

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Jaqueline dos Santos Paula

**A construção do plano de formação a partir das necessidades
formativas dos professores**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

São Paulo

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Jaqueline dos Santos Paula

**A construção do plano de formação a partir das necessidades
formativas dos professores**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Professora Doutora Marli Eliza Dalmazio Afonso de André.

São Paulo

2020

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Jaqueline dos Santos Paula

**A construção do plano de formação a partir das necessidades
formativas dos professores**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Aos que permanecem acreditando que a educação liberta, emancipa e transforma. Em especial, a todos os professores que passaram pela minha vida e me fizeram acreditar que do “chão da escola” podemos iniciar a mudança que queremos ver no mundo.

AGRADECIMENTOS

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que
vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam
e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma
saúde...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de
outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.*

Cris Pizzimenti

Temia que meu percurso na academia fosse solitário. Ainda bem que me enganei. O meu caminhar foi presenteado com pedacinhos coloridos, que somados aos que já tinha a vida costurado, teceram um novo retalho da minha história e, em cada um desses encontros, vou ficando maior, mais pessoa, mais humana e mais completa. Jamais, finalizada. Por isso, só posso agradecer...

A Deus, por preparar e cuidar de todos os meus dias.

À minha querida orientadora, **Prof.^a Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André**, pela generosidade, acolhimento e por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditei. Por ser exemplo de hombridade, ética e compromisso com a Educação e por deixar um legado imensurável para toda uma geração de educadores.

À querida **Prof.^a Dra. Laurizete Ferragut Passos**, por se importar com meu percurso acadêmico, vibrar com minhas pequenas conquistas e por me apoiar em todos os momentos que precisei.

À **Prof.^a Dra. Jeanny Sombra**, por sua serenidade e carinho para compartilhar contribuições que foram preciosas ao meu processo de escrita e curso desta pesquisa.

À **Prof.^a Dra. Vera Placco**, por todas as reflexões que suas aulas me trouxeram e por me ajudar a perceber o imensurável valor das perguntas.

Às amadas tutoras, **Ana Lúcia, Helga e Elvira**, pelo pronto e acolhedor atendimento, pelo respeito, pela capacidade de ver potencial onde eu não fui capaz de enxergar, pela humildade e, principalmente, pela amizade que construímos ao longo desse percurso.

À **direção da escola** na qual a pesquisa foi realizada, pela confiança e apoio.

Às **professoras** participantes da pesquisa que, mesmo diante de um ano tão desafiador, deram o seu sim, o seu tempo, a sua disponibilidade para acolher ao meu pedido e participar desse trabalho que, no final, não é meu, é nosso.

Aos meus **companheiros do FORMEP**, pelo aprendizado e companheirismo. Em especial, à **Iandra, Luciana, Michael e Márcia**, por compartilharem comigo momentos de angústia, estresse, alegrias, conquistas, mas, não se retirarem. Por serem presença, acolhimento, amizade e parceria.

À **minha família**, também à de coração, por ser incentivo, abraço, ombro amigo e porto seguro. Por acreditar em mim, apoiar minhas escolhas e sempre enxergar a minha melhor versão. Por, principalmente, ensinar que o mais importante da vida não são as coisas, mas as pessoas e as histórias que vivemos com elas. Em especial, ao meu pai, que me trazia livros quando voltava do trabalho e que me alfabetizou contando histórias com fantoches. Que plantou em minha infância sementes que até hoje frutificam e me trouxeram até aqui.

Tocando em frente

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou...*

Almir Sater

PAULA, Jaqueline dos Santos. **A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

A formação de professores necessita produzir mudanças efetivas nos contextos educacionais nos quais estão inseridos. Tendo em vista as especificidades e singularidades desses contextos, é fundamental compreender que os processos de formação de professores não conseguem oferecer fórmulas que sejam capazes de solucionar os desafios enfrentados diariamente por eles em suas salas de aula. Ora, se a formação deve resultar na melhoria na educação dos alunos, não é possível pensá-la de maneira genérica. Assim, a questão que mobilizou essa pesquisa foi: Como as necessidades formativas dos professores podem nortear a construção coletiva de um plano de formação? Tal questão desaguou no seguinte objetivo geral: Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação. A busca de atingir aos objetivos da pesquisa deu-se em uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma escola privada da região central de São Paulo, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram obtidos por meio de encontros reflexivos, procedimento que visa oportunizar ações reflexivas sobre a prática e o fazer docente, a partir de atividades que privilegiem momentos de escuta, autoavaliação e troca de experiências. Para geração de dados, os encontros foram transcritos e a análise de prosa foi o caminho para analisar os dados coletados. Adotou-se como referencial teórico: André e Lüdke (2018), Canário (1998), Marcelo García (1999), Imbernón (2006; 2010), Rodrigues (s.d.), entre outros. Os resultados obtidos indicam que os professores valorizam o espaço de troca, compartilhamento de práticas e necessitam que esses espaços sejam cada vez mais ampliados, pois acreditam que a formação continuada pode contribuir com seu desenvolvimento profissional. Apresentam como necessidades formativas a formação para educação inclusiva, a compreensão do currículo escolar e a aprendizagem significativa. Além disso, a pesquisa realizada permitiu, por meio dos encontros reflexivos, a vivência de uma experiência reflexiva e coletiva na construção de um plano de formação em que os professores participaram de modo colaborativo e autoral.

Palavras-chave: Formação continuada; Necessidades formativas; Encontros reflexivos.

PAULA, Jaqueline dos Santos. **The construction of the training plan based on teacher's training needs**. 2020. Dissertation. (Master of Education: Training of Trainers) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

Teachers training needs to produce effective changes in the educational context in which they are inserted. Owing to the specificities and uniqueness of these contexts it is crucial to comprehend that teachers training processes fail to offer formulas capable of solving the challenges faced daily in their classrooms. Nevertheless, if training should result in improving education for students it is not possible to think generally about it. Thus, a question mobilized this research: How can teachers' training needs guide the collective construction of a training plan?". This question led to the following general goal: analyze the training needs of teachers to collectively develop a training plan. In order to achieve this goal, the qualitative approach was applied. The research was carried out in a private school in the central region of São Paulo with teachers from the early years of elementary school and the data were obtained through reflective meetings- this procedure aims to provide reflective actions about the teaching practice based mainly on moments of listening, self-assessment and exchange of experiences. For data generation, the meetings were transcribed and the prose examination was the way chosen to analyse them. The following theoretical framework was adopted: André and Lüdke (2018), Canário (1998), Marcelo García (1999), Imbéron (2006, 2010), Rodrigues (s.d.) among others. The results indicate that teachers value the space for exchange, sharing of practices and need these spaces to be increasingly expanded since they believe that continuing education can contribute to their professional development. Besides that, teachers also have training needs regarding to inclusive education, understanding of the school curriculum and meaningful learning. In addition, through these meetings the research allowed a reflective and collective experience in the construction of a training plan in which teachers participated in a collaborative and authorial way.

Keywords: Continuing education; Training needs; Reflexive meetings.

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1 - Análise de dados.....	46
Quadro 2 - Necessidades formativas indicadas na pesquisa.....	85
Figura 1 – Grupo de Estudo	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base nacional Comum Curricular
CP	Coordenador Pedagógico
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEI	Programa de Ensino Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
ONG	Organização Não Governamental
RPS	Reuniões Pedagógicas Semanais
SESI	Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Das experiências à pesquisa.....	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 Pesquisas correlatas e outras formas de ver.....	20
1.2 Formação de Professores.....	26
1.3 Formação Continuada: um processo metamorfósico.....	29
1.4 Formação centrada na escola: olhar de dentro para fora.....	32
1.5 Necessidades Formativas.....	33
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
2.1 Abordagem da Pesquisa.....	37
2.2 Contexto da Pesquisa.....	40
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	41
2.4 Procedimentos da Pesquisa.....	42
2.5 Organização dos dados e análise.....	45
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	48
3.1 Desafios e Possibilidades da formação Continuada em serviço.....	49
3.1.1 Os espaços formativos na escola.....	49
3.1.2 Possibilidades da formação continuada em serviço: a reunião pedagógica como espaço privilegiado de formação.....	52
3.1.3 Compartilhamento de práticas e troca de experiências.....	54
3.1.4 Os desafios da Educação Inclusiva.....	57
3.2 Concepção, Desafios e possibilidades de flexibilização do currículo.....	61
3.3 O professor e a aprendizagem significativa.....	65
3.4 A formação dos professores para a educação inclusiva.....	67
4 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO FORMATIVO: UM PROCESSO REFLEXIVO, COLETIVO E AUTORAL.....	71
4.1 Compartilhamento de práticas como estratégia formativa, valorização dos saberes do grupo e a formação de professores a partir de construções coletivas.....	74

4.1.1 Comunidades de Aprendizagem e Grupos de Estudo.....	77
4.1.2 Encontros reflexivos: possibilidades na pesquisa e formação de professores.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	94

INTRODUÇÃO

Das experiências à pesquisa

*[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar [...].*

Gonzaguinha

Escolhi como ponto de partida, um trecho de Gonzaguinha: Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. Penso que somos fruto de nossas experiências, histórias, relações. Cada pessoa que atravessa nossa jornada deixa marcas, lembranças e memórias. Elas se colam às nossas vivências e, assim, vamos escrevendo nossa própria história.

Ao narrar minha trajetória e remexer o conteúdo das minhas memórias, encontro a mim mesma, indago-me, reflito e percebo inquietações, tanto pessoais quanto profissionais. Assim, rememorar os caminhos trilhados até aqui foi importante para iniciar meu processo de pesquisa.

Ainda criança, dentre diversas possibilidades de brincadeiras, sempre escolhi representar a professora. O que era apenas um desejo de infância se tornou um objetivo na adolescência e, nesse momento, minha história com a educação passou a tomar forma.

No segundo ano do Ensino Médio, fui apresentada ao autor Machado de Assis, pelo olhar de uma jovem professora, que compartilhava, de maneira brilhante, críticas às mazelas sociais que ele fazia por meio de metáforas, digressões e escolhas lexicais. Lembro-me de que, em dado momento, percebi o lugar da educação na transformação social e o papel do professor nesse processo. Comecei a cogitar a ideia de que também gostaria de replicar o que minha professora fazia em sua sala de aula, sobrelevar a Literatura à consciência de direitos, deveres, cidadania, responsabilidade, pertencimento e justiça social. Assim, decidi que gostaria de cursar Letras para lecionar a jovens e adolescentes.

Iniciei no mundo do trabalho aos dezessete anos, no ano de 2007. Havia concluído o Ensino Médio nesse mesmo ano e tive a primeira experiência profissional em uma agência de

empregos, em que desempenhava uma função na área administrativa. Nesse momento, já sabia que não seria essa minha profissão definitiva, pois havia me encantado pela educação. Permaneci nesse trabalho tendo em vista a questão financeira e tive a oportunidade de desempenhar novas funções na área administrativa. Apesar de executar minhas atribuições com comprometimento e de reconhecer que os conhecimentos adquiridos naquele espaço me trouxeram contribuições significativas sobre cultura organizacional, recursos humanos e gerenciamento de processos, não me reconhecia na função e as atividades tinham pouco sentido e conexão com meu projeto de vida.

Iniciei, aos 19 anos, o curso de Letras Universidade Braz Cubas, na cidade de Mogi das Cruzes. Fiquei deslumbrada com a forma com que a Literatura podia se apresentar de maneira doce e ao mesmo tempo feroz: dos romances às críticas sociais. O curso foi uma oportunidade para conhecer nuances do ser humano por meio da leitura e escrita. A cada aula, aquele desejo de infância se reafirmava e fazia mais sentido.

Um ano depois, deixei o setor administrativo e fui convidada para substituir uma professora que estava em licença médica, em uma escola privada na cidade de Suzano. Essa seria a primeira oportunidade de atuar em uma escola. As aulas seriam com alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e por um período de seis meses. Ainda recordo o primeiro dia como professora. A euforia e o medo coexistiam. Lembrava-me de escansão poética, estrutura do soneto, das orações coordenadas, mas, ainda assim, sentia-me despreparada perante aquele novo desafio. Fui em frente. Foi um momento extremamente marcante e significativo, pois ali passei a aprender a profissão docente. A professora titular do cargo não retornou e trabalhei nessa escola por três anos. No último ano, assumi turmas do Ensino Fundamental II. Passei a me identificar com alunos desse segmento e percebi que me sentia mais à vontade para lecionar a estudantes dessa faixa etária. Durante essa fase, lecionei também como professora voluntária em um cursinho pré-vestibular popular a alunos em situação socioeconômica comprometida. Essa vivência me fez atribuir ainda mais valor ao ato de educar.

Anos depois, ingressei em uma nova instituição da rede privada. Nessa escola, lecionei para alunos do Ensino Médio e pude realizar muitos projetos, priorizando a interdisciplinaridade e explorando diversas possibilidades da Literatura com a apresentação de saraus, feiras literárias e projetos de leitura. No terceiro ano em que estava nesta instituição, fui convidada para auxiliar na coordenação geral do colégio. Momento desafiador, mas que me impulsionou a buscar novos caminhos. Um deles foi o retorno à universidade para cursar Pedagogia. Optei por participar dos três anos do curso, uma vez que sentia necessidade de

aprofundar os conhecimentos relacionados aos aspectos didático-pedagógicos e sobre o papel da escola na formação humana.

Passado um ano, assumi a coordenação pedagógica geral do colégio. Essa vivência me proporcionou experimentar grandes conquistas profissionais e também compreender o processo educacional de uma forma mais abrangente. Atividades como formação de professores, atendimento a famílias, orientações pedagógicas, entre outras, trouxeram-me um olhar ampliado sobre o percurso educativo, sendo que os momentos de reuniões eram aqueles que mais me instigavam. O que deveria ser a pauta de uma reunião pedagógica? Por que passávamos horas discutindo sobre qual seria o poema lido no dia das mães ou em que espaço organizaríamos o mural do mês? Em que momento trataríamos da formação de professores? Quando poderíamos estudar juntos e buscar soluções para os problemas reais que encontrávamos em sala de aula? Hoje entendo que, como coordenadora pedagógica, poderia ter exercido papel fundamental para alavancar essas discussões, contudo, nessa época, não tinha compreensão sobre o papel formativo do coordenador pedagógico, tampouco entendia a escola como um espaço privilegiado de formação. Mas, felizmente, essas questões reapareceriam em outros capítulos da minha história profissional.

Após cinco anos de trabalho como coordenadora pedagógica, grandes descobertas, muitas perguntas e poucas respostas, ingressei em uma nova instituição de ensino. Essa mudança de trabalho também causou transformações no âmbito pessoal. Como a escola em que passei a atuar fica em São Bernardo do Campo, foi necessária a mudança da minha cidade natal – Suzano/SP, o que foi muito positivo já que me trouxe conquistas e amadurecimento profissional.

Nesse período, atuei como Orientadora Educacional com alunos e professores do Ensino Médio por dois anos. O trabalho consistia em acompanhar o processo educacional e propor intervenções pedagógicas com os alunos e propostas formativas com os professores.

Lembro-me de participar de uma formação com professores do ensino médio sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma equipe externa à escola conduziu o momento. Chamava-me a atenção a pouca participação dos professores nas situações de debates e discussões. Ao término de um dos encontros, conversei com alguns colegas para saber suas impressões a respeito das atividades e discussões realizadas. A maior parte deles dizia que já tinha conhecimento sobre o assunto, ou que, em sala de aula, passavam por desafios que não eram contemplados nas reuniões pedagógicas e, menos ainda, nas formações promovidas pela escola. Essas afirmações me trouxeram grande inquietação, pois também, em algumas situações, propunha e conduzia formações. Aqueles questionamentos

antigos voltaram a me encontrar. Será que os momentos formativos faziam sentido para nosso corpo docente? As pautas formativas contemplavam os reais desafios enfrentados pelos professores? Por que, mesmo com reuniões previstas semanalmente, a formação de professores não era uma atividade contínua e prioritária?

Diante dessas indagações, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos para poder agir de forma mais acertada e, assim, cheguei ao Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep).

Os primeiros meses do curso foram reveladores e, por muitas vezes, geraram grandes incômodos. As perguntas que fazia sobre os momentos de formação, reuniões pedagógicas e atribuições do coordenador eram constantemente abordadas como tema das nossas aulas. As discussões sobre identidade profissional me impulsionavam a um movimento constante de voltar para mim e revisitar convicções pessoais e profissionais. Como um dos reflexos desse movimento, tive a oportunidade de mudar de trabalho e, desde o segundo semestre de 2019, desempenho a função de coordenadora pedagógica do ensino fundamental I, em uma escola da rede privada, na região central do Estado de São Paulo.

Logo nos primeiros dias de trabalho, fui informada de que os professores se reuniam quinzenalmente para reuniões pedagógicas com o segmento e que, semanalmente, havia atendimentos individuais com os professores e a coordenação pedagógica. Contudo, não há na escola um plano de formação com objetivos claros e bem definidos, fato que, em muitas situações, faz com que o tempo de reunião seja tomado por discussões relacionadas a eventos, comunicados e tarefas da rotina.

Ao observar tal dinâmica, percebi que essa realidade também se apresentava nas outras escolas em que trabalhei. Apesar de haver tempo previsto para reuniões e encontros com professores, as discussões, em sua maior parte, afastavam-se de pautas formativas e priorizavam demandas do cotidiano escolar e questões da dimensão administrativa. Parece-me que essa nebulosidade, no que diz respeito à formação continuada em serviço, a carência de um plano de formação sistemático, coerente e que considere as emergências reais do contexto escolar e as necessidades formativas dos docentes podem contribuir para que o tempo de reuniões e encontros pedagógicos seja subutilizado com atividades secundárias e não essenciais, impedindo que a escola se torne, verdadeiramente, um lugar de reflexão, discussão e produção de conhecimento.

As mudanças que marcaram minha trajetória certamente foram importantes para meu crescimento pessoal e profissional. Transitar pelas funções de professora, orientadora educacional e coordenadora pedagógica, oportunizou-me vivenciar atividades específicas de

cada frente de atuação e perceber a complexidade que há em cada uma dessas funções. Com isso, percebi também que, mesmo em contextos diferentes, com singularidades e especificidades, a formação continuada em serviço representa um eixo importante do trabalho educacional, afinal, a escola também é lugar em que se aprende. Ao trilhar seu percurso pessoal e profissional, os professores podem aprender, inclusive, sua própria profissão (CANÁRIO, 1998).

Quando iniciei a carreira como docente, não reconhecia a escola como um lugar em que também pudesse aprender. Talvez pela minha formação inicial não ter me apresentado essa possibilidade, ou por não ter referências de experiências formativas dentro da escola. Fato é, que sempre que me interessava por algum assunto sobre educação, buscava leituras e cursos em outros espaços. Não que eles não foram válidos, mas, porque naquele momento não era possível enxergar a escola como um espaço que poderia contribuir com meu desenvolvimento profissional, oferecendo-me algumas respostas e instigando-me a novas perguntas.

Como orientadora educacional, recebia dos professores confidências sobre reuniões pedagógicas intermináveis e narrativas insatisfeitas que pontuavam o desalinhamento entre os reais desafios que enfrentavam na sala de aula com as formações promovidas pela escola.

O trabalho na coordenação pedagógica também me possibilita perceber que, quando não se tem uma proposta formativa clara, acessível, cujo corpo docente se sinta integrante e pertencente, corre-se um grande risco de que o tempo, que já é tão escasso devido às muitas atribuições previstas para a função, seja completamente ocupado com tarefas relacionadas à rotina, afastando o coordenador pedagógico de uma de suas principais atribuições que é a de atuar como formador (GOUVEIA; PLACCO, 2015).

A passagem pelo Formep modificou não só minha vida profissional, mas redirecionou completamente meu olhar para convicções incorporadas ao longo dos anos. Aluno aprende, professor ensina. Esse dogma, dia a dia, leitura a leitura, foi sendo superado e continua em evolução. Atualmente, ao rememorar os momentos de formação dos quais participei ou conduzi, percebo que esse processo é muito mais amplo e complexo do que poderia imaginar. Requer estudo, dedicação, intenção. Falar em formação de professores implica considerar perspectivas diferentes, histórias de vida, crenças, convicções, paradigmas, saberes diversos. Implica também escutar, dar a palavra aos protagonistas da ação, os professores (IMBERNÓN, 2010).

Como fazer da escola um espaço de aprendizagem, não só para alunos, mas também para professores, coordenadores, orientadores, diretores? De que maneira alinhar os desafios e necessidades formativas reais dos professores às pautas formativas? Como garantir que os

processos de formação sejam incluídos e tidos como prioridade na rotina escolar? Como as propostas de formação podem considerar os professores como participantes e integrantes no processo educativo? Como a formação continuada em serviço pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhora na aprendizagem dos alunos?

Tais indagações foram se delineando de maneira mais clara ao longo das leituras realizadas e das disciplinas que cursei no Formep. Para além de suas respostas, interessava-me elaborar um plano de formação que atendesse aos interesses dos professores, notadamente, dos docentes do 2º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da escola na qual atuo como coordenadora; assim escolhi como questão de pesquisa: Como as necessidades formativas dos professores podem nortear a construção coletiva de um plano de formação?

Não há pretensão de, com as possíveis respostas, propor fórmulas prontas para a problemática estudada, mas sim de repensar caminhos já trilhados e propor outros percursos.

Diante disso, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação.

Para isso, foram propostos os objetivos específicos:

- Conhecer as necessidades formativas dos professores do 2º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Discutir com os professores as necessidades formativas levantadas;
- Elaborar com os professores um plano de formação a partir das necessidades formativas levantadas e discutidas.

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho está organizado em capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a trajetória profissional, a questão problematizadora e os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica da nossa pesquisa. Iniciamos realizando o levantamento das pesquisas já realizadas que discutem as necessidades formativas como impulsionadoras para elaboração de planos de formação, assim como os conceitos sobre a formação de professores, formação continuada e centrada na escola e necessidades formativas.

No terceiro capítulo, demonstramos o caminho metodológico percorrido na pesquisa de cunho qualitativo, cujo procedimento para geração de dados foi encontro reflexivo. Os dados foram analisados a partir da análise de prosa, partindo da transcrição dos encontros.

Já no quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados empreendidos na pesquisa. A partir da análise dos dados, constatamos que os professores valorizam o espaço de troca,

compartilhamento de práticas e necessitam que esses espaços sejam cada vez mais ampliados, pois acreditam que a formação continuada pode contribuir com seu desenvolvimento profissional. Apresentam como necessidades formativas a formação para educação inclusiva, a compreensão do currículo escolar e a aprendizagem significativa. Além disso, a pesquisa realizada permitiu, por meio dos encontros reflexivos, a vivência de uma experiência reflexiva e coletiva na construção de um plano de formação em que os professores participaram de modo colaborativo e autoral.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Pesquisas correlatas e outras formas de ver

*Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há tanta gente pelas ruas
Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
Ninguém é igual a ninguém [...].*

Engenheiros do Hawaii

Escolhi iniciar este capítulo com alguns versos dessa canção, pois, tal como ela declara que há muitas formas de se ver o mesmo quadro, há também muitas maneiras de se ver um tema de pesquisa.

Assim, com o propósito de ampliar o olhar sobre o tema a ser estudado e ver de outras formas o que os pesquisadores estudaram acerca de planos de formação continuada, a partir de necessidades formativas, iniciamos o processo de busca de pesquisas correlatas.

Para tal busca, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, no campo de pesquisa, a procura foi realizada com as palavras-chave: “Necessidades Formativas”, “Formação continuada”, resultando em 670 trabalhos. Como o resultado obtido foi elevado, foi aplicado um filtro para selecionar apenas pesquisas realizadas no período de 2010 a 2019, resultando em 569 resultados. Após isso, foram selecionados e lidos os primeiros 50 títulos, a fim de localizar os que se aproximavam ao tema de pesquisa.

Com isso, foram escolhidos onze trabalhos e, após a leitura dos resumos dessas pesquisas, selecionamos quatro dissertações: Príncipe (2010), Aveledo (2018), Fontoura (2018), Bittencourt (2019) e duas teses: Alfonsi (2018) e Passalacqua (2017).

Optamos pela seleção desses trabalhos por se aproximarem dos eixos que envolvem este estudo: necessidades formativas, plano de formação e formação continuada. Os trabalhos foram escolhidos por apresentarem contribuições importantes para a discussão sobre o tema de pesquisa e serão apresentados a seguir.

O trabalho de Príncipe (2010), de cunho qualitativo, teve como objetivo investigar as necessidades formativas de educadores sociais que atuavam em duas organizações não governamentais e que desenvolviam projetos de educação não formal no contraturno escolar. A pesquisadora, para investigar as necessidades formativas de educadores sociais, buscou identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores em suas práticas cotidianas; a forma como respondiam aos desafios e as necessidades formativas para melhor enfrentá-los.

Como procedimento para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observação de atividades pedagógicas. Os sujeitos de pesquisa foram doze educadores, sendo: cinco de uma Organização Não Governamental (ONG) e sete de outra.

Na pesquisa com os educadores surgiram desafios relacionados ao público atendido: superar dificuldades de relacionamento entre as crianças, atuar com alunos que apresentam defasagem na leitura e escrita, garantir a participação dos alunos nas atividades e possuir características pessoais para tentar entender cada aluno e atuar adequadamente.

O trabalho apontou que, como respostas aos desafios, os educadores mobilizavam conhecimentos e atitudes, revelando, em alguns momentos, práticas ancoradas em modelos da escola formal. Os educadores indicaram necessidades de trabalhar coletivamente na ONG, com uma formação que contemple conhecimentos da linguagem de trabalho, das fases de desenvolvimento infantil, dos contextos nos quais atuavam e das finalidades educativas, além da atuação em rede como forma de fortalecer seu trabalho.

A pesquisa reforçou que o levantamento das necessidades formativas foi configurado como uma estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva do educador:

[...] é a tomada de consciência, por parte do prático, de si nas situações de trabalho, dos seus valores e crenças, das posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, epistemológicas, pedagógicas [...] que norteiam a sua ação; das exigências profissionais que pendem sobre si. [...]. Em suma, de si nas situações de trabalho e das suas representações e ainda do papel e o lugar que a formação pode ter na ultrapassagem das dificuldades [...] (RODRIGUES, 2006, p. 166 *apud* PRÍNCIPE, 2010, p. 64).

Príncipe (2010) defendeu que as necessidades formativas serão, então, aquelas que emergem na relação que os educadores estabelecem com os seus contextos de atuação, com seus pares, de acordo com os seus valores e crenças e, também, da sua visão de como deve ser um processo de formação que ofereça condições para o aprimoramento profissional.

Ao analisar os dados, a pesquisadora argumentou que estudar as necessidades formativas dos educadores, a partir dos desafios que emergem dos contextos nos quais estão inseridos, torna-se importante para pensar uma formação situada no local de trabalho e que tenha condições de gerar melhoria na prática profissional do educador.

Destacamos também o trabalho de Aveledo (2018) que apresentou como objetivo investigar como ocorrem as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) no interior de uma creche localizada em um município vizinho à cidade de São Paulo, uma vez que os professores reclamavam que as referidas reuniões não supriam suas necessidades de formação.

A pesquisa, de tipo etnográfico, analisou em quais aspectos as RPS atendiam às necessidades formativas dos professores e em quais não as contemplavam, com a finalidade de

ressignificar: o objetivo-fim das RPS como espaço formativo; o atendimento às necessidades formativas dos professores; a aprendizagem das crianças; os momentos de estudo, troca, avaliação e decisão coletiva que garantam o processo de ensino-aprendizagem colaborativo.

A pesquisa de Aveledo (2018) apresentou o coordenador pedagógico (CP) a partir de seu papel formativo e apontou que, apesar desse profissional ser o responsável por planejar as propostas formativas, a formação continuada dos professores está pautada na metodologia que ele elege e restringe-se à leitura que ele próprio faz das necessidades dos professores, sem apurar a escuta desses profissionais, desconsiderando sua história, sua cultura e a identidade da escola.

A metodologia utilizada na pesquisa envolveu professores e CP. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevista, análise documental e registros de observações *in loco*, efetuadas pela pesquisadora.

Os dados evidenciaram que a maior necessidade formativa dos professores estava relacionada à prática desenvolvida em sala de aula, embora revelassem a predominância de contradições, no que tange à percepção de os professores se sentirem – ou não – contemplados em suas necessidades.

A pesquisa apontou ainda que as reuniões realizadas no período noturno, com duração de três horas, tornam-se exaustivas para os professores e que, em alguns momentos, há perda de foco das discussões, evidenciando a necessidade de elaboração de pautas mais articuladas às reais necessidades do grupo.

O estudo também identificou forte interferência das demandas da Secretaria de Educação na definição das pautas, o que compromete o tempo das reuniões e o atendimento às demandas dos professores. Percebeu, ainda, a necessidade de investimento nas relações interpessoais e coletivas, como forma de diminuir a incidência de assuntos discutidos pelos professores em espaços informais, denominados, na pesquisa, como “corredores pedagógicos”.

Ainda na análise de dados, a pesquisa revelou que as necessidades formativas são diferentes do ponto de vista do coordenador pedagógico com relação aos professores e, por isso, é importante atentar-se às demandas por eles apresentadas.

Outro trabalho importante revisto foi o de Fontoura (2018) que apresentou como objetivo compreender os processos de formação continuada de professores de uma escola estadual em Santa Maria (RS), bem como os aspectos que a caracterizam no planejamento e implementação, além de sinalizar parâmetros para elaboração de processos formativos.

Fontoura (2018) trouxe como problema de pesquisa: Como os processos de formação contínua de professores em serviço, desenvolvidos na escola, têm impacto no desenvolvimento

profissional dos professores? Como questões de pesquisa, e representando um desdobramento da pergunta norteadora, o trabalho apresentou as seguintes questões: 1. Como a escola organiza e realiza os processos formativos no espaço escolar? 2. Quais são os desafios que a escola e os professores enfrentam na realização e na efetivação da formação continuada de professores em serviço? 3. Que relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação continuada de professores em serviço e o Projeto Político Pedagógico? 4. Que ações podem compor uma proposta de organização de formação continuada de professores em serviço, a partir das demandas evidenciadas na pesquisa?

A pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa e, para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas direcionadas a quatro membros da equipe diretiva / coordenação pedagógica e oito professores.

Com a análise dos dados, a pesquisadora constatou que, apesar de diversas concepções sobre formação continuada, é evidente a necessidade de relacionar os anseios e desafios encontrados no contexto escolar, para instigar e nortear os momentos de formação. A pesquisadora também constatou que a formação continuada em serviço, já existente na escola, é mais um processo de (in) formação (des) continuada por não ser contínua. Não há aprofundamento e nem conexão com o real cotidiano vivido pelos professores.

No trabalho de Bittencourt (2019) identificamos muitos pontos de convergência em relação ao que pretende esta pesquisa, tanto com relação à temática quanto à metodologia. A pesquisadora buscou desenvolver um projeto formativo com os agentes escolares, centrado na reflexão sobre a prática pedagógica e nas necessidades formativas dos professores da escola. A pesquisa apontou como o principal desafio o desenho de um projeto formativo que atendesse às necessidades formativas emergenciais escolhidas pelas professoras do 1º ao 5º ano da escola Serviço Social da Indústria (Sesi), do município de Jandira (SP).

A fundamentação teórica foi embasada nos escritos de Imbernón (2006, 2010) para discutir os conceitos de formação continuada e formação permanente; Canário (1998) e Imbernón (2006) subsidiaram a compreensão de formação centrada na escola; e Rodrigues (s.d.) sustentaram a base teórica quanto às necessidades formativas.

A pesquisa, de cunho qualitativo, está relacionada ao contexto da pesquisadora, em que atua como diretora escolar.

Para coleta de dados foi utilizado um procedimento de diagnóstico formativo da instituição Sesi e de três encontros reflexivos, momentos em que foram discutidas questões relativas às necessidades formativas do grupo para a elaboração de um projeto formativo

personalizado. Os encontros fomentaram reflexões sobre necessidades formativas que foram eleitas, coletivamente, como prioritárias ou não para a elaboração do projeto formativo.

Os encontros foram gravados e transcritos para constituírem material de leitura e análise pela pesquisadora.

A leitura dos resultados sinalizou que a formação, a partir de discussões reflexivas sobre a prática e necessidades formativas, contribui para a tomada de consciência do professor em relação às suas atitudes em sala de aula. Os dados também apontaram que a formação centrada na escola coloca os professores no lugar de agentes, ampliando sua criticidade em relação ao saber e fazer docente.

A pesquisa de Alfonsi (2018) teve como objetivo investigar se as demandas dos docentes do Ensino Fundamental II, em relação ao vivido na escola, eram contempladas nos processos de formação continuada em contexto dos quais participavam. A pesquisadora defendeu que a formação continuada em serviço é uma preciosa ferramenta para inserir o professor em seu contexto e potencializar a sua atuação.

O estudo, de cunho qualitativo, foi realizado com seis gestores e 41 professores de duas escolas estaduais da cidade de São Paulo, que fazem parte do Programa de Ensino Integral (Pei). Para a coleta de dados, foi utilizado questionário, aplicado aos professores, com perguntas abertas e fechadas, e foram realizadas entrevistas com os gestores.

Os dados foram analisados à luz de teóricos que discutem a formação de professores, tais como: Canário (1998), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1998), Marcelo García (1999), Gatti (2003), Imbernón (2006, 2010), Libâneo (2019) e Marcelo García e Vaillant (2013).

Como hipótese inicial, a pesquisadora apresentou a ideia de que os processos formativos vivenciados pelos professores, não contemplariam suas necessidades para o enfrentamento do cotidiano escolar. Na análise dos dados, os resultados apontaram que, por contarem com um programa organizado e sistemático de formação continuada, as formações atendem, em certa medida, as necessidades formativas dos professores. A maior parte dos professores afirmou que as formações contribuem para suas práticas. Contudo, os dados revelaram que os professores expressaram a necessidade de maior aprofundamento das pautas formativas.

Outro dado importante, apontado no trabalho, é o de que somente a exposição de um tema ou discussão não reflexiva, pode não gerar mudanças significativas na prática dos professores. Por esse motivo, é primordial que as formações atendam as especificidades do grupo e dos desafios reais da escola.

A leitura do trabalho de Alfonsi (2018) trouxe novas perspectivas, pois, diferentemente da hipótese inicial da pesquisadora, o estudo apontou que, de certa forma, as necessidades formativas dos professores eram atendidas nas formações. Por outro lado, um novo desafio foi apontado ao discutir a falta de reflexão e estratégias utilizadas nos momentos formativos.

O último estudo consultado foi o de Passalacqua (2017). O trabalho teve como foco a formação continuada em serviço e a pesquisadora analisou as ações realizadas no próprio local de exercício de trabalho dos professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na tentativa de mostrar a relação que as ações de formação continuada mantinham com as necessidades formativas dos docentes.

Apresentou como pressuposto a ideia de que a identificação das necessidades formativas pode contribuir para a obtenção de bons resultados no desenvolvimento profissional. Desse modo, o trabalho, por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo de vinte dissertações e dez teses, produzidas no período de 2000 a 2015 nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo, buscou responder ao questionamento suscitado se essas ações de formação continuada garantem ou não o suprimento das necessidades formativas. Concluiu que não. A pesquisadora apontou como hipótese a pouca efetividade das ações de formação, por elas não serem baseadas em levantamentos criteriosos de análises de necessidades.

O trabalho sinalizou, a partir dos resultados obtidos, que as ações formativas realizadas dentro das escolas, apresentam características reflexivas, coletivas e colaborativas, porém ainda estão distantes de alcançar resultados promissores, carecendo de novas investigações centradas na formação continuada de professores em serviço, considerando os fatores que implicam na sua efetiva realização, destacando as necessidades formativas como o principal impasse para se estruturar essas ações.

Os dados ainda apontaram que os processos de formação continuada não atendem às reais necessidades formativas dos professores, pois não superam a oposição existente entre as suas necessidades particulares e coletivas, pessoais e sistêmicas e entre as suas necessidades conscientes e inconscientes. Os resultados ainda apontaram que a gênese das necessidades formativas dos professores está no período relativo à formação inicial e que elas continuam a se manifestar ao longo da carreira durante as etapas profissionais.

As pesquisas correlatas analisadas apresentaram como eixos centrais as necessidades formativas dos professores e a formação continuada.

Apenas na tese de Alfonsi (2018) há o apontamento de que as necessidades formativas dos professores haviam sido contempladas nas formações, muito embora, ela também indique

desafios no que tange às estratégias formativas. Nas demais pesquisas, o desencontro entre as reais necessidades dos professores com as propostas formativas fica evidente e vai ao encontro do que se pretende estudar nesta pesquisa.

A pesquisa de Aveledo (2018) também aponta informações significativas para este trabalho, pois trata de momentos de formação durante as reuniões pedagógicas e levanta questões importantes sobre o tempo dedicado a essa atividade, exaustão e distanciamento das pautas formativas em relação aos desafios dos professores. A leitura dessa dissertação nos ajudou a perceber que a carência de um plano de formação efetivo, sistemático, coerente e contextualizado, pode apresentar risco à efetividade das formações e, conseqüentemente, da possibilidade de mudanças na prática docente.

No que tange à metodologia dos estudos consultados, as seis pesquisas analisadas são de cunho qualitativo e utilizaram como procedimento para coletas de dados, entrevistas, questionários, observações in loco e grupo reflexivo. Aveledo (2018) realizou pesquisa de tipo etnográfico e analisou os dados também com os procedimentos já mencionados. Passalacqua (2017) optou pela pesquisa bibliográfica e os resultados se deram por meio da análise documental.

As pesquisas correlatas contribuíram para repertoriar o capítulo de fundamentação teórica, uma vez que apresentaram referenciais importantes para a discussão do tema deste trabalho, dentre eles: Canário (1998), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1998), Marcelo García (1999), Gatti (2003), Imbernón (2006, 2010), Libâneo (2019) e Marcelo García e Vaillant (2013).

Acreditamos que as pesquisas correlatas, aqui apresentadas, contribuíram para reafirmar a relevância do que se pretende neste trabalho, pois todas elas confirmaram a importância de considerar as necessidades formativas dos professores para planejar e desenvolver planos de formação continuada. Desse modo, validam o objetivo geral da nossa pesquisa: analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação.

1.2 Formação de Professores

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo muda o tempo todo no mundo
[...] como uma onda no mar.*

Lulu Santos

A formação de professores, tema que será tratado neste capítulo, constitui-se por múltiplas vozes, com perspectivas e intenções distintas, como podemos observar nos estudos de Canário (1998), Nóvoa (2007), Imbernón (2010), Marcelo García (1999), dentre outros.

As pesquisas acerca da formação de professores vêm se transformando ao longo dos anos e estão inseridas em um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas de educação e ensino. Ao pensar essas transformações, é importante ressaltar que elas refletem necessidades sociais, políticas, econômicas, da sociedade nos mais diversos momentos históricos (MARCELO GARCÍA, 1999).

O progresso da ciência e da tecnologia também oferecem impactos ao conceito de Formação de Professores que, por alguns anos, foi compreendido a partir de ideias positivistas, em que a formação é encarada como um processo de treino, de cariz instrumental adaptativo, enquanto o exercício do trabalho é visto como correspondendo à reprodução de normas e de gestos, estabelecidos e aprendidos a priori (CANÁRIO, 1998). Felizmente, essa concepção foi superada, tendo em vista sua perspectiva reducionista diante da complexidade e singularidade da prática docente.

O estudo de algumas pesquisas relacionadas à formação de professores permite-nos constatar a complexidade que há nessa área e, de igual modo, os desafios que se impõem para alcançar resultados positivos na prática docente.

A pluralidade de conceitos e compreensões a respeito da Formação de Professores exemplifica a complexidade deste campo de estudo.

Para Marcelo García (1999, p. 26):

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

De acordo com o autor, as experiências de aprendizagem dos professores têm como objetivo a melhoria na qualidade da educação de seus alunos. Considerando essa perspectiva, a formação de professores – seja inicial ou continuada – está intimamente atrelada à qualidade educacional, sendo ela um processo que vai para além do docente e tem o aluno como último eixo da cadeia.

Em consonância com Marcelo García (1999), no que tange à formação de professores com objetivo de causar mudança na prática docente, Canário (1998, p. 18-19) defende que:

A formação de professores corresponde, de fato [...] a um acréscimo de qualificações certificadas pelas instituições formadoras, sem que elas se traduzam por novos modos de pensar, de agir, de interagir, por parte dos profissionais, em contexto de trabalho. Ora, precisamente, o que está em causa é a produção de mudanças no modo de funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino, bem como na natureza e diversidade das suas interações com o meio social envolvente.

Concordamos com os autores ao assumir que a formação necessita produzir mudanças efetivas nos contextos educacionais nos quais professores e alunos estão inseridos. Tendo em vista as especificidades e singularidades desses contextos, é fundamental compreender que os processos de formação de professores, como mencionado anteriormente, não conseguem oferecer fórmulas que sejam capazes de solucionar os desafios enfrentados diariamente por professores em suas salas de aula. Ora, se a formação deve resultar na melhoria na educação dos alunos, não é possível pensá-la de maneira genérica.

Romper essa prática requer assumir a formação também como um ato político e reflexivo. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (NÓVOA, 2017).

Então, na discussão sobre maneiras de pensar a formação de professores, Nóvoa (2017, p. 8) defende que:

[...] torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?

Ainda sobre a formação de professores, o autor valida nossa proposição, afirmando que não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. “A formação de professores é um campo de grande complexidade, no plano acadêmico, profissional e político” (NÓVOA, 2017, p. 12).

Como visto, o conceito de formação de professores é complexo e transita por diversas dimensões. Além disso, assumiu concepções distintas ao longo dos anos. Contudo, pontos de fragilidade, apontados há algum tempo nos estudos, são recorrentes nas pautas relacionadas à formação de professores, como a pouca eficiência das propostas formativas, a formação continuada fragmentada e não conectada com as necessidades reais dos docentes, a falta de mobilização para a construção dos conhecimentos, formação para a busca de resultados e não para a mudança, dentre outros.

Isso nos possibilita refletir sobre a necessidade de repensar a formação de professores constantemente, não excluindo o que já se sabe, mas aprimorando e readequando as novas realidades. A profissão docente desenvolve-se em um contexto marcado por uma evolução acelerada da sociedade, em contextos sociais que vão condicionar a educação a uma série de conflitos (IMBERNÓN, 2006, p. 12).

Partindo da compreensão das necessidades e dos desafios da profissão docente, situada em um momento histórico, é possível pensar a formação de professores tendo em vista as necessidades formativas e o contexto no qual os profissionais estão inseridos.

À vista disso, qual seria, então, o papel da formação de professores? De que maneira ela deveria ocorrer de modo a garantir possibilidades de mudanças significativas nos espaços educacionais?

De acordo com Imbernón (2006, p. 17):

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Essa concepção de formação carrega em si a premissa da formação continuada, partindo de problemáticas específicas, inseridas dentro de um contexto. Tais temas serão tratados adiante.

1.3 Formação Continuada: um processo metamorfofóico

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.*

Raul Seixas

A palavra continuar remete a não interromper. A ideia de movimento também pode ser aceita para compreender a continuidade. A formação continuada de professores parte de um lugar de movimento, mudança, e que, continuamente, pode assumir novas nuances e significados.

Considerar a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, significa entender que ela abarca toda a carreira docente (MARCELO GARCÍA, 1999).

Como apresentado anteriormente, as exigências decorrentes das rápidas mudanças em nossa sociedade, seja pelo progresso científico ou tecnológico, dentre outros, impossibilita a concepção da formação de professores como um processo estanque, estático e esgotável.

As transformações rápidas adotadas pela comunidade social, as novas formas de se relacionar com o conhecimento científico, a evolução da sociedade em suas estruturas sociais, econômicas, familiares; as mudanças nas formas de se comunicar, a educação como patrimônio de todos e não exclusivo dos professores, as novas formas de acessar o conhecimento

(IMBERNÓN, 2010), são alguns dos elementos que influenciam a educação e a impulsionam a novas perspectivas na formação continuada de professores.

Foi somente a partir dos anos 70 que as discussões sobre formação continuada ganharam força. A necessidade de formação em aspectos diferentes das que eram propostas pelas universidades foi importante e ajudou no questionamento de muitos aspectos educacionais (IMBERNÓN, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – n.º 9.394/96 (BRASIL, 2016), estabelece, nos artigos 62 e 63 as modalidades e níveis de formação de professores da educação básica no Brasil. O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001-2014), com a apresentação da meta 16, expõe propostas relacionadas à formação continuada de professores brasileiros:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (MEC/SASE, 2014) (BRASIL, 2014).

Como observado, a formação continuada de professores representa um eixo importante do trabalho docente, a ponto de ser mencionada como uma meta a se fazer cumprir nas políticas públicas do país.

Assim como o conceito de formação de professores, historicamente, o conceito de formação continuada também foi se transformando ao longo do tempo. Imbernón (2010) sinaliza que os processos de formação, em um determinado momento, tinham o intuito de solucionar problemas considerados homogêneos e padronizados, ou seja, oferecer respostas genéricas, propostas por especialistas. Deste modo, predominava um modelo de formação continuada descontextualizado, uma vez que as soluções eram as mesmas para problemas diferentes (IMBERNÓN, 2010).

O autor ressalta ainda que formação não é treinamento e que:

Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o expert que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Num curso ou numa sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam acrescentar em termos de conhecimento (por exemplo, os princípios da aprendizagem significativa) ou de desenvolvimento de habilidades (por exemplo, os participantes mostrarão que sabem utilizar na discussão de classe questões sem um esquema preestabelecido) (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

Visto que a formação continuada abrange toda trajetória profissional do professor e constitui-se em paralelo ao processo educativo, defendemos que ela necessita considerar a heterogeneidade dos desafios educacionais, os mais diversos contextos, a diversidade dos

sujeitos, as experiências e saberes dos professores, a ação sobre situações problemáticas, a reflexão sobre prática, o protagonismo docente. “É necessário dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Além disso, essa formação deve criar condições para uma constante renovação do trabalho pedagógico, seja no individual, seja no coletivo. Para isso:

[...] é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p. 23).

A formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real do sujeito sobre sua prática docente, de modo que ele seja capaz de examinar seu funcionamento e suas atitudes (IMBERNÓN, 2010). Ou seja, o professor deve exercer um papel ativo em seu processo de formação, tendo condições de elaborar propósito ao seu trabalho, refletir e responder as diversas demandas que, cotidianamente, são lhe impostas (SHÖN, 1992).

Ancorar o processo de reflexão na prática de formação continuada, possibilita um caminho em que o professor emprega os conhecimentos que dispõe para refletir, avaliar e encontrar soluções. A partir dessa perspectiva, Shön (1992) evidencia o conceito da reflexão-na-ação, em que se refere ao conhecimento prático que é construído pelos professores na medida em que vivem o cotidiano escolar.

No entanto, Imbernón (2010, p. 42) nos alerta que “[...] a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudança do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”.

O autor ainda propõe a formação continuada centrada em cinco grandes linhas de atuação (IMBERNÓN, 2010, p. 49):

- A reflexão prático-teórico do docente sobre sua própria prática, mediante uma análise de realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa.
- A troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho, e não ao contrário (primeira realizar a formação e depois um projeto).
- A formação como uma arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, etc., e contra práticas sociais como a exclusão e a intolerância.
- O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos

na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para inovação institucional.

Espera-se que a formação continuada dos professores, sobretudo, possa ser capaz de produzir mudanças. Este é um aspecto essencial da formação continuada, contudo, para que ele ocorra é necessário que o professor tenha condições de experimentar práticas, refletir sobre elas e redirecioná-las, conforme aponta Hargreaves (2002, p. 114):

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

Diante do exposto, concluímos que a formação continuada de professores sem reflexão, criticidade, pertencimento, generalizadora, padronizada, descontextualizada, sem perspectivas de mudança, dificilmente repercutirá em melhoria na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Ela tem função primordial na articulação entre teoria e prática, mobilização de saberes já adquiridos e a adquirir, mudanças e transformações no espaço educativo em um movimento formativo que ocorre, especialmente, do interior para o exterior.

1.4 Formação centrada na escola: olhar de dentro para fora

Diante das reflexões e conceitos até aqui apresentados, assumimos a escola como lugar privilegiado para a formação continuada dos professores. Ora, se do contexto emergem desafios com relação à prática docente, é importante que ele seja considerado nos processos formativos.

Sendo assim, valorizar o contexto escolar como espaço formativo, ou seja, defender a formação centrada na escola, possibilita a observação, análise, reflexão, redirecionamento e melhoria da prática docente.

Almeida (2015) entende a escola como geradora de demandas da formação e alvo das ações formativas. Ou seja, conceber a formação centrada na escola é admitir que, a partir dela, podemos conhecer as reais necessidades e desafios enfrentados pelos professores e, mediante a isso, planejar ações formativas contextualizadas e coerentes à realidade do cotidiano escolar.

A formação centrada na escola, de acordo com Perry (1985 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), compreende todas as estratégias utilizadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a responderem as

necessidades definidas pela escola e para elevar a qualidade das normas de ensino e de aprendizagem na classe.

Ainda sobre a formação centrada na escola, Marcelo García (1999) entende a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino.

Canário (1998) defende um “novo tipo de formação” que seja capaz de romper a ideia de exterioridade, com relação aos professores e a escola. Para isso, aponta a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. E, para conseguir essa ruptura, sugere a formação centrada na escola, citando Barroso (1996):

[...] permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis (BARROSO, 1996 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 23).

Retomamos, ainda, a afirmação de Canário (1998) de que escola é o lugar onde se aprende a ser professor e reforçamos a importância do contexto de trabalho para a formação continuada, pois é nele que se decide o essencial da aprendizagem profissional.

Sabemos que as questões do cotidiano da prática docente, muitas vezes, impulsionam os professores a buscarem alternativas para sua própria ação, e, então, entram em movimento de análise e reflexão sobre sua própria prática no intuito de encontrar soluções que possam lhes servir. Este é um momento importante para o desenvolvimento docente, mas que, muitas vezes, é individual, não partilhado. Admitir uma proposta formativa centrada na escola requer considerar a participação ativa dos sujeitos que atuam no contexto escolar e oportunizar espaços para que os indivíduos se sintam pertencentes e confortáveis para compartilhar seus processos individuais.

Sobre a participação dos sujeitos, Imbernón (2010, p. 56) reforça que: “[...] a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos. Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias”.

1.5 Necessidades Formativas

Partindo da definição semântica da palavra “necessidade”, encontraremos no dicionário Houaiss o seguinte resultado: característica ou particularidade do que é necessário, essencial.

Considerando a formação continuada como um processo presente no desenvolvimento docente, a escola como um espaço privilegiado de formação e centrada em processos formativos

que consideram os desafios que nela emergem, podemos levantar alguns questionamentos a respeito das necessidades formativas, dentre eles: por que conhecer as necessidades formativas?

Marcelo García (1999) aponta, a partir de posições formativas mais centradas na escola, que a fase de compreender as necessidades formativas precisa ser entendida como um processo colaborativo, no qual a maior parte dos professores se implique e que esteja baseada nos problemas práticos dos próprios docentes.

O autor ainda aponta que:

[...] o diagnóstico das necessidades do professorado é uma das funções que todo o Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 199).

Isso significa que definir uma necessidade formativa requer considerar um trabalho colaborativo¹, a partir da escuta da comunidade educativa, das vozes dos docentes, de seus desafios cotidianos e da rigorosidade científica no processo de diagnóstico.

Quando não propiciamos aos professores oportunidades para que compartilhem suas necessidades formativas, corremos o risco de reproduzir um modelo formativo ancorado na concepção de treinamento, em que o formador é quem seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados (IMBERNÓN, 2010, p.54). Este modelo de formação afasta o professor do debate, do contexto, da reflexão e da possibilidade de mudança.

Marcelo García e Vaillant (2013, p. 111), afirmam que os professores devem identificar o que necessitam aprender, uma vez que:

Quando os professores participam da decisão de sua própria aprendizagem, seu compromisso cresce. É mais provável que os professores utilizem o que aprendem quando o desenvolvimento profissional se centra na resolução de problemas referidos aos seus próprios contextos individuais.

Hewton (1988 *apud* Marcelo García, 1999) estabelece diferentes tipos de necessidades em uma proposta de formação centrada na escola. As necessidades dos alunos, relacionadas à aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, rendimento, disciplina etc.; as necessidades relativas ao currículo escolar estão baseadas no desenvolvimento dos planos curriculares, avaliação, objetivos escolares; as necessidades dos professores que se relacionam aos aspectos profissionais e pessoais dos professores, incluindo a carreira docente e o

¹ Entendemos trabalho colaborativo a partir dos estudos de: Fullan e Hargreaves. *In: A escola como organização aprendente*. São Paulo: Artmed, 2000.

desenvolvimento profissional e as necessidades da escola como organização: o currículo, os alunos, organização de grupos, clima, relação com o exterior.

Estrela, Madureira e Leite (1999), apontam que a identificação das necessidades formativas ainda é polêmica, tanto por questões de ordem metodológica, quanto por questões da dimensão conceitual. Alertam, então, que é necessário cuidar do conceito de necessidades formativas, que pode ser compreendido a partir de duas perspectivas:

Se considerarmos que as necessidades se expressam através de problemas, dificuldades, carências que se revelam no decurso da ação docente, então as necessidades de formação contínua são perspectivadas por quem as avalia como objetivas, evidentes e de fácil identificação. Porém, se consideramos que as necessidades de formação decorrem das dificuldades, dos problemas, das carências e também dos desejos e interesses que os professores sentem relativamente ao ensino, passam a ser entendidas como “realidades” subjetivas, mutáveis e dinâmicas. As necessidades, nesta perspectiva, são sobretudo constructos interpretativos que os professores vão manifestando quando estabelecem mediações entre os constrangimentos que sentem na prática e os desejos que têm (Nixon, 1989) e, neste caso, associam-se ao desejo de um maior desenvolvimento profissional (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p. 29).

Concordamos com as autoras, no que tange à compreensão da análise das necessidades formativas, como possibilidade de desenvolvimento profissional, sendo elas imbuídas das realidades subjetivas professores e mutáveis.

Com relação à análise das necessidades de formação continuada de professores, Rodrigues (s.d., p. 1) sinaliza que é uma prática legitimada pelo desejo de garantir planos e programas de formação que correspondam às necessidades das escolas e do sistema educativo e também às necessidades dos seus destinatários, os professores. Nesse artigo, a autora descreve um estudo realizado, por dois anos, com um grupo de professores a partir da tríade: investigação, reflexão, ação, em que se inscreve o levantamento e análise das necessidades formativas.

A partir desse estudo, a autora argumenta que:

[...] a análise de necessidades construídas no contexto real de trabalho, no âmbito de modelos de formação centrados na análise das práticas e no quadro de metodologias de investigação - ação é uma estratégia de intervenção formativa capaz de desenvolver uma atitude reflexiva no professor, entendendo esta como a resultante do uso sistemático de um método, cuja essência é a de "tornar estranho o que nos é familiar" ou de "não se conformar com a dúvida, a confusão e a perplexidade", perguntando o quê, para quê, porquê... (RODRIGUES, s.d., p. 1).

Concordamos com a autora ao conceber a análise das necessidades formativas como intervenção capaz de desenvolver uma atitude reflexiva no professor. Não perdendo de vista o problema de pesquisa apresentado neste trabalho, defendemos que pautas formativas

descoladas do contexto, desafios do cotidiano escolar e desconsiderando as necessidades formativas, dificilmente, serão capazes de gerar a reflexão aqui mencionada.

Leone (2012, p. 85) afirma que “a análise das necessidades formativas dos professores adquire relevância na medida em que nos permite aproximar respostas formativas mais adequadas às necessidades dos docentes”. A autora, a partir dos estudos de Rodrigues (2006), levanta algumas expectativas que justificam o investimento na análise das necessidades formativas, são elas:

(a) a expectativa de que a análise de necessidades resulte numa maior implicação do professor na sua formação; (b) a expectativa de que a análise de necessidade contribua para uma maior adequação da formação à singularidade dos contextos escolares tal como eles são percebidos pelos professores; e (c) a expectativa de que a análise de necessidades possibilite um maior impacto da formação sobre a prática profissional docente (RODRIGUES, 2006 *apud* LEONE, 2012, p. 84).

A autora, citando Rodrigues (2006), conceitua necessidades formativas como: “[...] o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação” (RODRIGUES, 2006, p. 104 *apud* LEONE, 2012, p. 91).

É partindo dessa perspectiva que esta pesquisa será conduzida. De igual modo, em consonância com as autoras, reafirmamos nossa posição na crença de que a análise das necessidades pode contribuir para melhorar não só a formação docente, mas também sua prática, chegando à melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Assumimos ainda a proposição de Leone (2012, p. 87):

Temos como pressuposto que o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizado na sua situação singular, ou seja, o professor como sujeito autor de sua formação e atuação; formação essa concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no bojo das quais emergem as necessidades formativas dos professores.

Ter o professor como protagonista e coautor de seu processo formativo, a formação centrada na escola, a análise das necessidades formativas como um caminho para responder as demandas do cotidiano escolar, implica rever diversos paradigmas da formação docente, especialmente aqueles que trazem em si uma visão centralizadora dos processos de formação.

Diante do exposto até aqui, acreditamos que a formação centrada na escola, a partir das situações problemáticas dos professores e analisando suas necessidades formativas, pode potencializar os processos formativos de modo a poderem gerar impactos positivos à prática docente.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

*Você não sabe o quanto eu caminhei,
pra chegar até aqui...
Percorri milhas e milhas antes de dormir,
eu nem cochilei.
Os mais belos montes escalei,
nas noites escuras de frio chorei..
A vida ensina,
O tempo traz o dom,
pra nascer uma canção
com o tempo, dia a dia...
encontro a solução...*

Charlie Brow Jr.

O percurso da pesquisa é longo e é necessário caminhar muitas milhas para chegar aonde se espera. Neste capítulo, abordaremos o contexto da escola pesquisada e a caracterização dos sujeitos que a integram. Além disso, apresentaremos a abordagem, percurso e procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

Este estudo parte de uma necessidade que emergiu do contexto educativo em que atuo como coordenadora pedagógica há um ano e tem por objetivo geral analisar as necessidades formativas dos professores para elaboração de uma proposta formativa que possa estar a serviço da escola. A necessidade de um plano de formação contextualizado, alinhado com as situações problemáticas enfrentadas pelos professores e elaborado a partir de suas necessidades formativas, representa o mote desta pesquisa. Como objetivos específicos, propomos: levantar as necessidades formativas dos professores do 2º ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, discutir com os professores as necessidades formativas levantadas e elaborar, coletivamente, um plano de formação a partir das necessidades formativas levantadas e discutidas pelo grupo.

2.1 Abordagem da Pesquisa

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, que parte do contexto da escola e também no qual a pesquisadora está inserida como coordenadora pedagógica, adotamos a abordagem qualitativa.

De acordo com André e Lüdke (2018) a pesquisa não está numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano (...), isolada da realidade. A autora defende: “nossa posição situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do

profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc.” (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 02). Contudo, adverte que:

Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas profissionais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 03).

Como esta pesquisa emerge de uma necessidade do cotidiano escolar e se dará por meio de um trabalho coletivo a ser realizado com os professores em conjunto com a pesquisadora, visando intervir sobre essa necessidade, justificamos a escolha pela abordagem qualitativa, pois, dentre outros fatores, ela se constitui como “proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador-pesquisado” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Gatti e André (2010) elucidam a pesquisa qualitativa apontando que a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Neste contexto, adotamos essa abordagem para alcançar ao objetivo desta pesquisa: Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação. Como nosso propósito passa por ações coletivas, de reflexão, escuta e partilha, utilizaremos como procedimento metodológico os encontros reflexivos.

No objetivo de explicar os encontros reflexivos, consideramos a semântica da palavra encontro, que apresenta como um de seus significados o momento de estar diante do outro. Ao encontrar o outro, deparamo-nos com distintos saberes e experiências. Pensar uma ação formativa a partir dessa perspectiva de encontro, permite-nos a valorização do que os professores já trazem para os momentos formativos, suas histórias, conquistas e fragilidades.

Ao nomear esses encontros como reflexivos e, tendo em vista a atuação dos professores nesse processo, entendemos que eles devem desempenhar papel ativo na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como dos meios para atingi-los (ZEICNHER, 1993). Além disso, reconhecemos que:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência [...] (ZEICNHER, 1993, p. 17).

Sendo assim, construímos os encontros reflexivos que foram realizados nesta pesquisa para, além de contribuir para o processo de levantamento e análise das necessidades formativas dos professores, oportunizassem ações reflexivas sobre a prática e o fazer docente. Entendemos que nessas ações estão imbricadas as atitudes de escuta, autoavaliação, ressignificação, quebra

de paradigmas pessoais e profissionais. Dewey (1933 *apud* ZEICHNER, 1993, p. 18-19) define três atitudes para a ação reflexiva:

A primeira [...] refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força. [...] A segunda atitude, de responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. Os professores responsáveis perguntam-se por que estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata (por exemplo: dá resultado?) e os leva a pensarem de que maneira está a dar resultado e para quem. [...] A terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade. Ou seja, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem [...].

Na Psicologia, os encontros reflexivos são utilizados em pesquisas interventivas, em que o pesquisador trabalha com um mesmo grupo e há uma demanda explícita do grupo para resolver uma questão específica (CAPELI; WALCKOFF; SZYMANSKI, 2011).

As autoras indicam ainda que, nos grupos reflexivos:

Os temas são sempre eleitos pelo grupo ou ao menos emergem de discussões feitas em encontros anteriores. Por fim, nestes encontros a heterogeneidade é um aspecto fundamental nas trocas interpessoais. Tal postura propicia uma escuta compreensiva, um reconhecimento do outro e a compreensão da própria subjetividade do pesquisador na troca intersubjetiva durante o encontro reflexivo. A compreensão se dá pela reflexividade da situação dialógica, na troca intersubjetiva entre as pessoas que trazem suas histórias, o grupo e o pesquisador (CAPELI; WALCKOFF; SZYMANSKI, 2011, p. 76-77).

No campo educacional, entendemos os encontros reflexivos a partir dos estudos de grupo reflexivos. Passeggi (2011) descreve o grupo reflexivo como uma prática de formação em que o que nele se fala, ou se cala, visa ao interesse da pessoa em formação e do grupo que aprende com a história do outro. A autora ainda defende que: “[...] a reflexão com o grupo sobre a experiência vivida permite experimentar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico discutidos na disciplina” (PASSEGGI, 2011, p. 150). Para a autora, o grupo reflexivo se realiza em contexto institucional e os participantes reconhecem seu pertencimento a esse grupo.

Diante das perspectivas até aqui apresentadas, pretendeu-se que os encontros reflexivos, inspirados nos grupos reflexivos descritos por Passeggi (2011), além de alcançar os objetivos desta pesquisa, oportunizassem momentos de autorreflexão sobre a prática docente e possibilidades para experiências de aprendizagem em grupo.

2.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola confessional da rede privada da área central de São Paulo, que atua no ramo educacional há 84 anos e atende, aproximadamente, 650 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A instituição é afiliada a uma rede de escolas confessionais que estão presentes em dezesseis países e em Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

A partir de uma concepção católico-cristã do mundo e da pessoa, a instituição apresenta como visão o reconhecimento como uma comunidade educativo-evangelizadora, tendo como pilares a excelência acadêmica, a personalização, a tecnologia e o compromisso social.

A missão está relacionada à evangelização por meio da educação preventiva, favorecendo a formação da pessoa como sujeito histórico e capaz de influenciar na construção de uma sociedade justa e fraterna. Como valores, a rede tem como meta formar pessoas abertas à comunhão e à transcendência e favorecer a experiência e a assimilação de um conjunto de valores universais, a fé na dignidade da pessoa humana e em sua marca divina.

No que tange à proposta pedagógica, a instituição fundamenta-se nas teorias da construção do conhecimento, priorizando relações mediadoras de aprendizagens significativas e que sejam capazes de oportunizar aos educandos atividades cognitivas, físicas, afetivas e espirituais que possibilitam o desenvolvimento de novas competências e habilidades, por meio de conteúdos conceituais (saber), procedimentais (fazer) e atitudinais (ser), com a finalidade de formar integralmente o aluno.

A escola, contexto em que realizamos a pesquisa, apresenta uma estrutura técnica-administrativa-pedagógica que conta com 220 funcionários, sendo que, dentre eles, 74 são professores, seis coordenadoras pedagógicas, uma diretora pedagógica e uma diretora geral.

Como mencionado anteriormente, nosso objetivo é construir coletivamente um plano de formação, baseado nas necessidades formativas dos professores. Esse objetivo nasceu em função da necessidade de elaborar propostas formativas que contribuam e contemplem os professores em seus desafios cotidianos no contexto escolar.

A rede, a qual a escola faz parte, realiza um encontro semestral com as coordenações pedagógicas de todas as unidades escolares, que recebem orientações para discutir com os professores grandes temas, como: avaliação ou planejamento pedagógico. Tais encontros contribuem para iniciar discussões importantes com o corpo docente, contudo, por tratar-se de um processo formativo que se inicia em um contexto externo à escola, é importante que o

coordenador pedagógico tenha um olhar atento para garantir que as demandas formativas da instituição sejam contempladas, mas sem perder de vista as situações e necessidades formativas específicas dos professores.

Assim, sinalizamos, novamente, a importância de observar a proveniência das pautas formativas para que essas não assumam características de treinamento, como adverte Imbernón (2010). Ainda sobre essa problemática, retomamos Leone (2012, p. 87), na afirmação de que “o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizado na sua situação singular [...]”. Deste modo, o coordenador pedagógico, cumprindo o seu papel de formador, deve articular para aproximar as demandas institucionais com as necessidades formativas de sua equipe de trabalho.

Quinzenalmente, os professores do segmento reúnem-se no período noturno, por uma hora e meia. Essas reuniões, por vezes, são utilizadas para discutir questões relacionadas a procedimentos de registro, eventos e datas do calendário escolar. As demandas do cotidiano acabam, em alguns momentos, restringindo o espaço que seria dedicado à formação, realidade presente em muitos contextos educacionais. Novamente, destaca-se o papel formativo do coordenador pedagógico que, mesmo diante deste cenário desafiador e de suas muitas atribuições, necessita ter a formação como premissa em suas atividades. Vale ressaltar ainda que, apesar de representar uma peça chave nesse processo, “o coordenador pedagógico não pode assumir essa tarefa sozinho. Todos os sujeitos envolvidos nessa cadeia de formação devem se corresponsabilizar” (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 72).

Entendemos a escola como um lugar em que os professores aprendem (CANÁRIO, 1998), mas constatamos, apoiados na literatura, que se o processo de formação continuada não estiver organizado, for conhecido por todos e, preferencialmente, construído dentro de um coletivo, a partir das situações problemáticas do cotidiano escolar, dificilmente ocorrerão mudanças na formação, na prática docente e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Por isso, reforçamos a relevância desta pesquisa que, almeja estar a serviço da escola, contribuindo com seu processo formativo.

2.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com dezoito professores voluntários que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores têm entre 35 e 52 anos. Todos lecionam para alunos desse segmento há mais de cinco anos. Quatorze professores têm a formação inicial

em Pedagogia, dois em Letras, um em Educação Física e outro em Música. Além disso, treze desses professores possuem especialização na área educacional.

Esse grupo de professores foi convidado a participar da pesquisa de forma voluntária, pois compõe o quadro de docentes ao qual a coordenadora, que neste contexto se apresenta como pesquisadora, acompanha. Dos vinte professores convidados, dezoito aceitaram o convite. Optamos por utilizar letras de músicas para costurar os capítulos deste trabalho e identificar os sujeitos da pesquisa com grandes nomes da música popular brasileira.

Antecipadamente ao primeiro encontro reflexivo, os participantes responderam a um questionário de caracterização, em que apresentaram: nomes, idades e há quanto tempo atuam como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.4 Procedimentos da Pesquisa

Para responder aos objetivos da pesquisa, utilizamos como procedimento de coleta de dados: revisão bibliográfica, questionário, encontros reflexivos e análise de prosa.

Inicialmente, solicitamos a autorização à direção para realização da pesquisa com os professores voluntários. O critério para participação era que os sujeitos da pesquisa fossem docentes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, anos iniciais.

A partir da autorização, os professores foram convidados a participarem da pesquisa. Aos que aceitaram, foi solicitado que disponibilizassem o e-mail pessoal para que recebessem informações acerca dos encontros e também as perguntas que iriam disparar as discussões. Foram informados de que seriam realizados cinco encontros, com duração de uma hora em cada encontro, e as datas em que eles ocorreriam.

Para geração dos dados, realizamos a gravação de vídeo e áudio de todos os encontros e, posteriormente, a transcrição. De acordo com André e Lüdke (2018, p. 53), para analisar dados qualitativos “é necessário trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, relatos de observação, as transcrições de entrevistas, análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Além do questionário de caracterização, antecipadamente, foram apresentadas três perguntas, que tinham como objetivo disparar a discussão do primeiro encontro, de modo a estimular relatos a respeito da formação continuada e necessidades formativas dos professores. Com isso, pretendeu-se atingir um dos objetivos específicos desta pesquisa que consiste em conhecer as necessidades formativas dos professores. Os participantes responderam as seguintes questões, por meio de formulário eletrônico:

Quais são os principais desafios que você enfrenta como professor (a)?

Como você os enfrenta? Qual (is) estratégia (s) utiliza?

De que você sente falta em sua formação?

No primeiro encontro, apresentamos uma síntese com as respostas obtidas no questionário com o propósito de discutir os desafios apontados pelo grupo, levantando hipóteses para a reincidência deles. O objetivo foi que o primeiro encontro pudesse mobilizar nos professores um movimento de autorreflexão sobre seus próprios desafios profissionais e também observar aqueles apontados pelo grupo. Sobre encontros reflexivos, Szymanski e Szymanski (2014, p. 10) afirmam que “[...] a mudança de modos de agir arraigados tem maior probabilidade de ocorrer quando são os próprios membros do grupo que, convencidos da necessidade de mudar, trazem sua experiência e argumentos para a mudança”. Desse modo, ao compartilhar seus desafios, formas de enfrentamento e ausências na formação, os professores puderam reconhecer em sua própria experiência pontos de fragilidade que necessitam ser observados para possibilitar mudanças.

Com essas questões e com a dinâmica do encontro reflexivo, pretendeu-se alcançar elementos para atingir um dos objetivos desta pesquisa que foi conhecer as necessidades formativas dos professores.

Para o segundo encontro, os professores foram orientados a responder, antecipadamente, a seguinte pergunta: De todos os desafios apresentados pelo grupo, qual é o que mais te provoca? Por quê? Neste segundo encontro, os participantes, voluntariamente, compartilharam suas respostas com o grupo, o objetivo era que, com essa pergunta, fosse possível mais um momento de reflexão que viria de um desafio apontado pelo próprio professor ou por um colega.

Ao responder a uma provocação, a partir de um elemento pensado por outro participante, há a possibilidade de explorar outros pontos de vista. A troca de experiências, a percepção de si mesmo a partir da narrativa do outro, são ações que têm a intenção da prática reflexiva, conforme ratifica Zeichner (1993, p. 21-22):

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de aperceber suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

No terceiro encontro reflexivo, foram apresentados, os desafios mais recorrentes no grupo e foi solicitado que os professores elegessem, em ordem de importância, quais eram

aqueles mais urgentes para o grupo. É importante não perder de vista que o processo de tomada de decisão precisa considerar a autonomia dos professores, enfatizando a contínua busca de independência em todo esse percurso (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014, p. 10).

No momento inicial do primeiro encontro, a participação do grupo se deu de maneira tímida, contudo, à medida que os professores começaram a falar, os demais iniciaram uma participação mais ativa. Essa progressão na interação dos participantes com as discussões apresentadas deu-se de modo crescente, permitindo-nos sugerir um clima favorável para que expusessem suas opiniões, ideias e experiências.

O segundo e terceiro encontro tinham por objetivo discutir as necessidades formativas levantadas pelos professores. Reiteramos que as questões acerca dos desafios enfrentados pelos professores foram escolhidas com o propósito de, a partir delas, identificar as necessidades formativas. Essa escolha foi feita por acreditarmos que se dirigíssemos perguntas diretamente relacionadas às necessidades formativas, correríamos o risco de não conseguir chegar à essência dos desafios vividos pelos professores.

No quarto encontro e, a partir dos desafios eleitos como mais emergentes, foram discutidas as formas possíveis para enfrentá-los em momentos formativos. Os participantes foram indagados a responder como se sentiriam contemplados em uma proposta formativa. Quais estratégias poderiam ser utilizadas? Alguém no grupo teria condições para compartilhar experiências e saberes sobre algum desafio levantado? Esses questionamentos aspiravam levantar elementos para a elaboração do plano de formação com os professores.

No quinto e último encontro, a partir das respostas levantadas, foi elaborado um plano de formação pelo grupo, respondendo aos desafios apontados como urgentes e organizado de acordo com as estratégias apresentadas pelos participantes.

Os encontros reflexivos foram enviados a partir de perguntas, pois acreditamos que elas podem incitar à reflexão. Assumimos aqui a reflexão com o sentido de ver novamente, direcionar o olhar mais uma vez, com uma lente mais contemplativa ao que se pretende ver. “As perguntas podem ser uma poderosa fonte para uma ação reflexiva, [...] pois são o caminho para possibilitar lembranças, para relatar experiências e refletir sobre elas” (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014, p. 15).

Os dados coletados nos encontros reflexivos foram analisados a partir da análise de prosa. Essa escolha se deu pela necessidade de considerar a multidimensionalidade de significados ao analisar o relato dos professores participantes. De acordo com André (1983), a análise de prosa:

[...] é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? Que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Sendo assim, no desafio que circunda todo o processo de pesquisa, a análise de prosa configurou-se como um caminho para articular os dados levantados com os objetivos da pesquisa e o quadro teórico, tendo em vista as diversas possibilidades de significados e interpretações que os dados podem apresentar.

2.5 Organização dos dados e análise

*A vida tem sons que pra gente ouvir
Precisa aprender a começar de novo
É como tocar o mesmo violão
E nele compor uma nova canção.*

Roupa Nova

Organizar implica revisitar, ordenar, ver e ouvir mais uma vez, reaprender, observar e reiniciar. Desse modo se deu o processo de organização dos dados obtidos nesta pesquisa. Assim como “a vida tem sons que pra gente ouvir precisa aprender a começar de novo”, o processo de organização dos dados exige uma atitude de ouvir muitas vezes, ler, reler e recomeçar. Mergulhar e se encharcar do que está transcrito e, especialmente, do não dito.

Após várias leituras do conteúdo resultante dos encontros reflexivos, iniciamos uma primeira tentativa de organizar os dados obtidos, grifando com cores distintas a reincidência de assuntos (tópicos) e temas. Esse foi um processo bastante difícil, principalmente em virtude do volume do material.

Buscando outra alternativa, a segunda estratégia, que consistiu no caminho que desaguou na matriz de análise (Apêndice C), deu-se com novas leituras, revisita aos objetivos da pesquisa e com a listagem de temas apresentados no material. Houve a preocupação de permitir espaço para que os temas emergissem sem a necessidade de relação com um tópico pré-estabelecido, conforme orienta André (1983, p. 67):

Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve [...].

Esse percurso foi trilhado em um segundo momento. Utilizamos cores de canetas distintas para agrupar os temas reincidentes e esse agrupamento desencadeou na construção dos

tópicos. Cabe ressaltar, ainda, que este caminho foi refeito diversas vezes, contestando a justificativa de sua posição e considerando os pressupostos da pesquisa (ANDRÉ, 1983). Assim, construímos a matriz com os tópicos e temas, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Análise de Dados

Eixo	Temas	Tópicos
I – Caracterização dos Sujeitos	- Idade, tempo de atuação como professor nos anos iniciais e formação.	- Delimitar o perfil e formação dos participantes
II - Desafios, estratégias para o enfrentamento e formação.	- Necessidade de ampliação dos espaços formativos; - A reunião pedagógica como espaço privilegiado de formação; - Valorização de espaços para compartilhamento de práticas e experiências; - Os desafios da Educação Inclusiva no cotidiano escolar; - Estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados pelos professores.	❖ Desafios e Possibilidades da formação Continuada em serviço; ❖ Compartilhamento de práticas, troca de experiências e enfrentamento dos desafios docentes; ❖ Educação Inclusiva;
III - Necessidades formativas dos professores do 2º ao 5º ano	- Concepção, Desafios e possibilidades de flexibilização do currículo; - O professor e a aprendizagem significativa; - Necessidade da ampliação de recursos formativos para o trabalho com alunos de inclusão;	❖ O currículo escolar; ❖ Aprendizagem Significativa; ❖ A formação de professores para a educação inclusiva;
IV - Plano de Formação	- Valorização de processos formativos que considerem o compartilhamento de práticas; - Valorização dos saberes do grupo; - Estudo coletivo, aplicação e análise de práticas; - Estudo teórico em grupo; - Importância do trabalho de grupo; - Processo de reflexão sobre o fazer pedagógico no individual e no coletivo, a partir do levantamento e análise das necessidades formativas.	❖ Compartilhamento de práticas como estratégia formativa e valorização dos saberes do grupo; ❖ Comunidades de aprendizagem; ❖ A formação de professores a partir de construções coletivas; ❖ Necessidades Formativas, o processo de reflexão e o desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaboração da autora.

A cada leitura e releitura, os dados iam se revelando e sendo agrupados de modo a responder aos objetivos da pesquisa. Com essa nova organização, o volume dos dados tornou-se menor, corroborando para uma leitura mais sistemática e aprofundada. Buscamos observar de que forma se complementavam, concordavam, aproximavam e discordavam.

Por fim, tendo o quadro organizado em eixos, contendo os tópicos e temas advindos do material analisado, elaboramos um novo quadro com excertos da transcrição dos encontros reflexivos que, semanticamente, pudessem ser agrupados e que delimitassem a fala dos participantes da pesquisa. Além disso, expusemos os temas levantados anteriormente, conforme exposto no Apêndice D.

A elaboração desse quadro (Apêndice D) foi importante para visualizar os dados de modo mais concreto e ordenado. Os critérios para organizá-lo, dessa forma, tiveram base em elementos da análise de prosa, sempre considerando os objetivos da pesquisa e a relação com o quadro teórico que a fundamenta (ANDRÉ, 1983).

Os tópicos apresentados nos quadros serão analisados e discutidos no Capítulo 3.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que o circunda [...].

Karel Kosik

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados obtidos na pesquisa, que foram produzidos nos encontros reflexivos. Eles serão analisados a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, mas também incluindo outros que se fizeram necessários para fundamentar as referidas proposições, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Consideramos que a análise e interpretação de dados só pode acontecer dentro de um processo dinâmico, flexível e crítico. Emprestando as palavras de Kosik (1976), o nosso olhar emerge de um todo que nos circunda e, por isso, é imprescindível considerá-lo, ação que requer empenho e disponibilidade.

Os dados aqui discutidos resultam de um grande esforço para não os apresentar de modo meramente descritivo, mas também extrapolar as linhas, o que está dito, na tentativa de chegar às entrelinhas, à essência, ao concreto. Ao discorrer a dialética do concreto, Kosik (1976, p. 9-10) afirma que:

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*². [...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista [...].

Conforme sinaliza o autor, chegar à essência requer, inclusive, cuidar para ver além daquilo que se espera. Não enxergar apenas sobre, mas através. É a partir dessa perspectiva que direcionamos o nosso olhar para discorrer sobre os dados da pesquisa e não esperamos com isso limitar as discussões, mas propor caminhos possíveis para compreendê-las e interpretá-las. Por esse motivo, reafirmamos a nossa escolha pela análise de prosa que propõe a leitura dos dados partindo do pressuposto da multiplicidade de sentidos e que, inclusive, podem estar implícitos no material analisado (ANDRÉ, 1983).

² *Détour*: Desvio – Dicionário Francês – Português (Michaellis)

3.1 Desafios e Possibilidades da Formação Continuada em serviço

Um dos interesses desta pesquisa foi conhecer as necessidades formativas dos professores. Para isso, procuramos identificar os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, a fim de, por meio dessa identificação, percorrer um caminho que pudesse apontar para suas necessidades formativas. Um desses desafios refere-se à formação continuada em serviço.

3.1.1 Os espaços formativos na escola

Um ponto de destaque em todos encontros reflexivos realizados e por quase a totalidade dos participantes, foi a necessidade de ampliar os espaços formativos na escola. O espaço aqui é entendido como a oportunidade para concretização da formação continuada no interior da escola. Mesmo aqueles que não se pronunciavam, concordavam com gestuais enquanto algum participante discorria sobre a urgência da ampliação desses espaços.

Ao reforçar a necessidade de mais momentos formativos, discussões, trocas de práticas e experiências, sugere que os professores atribuem valor aos processos de formação continuada na escola. É possível ponderar, mesmo que de maneira implícita, a crença de que os processos formativos podem representar um caminho para seu desenvolvimento profissional. Apesar das reuniões pedagógicas, os professores afirmam sentir que as pautas deveriam ser mais direcionadas às propostas formativas. Assim, os horários de reuniões, já previstos na rotina da escola, poderiam se configurar como o espaço para a concretização dos processos de formação continuada.

“Sinto falta de momento de troca de experiência e momento para a formação” (Prof.^a Marisa Monte).

“Sinto falta de momentos de reflexão em algumas instituições. É no sentido da troca de saberes, que me refiro, aos conhecimentos que devem ser sempre renovados e trocados em nossa formação” (Prof.^a Alcione).

Ao conceber a escola como um lugar em que a formação continuada pode acontecer, os professores parecem compreender a escola como um espaço privilegiado de formação e também de uma organização aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Assim, ponderamos a potência das formações realizadas em torno e a partir do contexto real em que atuam os professores. A respeito disso, Imbernón (2006, p. 79) aponta que:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas pela escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em um lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração ente os profissionais da instituição escola.

A análise da fala da professora Alcione ainda permite inferir que sua concepção de formação continuada sugere como pressupostos a reflexão e o trabalho em grupo. A respeito do processo reflexivo, Imbernón (2010, p. 47) pontua que “A formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...] de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes”. Ou seja, é por meio da reflexão e das interações com os sujeitos que o professor pode examinar sua própria prática e, então, mobilizar-se para mudanças. Concomitantemente a isso, ressaltamos a importância de que as vivências e experiências compartilhadas sejam articuladas com a teoria, a fim de que ultrapassem um lugar de fala comum.

Acerca do trabalho em grupo, o autor ainda acrescenta:

Seria preciso que a metodologia formadora partisse de modalidades e estratégias de formação organizadas sob a base do trabalho em grupo e seria preciso centrar-se no trabalho colaborativo, para assim chegar à solução de situações problemáticas. A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática (IMBERNÓN, 2006, p. 65).

Quando compartilhadas, as situações problemáticas que permeiam o cotidiano escolar podem representar, inclusive, uma oportunidade de aprendizado coletivo.

Nóvoa (2003, p. 4) converge com a ideia do autor quando afirma que: “já não basta uma acção docente no interior da sala de aula. Há muitos problemas que só podem ser resolvidos ao nível da escola, graças a um trabalho colectivo de análise, de negociação”.

Por outro lado, mas sem deixar de pontuar a necessidade do processo contínuo de formação, os participantes apresentam informações que nos levam a considerar alguns entraves e desafios para a concretização da formação continuada, como evidenciado abaixo:

Sinto muita, mas muita falta de encontros entre os educadores. Encontros em que realmente as vivências possam ser compartilhadas, com mais tempo e tranquilidade. Geralmente, esses encontros são divididos com questões burocráticas da escola, do trabalho, e isso acaba restringindo muito o tempo da partilha e da escuta, do debate, das aprendizagens que poderiam ocorrer nesses encontros. [...] De certa forma, professores acabam buscando aprimorar seus estudos, muitas vezes, isoladamente. Seria ótimo, se pudéssemos juntar nossas equipes e estudar juntos (Prof.^a Aracy de Almeida).

A professora Aracy de Almeida aponta que não basta somente o espaço para a formação continuada, é necessário que os encontros sejam delimitados e planejados para a concretização de pautas formativas, sem interferências externas.

Sobre os entraves da formação continuada, Gouveia e Placco (2015, p. 76-77) afirmam que é necessário “desenhar uma rotina que possa assegurar os momentos da formação”. A mesma questão é apontada na fala da professora.

Eu acho superinteressante, porque eu acho que muitas escolas é, sempre tem essa intenção “né”? E começa o ano dizendo sobre as reuniões que vão ser voltadas “pra” essas trocas e “pro” momento “pra” partilhar planejamento, “pra” pensar em novas práticas, “pra” alinhar. E aí o que eu percebo, não só no nosso colégio, acho que aí considerando um pouco do meu percurso é, é que ao longo do ano isso se perde de uma maneira incrível assim (Prof.^a Carmen Miranda).

A partir dos dois excertos anteriores, foi possível inferir que o pouco espaço coletivo de formação, pode acabar por resultar no isolamento docente, especialmente no que tange ao enfrentamento de desafios.

Esse isolamento ainda pode corroborar para minimizar possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores, conforme sinalizam Fullan e Hargreaves (2000, p. 55):

Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial àquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. Essas pessoas agem como uma espécie de espelho para nossos “eus” em desenvolvimento.

A ampliação dos espaços formativos foi amplamente comentada pelos participantes, fato que sugere, concomitantemente, um anseio e uma concepção de que a formação pode contribuir para a prática educativa e enfrentamento dos desafios vivenciados no cotidiano escolar e da necessidade de ampliação desse espaço.

Muito embora este seja um ponto central na fala dos participantes, é importante ressaltar que, há ainda alguns desafios que necessitam ser superados para a concretização da formação continuada, como as interrupções burocráticas e não continuidade nas propostas formativas ao longo do ano letivo. Por fim, a concepção de formação em que se garanta espaços de troca e reflexão é também referenciada, destacando a necessidade do grupo e do trabalho coletivo, sendo este um caminho possível para resolução de situações problemáticas e desenvolvimento profissional.

3.1.2 Possibilidades da formação continuada em serviço: a reunião pedagógica como espaço privilegiado de formação

Os desafios podem representar oportunidades. Encontrar essas oportunidades é um dos caminhos necessários para mobilizar mudanças. Aqui refletimos sobre o espaço da reunião pedagógica como lugar privilegiado de formação e possibilidade de viabilização da formação continuada em serviço. Conforme sinaliza Aguiar (2008, p. 3) é necessário “compreender a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras”. Ou seja, a formação necessita ser concebida como um processo inerente ao trabalho pedagógico e não estar fora dele.

As demandas burocráticas ou do cotidiano escolar, acabam, em muitas situações, por direcionar os momentos coletivos para vieses que não os da formação continuada, conforme apresentado na fala da professora, “[...] as reuniões começam a ser voltadas “pra” eventos, “pra” emergências, “pra” lidar com outras coisas que não estavam planejadas e, de repente, essa troca que inicialmente era primordial não acontece” (Prof.^a Carmen Miranda).

Ao mencionar que as emergências e situações não planejadas tomam parte das reuniões pedagógicas, podemos inferir que a professora reconhece a imprevisibilidade do cotidiano escolar, mas, também ressalta a necessidade de que essas urgências e imprevistos não se sobreponham à formação que ela mesma apresenta em sua fala como primordial.

A fala da professora Carmen Miranda, remete-nos às discussões de Gouveia e Placco (2015, p. 76) que afirmam que “as intercorrências, que não podem ser erradicadas completamente, devem ser gerenciadas para que a formação não fique à mercê dos imprevistos”. De acordo com as autoras, cabe ao coordenador pedagógico, responsável pela formação da equipe, o gerenciamento dessas demandas a fim de que sua rotina suporte seu exercício profissional de formador (GOUVEIA, PLACCO, 2015).

A análise sugere que, para elas, as reuniões pedagógicas devem representar um espaço de formação continuada, troca de experiências e práticas, mas, para isso, é necessário um planejamento previamente estabelecido, conforme observamos a seguir:

[...] São quatro reuniões por mês, de repente, “pra” gente do colégio, realmente, já especificar. Duas reuniões serão mais “pra” recados, “pra” resolver festas, eventos, que a gente sabe que precisa mesmo, mas, de repente, também a gente pode já chegar nessa reunião com os assuntos já previamente enviados “pra” gente com antecedência por e-mail. Então, a gente já chega lá, já sabe de alguma coisa. De repente, a reunião consegue ser um pouco mais rápida e sobre um tempo “pra” gente se reunir por equipe ou por segmento mesmo (Prof.^a Maria Rita).

[...] no começo do ano se prepara pra isso “né”, apresenta um projeto, apresenta é, organizações já de reuniões e tal é, e depois isso vai se perdendo, [...] é uma pena porque esses encontros, quando fala de formação, a gente pensa em curso, em palestra, em várias coisas do tipo e em encontros “né”, entre a gente, entre os professores (Prof.^a Aracy de Almeida).

Ressaltamos três pontos de congruência entre as falas aqui apresentadas, um deles é o reconhecimento e valorização das reuniões pedagógicas como espaço privilegiado de formação. Torres (2007, p. 45) concorda com essa concepção ao afirmar que:

As reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo.

O segundo ponto de congruência entre as falas é a valorização do compartilhamento de práticas e experiências. Ao analisar os excertos é possível constatar que as professoras mencionam o espaço para a troca nos momentos formativos, inclusive entre os próprios professores da equipe. Esse aspecto permite-nos deduzir que elas consideram que, dentro do grupo de trabalho, há saberes distintos e que, ao serem compartilhados, podem contribuir para o desenvolvimento da equipe, ou seja, uma formação que pode ocorrer em um movimento de dentro para fora, a fim de atender às necessidades ou situações problemáticas coletivas (IMBERNÓN, 2010).

Ao ressaltar a troca e compartilhamento, as professoras deixam implícita a concepção de formação que não se faz no individualismo, mas a partir das interações entre os pares, do diálogo, da partilha das experiências. De acordo com Imbernón (2010, p. 68) “A troca de dúvidas com os outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Também é possível analisar, a partir dos três excertos aqui apresentados que, ao tratar das demandas do cotidiano escolar durante as reuniões pedagógicas, é necessário observar para que não se percam de vista as reais necessidades formativas dos professores. Exemplificamos essa proposição revisitando o depoimento de uma das professoras (parte a): “[...] as reuniões começam a ser voltadas “pra” eventos, “pra” emergências, “pra” lidar com outras coisas que não estavam planejadas e, de repente, essa troca que inicialmente era primordial não acontece” (Prof.^a Carmen Miranda).

Retomando as pesquisas de Aveledo (2018) e Fontoura (2018), podemos identificar que também apontam para a necessidade de relacionar os desafios encontrados no contexto escolar para nortear os momentos formativos. Tanto na pesquisa de Aveledo (2018) quanto na

de Fontoura (2018), apresentam o desafio de que os processos de formação sejam contínuos e que tenham conexão com o real vivido pelos professores.

Aveledo (2018) ainda constatou em sua pesquisa que, em alguns momentos, as reuniões pedagógicas perdem o foco das discussões, evidenciado a importância de que as pautas formativas sejam articuladas às reais necessidades do grupo, como também podemos observar em nossa pesquisa.

Assim, recorrendo ao material aqui analisado e à revisão da literatura, constatamos que os processos de formação continuada representam um desafio para as escolas de um modo geral. Contudo, as reuniões pedagógicas, podem representar um espaço oportuno para viabilizar a concretização da formação continuada em serviço. Para isso, conforme indica o nosso referencial teórico, é preciso que as demandas do cotidiano escolar não se sobreponham às pautas formativas e que elas possam teorizar sobre as demandas do cotidiano, agrupá-las, analisá-las para superar a dicotomia prática ou teoria. Além disso, é primordial que as pautas formativas sejam articuladas com as necessidades e demandas apresentadas pelo grupo de professores e que eles também possam colaborar e participar ativamente dessa formação.

3.1.3 Compartilhamento de práticas e troca de experiências

O provérbio chinês afirma que o sábio aprende com a experiência do outro. Ao pensar a formação de professores, é imprescindível considerar como fundamental o espaço do diálogo, da partilha, da troca, da escuta, do aprender consigo e com o outro.

Ao analisar as transcrições dos encontros reflexivos, é notória a valorização que os professores atribuem aos momentos de compartilhamento entre seus pares. Fica evidente que acreditam nas contribuições que o grupo pode trazer para a equipe de trabalho e também para apoiá-los em seus desafios individuais enquanto docentes. Essa valorização é exemplificada na fala apresentada abaixo:

[...] Um dos meus desafios é a gente ter tempo “pra” trocar experiências “né”? [...] nessa troca, nesse momento que é tão difícil “né” termos tempo “né”, espaço “pra” essa abertura, “pra” essa troca de experiências é, haveria soluções “né”, e ajuda para os outros colegas “né”? [...] às vezes, como professora a gente fica lá no nosso “mundinho” “né”, buscando, é, ou pesquisando ou tentando fazer uma pós ou estudando mais e às vezes, a gente tem um colega do lado “né” que pode nos ajudar e fica mais fácil (Prof.^a Alcione).

A professora Alcione sugere que, quando não se há esse espaço de encontro com o outro, de escoamento das angústias docentes, de partilha das experiências, o professor corre o

risco de isolar-se em seu “mundinho”. Deixa de acreditar que na sala ao lado pode encontrar apoio, novas perspectivas, novas possibilidades.

Vale ressaltar que este é um movimento que pode ocorrer por diversas situações (FULLAN; HARGREAVES, 2000), mas a falta de oportunidades para a partilha pode corroborar para que esse cenário de solidão docente seja ainda mais possível de ocorrer. Por isso, o coletivo tem papel fundamental nos processos de formação continuada de modo a evitar que esse professor se sinta sozinho em seu dia a dia na escola, nas tomadas de decisões, no fazer pedagógico, em seu próprio processo de aprendizagem.

A este respeito, Vaillant (2019) sinaliza que muitos docentes se sentem isolados de seus colegas, passando o tempo somente com seus alunos ou ainda que estão sozinhos nos momentos do planejamento e da avaliação. Contudo, reforça que as interações entre os professores são essenciais para o aprimoramento da prática e da aprendizagem dos alunos. Em consonância com a autora, Placco e Souza (2015, p. 20) afirmam que:

[...] aprendemos de muitas formas, por intermédio de múltiplas relações. Entretanto, é só no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. Significados de ordem do público, sentidos da ordem do privado. No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados.

Concordamos com as autoras quando afirmam que a troca de experiências representa um caminho para o aprendizado coletivo. Ao mencionar que o espaço para a troca poderia ser uma estratégia possível para enfrentar os desafios da atuação docente, podemos inferir que, para os sujeitos da pesquisa, a experiência é parte importante do fazer pedagógico. Isso pode ser observado nos excertos abaixo:

[...] eu acho que o mais importante é isso, esse espaço, "pra" gente, realmente, trocar essas experiências, conhecimento e as experiências. Porque, de repente, eu nunca pensei em alguma coisa que a outra pessoa tinha pensado e que vai me despertar ali, “né”, pra que eu possa seguir adiante, daquela maneira ou de uma outra, uma outra sugestão (Prof.^a Maria Rita).

[...] Quando você tem uma dificuldade pontual com certo aluno “né”? Você entra no desespero e você começa a entrar em contato com todos os seus colegas, pelo amor de Deus, tem alguém, você já teve alguém parecido, esse aluno com essa dificuldade? (Prof.^a Nara Leão).

As falas até aqui apresentadas clarificam que, ao se depararem com situações problemáticas, os professores recorrem aos colegas de profissão para verificar sua experiência naquele tipo de circunstância, como enfrentaram os desafios, quais estratégias foram utilizadas.

A professora Maria Rita afirma que a troca com os colegas pode, inclusive, lhe propor outras rotas, outras possibilidades, “Pra que eu possa seguir adiante, daquela maneira ou de uma outra, uma outra sugestão”.

Esse movimento de pergunta, de busca por novas respostas, novos olhares, novas formas de fazer, pode representar um professor que acredita que ainda há algo a se aprender, que não possui todas as respostas e que a presença do outro pode fazê-lo se desenvolver. Essa atmosfera, configura-se como uma grande oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo em que os integrantes do grupo tenham oportunidade de aprender a partir das experiências e conhecimento uns dos outros e também compartilhar as suas próprias vivências e saberes. Marcelo García e Vaillant (2013, p. 88) defendem que:

O desenvolvimento profissional do professor pode ocorrer de forma relativamente autônoma e pessoal. Mas a formação também é um processo que não ocorre isoladamente, mas dentro de um espaço intersubjetivo e social. A aprendizagem do professor deve ser entendida basicamente como uma experiência gerada em interação com um contexto ou ambiente com o qual o professor ou professor está ativamente vinculado³.

Ou seja, a partir das interações, sendo essas também com o estudo teórico, o professor pode aprender e se desenvolver profissionalmente. Novamente, retomamos a concepção de formação centrada na escola. Nóvoa (2009, p. 17) afirma que “é preciso pensar a formação de professores para dentro da profissão” sublinhando “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”. Assim, a interação com os colegas de profissão também pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ao retomar parte da fala da professora Nara Leão, quando expressa que busca os colegas para apoiá-la em situações nas quais se sente despreparada, podemos direcionar o olhar para aqueles com quem ela faz essa interlocução. Isto é, os outros professores. Ao propor sugestões e estratégias à professora Nara Leão, este grupo de docentes também estaria contribuindo para seu processo formativo.

A pesquisa de Alfonsi (2018), em consonância com os excertos analisados, apontou que os professores valorizam muito os momentos formativos em que podem trocar práticas e experiências, pois acreditam ser este um dos caminhos para se desenvolverem enquanto docentes.

³ El desarrollo profesional docente puede producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero la formación es también un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2013, p. 88).

Nos depoimentos das professoras, é possível constatar que reconhecem e valorizam a troca de práticas e experiências entre seus pares como um caminho para se desenvolverem e confirmam o que afirmam Placco e Souza (2015, p. 69) “frequentemente necessitamos do outro para tomar conta de nossas dificuldades e possibilidades”. Além disso, através desse caminho, pela fala de um colega, pela contrariedade, pela nova sugestão, o professor pode rever e refletir suas próprias experiências, podendo, inclusive, traçar novas rotas em seu fazer pedagógico, mobilizar mudanças e reconstruir suas práticas pedagógicas.

3.1.4 Os desafios da Educação Inclusiva

Um dos desafios fortemente mencionado pelos professores, durante os encontros reflexivos, foi o da educação inclusiva. O trabalho com a inclusão ainda representa para eles grande apreensão e necessita ser considerado nos momentos formativos.

Sabemos que, para que a inclusão ocorra, tal como o esperado, são necessárias diversas ações que emergem a partir de várias dimensões, sociais, políticas, econômicas, educacionais. No entanto, neste subcapítulo, trataremos da inclusão a partir da perspectiva educacional. Como os professores pensam, agem e reagem em relação à educação inclusiva no contexto escolar? Do que necessitam para se sentirem mais preparados para lidar com as nuances e diversidade que encontram no trabalho com a inclusão?

Ressaltamos que, na medida em que os professores mencionavam os desafios que enfrentam com alunos de inclusão no dia a dia da escola, ou, quando expressavam seus sentimentos para administrarem situações em que não se percebem preparados, sinalizavam que este é um desafio que aponta para uma necessidade formativa, retornando a um dos objetivos desta pesquisa.

Ponderamos que a educação é um direito de todos e que a escola é um espaço em que a diversidade deve ser acolhida com o objetivo de fazer emergir o potencial e a emancipação humana. Além disso, deve ser um lugar de equidade e justiça social. A partir dessa concepção é que também concebemos a educação inclusiva, concordando com Carvalho (2005, p. 5):

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Falar em inclusão é considerar a heterogeneidade, o diverso. Esse aspecto requer do professor um olhar individualizado não somente sobre o seu aluno, mas também sobre o seu

próprio processo de ensino, sobre o seu fazer pedagógico, conforme apresentado na fala da professora Alcione.

“[...] eu acho que sim, é um desafio “pra” muitos professores, principalmente “pra” aqueles que não tiveram nenhuma experiência “né”? E aí chegam alunos de inclusão, de repente, na sala “né”? E, nos pegam de surpresa, e como trabalhar com isso?” (Prof.^a Alcione).

A partir do excerto apresentado podemos inferir que a professora se sente despreparada para lidar com os alunos com algum tipo de deficiência, transtornos ou superdotação, mas entende que dentro do seu fazer precisará administrar as singularidades e demandas específicas apresentadas por eles. Também podemos inferir que a professora acredita que, experiências anteriores com alunos com necessidades especiais, podem contribuir para que os professores sintam mais segurança para lidar com as especificidades.

Ao utilizar a palavra “surpresa”, podemos inferir que a professora não está à espera de um aluno inclusivo em sua sala de aula, apesar da Constituição Federal (1988, artigo 208) prever que os alunos com necessidades especiais sejam matriculados, preferencialmente, no ensino regular. Entendemos que o “não esperar”, tem relação com o modo como a professora se percebe, no que tange às condições para lidar com esses alunos.

Além disso, há expectativas que recaem sobre o professor que se vê, por vezes, sozinho em um cenário que desconhece e que precisará responder pelo processo de aprendizagem dos alunos. Rejeitamos a ideia de desemplicação do professor, mas acreditamos que a visão nebulosa sobre caminhos pedagógicos possíveis, o sentimento de estar sozinho diante dos desafios e a necessidade de mais recursos formativos, levam o professor a um lugar de encruzilhadas. Como afirma Mantoan (2015, p. 604), “a inclusão pegou as escolas de calças curtas”.

A respeito disso, Hashimoto (2003 *apud* AGUIAR, 2015, p. 141-142) aponta que:

A escola foi gradativamente ampliando sua responsabilidade e que sua demanda cresceu enormemente, e que nem sempre o professor esteve preparado para abarcá-la, necessitando da ajuda de outros profissionais para lhe dar suporte nas questões do cotidiano.

A autora ainda sinaliza que “Ainda que haja excelentes intenções no trabalho com os alunos com deficiência, há que se ter formação, orientação e suporte técnico adequado, fato ainda pouco evidenciado no meio docente e nos cursos de literatura” (AGUIAR, 2015, p. 143).

Acreditamos que as proposições de Aguiar (2015) nos ajudam a esclarecer o cenário desafiador no qual se encontra o professor ao se deparar com as demandas do trabalho com os alunos que apresentam necessidades especiais. Diante desse contexto, ressaltamos a

importância de apoiar e dar o suporte necessário aos docentes que tiveram o seu papel ampliado, tendo de entender para além de sua área de estudo, mas ser conhecedor do desenvolvimento humano (VIEIRA, 2004). O desafio de tornar a escola inclusiva é amplo e não deve recair somente ao professor que, como já mencionado, necessita de apoio e condições para atuar diante do inesperado, das individualidades. Essa amplitude é apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (2001):

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Ao relacionar o que aponta a professora Alcione com a literatura e a legislação vigente sobre educação inclusiva, podemos constatar que fazer a inclusão acontecer no interior das escolas é um desafio posto a todos nós, gestores, professores, sistemas de ensino, instituições governamentais. Contudo, o professor está na linha de frente nesse processo e sente-se, por vezes, frustrado por acreditar não conseguir concretizar essa escola inclusiva, conforme vemos na fala da professora.

[...] a questão da inclusão também me aflige demais. [...] pra mim é um desafio. Mesmo já tendo trabalhado várias vezes com criança de inclusão, cada ano é um desafio novo “né”. [...] são crianças diferentes também, “né”, a inclusão, às vezes, é a mesma, mas o grau, o nível, a criança é diferente. E a gente sempre tem que “tá” tentando aí adaptar e não é fácil, “né”?” (Prof.^a Maria Rita).

O relato da professora Maria Rita permite-nos inferir que ela compreende que o trabalho pedagógico não consegue oferecer fórmulas genéricas de aprendizagem e desenvolvimento, já que as singularidades dos alunos necessitam ser consideradas pelos professores para que possam avançar. Ela ressalta que os docentes envidam esforços para se adaptar aos diversos cenários pedagógicos, mas que é um trabalho árduo e personalizado.

Fica implícito no excerto analisado o desafio que está posto aos professores que precisam contemplar as singularidades dos alunos, mas sem perder de vista as demandas do coletivo. Quando não conseguem, veem-se frustrados e aflitos por não corresponderem ao que se esperava, além disso, tomam para si o não atendimento das expectativas, podendo, inclusive, apresentar em sua fala uma ideia de culpa, como observamos no relato da próxima professora:

[...] Todos os professores buscaram estratégias diferentes com elas (as crianças), mas, mas eu acredito que cada um de nós teve a sua frustração no trabalho com essa criança “né”? Então, o que, o que mexe mais comigo, é, eu acho que ainda é a inclusão (Prof.^a Maria Bethânia)

Como visto na análise de todos os excertos, os professores percebem-se diante de um grande desafio: a inclusão. Apesar de acreditarem que experiências anteriores possam corroborar para uma melhor atuação, percebem-se despreparados para lidar com os alunos que apresentam necessidades especiais e, além disso, quando não conseguem alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, sentem-se culpados e frustrados.

Diante dos dados apresentados nesta pesquisa, reforçamos que fazer da escola verdadeiramente um espaço de inclusão é tarefa que compete a todos os profissionais da educação e não apenas ao professor. Ele necessita de condições, formação e suporte para que possa desenvolver o seu trabalho de modo a atender a todos os alunos, com necessidades especiais ou não, em suas singularidades.

Enfatizamos que quando construímos uma escola inclusiva, na qual os professores têm condições de atuar, considerando especificidades de seus alunos e visando o avanço pedagógico, os educandos são tão beneficiados quanto os educadores, uma vez que estes também passam a adaptar sua forma de ensinar constantemente.

Desse modo, uma escola inclusiva se faz a muitas mãos e está para além do que rege a legislação, que tem a sua importância como um horizonte, mas não garante a inclusão e representa, na verdade, um discurso de autoridade. A escola que inclui imprime isso em suas atitudes, em nível institucional, na gestão e no corpo docente.

Uma escola inclinada para uma proposta inclusiva entende que os mecanismos de exclusão necessitam ser combatidos diariamente e que isso implica rever seu projeto político pedagógico, a formação de professores, a interlocução com a comunidade escolar, a concepção de educação e de ensinar, a estrutura física, a avaliação, entre outros.

Como sinaliza Mantoan (2015, p. 679):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria das nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Ou seja, conceber uma escola genuinamente inclusiva requer esforços de todos e o rompimento de vários paradigmas educacionais. Não se caracteriza como uma tarefa pontual, mas um longo caminho a ser trilhado, em conjunto com os sujeitos que ocupam o espaço escolar.

Um ponto comum nas falas aqui apresentadas e que queremos destacar é que, apesar de todos os desafios, a angústia trazida pelos professores, pode também ser compreendida como

uma possibilidade para instigar mudanças. O incômodo, por eles relatado, pode representar um ponto de partida para o enfrentamento do desafio que é a escola inclusiva.

3.2 Concepção, Desafios e possibilidades de flexibilização do currículo

Na análise das transcrições, advindas dos encontros reflexivos, os professores externaram alguns dos desafios que enfrentam na profissão docente. Muito foi falado sobre as dificuldades para administrar todas as demandas do cotidiano escolar e, ao final de tudo, cumprir “o currículo”.

Esclarecemos que os aspectos relacionados ao currículo, discutidos durante os encontros reflexivos, apontaram para a necessidade de compreendê-lo e, por isso, ele será tratado como uma necessidade formativa dos professores.

Anteriormente às respostas, é necessário recorrer às perguntas. São elas que impulsionam o encontro de caminhos para solucionar o que está posto diante de nós. A discussão a respeito do currículo passa por esse viés, especialmente, por se tratar de um assunto que possibilita concepções distintas a depender do contexto, das experiências, do olhar de cada sujeito.

Para discutir o currículo escolar é preciso, sobretudo, admitir a complexidade que reside em compreendê-lo e desvelá-lo. Conforme aponta, Gimeno Sacristán (2013, p. 15):

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem simples e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façam entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

Diante dessa proposição, analisamos os dados relacionados ao currículo escolar, levantados nos encontros reflexivos. Para isso, recorreremos a uma pergunta inicial: Como os professores compreendem o currículo escolar? Para responder ao questionamento, partiremos dos relatos das professoras Maria Rita, Marisa Monte e Beth Carvalho,

[...] E aí, eu acho que se a gente tem essa possibilidade de um currículo mais flexível, onde você pode não cumprir algumas coisas, onde você pode eleger aquilo que é prioridade para o colégio. Você tem, conseqüentemente, uma mudança na prática e aí você precisa pensar em que prática é essa que vai levar uma aprendizagem significativa (Prof.^a Maria Rita).

[...] a partir do momento que nós formos trabalhar com atividade de aprendizagem significativa, o colégio tem que estar ciente que teremos momentos que conteúdos não serão trabalhados seguindo ali o livro, porém deixar claro que se a gente escolher um determinado tema nós conseguimos sim colocar outros conteúdos que não vamos fazer (Prof.^a Maria Monte).

[...] É que na verdade o que acontece, independente da escola, [...] é que tem que ter uma certa mobilidade do colégio e a mobilidade da educadora também “né”? Porque assim, os temas são, eles existem, eles estão contemplados na BNCC. Eles têm que ser trabalhados, esses conteúdos. Porém, o modo como eles vão ser trabalhados vai a partir da mobilidade da educadora junto com a mobilidade do colégio. Então assim, tem um livro, tem, mas o livro... ele é um material de apoio “né”? O livro não é perseguido ali, você pode seguir esse conteúdo de outras formas, em formas de projetos, em formas multidisciplinares (Prof.^a Beth Carvalho).

A partir dos excertos apresentados, podemos constatar que as professoras buscam explicar o currículo, ao tratar da necessidade de flexibilizá-lo, a partir dos conteúdos e temas pedagógicos.

É perceptível que há uma relação direta do currículo com o conteúdo e os livros didáticos. Retomando Gimeno Sacristán (2013), essa é uma concepção possível de currículo, mas é simplista diante da complexidade existente nas dimensões do currículo escolar que, segundo o autor ao ser desvelado, evidencia muito além de temas e páginas a serem cumpridas.

Relacionar o currículo, única e exclusivamente, com a dimensão do ensinar e dos conteúdos pedagógicos, é um resquício histórico do século XX. De acordo com Libâneo (2019, p. 17):

[...] durante longo tempo na história da educação, pelo menos até o início do século XX, a didática englobava o currículo. Ou seja, na clássica figura dos elementos do triângulo didático – o que ensinar, quem ensina, quem aprende – o currículo ficava; com a parte “o que ensinar”.

O autor aponta que, ao longo do século XXI, houve maior aprofundamento nos estudos técnico-teóricos a respeito do currículo, desaguando em um olhar para ele como elemento indissociável e complementar à didática. Libâneo (2019, p. 21) defende que:

O currículo expressa concretamente finalidades sociais e culturais estabelecidos para a educação escolar de um país, num dado contexto histórico e social. Ele indica os conhecimentos necessários para que os alunos aprendam. Desse modo, cabe aos especialistas e aos professores trabalhadores fazer algumas indagações: quais são os critérios para definir o que é necessário para ser aprendido? Quem define o que é necessário? Necessário para quê e para quem? Quais devem ser esses conteúdos? Como podem ser ordenados e organizados ao longo dos anos de escolarização? Como o professor pode colocar esse currículo em ação na escola e na sala de aula? Quais atividades, procedimentos didáticos e situações de aprendizagem devem ser utilizados para pôr o currículo em prática? Esclarecido o papel do currículo trata-se, então, de mobilizar o trabalho pedagógico-didático: atividades dos professores para motivar os alunos, envolvê-los na aprendizagem, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas experiências, suas condições sociais e materiais concretas de vida. Em síntese, o professor tem a responsabilidade de traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento.

Retomando os três excertos apresentados e, a partir da perspectiva de Libâneo (2019), podemos sugerir que é necessário aprofundar com os professores as reflexões acerca do currículo escolar, pois, de acordo com os trechos analisados, o currículo ainda é compreendido apenas na esfera dos conteúdos, não avançando para reflexões mais profundas como propõe o autor: Quem define o que deve ser ensinado? O que deve ser ensinado? Por que deve ser ensinado? Como pode ser ensinado?

A compreensão do currículo escolar apenas pela perspectiva dos conteúdos pode restringir o olhar sobre o processo educacional, limitando mudanças efetivas na prática escolar, como afirma a professora:

[...] E aí, eu acho que se a gente tem essa possibilidade de um currículo mais flexível, onde você pode não cumprir algumas coisas, onde você pode eleger aquilo que é prioridade para o colégio. Você tem, consequentemente, uma mudança na prática e aí você precisa pensar em que prática é essa que vai levar uma aprendizagem significativa (Prof.^a Maria Rita).

A professora afirma que, se houver possibilidade de eleger (conteúdos) o que deve ser cumprido ou o que pode ser descartado, consequentemente, haverá mudanças na prática que serão capazes de desaguarem em um processo de aprendizagem mais significativo.

Apesar de acreditarmos que a flexibilidade é necessária ao pensar a disposição e escolha de conteúdo, sabemos que as mudanças na prática docente perpassam por muitas dimensões, crenças, valores e, inclusive, pelo currículo escolar que é vivido por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Moreira e Silva (1994, p. 7-8) apresentam uma perspectiva importante para compreender o currículo para além dos conteúdos:

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Concordamos com os autores no que tange à amplitude da concepção de currículo e, por isso, defendemos que é fundamental que os professores realmente tenham, além de participação ativa na elaboração desse currículo, possam compreendê-lo de maneira mais abrangente.

Durante os encontros reflexivos e, a partir das discussões sobre o assunto, os professores apontaram para a necessidade de compreender o currículo escolar, conforme os excertos abaixo:

Primeiro a gente saber o que é currículo “né” acho que ele é um ponto muito importante a gente saber como é que é construído esse currículo, qual é o projeto pedagógico político que tem na nossa escola, qual é a participação que a gente tem nessa construção desse currículo (Prof.^a Cássia Eller).

[...] acho que essa linha mesmo da gente compreender, fazer esse reconhecimento do projeto pedagógico político da instituição e do currículo com a linha da escola “né”, com a identidade da escola e aí promover práticas efetivas (...) (Prof.^a Inezita Barroso).

Um ponto em comum que destacamos nas falas é que, mesmo desempenhando um papel essencial no exercício do currículo escolar, podemos inferir que o professor não se vê nesse processo. O depoimento da professora Cássia Eller evidencia, ao mencionar a necessidade de compreender o currículo e a sua participação nele, que ainda há um distanciamento dos professores na construção do currículo escolar. Moreira e Candau (2007, p. 19) afirmam que:

Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Concordarmos com os autores no que diz respeito ao papel dos educadores no processo curricular. Reforçarmos a necessidade de sua participação ativa no processo de elaboração do currículo e também da promoção constante de debates sobre o assunto, uma vez que, é a partir desses espaços, que os professores poderão refletir sobre o currículo escolar e ter condições de ampliar suas concepções e perceber o seu papel nesse processo.

A partir dos trechos analisados, constatamos que os professores mantiveram a discussão sobre currículo apenas na dimensão dos conteúdos pedagógicos. Não que esse aspecto esteja fora do processo curricular, mas é necessário ampliar esse debate tendo em vista as múltiplas dimensões que o currículo escolar comporta, como aponta a literatura aqui apresentada.

Sugerimos que os professores assumam essa concepção de currículo, pois parecem estar distantes do processo de elaboração curricular e de espaços que promovam debates sobre a amplitude do assunto. Contudo, ao apontar o estudo do currículo como uma necessidade formativa, os professores sinalizam que entendem que compreendê-lo e participar dele são ações importantes para o processo educativo e para as mudanças e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

3.3 O professor e a aprendizagem significativa

Só fica o que significa.

Vera Placco e Vera Souza

Ao relatar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, os professores compartilharam depoimentos angustiados com relação às próprias ações, por vezes frustradas, de tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno.

Por ser uma angústia compartilhada por todos os participantes dos encontros reflexivos, os professores apontaram esse tema como uma necessidade formativa do grupo, ao qual analisaremos a seguir, a partir dos dados coletados na pesquisa.

São muitos os desafios enfrentados pelos professores ao se deparar com o cotidiano escolar, com os imprevistos, com sua sala de aula. Um deles, evidenciado nos encontros reflexivos, está relacionado às estratégias para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. O excerto abaixo revela isso:

[...] quando eu penso, quando o meu foco é na aprendizagem significativa, eu amplio e começo a pensar em como eu, docente, estou fazendo aquilo. Então, com isso, eu consigo é tornar mais suave a minha prática e esse currículo independente se é um livro ou não (Prof.^a Dolores Duran).

A fala da professora expõe que, quando tem como foco a aprendizagem significativa, amplia a sua visão e passa a pensar em como está desempenhando o seu papel como docente, como está ensinando. Chamamos a atenção para esse movimento de voltar-se para o seu próprio fazer pedagógico, no intuito de encontrar novas respostas, novos caminhos para ensinar. A partir da análise desse excerto, podemos sugerir que a professora acredita na necessidade de refletir aquilo que vai ensinar, ampliar a maneira como olha para o objeto de estudo, para então, redirecionar sua prática e, enfim, chegar à uma aprendizagem significativa. Ausubel (2003, p. 19), sobre aprendizagem significativa, afirma que:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos.

Como observamos, a aprendizagem significativa atravessa, concomitante, a dimensão do aluno e a do professor. A do ensinar e a do aprender. Neste momento, nosso objetivo é delimitar a discussão a partir do ponto de vista do professor e do processo de ensino. Como pode o docente garantir a aprendizagem significativa em suas aulas? De acordo com Ausubel (2003), as estruturas cognitivas dos alunos são únicas. Sendo assim, de que forma o professor pode intervir nesse processo a fim de ampliar a possibilidade da construção de novos significados?

A professora Dolores Duran nos afirma, além de um olhar para dentro do seu próprio ensinar, a ideia de movimento, de busca por novas formas de fazer aquilo que se faz, de ampliar. Entendemos que essa é uma ação primordial para pensar em como ensinar de maneira mais significativa. Ao declarar que pensa sobre o que faz com a intenção de ampliação, a professora revela, mesmo que implicitamente, uma concepção de que o professor não está inserido em um processo estanque, já concluído, mas que cabe constante mobilidade para encontrar novas respostas e que a aprendizagem também se dá para o docente.

Concordamos com Alessandrini (2002, p. 166) ao afirmar que “o professor e o educador [...] encontram-se na condição de eternos alunos que precisam abrir-se internamente para uma autorregulação criadora de sentido”.

Em consonância com a autora, a professora Beth Carvalho reforça a necessidade de que o docente esteja aberto para uma proposta menos centralizadora e unilateral, em que todos os envolvidos no processo (alunos e professores), possam aprender.

Essa aprendizagem significativa mesmo “né”? De uma forma multidisciplinar e não só fechada naquilo. Então assim... o professor ele tem que ter essa mobilidade, essa abertura para que a criança passe a ser o protagonista daquilo que ele está vivendo daquilo que ele “tá” aprendendo “né”? Então tem que partir dele “né (Prof.^a Beth Carvalho).

Esse excerto revela a necessidade, além da mobilidade para aprender, da abertura para uma proposta de ensino mais democrática, em que não seja preciso depositar todas as expectativas de aprendizagem tendo como fonte o professor. Ao mencionar a abertura para o protagonismo do aluno, sugerimos que a professora compreende que não proverá dela todas as respostas e, assim, têm-se uma concepção de professor que se percebe como um condutor no caminho da aprendizagem e não como o caminho para que o aluno aprenda. Alessandrini (2002, p. 166) sinaliza que:

Trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão, um ajuste cotidiano de nossos próprios processos. Para que possamos ensinar nossos alunos, precisamos rever nosso próprio modo de aprender, nosso modo de construir a experiência. Um processo de que se desenvolve resulta em aprendizagem.

Consideramos que pode ser importante fazer uma conexão com a necessidade formativa dos professores, em relação à ação de tornar o processo de aprendizagem dos alunos mais significativo, ao seu próprio processo de aprendizagem. Acreditamos que, se o docente tiver a experiência em seu próprio percurso formativo, de momentos em que aprendizagem se dê de modo significativo, terá mais chances de vivenciar essa experiência com seus próprios alunos.

Ao propor aos alunos um caminho de aprendizagem mais significativa, tendo em vista uma transformação na prática pedagógica, os benefícios também são refletidos na formação do professor, como destaca Imbernón (2010, p. 30) “Os professores poderão constatar, não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, mas ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional”. Assim, o desenvolvimento é mútuo e todos passam a ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, defendemos que as propostas formativas, vividas pelos professores, podem servir como referências para o que chegará aos alunos. Sendo assim, o debate sobre a aprendizagem significativa pode ser iniciado, anteriormente à sala de aula, partindo de pautas formativas que considerem os saberes docentes e sejam capazes de atribuir a eles novos significados.

3.4 A formação dos professores para a educação inclusiva

No eixo II, analisamos as falas dos professores, em relação aos desafios da educação inclusiva. Discutimos sobre as expectativas que se impõem à escola e aos professores no trabalho com os alunos que apresentam necessidades especiais, o que prevê a legislação sobre o assunto e onde se encontra o docente nesse processo.

Diante disso, a formação dos professores para a educação inclusiva se impõe como uma necessidade para o grupo de professores participantes da pesquisa.

Não é possível falar em escola inclusiva sem discutir a formação de professores. Pensar a educação inclusiva, também requer buscar diferentes estratégias pedagógicas, capazes de orientar a prática docente, na tentativa de reduzir as desigualdades, o preconceito e garantir o atendimento às especificidades de todos os alunos.

A formação de professores, inicial e continuada, necessita ser repensada a fim de que possam ser formuladas alternativas compatíveis com a urgência de propostas educativas que concebam, genuinamente, uma educação para todos.

De acordo com a resolução CNE, N.º 2/2001, para que os professores possam atuar no ensino regular com alunos que apresentem necessidades específicas, devem:

1. Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos a valorizar a educação inclusiva;
2. Adequar às ações pedagógicas às necessidades especiais de aprendizagem;
3. Avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais;
4. Atuar em equipe com professores especialistas em Educação Especial, terapeutas e profissionais da área.

Diante disso, constatamos que se espera que os docentes, de um modo geral, tenham capacidade técnica para atuar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Contudo, observamos que a heterogeneidade dos perfis dos alunos, que trazem demandas distintas e específicas, requer que essa formação seja permanentemente atualizada e que parta do interior da escola para que seja capaz de considerar os reais desafios enfrentados por alunos e professores. A professora Maria Bethânia evidencia essa proposição:

Eu acho também o quanto à nossa formação é importante nisso “né” porque eu acho que recebíamos menos alunos assim antes, hoje nós recebemos muito mais alunos com algum tipo de dificuldade “né”? Então, quanto nossa formação é importante porque de verdade eu não acredito que a gente esteja pronto para receber esse tipo de aluno [...] isso é cada vez mais frequente em todas as escolas “né”? Então, a importância da formação do professor é fundamental nesse lado da inclusão (Prof.^a Maria Bethânia).

O excerto analisado explicita o cenário desafiador imposto aos docentes no trabalho com a educação inclusiva. Um ponto que vale ser ressaltado é a crença que a professora deposita na formação. Quando ela menciona que a formação é importante nesse processo, revela que acredita que as experiências formativas podem contribuir para subsidiar o professor nesse processo, mesmo diante dos desafios a serem enfrentados.

A este respeito, podemos inferir que o professor entende que deve acolher e trabalhar com as necessidades especiais dos alunos, mas, por vezes, não sabe como o fazer, não se sente preparado para isso. O mesmo pode ser observado na análise da fala da professora Alcione, “É eu acho que a gente precisa estar preparado “pra” isso “né”, preparado “pra” essa demanda de trabalho com inclusão que é realmente diferente”.

Ao mencionar que é necessário estar preparado para as demandas específicas do trabalho com inclusão, podemos inferir que a professora refere-se também a experiências formativas que possam subsidiar o docente nesse contexto.

À vista disso, faz-se necessário que os recursos de formação de professores tenham como finalidade a construção de uma consciência crítica sobre a realidade que irão enfrentar e

ofereçam aparato teórico e experiencial que lhes possibilitem ações mais assertivas e, sobretudo, que se sintam apoiados por toda a comunidade educativa. Sobre isso, Allesandrini (2002, p. 167) sinaliza que:

É necessário o desenvolvimento de uma prática psicopedagógica que viabilize a inserção educacional daqueles alunos que requerem cuidados especiais [...]. A inclusão hoje é uma realidade com a qual convivemos. Como professores, recebemos crianças com características peculiares, com dificuldades específicas ou com problemas em sua aprendizagem, e precisamos encontrar elementos em comum e focos de interesse que permitam o desenvolvimento de todo o grupo em sala, inclusive da criança com dificuldades. Muitas vezes, sentimos o quanto precisamos aprender e aprender... Descobrimos, a duras penas, que a inclusão apenas represente um momento do processo e que ela se tornará efetiva quando a nossa criança “especial” puder sentir-se mais integrada ao grupo ao qual pertence.

Consideremos então, a formação de professores, como peça fundamental no processo para a construção de uma escola inclusiva, além do desenvolvimento de práticas que viabilizem a inserção educacional de todos, conforme recomenda a Declaração de Salamanca (1994):

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. [...] Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais (BRASIL, 1994, p. 10).

Ou seja, investir na formação de professores para educação inclusiva é, possivelmente, um dos caminhos mais efetivos para a construção de uma escola mais inclusiva. Contudo, reafirmamos, é um percurso desafiador e que requer que os processos de formação continuada sejam pautados em um olhar de dentro para fora, pois, somente assim, é possível se aproximar das reais necessidades dos alunos e mobilizar mudanças positivas na aprendizagem. A professora Elis Regina explicita essa necessidade: “Eu sinto que eu tenho pouco braço “pra” tanta demanda porque o leque de deficiência é tão grande que eu preciso de um planejamento, formação “pra” cada aluno que tem esse tipo... um tipo de deficiência “né”, que são diferentes”.

O excerto analisado sugere um sentimento de angústia, de frustração da professora, por perceber que lhe faltam subsídios para conseguir atender às necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais. Então, ela menciona que um dos caminhos possíveis para lidar com esse cenário seria a formação para cada aluno. Neste ponto, sugerimos que a professora

acredita que, ampliando seus conhecimentos sobre a multiplicidade de necessidades de aprendizagens existentes, poderá melhorar sua atuação como docente. Reforçamos que esse caminho só é possível se pensarmos em uma formação que tenha como ponto de partida o contexto da escola (IMBERNÓN, 2010).

Diante da análise apresentada nesta seção, destacamos o lugar fundamental da formação no contexto de uma escola inclusiva.

De acordo com o exposto, os professores reconhecem na formação uma possibilidade para lhes apoiar nos desafios do trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais. Esse aspecto reforça a urgência de que as pautas formativas possam realmente contemplar as demandas e expectativas dos docentes, de modo que, mesmo que não haja respostas imediatas, exista a possibilidade de aprender sobre educação inclusiva no interior da escola.

4 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO FORMATIVO: UM PROCESSO REFLEXIVO, COLETIVO E AUTORAL

*Já reparaste que tens o mundo inteiro
dentro da tua cabeça
e esse mundo em brutal compressão dentro da tua cabeça
é o teu mundo
e já reparaste que eu tenho o mundo inteiro
dentro da minha cabeça
e esse mundo em brutal compressão dentro da minha cabeça
é o meu mundo.*

Pimenta

Partir do coletivo é considerar a convergência e, ao mesmo tempo, o confronto, a escuta e o posicionamento. É a tentativa de compreender o que passa na cabeça do outro, como pensa determinado assunto, por quais motivos pensa daquela maneira. A experiência de compreender outros pontos de vista é um caminho que enriquece o individual, por descobrir novas perspectivas, mas também o coletivo por, a partir dessas descobertas, repensar escolhas e redirecionar rotas.

A realização desta pesquisa oportunizou aos professores participantes uma experiência coletiva e autoral na elaboração de um plano de formação pautado em suas necessidades formativas. Todo processo teve os docentes como protagonistas que, a cada encontro reflexivo, apresentavam ao grupo e a si mesmo suas angústias, desafios e sugestões para enfrentá-los.

Pensar um projeto de formação tendo o grupo de professores não só como atores, mas também autores do percurso formativo implica valorizar uma atitude investigativa sobre o que realmente é necessário ao coletivo. Requer também “recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes” (LARROSA, 2017, p. 12). Diante disso, apresentamos um questionamento importante que se impôs na análise dos dados dessa pesquisa: Como se constrói um plano de formação a partir de uma perspectiva coletiva?

Elaborar um plano de formação cujos professores sejam os autores é optar por um caminho ainda não trilhado, em que as curvas e declives serão descobertos juntos, somente no percurso. É abrir espaço para o ainda não planejado, para dúvidas que ainda não se tenham respostas, para a busca coletiva por soluções, para o encontro com as ideias, contradições e convicções do outro, para achá-las em si mesmo. A respeito disso, Larrosa (2017, p. 67) defende que:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio

alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. [...] justamente por isso não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele.

É a partir dessa concepção de formação que o percurso desta pesquisa foi trilhado, reconhecendo os professores como viajantes em uma jornada formativa que tem como um dos objetivos a viagem interior, a qual consideramos capaz de provocar mudanças.

Assumir o professor como autor do projeto formativo é considerar seu lugar de protagonismo. Essa condição não exclui outras possibilidades formativas em que se alinhem também as necessidades da escola, mas como esse é, na maior parte das vezes, o caminho norteador das pautas formativas, propusemos um percurso diferente.

A respeito dessa maneira de compreender o professor, Placco (2010, n.p.) parte do pressuposto:

Do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência.

Assim, em consonância com o que apontam os autores, o primeiro ponto que ressaltamos como uma condição para construir um projeto formativo a partir do coletivo é reconhecer e valorizar nele a dimensão individual de cada pessoa, cuja autonomia deve ser estimulada e desenvolvida de modo que ela possa intervir em seu próprio processo de formação.

O segundo aspecto considerado essencial para esse percurso é a dimensão do grupo que, a partir das singularidades de cada um, compõe um coletivo diverso, com olhares e perspectivas distintas que enriquecem o todo, oportunizando novas aprendizagens. Apoiamo-nos em Pivetta e Isaia (2014, p. 113), para conceituar como entendemos esse coletivo capaz de contribuir para o percurso formativo dos sujeitos:

A vida em grupo impõe certas particularidades que envolvem a dimensão pessoal de cada participante, na qual o desejo, as subjetividades e as objetividades são gradativamente a floradas. Sentimentos, aspirações, conhecer-se e fazer-se conhecer, transpor as dificuldades e limitações pessoais, comunicar-se e experimentar-se, entram em jogo e carregam as diferentes personalidades que a formam. Desenvolve-se a partir de confrontos de opiniões e concepções, envolvendo uma espécie de evolução de atitudes educativas que gradativamente incorporam um processo de troca intelectual (Ferry, 1974). Assim compreendido, o trabalho em grupo pode ser incorporado como dispositivo de aprendizagem docente, na medida em que se estabelece o encontro e se institui a reflexão dos professores sobre si e sobre sua prática socialmente construída e [re]significada, tendo como premissa a possibilidade de mudança, transformação e aprendizagem.

Ainda para explicar a nossa perspectiva de percurso de aprendizagem em grupo e com o coletivo, recorreremos a Freire (2003, p. 5) que afirma: “Grupo é um resultado da dialética entre

a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos”. Diante disso, consideramos que para elaborar um projeto formativo que parta de uma perspectiva coletiva é necessário:

- Considerar e valorizar a dimensão individual de cada sujeito inserido no coletivo, ainda que não se restrinja a ela.
- Valorizar as individualidades dos sujeitos como forma de enriquecer o coletivo e, a partir disso, refletir e repensar concepções e práticas;
- Disposição para escuta, troca de experiências em um percurso definido também pelo coletivo;
- Despir-se de respostas previamente prontas e oferecer espaço para emergir do grupo as suas reais necessidades formativas.

Assim foi o percurso trilhado nos encontros reflexivos realizados nesta pesquisa. Partimos do levantamento dos desafios vividos pelos professores. Ao identificá-los, os professores compartilharam suas aflições, frustrações e incertezas docentes. Escutaram uns aos outros, propuseram, trocaram. Isso é evidenciado nos excertos abaixo:

Então eu tô bem ligada no que a colega disse. Eu acho que por mais que a gente tenta tá sempre faltando alguma coisa, talvez um apoio, essa troca realmente, “né”, essa conversa com os colegas de trabalho, de quem já teve aluno “né”, com aquelas dificuldades, aqueles comportamentos, realmente, é muito importante (Prof.^a Rita Lee).

É eu concordo muito com o que as meninas disseram e, a princípio, eu também elegi como o tempo “né”, o tempo, é, “pra” gente disponibilizar mesmo “pra” essa troca entre a gente “né”, entre as experiências, entre os conflitos que a gente enfrenta no dia-a-dia. Eu continuo com o tempo, mas também, alinhado à inclusão. É, eu vejo que o grupo, é, tem uma grande dificuldade com isso e é mesmo, “né”. É uma dificuldade geral, acho que de todos os professores (Prof.^a Alcione).

As professoras compartilham seus desafios, negociam com os colegas, revisitaram suas escolhas, reafirmaram ou cederam lugar a outras a partir da troca com os colegas. Esse percurso ocorreu, pois houve o espaço necessário para a exposição do individual que, ao final, pôde acarretar mudanças de opiniões no coletivo.

No coletivo, elegeram o que é era o mais urgente para o grupo naquele momento, escolhendo o que precisaria ser tratado primeiro e depois, por quais motivos. Em muitos momentos, houve concessão das necessidades individuais, para oferecer espaço ao que importava ao coletivo, mas, ainda assim, as individualidades eram compartilhadas e acolhidas. Também observamos mudanças de rotas ao escutar o outro, pois voltavam-se para si e propunham a si mesmo novos caminhos, como aponta o excerto abaixo:

É, depois do primeiro... Eu tinha colocado como no primeiro encontro eu tinha respondido que o grande desafio era a Educação Inclusiva e a gente fazer um trabalho efetivo com a Educação Inclusiva, atendendo realmente a necessidade é, dessas crianças que vêm “pra” nós com algumas questões. Mas, depois desse encontro, o que mais me desafiou e eu fiquei pensando, foi justamente essa questão que saiu, que não foi, a princípio, o que eu tinha colocado que era essa falta de espaço para o encontro com as colegas (Prof.^a Cássia Eller).

A professora repensou o que considerava como o mais urgente de seus desafios e mudou a sua ordem de prioridades. O mesmo ocorre no depoimento abaixo.

O meu desafio tem a ver com o que as profs. colocaram no encontro. Não foi um item que eu apontei, mas que, foi um apontamento dado por alguém do grupo e tem muito a ver com a minha maior dificuldade e frustração que nesse momento é lidar com a inclusão (Prof.^a Elis Regina).

Nos dois excertos, as professoras reveem os desafios que consideram como urgentes para serem enfrentados, mas apontam que suas prioridades foram alteradas a partir da escuta dos colegas.

Após esse percurso, chegamos à construção coletiva do plano de formação e, então, o grupo, exercendo seu papel autoral, decidiu quais os elementos eram importantes e de que forma se sentiriam contemplados em um projeto formativo, conforme apresentaremos nas próximas sessões.

4.1 Compartilhamento de práticas como estratégia formativa, valorização dos saberes do grupo e a formação de professores a partir de construções coletivas

*Eu não sou você
Você não é e
Eu não sou você.
Você não é eu.
Mas sei muito de mim
Vivendo com você.*

Paulo Freire

Ao discutir o projeto de formação com os professores, foram levantados os elementos que consideravam importantes para o grupo ao pensar um percurso formativo. Como se sentiriam contemplados em uma pauta formativa?

Decididas as necessidades formativas mais urgentes para o grupo, as discussões passaram a se referir a quais elementos formativos atenderiam mais adequadamente a tratativa dessas necessidades. Dentre eles, os professores apontaram o compartilhamento de práticas como uma potente estratégia formativa, conforme sinaliza a professora Beth Carvalho “[...] eu

acho que a partilha da prática é primordial né [...] eu acho que só isso que te traz e traz para o grupo também esse aprimoramento real”.

Ao mencionar que o compartilhamento da prática traz o docente para o grupo, inferimos que a professora acredita que essa partilha pode aproximar a equipe de trabalho, de modo que, a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas, o docente tem a possibilidade de se reconhecer na experiência do outro ou ainda se inspirar nela. A professora também afirma que a partir daí é que se tem o real aprimoramento do trabalho pedagógico.

Diante da afirmação da professora Beth Carvalho e apoiadas em Cánario (1998), reafirmamos a escola como um lugar em que os professores aprendem. Sinalizamos, a partir dos dados obtidos na pesquisa que, para os professores, o compartilhamento das práticas representa uma possibilidade de aperfeiçoamento do trabalho e do seu próprio desenvolvimento profissional, como apresentamos em mais um excerto: “[...] eu gostaria que a gente realmente pudesse trocar com o grupo e também pudesse avançar nesse processo de desenvolvimento do grupo” (Prof.^a Cássia Eller).

A esse respeito, Tanaka e Passos (2015, p. 40279, grifos das autoras) afirmam que:

[...] Se o professor não tem a possibilidade de compartilhar as práticas realizadas no seu cotidiano e refletir sobre elas, não consegue avançar em sua profissionalidade docente. E avançar em sua profissionalidade docente significa compreender que a atividade de ensinar exige que os professores busquem formas de se desenvolver profissionalmente ao longo de toda a carreira. Só assim poderão “acompanhar a mudança, rever e renovar seus próprios conhecimentos e perspectivas sobre o bom ensino”.

Ou seja, as autoras confirmam as afirmações das professoras. Favorecer o compartilhamento de práticas é uma maneira de possibilitar o desenvolvimento do professor e do grupo que faz parte.

Assumir o compartilhamento de práticas no projeto formativo é também considerar e valorizar os saberes existentes no grupo. É acreditar que esse coletivo pode encontrar soluções eficientes e ainda corroborar para uma prática reflexiva em conjunto sobre o fazer pedagógico, conforme afirma a professora Aracy de Almeida “[...] eu acho que tudo parte da partilha mesmo, acho que esse é o início. Se encontra, conversa, põe as coisas, expõe as angústias e tudo isso vai levar a discussões sobre o que a gente quer”.

Ao mencionar que a partilha é o ponto de partida, a professora revela que a partir da troca com o outro, do compartilhamento de ideias, sucessos, angústias, percorre-se um caminho para chegar aos objetivos do grupo. Ainda podemos inferir que a concepção de formação e de desenvolvimento docente da professora é assumida em um processo coletivo, que não se pode construir sozinho, conforme Hargreaves e Fullan (2000, p. 63) também defendem: “O

aperfeiçoamento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual, e que análise, avaliação e experimentação junto com os colegas são condições mediante as quais os professores tornam-se melhores”. Assim, tornar possível o compartilhamento de práticas entre os professores certamente corrobora para, além de um aperfeiçoamento dos docentes e do grupo, a melhoria no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto que se destacou na discussão sobre o compartilhamento de práticas foi a confiança atribuída ao grupo, no sentido de assumi-lo como uma organização capaz de contribuir para resolução de problemas, acolhimento de angústias, discussão de possibilidades e aperfeiçoamento constante.

A professora destaca a importância do grupo em seu cotidiano na escola: “[...] eu queria ressaltar o trabalho de grupo, no dia a dia mesmo, né? Eu acho que esse grupo no dia a dia é muito valioso [...] eu acho que ter o grupo para ajudar é muito importante” (Prof.^a Maria Bethânia).

Fica evidente que a professora vê no grupo ao qual faz parte uma rede de apoio em suas necessidades e valoriza esse movimento. O excerto ainda apresenta, mesmo que implicitamente, uma relação de confiança e acolhida, pressupostos que consideramos como essenciais para a constituição de um projeto de formação que parta do coletivo.

Ao mencionar que o grupo pode ajudar, além de revelar que compreende as contribuições que o coletivo o pode oferecer, diz sobre si mesma. Fala acerca da percepção de si mesma como sujeito que necessita da ajuda, do apoio e que se coloca para o outro, mostrando-se ao grupo como pessoa e profissional, conforme aponta Pivetta e Isaia (2014, p. 125):

Nessa caminhada de olhar para si, percebe-se, há o reconhecimento do eu professor e da sua prática. Na medida em que os professores colocam-se para o grupo, mostram-se como pessoa e como profissional, o que remete ao movimento de aproximação do grupal. Para Ferry (2004), a perspectiva de trabalho grupal pressupõe também a dinâmica de desenvolvimento pessoal, o que está além da aquisição de conhecimento e da aprendizagem de habilidades para o desenvolvimento de uma profissão.

Como afirmam as autoras, ao se colocar para o grupo, os professores mostram-se não só como profissionais, mas também como pessoas. Por esse motivo, reafirmamos a importância de os integrantes se sentirem à vontade e acolhidos para se expressar de modo franco, podendo, inclusive, partilhar suas fragilidades e discutir como aperfeiçoá-las.

O compartilhamento de práticas como estratégia formativa, a valorização dos saberes do grupo e a formação de professores a partir de construções coletivas foram elementos de destaque para estruturar o plano de formação com os professores participantes. Esse destaque

foi tão significativo que o grupo ocupou boa parte dos encontros falando sobre a importância desses elementos nos percursos formativos.

Assim, esses elementos foram incluídos como estratégias formativas no plano elaborado com e pelos professores. A respeito disso, Placco e Souza (2015, p. 48) afirmam que: “Não é o formador, mas o grupo que estabelece os rumos, os conteúdos, as estratégias, enfim, o quê, o como e o porquê dos encontros formativos”. A participação autoral dos docentes revela a potencialidade que há em estruturar um plano formativo que não seja apenas do formador, mas de todo o grupo que se reconhece na construção, opina e intervém no processo.

4.1.1 Comunidades de Aprendizagem e Grupos de Estudo

Outro elemento considerado pelo grupo de professores como essencial para elaborar o plano de formação é o aprender em grupo, com o compartilhamento de estudos, leituras e pesquisas. Para eles, essa é uma possibilidade formativa de muito valor, pois reconhecem a necessidade do aperfeiçoamento constante requerido ao professor. Os depoimentos das professoras Aracy de Almeida e Inezita Barroso demonstram essas proposições: “Seria ótimo, se pudéssemos juntar nossas equipes e estudar juntos” (Prof.^a Aracy de Almeida). “[...] poderíamos discutir com um grupo de professores o que mais aflige, as principais dificuldades, depois trazer a fundamentação teórica de acordo com o que foi apontado” (Prof.^a Inezita Barroso).

Os dois excertos analisados apontam que as professoras propõem momentos de estudo teórico com o grupo. Além disso, Inezita Barroso sugere que se tenha como ponto de partida os desafios enfrentados, discuta-se sobre eles com outros professores e que essa discussão seja também articulada com a teoria.

Os depoimentos revelam que as professoras, apesar de atribuir valor para a troca de experiências e discussões em grupo, não perdem de vista a necessidade de recorrer à teoria para fundamentar as ações e o fazer pedagógico. Não nomearam esse processo como a constituição de comunidades de aprendizagem, mas, em virtude da natureza das ações por eles descritas entendemos que se elas se concretizassem como propuseram, seria possível, com o tempo, constituir-se uma comunidade de aprendizagem a qual entendemos a partir de Careaga (2007, p. 89 *apud* MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2013, p. 97):

As comunidades de aprendizagem permitiriam fortalecer o tecido social da instituição educativa em uma dupla perspectiva: a profissionalização individual de seus integrantes, a discutir e analisar um fenômeno educativo particular afastando-se da prática cotidiana, promovendo ao mesmo tempo a melhora do próprio centro

educativo através de processos de reflexão em conjunto sobre essas práticas. Em tal sentido, a literatura põe em evidência que a conformação de comunidades de prática e aprendizagem de docentes, ajudarão a sua profissionalização na medida em que se centrem no aluno, afirmem-se como processos de melhora contínua, despertem novas expectativas, envolvam-se em atitudes colaborativas, resultem uma elevada produção acadêmica, desenvolvam um sentimento de pertença, promovam uma forte liderança pedagógica e propiciem a relação com a comunidade.

Recorremos a Cadório e Simão (2012) que defendem a escola como espaço de formação, de encontro, de divergências e convergências, configurando-se como um terreno fértil para a criação de comunidades de aprendizagem.

De igual modo, Calvo (2014) afirma que as comunidades de aprendizagem e as práticas colaborativas na instituição educacional, analisam o que realmente está acontecendo nas salas de aula e garantem o desenvolvimento de alunos e professores. A partir disso, afirmamos que o aprender em conjunto e a constituição de comunidades de aprendizagem no interior da escola, representam mais uma possibilidade de desenvolvimento profissional para os professores e, conseqüentemente, a chance de melhoria do desempenho dos alunos. A professora apresenta como premissa o espaço para conversa, troca e estudo com a equipe.

Eu penso que para a gente a primeira coisa é priorizar esse espaço de conversa, priorizar uma sequência de trabalho de estudo com a equipe [...] estudar textos, ter conversar e refletir sobre isso e ter contato com pessoas mais experientes do nosso grupo (Prof.^a Cássia Eller).

Ainda aponta alguns elementos que considera importantes para esse processo: Estudo em grupo, discussão, reflexão sobre o que foi estudado e troca de experiências acerca do assunto. Esse conjunto de ações representa uma grande potencialidade para o aprender em conjunto e oportunizar o desenvolvimento do grupo e da própria escola.

Esse caminho foi proposto também por Murphy e Lick (1998 *apud* MOSQUINI, 2019, p. 103):

De acordo com Murphy e Lick (1998), os grupos de estudos possibilitam estudar artigos, revisar literatura sobre o tema, pesquisar informações, investigar práticas de ensino e materiais eficientes, elaborar aulas, materiais e demonstrar práticas. Na visão dos autores, o grupo de estudos enseja o planejar e o aprender junto, por meio do compartilhamento de ideias, da reflexão conjunta; favorece a construção de conhecimento sobre o conteúdo, a interação de ideias e materiais, a experimentação, além de contribuir para o conhecimento e a prática.

Ainda sobre os grupos de estudo, Silva (2011) propõe um esquema que aborda a visão de Murphy e Lick (1998):

Figura 1 – Grupo de Estudo

Fonte: Silva, 2011.

A professora propõe um percurso de estudo em que poderiam ser utilizadas as proposições de Murphy e Lick (1998). Essa estratégia aborda elementos importantes e já mencionados pelos professores como possibilidades para a elaboração de um projeto formativo: troca de experiências com os colegas, compartilhamento de práticas, aprendizagem em grupo, estudo da teoria para fundamentar a prática e relações de apoio mútuo.

Um ponto de convergência nos três excertos analisados diz respeito ao quanto o professor busca situações de aprendizagens e experiências que ocorram em um contexto grupal, na interação. Essa inclinação para o coletivo representa uma grande possibilidade para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a colaboração, sendo iniciado já no percurso de formação continuada que supõe:

[...] uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 65-66).

Esse caminho formativo, que parte da interação e da participação pode ser percebido em todos os trechos analisados. As palavras *juntos*, *grupo*, *equipe* são bastante acentuadas, revelando que as professoras aspiram por uma caminhada que não seja trilhada sozinha, mas em parceria, colaboração e participação. Essa aspiração necessita ser valorizada e impulsionar práticas formativas que genuinamente tenham como ponto de partida o coletivo.

4.1.2 Encontros reflexivos: possibilidades na pesquisa e formação de professores

*Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã.*

Chico Buarque

A música Cotidiano, embalada na voz de Chico Buarque, apresenta como personagem central uma mulher que todo dia faz tudo sempre igual. O compositor estabelece uma relação entre o dia a dia com ações repetitivas, sem uma reflexão maior sobre o porquê de fazer tudo sempre da mesma maneira.

Escolhemos iniciar esta seção com o trecho dessa canção, pois acreditamos que se no cotidiano, imposto a todos nós, não oportunizarmos situações para refletir sobre os motivos pelos quais agimos como agimos, corremos o risco de todos os dias fazer tudo sempre igual, afastando-nos da compreensão de nossas ações. Não desvalorizamos o importante papel da rotina, apenas sinalizamos que a sua dose deve ser equilibrada de modo que haja tempo para a reflexão (ZEICHENER, 1993).

Os encontros reflexivos, realizados nesta pesquisa, deram-se, inicialmente, como um procedimento de coletas de dados. Após a realização dos cinco encontros, esperava-se possuir dados para atender ao objetivo da pesquisa: Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação, o que foi alcançado.

Ocorre que além de um procedimento para coleta de dados, os encontros reflexivos configuraram-se também como uma potente estratégia formativa por instigar nos participantes a possibilidade de uma ação reflexiva frente a sua prática enquanto professor através das discussões coletivas e partilha de experiências grupais e individuais.

O levantamento e análise das necessidades formativas dos professores, advindas de seus desafios, foi o caminho pelo qual essa flexibilidade foi trazida à tona, movimento que observamos no depoimento da professora Rita Lee “[...] eu acho que sempre falta alguma coisa, cada ano vem aí com alunos novos e dificuldades diferentes. Eu sempre penso, tô fazendo, tô fazendo, mas será que estou alcançando?”.

À medida que a professora vai relatando seus desafios e necessidades, percorre um caminho de autoquestionamento, autorreflexão. Passa a se perguntar se o que está fazendo, se a sua prática está sendo capaz de atender ao que se espera, se o aluno está realmente sendo

alcançado. Esse movimento de voltar-se para si, para olhar de modo mais afastado para as próprias ações, reflete uma atitude de reflexão e autocrítica.

No entanto, ressaltamos que o processo reflexivo é desenvolvido e para que realmente ocorra a reflexão capaz de conduzir à experiência reflexiva, que resulte em aprendizagem e mudança, são necessários alguns passos, conforme nos descreve Dewey (1979, p. 164-165):

1. perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2. uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3. um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4. a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5. tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese.

Ou seja, é preciso interferência para que a experiência reflexiva possa realmente ocorrer. Retomando o depoimento da professora Rita Lee e os cinco requisitos que Dewey (1979) apresenta como essenciais ao pensamento reflexivo, podemos constatar os dois primeiros passos da experiência reflexiva: a perplexidade, a confusão e dúvida, apresentadas nos questionamentos que ela faz a si e a previsão conjectural, quando tenta interpretar o que ocorre “Eu sempre penso, tô fazendo, tô fazendo”. Com isso podemos perceber que, para que o processo reflexivo chegue realmente a produzir mudanças é preciso avançar no pensamento reflexivo, estimulando e criando oportunidades para experimentar o caminho proposto por Dewey (1979).

Ressaltamos, ainda, que o pensar reflexivo vai para além da expressão de angústias ou opiniões. Ele nasce de um processo em que a reflexão em torno de um problema segue etapas que vão dos questionamentos, às conjecturas, à análise, ao levantamento de possibilidade e caminhos para um agir a partir das hipóteses levantadas, pondo-as em prova para caracterizarem-se ou não como soluções.

A partir da concepção de processo reflexivo, entendemos que todos temos, inerentemente, a possibilidade da reflexão. Contudo, para que ela realmente mobilize mudanças é necessário que seja “um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 1997, p. 39). Assim, teremos condições de extrapolar do pensar para fazer ao pensar sobre o fazer. O excerto seguinte nos aponta isso: “[...] A gente sempre fica pensando, poderia ter feito de um jeito diferente” (Prof.^a Beth Carvalho).

A professora revela esse pensar sobre o fazer, olhar novamente para o que já foi realizado, mas partindo de outro lugar, outras perspectivas e, desse ponto, descobrir o que

poderia ter sido feito de outra forma. Esse é um movimento que já coloca o professor em uma posição diferente da de expectador, pois está centralizado em si mesmo, pensando e intervindo sobre o seu próprio fazer. Sobre esse papel de protagonismo na reflexão, Alarcão (1996, p. 18) sinaliza que:

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

A postura de empenho autoformativo, conforme nos aponta Alarcão (1996), tem o sentido de assumir o protagonismo do professor na experiência reflexiva. É dentro da análise das próprias experiências, das potencialidades que o docente pode refletir o seu fazer.

A experiência vivenciada com os professores nos encontros reflexivos possibilitou-lhes esse protagonismo e também o olhar mais distanciado a respeito de si mesmo e da própria prática. Os docentes viveram esse movimento no individual quando pensavam nas respostas das perguntas disparadoras de cada encontro, quando expunham experiências e situações vivenciadas, mas também no coletivo, quando a partir do depoimento de um colega, ou de um assunto discutido no grupo, retornavam para si, buscando compreender suas próprias convicções e atitudes, conforme nos aponta o depoimento da professora:

[...] Eu acho que nós educadores sempre que temos que ter uma intencionalidade pedagógica. A gente precisa perguntar, qual é minha intenção com isso? [...] nesses encontros reflexivos falamos muito de currículo engessado, mas será que não somos nós que estamos engessados? (Prof.^a Marisa Monte).

A professora se contesta, mas também se volta ao coletivo. Parte da fala do próprio grupo e levanta perguntas e hipóteses sobre o que foi discutido durante os encontros reflexivos. Traz em sua fala a necessidade da pergunta, do pensar sobre, do trazer para si as indagações na tentativa de encontrar respostas.

Diante da experiência desta pesquisa, entendemos que os encontros reflexivos podem se constituir como um procedimento para coleta de dados em pesquisas qualitativas, contribuindo para o processo de identificação das necessidades formativas dos professores. Para isso e, a partir da vivência nesta pesquisa, consideramos importantes os seguintes aspectos: 1. Perguntas disparadoras, compartilhadas anteriormente com os participantes, podem servir para iniciar os encontros reflexivos com o grupo que já pode elaborar reflexões prévias a respeito do que se pretende discutir. 2. É importante que haja desafios comuns aos participantes para que todos se sintam pertencentes à discussão apresentada. 3. O espaço de fala necessita ser

respeitado e a participação de modo voluntário. 4. É necessário observar a quantidade de participantes de modo que seja possível manter a proximidade entre eles e garantir que todos tenham a oportunidade de se colocar. 5. O mediador dos encontros reflexivos pode ou não fazer parte do contexto da pesquisa. É importante que se evite emitir opiniões durante as discussões para que não haja interferências nos depoimentos. 6. Para análise de dados, os encontros reflexivos podem ser gravados e transcritos.

Os encontros reflexivos também podem configurar-se em um contexto formativo, sendo uma estratégia para incitar o processo reflexivo acerca da prática, desafios e necessidades formativas dos docentes. Podem promover, a partir de perguntas disparadoras, a reflexão individual e coletiva sobre um desafio comum, visando alcançar soluções para enfrentá-lo. Podem trazer à tona o protagonismo e autoria docente no caminhar formativo e também o aprender em conjunto.

Além disso, os encontros reflexivos, quando incorporados como estratégia formativa e realizados periodicamente, podem chegar a constituir um grupo reflexivo, à medida que os participantes vão vivenciando as experiências e histórias ali partilhadas, ampliando da dimensão individual para a coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Semente do Amanhã...
Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã...
Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida, Fé no homem, fé no que virá!
nós podemos tudo,
Nós podemos mais...
Vamos lá fazer o que será!

Gonzaguinha

Nascer sempre com as manhãs. Esse foi um dos grandes desafios para a realização desta pesquisa. Foi necessária muita fé para continuar, fé no amanhã, fé na vida, no homem, no que virá. Em tempos tão desafiadores, a humanidade, talvez em uma experiência coletiva inédita, vive ainda um de seus maiores dissabores. Um vírus imperceptível aos olhos, mas tão presente nas perdas de amigos e familiares, no distanciamento, na falta dos abraços, impôs-se a todos nós de modo categórico. E o que fizemos? Tivemos de reaprender a nascer com as manhãs, não se entregar, não se desesperar e continuar acreditando que hoje é semente do amanhã e que esse tempo vai passar.

Nesse contexto novo e que nos forçou a ter mais esperança, trilhamos o percurso desta pesquisa que precisou também ser adaptado a esse novo mundo, em que os encontros só puderam ocorrer através de telas de aparelhos eletrônicos. Contudo, apesar de desafiador, este não foi um impedimento para a concretização do que aqui pretendíamos pesquisar, a partir do seguinte objetivo geral: Analisar as necessidades formativas dos professores para, coletivamente, elaborar um plano de formação; e dos específicos: Conhecer as necessidades formativas dos professores do 2º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutir com os professores as necessidades formativas levantadas e elaborar com eles um plano de formação a partir das necessidades formativas levantadas e discutidas.

Esses objetivos nasceram do percurso profissional da pesquisadora que também atua como coordenadora pedagógica no contexto em que a pesquisa foi realizada e parte da seguinte questão norteadora: Como as necessidades formativas dos professores podem nortear a construção coletiva de um plano de formação? Com o objetivo de responder essa questão, realizamos cinco encontros reflexivos que tinham como roteiro: Levantar e discutir os desafios

enfrentados pelos professores e, a partir deles, identificar e conhecer suas necessidades formativas para elaborar coletivamente um plano de formação.

Fundamentadas em Imbernón (2006; 2010), Canário (1998), Nóvoa (2003, 2009), Marcelo García (1999), dentre outros, partimos de uma concepção de formação centrada na escola e que reconhece o espaço escolar como uma organização aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Para organização dos encontros reflexivos, inspiramo-nos em Passegi (2011) e Szymanski e Szymanski (2014) e também em Zeichner (1993), Shön (1992) e Dewey (1979) para explicar o percurso do pensamento e prática reflexiva. O entendimento sobre as necessidades formativas se deu a partir de Marcelo García e Vaillant (2013), Estrela, Madureira e Leite (1999) e Rodrigues (s.d).

Apoiadas em nosso quadro teórico e sem perder de vista os objetivos dessa pesquisa, podemos afirmar que eles foram alcançados. A partir da identificação e discussão dos desafios enfrentados pelos professores, da discussão e da escuta do que sentiam falta em sua formação, conhecemos suas necessidades formativas que estão relacionadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Necessidades formativas indicadas na pesquisa

Necessidades formativas identificadas na pesquisa
O currículo escolar
Aprendizagem Significativa
A formação de professores para a educação inclusiva

Fonte: Elaboração da autora.

Após identificação das necessidades formativas dos professores, passamos à discussão delas, alcançando o segundo objetivo específico da pesquisa. A partir do depoimento dos professores, constatamos que eles elegem o currículo escolar como uma necessidade formativa, pois sentem falta de ter mais clareza sobre a concepção de currículo. Também o relacionam exclusivamente ao conteúdo pedagógico a ser cumprido e percebem a necessidade de aprofundar essa discussão.

Outra necessidade formativa está relacionada à aprendizagem significativa. Os professores participantes apontam que buscam olhar para o seu fazer a fim de perceber se as suas propostas de aulas estão realmente atribuindo sentido para os alunos e corroborando para uma aprendizagem também significativa. Também constatamos que iniciam esse movimento analisando a própria prática pedagógica a fim de perceber nela um sentido.

A formação para educação inclusiva também foi eleita pelo grupo como uma necessidade formativa. Constatamos, por meio da análise dos dados, que os professores não sentem que possuem preparo suficiente para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Apresentam angústias e frustrações por perceberem que nem sempre alcançam suas expectativas com esse grupo de alunos e, por isso, acreditam que a formação continuada pode lhes apoiar nos desafios impostos pelo trabalho com a educação inclusiva.

O último objetivo consistia em, a partir das necessidades formativas dos professores, anteriormente levantadas e discutidas, construir coletivamente um plano de formação. Também podemos afirmar que ele foi alcançado e pode ser verificado no apêndice E.

Uma vez que os objetivos da pesquisa foram alcançados, apresentamos uma síntese de seus principais achados:

- Os resultados da pesquisa sugerem que os processos de formação continuada enfrentam ainda muitos desafios para efetivamente se concretizarem, especialmente por demandas burocráticas, mas, apesar disso, os professores atribuem valor e reconhecem os ganhos da formação continuada em seu desenvolvimento profissional.
- Os professores sentem a necessidade de mais espaços para troca de experiências e práticas. Além disso, acreditam que essas ações formativas podem ajudá-los a enfrentar muitos dos desafios vividos no cotidiano escolar.
- A educação inclusiva representa um grande desafio aos professores que se sentem despreparados para ensinar alunos com necessidades especiais educacionais, muito embora acreditem que a formação continuada, troca com professores mais experientes e especialistas, pode ajudá-los nesse percurso.
- Os professores apresentam uma concepção de currículo articulada exclusivamente aos conteúdos pedagógicos e sentem necessidade de ampliar o estudo a respeito disso para compreendê-lo de forma mais abrangente. Por fazerem essa associação, acreditam que o currículo é inflexível, pois sentem que os livros didáticos devem ser cumpridos de maneira sistemática.
- Os professores desejam que as propostas que apresentam em suas aulas sejam carregadas de sentido aos seus alunos, para isso, voltam-se à sua própria prática a fim de compreender o sentido, primeiramente, em seu fazer pedagógico.
- Para os professores, a formação continuada deve priorizar o compartilhamento de práticas, a troca de experiências e o estudo em grupo.

- Os professores valorizam o aprender em conjunto e aspiram pela constituição de comunidades de aprendizagem, mesmo sem nomeá-las dessa forma. Acreditam que a escola é um espaço em que podem aprender.

- Quando participam de maneira autoral da construção do plano de formação, sentem-se protagonistas do seu próprio percurso formativo e se veem dentro do processo.

- O processo de discussão sobre as necessidades formativas, leva os professores a um percurso reflexivo, pois, à medida que falam o que necessitam, quais são seus desafios, direcionam o olhar para o seu fazer e deixam vir à tona suas angústias e frustrações docentes, práticas de sucesso, experiências vividas, escolhas que poderiam ter sido diferentes e, a partir disso e da escuta dos colegas, propõe outras rotas.

Após descrever os achados da pesquisa e revistar o percurso trilhado até aqui, encerramos este trabalho com a sensação de que ainda podemos percorrer outros caminhos, explorar novas rotas, mas é hora de encerrar este trajeto para que outros possam ser iniciados com novas perguntas, em outras pesquisas. Até lá, vamos tocando os dias pela longa estrada que somos, compreendendo a marcha e tocando em frente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lucia. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.* São Paulo: Loyola, 2015. p. 141-156
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.
- ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. *In: PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.* Porto Alegre, Artmed, 2002. p. 157-175
- ALFONSI, Selma Oliveira. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente.** Orientadora: Vera Maria Nigro de Souza Placco. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALMEIDA, Laurinda R. **Formação centrada na escola: das intenções às ações.** *In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.* São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-23.
- ANDRÉ, Marli. Texto, Contexto e Significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cad. Pesq.*, São Paulo, 45, maio, 1983, p. 66-71. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 05.out.2020.
- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- AVELEDO, Edilene Aparecida Barros da Silva. **O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não?** Orientadora: Vera Maria Nigro de Souza Placco. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BITTENCOURT, Aparecida Daniele Nascimento. **Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano.** Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB/2001. Diário oficial da União, 11 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

CADÓRIO, Leonor.; SIMÃO, Ana. Comunidades de Aprendizagem de professores de português: Um caso de Prática Colaborativas na Abordagem do Currículo. *In*: FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando I. (Orgs.). **Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 59-95.

CALVO, Gloria. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *In*: **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual**. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO Santiago, 2014.

CANÁRIO, Rui. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 30 maio 2020.

CAPELI, Renata; WALCKOFF, Simone; SZYMANSKI, Luciana. **A prática do encontro reflexivo: diálogo e reflexão**. *In*: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII. Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores em Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

DEWEY, John. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=264cc47b-0b77-4cbf-8d12-eff6d83ba756>. Acesso em: 8 dez.2020.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 8, nº 1, p. 29-47, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESSIDADES_UMA_REFLEXAO. Acesso em: 12.out.2020

FONTOURA, Marta Regina. **Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional**. Orientadora: Maria Eliza da Rosa Gama. 2018.

174 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2018.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? *In*: FREIRE, Madalena (Org.). **Grupo**: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p. 29-38.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 70-77.

GOUVEIA, Beatriz.; PLACCO, Vera M. N.; A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 69-80.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEONE, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência**: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109219/ISBN9788579833267.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 abr. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNIO, José Carlos *et al.* (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Editora da UFG, 2019. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿como se aprende a enseñar?** 3. ed. Madrid: Narcea, 2013.

MOREIRA; Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-46.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOSQUINI, Juliane do Nascimento. **A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Orientadora: Maria Raquel Miotto Morelatti. 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2019.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação**. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador. Bahia, Brasil. 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-magens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dezembro de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mai. 2020.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. Orientador: Edson do Carmo Inforsato. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição B. S. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 147-156, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: Acesso em: 19. Jun. 2020.

PIVETTA, Hedioneia Maria F.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Grupo reflexivo de professores da educação superior: Estudo sobre seus movimentos construtivos. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 27, n.º 1, 2014, 111-132. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4300>. Acesso em: 8 dez. 2020.

PLACCO, Vera Maria N. de S. Verbete “formação em serviço”. In: OLIVEIRA, Dalila *et al.* (Orgs.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/>. Acesso em: 5 dez. 2020.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; SOUZA, Vera Lúcia T. de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Universidade de Lisboa, s/d. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242782076_A_analise_de_necessidades_de_formacao_como_estrategia_de_promocao_de_uma_pratica_reflexiva_na_formacao_continua_de_professores. Acesso em: 02 maio 2020.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Contribuições de um grupo de estudos na formação inicial de professores de Matemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 10, p. 69-84, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283795359_Contribuicoes_de_um_grupo_de_estudos_na_formacao_inicial_de_professores_de_matematica. Acesso em: 20 out. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa; SZYMANSKI, Luciana. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** (ISSN 2236-6377), Canoas, 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1594/1120>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. p. 77-92.

TANAKA, Ana Lúcia Freire; PASSOS, Laurizete Ferragut. **Como os professores aprendem quando participam de um grupo colaborativo**. In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19575_10221.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 45-52.

VAILLANT, Denise. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: um campo en construcción. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 87, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.14244/198271993073>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VIEIRA, Marili. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. *In*: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2004. p. 47-60.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A - Cronograma da pesquisa

Apêndice B - Roteiro para os encontros reflexivos

Apêndice C - Matriz de Análise – 1ª Versão

Apêndice D - Matriz de Análise – 2ª Versão

Apêndice E - Plano de Formação

Apêndice A - Cronograma da pesquisa

Ano 2020	1º Semestre	2º Semestre
Elaboração do projeto de pesquisa	Até junho	
Construção dos referencias teóricos	Até junho	
Qualificação		X
Defesa da dissertação		X
Etapas de desenvolvimento dos procedimentos metodológicos		
Apresentação da proposta da pesquisa e pedido de autorização para realizá-la		Início de Agosto
Envio do questionário aos professores		Agosto
1º Encontro Reflexivo		26/8
2º Encontro Reflexivo		2/9
3º Encontro Reflexivo		9/9
4º Encontro Reflexivo		16/9
5º Encontro Reflexivo		23/9
Transcrição dos dados coletados		Até 5/10
Análise de dados		Outubro/Novembro
Depósito da dissertação		Dezembro/Janeiro

Apêndice B - Roteiro para os encontros reflexivos

Questões/Ações	Objetivos
Eixo I - Caracterização dos Sujeitos	
Questionário	
Identificação – Nome e idade	- Delimitar o perfil dos sujeitos
Experiência profissional	- Delimitar o tempo de experiência profissional como professor dos anos iniciais do ensino fundamental
Eixo II – Desafios, estratégias para o enfrentamento e formação	
Questionário e 1º Encontro Reflexivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os seus principais desafios que você enfrenta como professor (a)? • Como você os enfrenta? Qual (is) estratégia (s) utiliza? • De que você sente falta em sua formação? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer quais são os desafios enfrentados pelos professores - Verificar as estratégias utilizadas para o enfrentamento dos desafios vivenciados pelos professores - Conhecer as necessidades formativas individuais e do grupo
Eixo III - Necessidades formativas dos professores do 2º ao 5º ano	
2º e 3º Encontro Reflexivo	
<ul style="list-style-type: none"> • De todos os desafios apresentados pelo grupo, qual é o que mais te provoca? Por quê? • Eleger, em ordem de importância, quais os desafios mais emergentes para o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como o professor se relaciona com os desafios apresentados pelo grupo - Levantar hipóteses para a reincidência dos desafios enfrentados pelo grupo - Identificar os desafios mais emergentes para o grupo e os critérios para ordená-los
Eixo IV – Plano de Formação	
4º e 5º Encontro	
<ul style="list-style-type: none"> • Como os desafios eleitos como os mais emergentes poderiam ser enfrentados? • Quais estratégias formativas poderiam contribuir para o enfrentamento desses desafios? • Como você se sentiria contemplado em uma dessas propostas formativas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o que os professores apontam como possibilidades para enfrentar desafios da profissão - Identificar estratégias formativas que poderiam contribuir para o enfrentando dos desafios dos professores - Verificar de que modo as necessidades formativas dos professores seriam atendidas em um plano de formação

Apêndice C - Matriz de Análise – 1ª Versão

Eixo	Temas	Tópicos
I – Caracterização dos Sujeitos	- Idade, tempo de atuação como professor nos anos iniciais e formação	- Delimitar o perfil e formação dos participantes
II - Desafios, estratégias para o enfrentamento e formação.	- Necessidade de ampliação dos espaços formativos; - A reunião pedagógica como espaço privilegiado de formação; - Valorização de espaços para compartilhamento de práticas e experiências; - Os desafios da Educação Inclusiva no cotidiano escolar; - Estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados pelos professores.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desafios e Possibilidades da formação Continuada em serviço; ❖ Compartilhamento de práticas, troca de experiências e enfrentamento dos desafios docentes; ❖ Educação Inclusiva.
III - Necessidades formativas dos professores do 2º ao 5º ano	- Concepção, Desafios e possibilidades de flexibilização do currículo; - O professor e a aprendizagem significativa; - Necessidade da ampliação de recursos formativos para o trabalho com alunos de inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O currículo escolar; ❖ Aprendizagem Significativa; ❖ A formação de professores para a educação inclusiva.
IV - Plano de Formação	- Valorização de processos formativos que considerem o compartilhamento de práticas. - Valorização dos saberes do grupo; - Estudo coletivo, aplicação e análise de práticas; - Estudo teórico em grupo; - Importância do trabalho de grupo; - Processo de reflexão sobre o fazer pedagógico no individual e no coletivo, a partir do levantamento e análise das necessidades formativas.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compartilhamento de práticas como estratégia formativa e valorização dos saberes do grupo; ❖ Comunidades de aprendizagem. ❖ A formação de professores a partir de construções coletivas; ❖ Encontros Reflexivos, pesquisa e formação.

Apêndice D - Matriz de Análise – 2ª Versão

Eixo I – Caracterização dos Sujeitos

Eixo II – Desafios no trabalho docente e estratégias para o enfrentamento

❖ Desafios e Possibilidades da formação Continuada em serviço	
<p>* Necessidade de ampliação dos espaços formativos</p>	<p>Prof.^a Carmen Miranda. “Eu acho superinteressante, porque eu acho que muitas escolas é, sempre tem essa intenção “né”? E começa o ano dizendo sobre as reuniões que vão ser voltadas “pra” essas trocas e “pro” momento “pra” partilhar planejamento, “pra” pensar em novas práticas, “pra” alinhar. E aí o que eu percebo, não só no nosso colégio, acho que aí considerando um pouco do meu percurso é, é que ao longo do ano isso se perde de uma maneira incrível assim.”</p> <p>Prof.^a Marisa Monte. Sinto falta de momento de troca de experiência e Momento para a formação.</p> <p>Prof.^a Aracy de Almeida. Sinto muito, mas muita falta de encontros entre os educadores. Encontros em que realmente as vivências possam ser compartilhadas, com mais tempo e tranquilidade. Geralmente, esses encontros são divididos com questões burocráticos da escola, do trabalho, e isso acaba restringindo muito o tempo da partilha e da escuta, do debate, das aprendizagens que poderiam ocorrer nesses encontros. (...) De certa forma, professores acabam buscando aprimorar seus estudos, muitas vezes, isoladamente. Seria ótimo, se pudéssemos juntar nossas equipes e estudar juntos.</p> <p>Prof.^a Alcione. Sinto falta de momentos de reflexão em algumas instituições. É no sentido da troca de saberes, que me refiro, aos conhecimentos que devem ser sempre renovados e trocados em nossa formação.</p>
<p>* A reunião pedagógica como espaço privilegiado de formação</p>	<p>Prof.^a Carmen Miranda (...) as reuniões começam a ser voltadas “pra” eventos, “pra” emergências, “pra” lidar com outras coisas que não estavam planejadas e, de repente, essa troca que, inicialmente, era primordial não acontece.</p> <p>Prof.^a Aracy de Almeida (...) no começo do ano se prepara pra isso “né”, apresenta um projeto, apresenta é, organizações já de reuniões e tal é, e depois isso vai se perdendo, eu acho que falta a escola perceber, realmente, mas de verdade, a necessidade disso. (...) e é uma pena porque esses encontros, quando fala de formação, a gente pensa em curso, em palestra, em várias coisas do tipo e em encontros “né”, entre a gente, entre os professores.</p> <p>Prof.^a Maria Rita (...) São quatro reuniões por mês, de repente, “pra” gente do colégio, realmente, já especificar. Duas reuniões serão mais “pra” recados, “pra” resolver festas, eventos, que a gente sabe que precisa mesmo, mas, de repente, também a gente pode já chegar nessa reunião com os assuntos já previamente enviados “pra” gente com antecedência por e-mail. Então, a gente já chega lá, já sabe de alguma</p>

	coisa. De repente, a reunião consegue ser um pouco mais rápida e sobre um tempo “pra” gente se reunir por equipe ou por segmento mesmo.
--	---

Eixo III – Necessidades Formativas dos Professores

❖ Aprendizagem Significativa	
* O professor e a aprendizagem significativa	<p>Prof.^a Dolores Duran “(...) quando eu penso, quando o meu foco é na aprendizagem significativa, eu amplio e começo a pensar em como eu, docente, estou fazendo aquilo. Então, com isso, eu consigo é tornar mais suave a minha prática e esse currículo independente se é um livro ou não”.</p> <p>Prof.^a Beth Carvalho “(...) Essa aprendizagem significativa mesmo “né”? De uma forma multidisciplinar e não só fechada naquilo. Então assim... o professor ele tem que ter essa mobilidade, essa abertura para que a criança passe a ser o protagonista daquilo que ele está vivendo daquilo que ele “tá” aprendendo “né”? Então tem que partir dele “né”.</p>
❖ A formação de professores para a educação inclusiva	
* Necessidade da ampliação de recursos formativos para o trabalho com alunos de inclusão.	<p>Prof.^a Maria Bethânia “Eu acho também o quanto à nossa formação é importante nisso “né” porque eu acho que recebíamos menos alunos assim antes, hoje nós recebemos muito mais alunos com algum tipo de dificuldade “né”? Então, quanto nossa formação é importante porque de verdade eu não acredito que a gente esteja pronto para receber esse tipo de aluno (...) isso é cada vez mais frequente em todas as escolas “né”? Então, a importância da formação do professor é fundamental nesse lado da inclusão”.</p> <p>Prof.^a Alcione “É eu acho que a gente precisa estar preparado “pra” isso “né”, preparado “pra” essa demanda de trabalho com inclusão que é realmente diferente”.</p> <p>Prof.^a Elis Regina “Eu sinto que eu tenho pouco braço “pra” tanta demanda porque o leque de deficiência é tão grande que eu preciso de um planejamento, formação “pra” cada aluno que tem esse tipo... um tipo de deficiência “né”, que são diferentes.”</p>

Eixo IV – Plano de Formação

❖ Compartilhamento de práticas como estratégia formativa e valorização dos saberes do grupo	
* Valorização de processos formativos que considerem o compartilhamento de práticas	<p>Prof.^a Aracy de Almeida “(...) eu acho que tudo parte da partilha mesmo, acho que esse é o início. Se encontra, conversa, põe as coisas, expõe as angústias e tudo isso vai levar a discussões sobre o que a gente quer.”</p> <p>Prof.^a Beth Carvalho “(...) eu acho que a partilha da prática, eu acho que é primordial né (...) eu acho que só isso que te traz e traz para o grupo também esse aprimoramento real”.</p>
❖ Comunidades de aprendizagem	
* Valorização dos saberes do grupo	Prof.^a Aracy de Almeida “Seria ótimo, se pudéssemos juntar nossas equipes e estudar juntos.”
* Estudo coletivo, aplicação e análise de práticas	Prof.^a Cássia Eller “Eu penso que para a gente a primeira coisa é priorizar esse espaço de conversa, priorizar uma sequência de trabalho de estudo com a equipe (...) estudar textos, ter conversar e refletir sobre isso e ter contato com pessoas mais experientes do nosso grupo”.

* Estudo teórico em grupo	Prof.^a Inezita “(...) poderíamos discutir com um grupo de professores o que mais aflige, as principais dificuldades, depois trazer a fundamentação teórica de acordo com o que foi apontado.”
❖ A formação de professores a partir de construções coletivas	
* Importância do trabalho de grupo	<p>Prof.^a Maria Bethânia “(...) eu queria ressaltar o trabalho colaborativo, de grupo, no dia a dia mesmo né? Eu acho que esse grupo no dia a dia é muito valioso (...)eu acho que ter o grupo para ajudar é muito importante”.</p> <p>Prof.^a Cássia Eller “(...) eu gostaria que a gente realmente pudesse trocar com o grupo e também pudesse avançar nesse processo de desenvolvimento do grupo”.</p> <p>Prof.^a Rita Lee “(...) acho que preciso da troca, de conversar com alguém do meu grupo, o que deu certo, o que não deu certo.”</p>
❖ Encontros Reflexivos: Pesquisa e Formação	
* Processo de reflexão sobre o fazer pedagógico no individual e no coletivo, a partir do levantamento e análise das necessidades formativas.	<p>Prof.^a Rita Lee “ (...) eu acho que sempre falta alguma coisa, cada ano vem aí com alunos novos e dificuldades diferentes. Eu sempre penso, tô fazendo, tô fazendo, mas será que estou alcançando?”</p> <p>Prof.^a Maria Bethânia “(...) A gente sempre fica pensando, poderia ter feito de um jeito diferente”.</p> <p>Prof.^a Maria Monte “(...) Eu acho que nós educadores sempre que temos que ter uma intencionalidade pedagógica. A gente precisa perguntar, qual é minha intenção com isso? (...) nesses encontros reflexivos falamos muito de currículo engessado, mas será que não somos nós que estamos engessados?”.</p>

Apêndice E - Plano de Formação

Educação Inclusiva	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que é educação inclusiva. - Conhecer e entender os direitos que garantem e orientam o trabalho de alunos com diagnósticos. - Promover o acompanhamento do professor que está à frente do trabalho de inclusão. - Compreender a importância do contato com a equipe terapêutica dos alunos (quando esta existe), sem que haja interferência direta de ambas as partes. - Pensar a inclusão como um movimento natural da escola e que deve ser considerada desde o momento do planejamento.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e estudo teórico em grupo. - Encontros de formação e trocas de experiências. - Produzir artigos sobre propostas realizadas ao longo do ano. - Registro reflexivo. - Conhecer trabalhos realizados com educação inclusiva. - Pesquisar e discutir sobre atividades alternativas, planejamento adaptado, priorizando unidades de conteúdo para consolidação dos mesmos, adequações de tempo para realização de atividades, flexibilização do currículo e outras adaptações necessárias.
Recursos	Referências Bibliográficas
<ul style="list-style-type: none"> - Filmes, vídeos (documentários e informativos) - Livros e artigos e relatos sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - BRASIL, 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. - Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais, Unesco 1994. - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf .Educação impossível (Maud Mannoni) https://www.inclusive.org.br/arquivos/27391
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros para compartilhar os estudos realizados, leituras, projetos etc. - Organizar seminários ao longo dos trabalhos.

Aprendizagem Significativa	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Entender as práticas e intencionalidades pedagógicas utilizadas no processo. - Transformar o insucesso em ponto de partida. - Enfatizar a importância da aprendizagem significativa.

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo sobre as práticas e intencionalidades pedagógicas - Estudo em conjunto do planejamento a fim de analisar o sentido das metodologias utilizadas - Método de aprendizado ativo - Pirâmide da aprendizagem: ensinar, praticar e discutir. - Estudo de casos. - Realizar pesquisas e estudo teórico em grupo. Vivenciar uma prática e depois analisar em conjunto.
Recursos	Referências Bibliográficas
<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo - Apresentação em PPT 	<ul style="list-style-type: none"> - David Ausubel e a aprendizagem significativa – Revista Nova Escola - Lilian Bacich e José Moran – Metodologias Ativas para uma educação inovadora
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Promover com professores a mesma prática desenvolvida com os educandos. Utilizar por exemplo, a partir de estudos de casos, a apresentação dos mesmos por meio de partilhas, trabalhos em grupo e a possibilidade da prática, ou seja, levar para a sala de aula, a construção, a flexibilização e a aprendizagem significativa relacionada a um determinado conteúdo embasado em um tema gerador.

Currículo Escolar	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer ou reconhecer elementos do projeto político pedagógico e do currículo escolar. - Identificar as práticas que poderiam contribuir para a implementação de ajustes, pausas, acelerações, mudanças de rota ou mesmo a retomada de algumas informações que não foram aprendidas de forma consistente pela turma, a partir do estudo do currículo.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Promover encontros reflexivos para realizar o estudo teórico e em grupo sobre o que é currículo escolar e discutir as descobertas com o grupo de professores. - Propor aos professores que respondam individualmente a questão “Qual a linha pedagógica da instituição? Posteriormente: Exposição das respostas dadas pelo corpo docente para observar se existe um alinhamento nas compreensões sobre o assunto. Compartilhamento e discussão coletiva sobre o que já se aplica e o que não se aplica. - Encontro de boas práticas: propor que os grupos/séries compartilhem práticas que apresentem formas diferentes de contemplar o currículo escolar.
Recursos	Referências Bibliográficas
<ul style="list-style-type: none"> - folhas / canetas /PPP/ projetor/ 	<ul style="list-style-type: none"> - Nova escola - Professora Neide Noffs- PUC
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de aula feito pelos professores – professores entrariam em salas que não são as suas (combinado previamente) para observar o quanto as novas práticas estão presentes no cotidiano escolar. Através do preenchimento de um questionário, avaliariam uns aos outros e posteriormente discutiriam sobre o que observaram.