforme Shulman (1987), o conhecimento que temos do conteúdo é fundamental e necessário para desempenhar a função. O autor ressalta quatro grandes fontes para a base de conhecimento:

Há pelo menos quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e, (4) a sabedoria que deriva da própria prática. (SHULMAN, 1987, p. 207).

Observa-se que os participantes da pesquisa buscam o aprimoramento na carreira profissional, buscando cursos que auxiliem em sua função como professores coordenadores e professores técnicos.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Formação continuada: uma prática favorecida pelas Comunidade de Aprendizagem Docente”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Valéria Aparecida de Araujo**. Com a orientação do Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves e Coorientadora, Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida. O(A) Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Nesta pesquisa pretendemos **“Planejar e desenvolver, com um grupo de coordenadores pedagógicos do ensino fundamental de uma rede de ensino municipal que estão em efetivo exercício, uma proposta de formação para o HTPC que promova a criação de comunidades de aprendizagem nas escolas”**.

Ao aceitar participar como voluntário desta pesquisa, o Sr.(a) irá participar de uma coleta de dados que será conduzida pela pesquisadora Valéria Aparecida de Araujo, aluna da Turma 2020 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. O procedimento da coleta de dados consiste em etapas: a primeira etapa será o envio de um e-mail aos participantes para explicar o tema e como será feita a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de autorização de Uso de Imagem. Teremos um grupo no *WhatsApp* para enviar o cronograma, um *Forms* para definição da data do primeiro Grupo Focal e sanar todas as dúvidas que surgirem. O grupo focal e os encontros formativos serão realizados pela plataforma Google Meet. As datas dos encontros serão definidas com o grupo de participantes no primeiro encontro.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os **benefícios** aos participantes e a comunidade acadêmica será de obter maiores informações e conhecimentos que contribuam para reflexão do potencial formativo de Comunidades de Aprendizagem em unidades escolares, favorecendo o desenvolvimento profissional dos docentes.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

A pesquisa apresenta risco mínimo, o possível **risco** que a pesquisa poderá causar aos participantes é se sentirem desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação solicitada pela pesquisadora durante os encontros do grupo focal, ou dos encontros formativos.

Entretanto para evitar que ocorram danos aos participantes, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; 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. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Da mesma forma, caso necessite, será encaminhado ao serviço ao serviço público médico mais próximo, para atendimento psicológico.

Para participar deste estudo, o (a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa e nem receberá qualquer vantagem financeira com sua participação, e se tiver algum gasto para participar dessa pesquisa os mesmos serão ressarcidos pela pesquisadora por meio de depósito bancário mediante a apresentação do gasto e será depositado na conta corrente do participante.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Valéria Aparecida de Araujo por meio do telefone (12) 99175-6415 (inclusive ligações a cobrar), ou e-mail (valeria_arujo.m@hotmail.com).

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves que pode ser contatado pelo telefone (11) 999218273 e Coorientadora, Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida a qual pode ser contatada pelo telefone (11)976620849.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

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

Consentimento pós-informação

Eu,

, portador do documento de Identidade nº _____ e CPF nº _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA UMA PRÁTICA DOCENTE FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM”, 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.

Taubaté-SP, _____ de _____ de 2021.

_____ Valéria Aparecida de Araujo

_____ Assinatura do(a) participante

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Valéria Aparecida de Araujo, sob a orientação do Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves e Coorientadora, Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida do projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PRÁTICA DOCENTE FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE”**, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16, Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004). 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.

() Com tarja preta sobre os olhos

(X) Sem tarja preta sobre os olhos

Taubaté, 13 de junho de 2021

_____ Valéria Aparecida de Araujo

_____ Participante da Pesquisa

ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Valéria Aparecida de Araujo, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PRÁTICA DOCENTE FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE”**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

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

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

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

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

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

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

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

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

Taubaté de fevereiro de 2021

Valéria Aparecida de Araujo

ANEXO D - TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO

Eu **Valéria Aparecida de Araujo**, na qualidade de responsável pela pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PRÁTICA DOCENTE FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE”**, que será realizada somente após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU, na Secretaria de Educação do Município de Taubaté, me responsabilizo após aprovação no referido Comitê, que irei postar na Plataforma Brasil o termo de autorização de infraestrutura/autorização da instituição como notificação. Este termo de compromisso se faz necessário, visto que a instituição em que a pesquisa será realizada somente autoriza o início da pesquisa após aprovação do CEP.

Taubaté, 15 de março de 2021

Valéria Aparecida de Araujo

ANEXO E - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu _____ na qualidade de responsável pela “Secretaria Municipal de Educação”, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PRÁTICA DOCENTE FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE”**, ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Valéria Aparecida de Araujo, sob a orientação do Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves e Coorientadora, Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida. ; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa. Esta declaração será enviada para autorização pela instituição após haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 15 de março de 2021.

_____ Valéria Aparecida de Araujo

Nome e assinatura e carimbo do responsável

ANEXO F- OFÍCIO

**Universidade de Taubaté**

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

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

Ofício nº PPGEDH – XXX/2021

Taubaté, 14 de março de 2021

Prezada Senhora

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna Valéria Aparecida de Araujo, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2021/2022), intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA UMA PRÁTICA DOCENTE FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM”**.

O estudo será realizado com Professores Coordenadores. A presente pesquisa situa-se nas discussões sobre as potencialidades formativas das comunidades de aprendizagem nos HTPCs. O objetivo é planejar e desenvolver, com um grupo de coordenadores pedagógicos do ensino fundamental de uma rede de ensino municipal, uma proposta de formação para o HTPC que promova a criação de comunidades de aprendizagem nas escolas, sob orientação do (a) Prof. Dr. Patricia Cristina Albieri de Almeida.

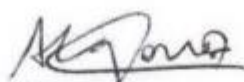
Para tal, serão utilizados: o grupo focal, o portfólio reflexivo e os encontros formativos por, pelo menos, um semestre seletivo. A regularidade dos encontros dependerá da disponibilidade dos participantes (semanal, quinzenal ou mensal). Todos os instrumentos serão realizados de forma remota por meio da plataforma Google Meet em decorrência do distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID – 19. Sendo liberado encontros presenciais, os encontros serão realizados no Centro de Formação da Secretaria da Educação. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes. O resultado da pesquisa será enviado para os coordenadores pedagógicos participantes e a Secretaria de Educação do Município. A divulgação do trabalho ocorrerá em publicação de artigos em periódicos, participação em seminários, simpósios e congressos.

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

Certos de que poderemos contar com Vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12010-080, telefone (12) 3622-4005, ou com a aluna Valéria Aparecida de Araujo, telefone (12) 99175-6415, inclusive ligações a cobrar.

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

Atenciosamente,



Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Coordenadora do Programa de Pós-graduação
Profissional em Educação

Ilma Sra. **Prof. Ma. Gabriela Antonia Côrrea da Silva**

Secretária de Educação do Município de Taubaté
Praça Oito de Maio, 37 - Centro, Taubaté - SP,

ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA UMA PRÁTICA DOCENTE FAVORECIDA PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Pesquisador: VALERIA APARECIDA DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44915321.3.0000.5501

Instituição Proponente: Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.645.093

Apresentação do Projeto:

Adequada para a apreciação pelo CEP.

Objetivo da Pesquisa:

Planejar e desenvolver, com um grupo de coordenadores pedagógicos do ensino fundamental de uma rede de ensino municipal, uma proposta de formação para o HTPC que promova a criação de comunidades de aprendizagem nas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação de riscos e benefícios foi realizada adequadamente no termo de consentimento livre esclarecido, no projeto de pesquisa e no documento da Plataforma Brasil (PB). Foi identificada coerência entre os documentos, evidenciando cuidado com o preenchimento obrigatório e a pertinência das informações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é coerente com área de conhecimento de sua inserção e com os cuidados necessários por envolver seres humanos na investigação. Denota-se a adequação do método quanto a coleta de dados e momentos de contato com os participantes por observar os cuidados sanitários relacionados à prevenção do COVID 19. Assim, constata-se o cuidado simultâneo com a dimensão ética, especialmente o sigilo quanto aos participantes e as questões sanitárias.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br