

Patrícia Ap. Bioto

Organizadora

EDUCADORAS-PESQUISADORAS

*práticas de pesquisa no limiar
de processos formativos*



**EDUCADORAS-PESQUISADORAS:
PRÁTICAS DE PESQUISA NO LIMIAR DE
PROCESSOS FORMATIVOS**

**PATRÍCIA AP. BIOTO
(ORGANIZADORA)**

**EDUCADORAS-PESQUISADORAS:
PRÁTICAS DE PESQUISA NO LIMIAR DE
PROCESSOS FORMATIVOS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Patrícia Ap. Bioto [Org.]

Educadoras-pesquisadoras: práticas de pesquisa no limiar de processos formativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 121p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1456-6 [Digital]

1. Educadoras-pesquisadoras. 2. Práticas de pesquisa. 3. Formação docente. 4. Processo formativo. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

APRESENTAÇÃO

EFEMÉRIDAS

Não se esqueçam disto, amados: para o Senhor um dia é como mil anos, e mil anos como um dia. (II Pedro 3:8.)

Os capítulos deste livro são frutos das dissertações de mestrado de Débora Cirilo, Denise Souza, Desiclei Mapelli, Eliane Duarte, Leila Araújo e Patrícia Guimarães que foram minhas orientandas nos últimos anos no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho em São Paulo (PROGEPE). Apenas não foi minha orientanda, pois ainda o é, Patrícia Guimarães, que foi aprovada no processo seletivo do primeiro semestre de 2024.

Há pontos em comum nestes trabalhos. Entre eles o primeiro que se poderá verificar é que as pesquisas se desenvolveram segundo uma metodologia qualitativa, marcada pela centralidade do papel do pesquisador nas investigações, o considerando como parte do contexto investigativo, com suas habilidades, saberes, crenças, interesses, potencialidades e dificuldades. A pesquisa qualitativa caracteriza-se também por um elevado grau de envolvimento do pesquisador com o meio em que a investigação se dá, o que se expressa nas relações que se desenvolvem ao longo da pesquisa, na consciência que tem das implicações que sua ação tem no contexto institucional das pesquisas e naqueles que participam da pesquisa. Desta forma, a pesquisa qualitativa figura entre aquelas que tem claro o compromisso político de sua realização, tomando, por si, cuidados com os rumos a serem tomados e com a elaboração das análises finais dos trabalhos. Conseqüentemente, pode-se notar que os referenciais teóricos adotados em pesquisas qualitativas, entre elas as em tela, estão imbrincados aos objetos de

pesquisa, aos objetivos e procedimentos de produção e análise de dados. Dadas suas características, a pesquisa qualitativa se encaixa perfeitamente com os princípios e objetivos dos programas profissionais de pós-graduação em educação.

Um outro elemento comum nos capítulos, e obviamente nas dissertações que deram origem a eles, é a colaboratividade. As pesquisas foram desenvolvidas segundo os princípios de uma formação colaborativa: consideraram para seu delineamento as características do meio e daqueles que delas participaram quanto a necessidades, anseios, possibilidades e dificuldades; o diálogo pautou todas as ações, no planejamento, na sondagem, da definição de ações, na execução das pesquisas, nos acordos necessários no meio do caminho e na avaliação final das pesquisas-formações; todos estavam empenhados em criar e manter um clima de respeito, afeto, interesse e vontade efetiva de colaborar positivamente para o aprendizado coletivo; houve a troca constante de saberes entre os participantes, não estabelecendo posição privilegiada ao pesquisador, e, por fim, ao mesmo tempo, havia a consciência de que estava sendo desenvolvida uma pesquisa-formação e que por isso, o papel do pesquisador era diferenciado no contexto.

Participaram, e no caso da pesquisa da Patrícia, participam das investigações profissionais ocupando diferentes cargos e funções dentro do magistério: professores, coordenadores pedagógicos, assistentes pedagógicos, diretores de escola e gerentes de serviços educacionais. Logo, as pesquisas tratam de processos formativos que se deram com docentes e gestores, por isso se fala aqui em educadoras (e são todas mulheres as que fizeram e participaram das pesquisadoras) e não apenas em professoras e/ou gestoras.

Note-se que o processo formativo não se deu apenas com as educadoras que participaram das pesquisas na condição do profissional que estava e está nas escolas públicas das redes de ensino de municípios da região metropolitana de São Paulo, se deu também com aquelas que fizeram as pesquisas: Débora Cirilo, Denise Souza, Desiclei Mapelli, Eliane Duarte, Leila Araújo e

Patrícia Guimarães. Elas são igualmente educadoras. Participar do mestrado profissional em educação na UNINOVE tem se mostrado uma atividade ímpar de formação de educadores. O mesmo tem se dado com outros educadores de outros programas de pós-graduação (BIOTO, 2024).

Diferentes procedimentos de pesquisa foram usados pelas educadoras-pesquisadoras: tertúlias dialógicas pedagógicas, portfolios reflexivos, autoconfrontação simples de práticas, elaboração de retratos sociológicos, autoetnografia e observação participante. Tais procedimentos foram pensados tendo em vista os princípios teóricos aqui apresentados quanto a pesquisa qualitativa, a colaboratividade e a aliança pesquisa-intervenção. Um facilitador e ao mesmo tempo uma condição da realidade dos alunos do PROGEPE é que são profissionais das redes de ensino em efetivo exercício das funções do magistério. Isso permite, e exige, a ponte com as escolas e redes de ensino, levando a pesquisa até as escolas e redes, e trazendo à academia o resultado das investigações, que, por sua vez, retorna às escolas incorporado nas educadoras-pesquisadoras formadas no PROGEPE.

O que emerge desses capítulos são potências de pesquisa que muito podem contribuir com a formação de novas e novos educadores-pesquisadores, e conseqüentemente, com a educação básica pública. Emerge também a constatação de que uma vez dada a oportunidade para que os educadores e as escolas possam explorar possibilidades outras de formação que não as em forma de pacotes insípidos e ineficiente, educadores e escolas abraçam estas oportunidades, e ao fazerem isso, demonstram todo o potencial que possuem para fazer frente aos desafios do cotidiano escolar e educacional, construindo colaborativamente perguntas e respostas possíveis e efetivas, elaboradas pelos profissionais da educação que atuam nas escolas e nos órgãos gestores das redes de ensino. O potencial desses educadores fica assim demonstrado. Quero crer que esta seja uma forma de incentivar aqueles que estão nos postos de poderes instituídos em prefeituras, estados, secretarias municipais de educação, a usarem as verbas públicas

que são destinadas a entidades privadas, a consultores, na melhoria das condições de trabalho de seus profissionais e na utilização inteligente de suas potencialidades e saberes há tantos anos em desenvolvimento no movimento que fazem entre a prática pedagógica e a formação continuada nas escolas e nas universidades.

Finda a exposição sobre as origens e fins projetados deste livro, passo a apresentação dos capítulos.

Em meu capítulo individual, *A constituição de educadoras-pesquisadoras em mestrados profissionais em educação*, analiso os impactos que ter cursado um mestrado profissional em educação teve no desenvolvimento profissional de professoras e gestoras, aqui denominadas educadoras-pesquisadoras. Para tanto elaboro uma argumentação que considera tais mestrados como espaço para a formação de professores e de gestores escolares aliada as práticas profissionais e de pesquisa daqueles que frequentam o curso. Figura como procedimento de pesquisa as narrativas das educadoras-pesquisadoras, analisadas segundo o referencial teórico que considera que o desenvolvimento profissional faz parte de um projeto pessoal e profissional docente, dando significado ao exercício do magistério e por vezes ressignificando a escolha profissional, os saberes e fazeres da profissão. Como resultado da investigação pode-se afirmar que analisar os impactos do percurso em mestrados profissionais em educação pelas vozes das educadoras-pesquisadoras permite identificar a efetivação do desenvolvimento profissional e o fortalecimento da consciência das possibilidades que cada uma possui.

No segundo capítulo, de título *Tertúlias dialógicas pedagógicas e a formação permanente de professores*, Débora Nery Cirilo e eu elegemos como objeto de estudo a Tertúlia dialógica pedagógica como estratégia na formação de professores da uma rede municipal de Santo André -SP. A inquietação para a pesquisa surgiu a partir da observação de que grande parte das experiências formativas oferecidas naquela rede de ensino são propostas em que os professores são apenas receptores de determinados conteúdos e

não participam realmente dela. Seria possível propor um momento formativo dialógico utilizando a tertúlia dialógica pedagógica como estratégia? Como os professores reagiriam a tal proposta? A tertúlia dialógica pode contribuir com a reflexão sobre a função da educação, o papel da escola pública e do professor? A partir destes questionamentos foi estabelecido como objetivo geral analisar as contribuições da tertúlia dialógica pedagógica na formação permanente de professores. A metodologia está pautada na pesquisa-formação. A análise foi realizada a partir das falas das professoras nos momentos de tertúlias o que deu origem a cinco categorias à luz dos teóricos utilizados para o presente estudo, articulados aos princípios das Tertúlias Dialógicas. Os resultados obtidos apontam a Tertúlia Dialógica Pedagógica como uma estratégia potente para ser utilizada na formação permanente de professores, pois ela permite a participação igualitária de todos os presentes, além de possibilitar colocar em discussão diferentes temas, articulando o campo teórico e prático do trabalho docente. Cabe salientar que a proposta já está sendo difundida na rede *locus* da pesquisa por meio das professoras participantes.

O terceiro capítulo, *Uma pesquisa-formação e o uso dos portfólios reflexivos na formação de professores*, em que Denise Pereira Pedro Souza divide a autoria comigo, tem como objeto de estudo a pesquisa-formação desenvolvida por meio dos portfólios reflexivos com professores de uma escola municipal de Santo André. A pesquisa buscou responder as seguintes questões: Qual a efetividade do uso dos portfólios reflexivos na formação continuada em serviço de professores, de modo a promover uma reflexão sobre os saberes, as práticas docentes e o desenvolvimento profissional? O grau de envolvimento e participação dos professores nesse processo de pesquisa-formação permite afirmar que se constrói uma prática colaborativa? O objetivo geral da pesquisa está em, concomitantemente, levar a efeito uma pesquisa-formação e analisá-la, tendo como principal suporte a produção dos participantes via portfólios reflexivos. Foram realizados oito encontros durante o segundo semestre de 2021, sendo que os

professores utilizaram quatro deles para ler e estudar a literatura acordada, de maneira individual, e nos outros quatro encontros foram realizados os momentos de discussão coletiva. Os participantes da pesquisa-formação colaborativa foram a assistente pedagógica, que é uma das autoras do capítulo, e sete professores do ensino fundamental, que fizeram uso dos portfólios reflexivos. Houve também a presença de duas gestoras e dois professores convidados, sendo importante ressaltar que todos participaram de maneira voluntária, totalizando doze participantes. Para os encontros, foram selecionados textos de autores internacionais que tratam de currículo, desenvolvimento profissional docente, saberes docentes e as práticas educativas. Os encontros foram gravados e transcritos. Os áudios dos encontros também foram fonte de dados de análise. O referencial teórico e as categorias de análise fundamentam-se em autores que falam sobre portfólios reflexivos, formação de professores, currículo, saberes docentes, práticas educativas e desenvolvimento profissional: Idália Sá Chaves, Patrícia Aparecida Bioto, Michel Young, Maurice Tardif, Phillippe Perrenoud, Claude Lessard, Antoni Zabala, Donald Schön, Luciana Maria Giovanni, António Sampaio da Nóvoa, Paulo Freire. Como resultados, pode-se apontar que a pesquisa-formação desenvolvida é potencializadora de um modelo de formação que propõe a escola como lócus de formação continuada, baseada em práticas que colocam os professores como sujeitos ativos na busca por uma cultura colaborativa, democrática e emancipadora.

Em *Minhas veredas: experiências contributivas para a formação colaborativa de gestores escolares*, quarto capítulo desse livro, Desiclei Mara de Oliveira Barrocal Mapeli, sob minha orientação, debruçou-se sobre a formação de gestores escolares a partir de sua narrativa de gestora/pesquisadora. A questão mais geral que se coloca é: Como se dá o processo formativo desta pesquisadora enquanto sujeito e objeto desta investigação na perspectiva de sua trajetória profissional enquanto gestora educacional de Santo André? O objetivo geral dessa pesquisa é compreender como se tem dado a formação de Desiclei enquanto gestora/pesquisadora. Como

objetivos específicos apresenta-se: a) Descrever e analisar sua formação escolar, inicial e acadêmica considerando suas implicações na prática profissional enquanto diretora de escola; b) Descrever e analisar sua atuação profissional enquanto Coordenadora de Serviço educacional de Santo André, e c) Elaborar uma proposta de formação de gestores escolares com foco no desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo. A autoetnografia foi o caminho metodológico adotado. O processo de coleta de informações foi iniciado com o uso da memória de suas próprias experiências, registradas em cadernos de campo, fotografias, conversações e relatos. Também é analisada nessa pesquisa uma formação levada a efeito com 15 gestoras da rede municipal citada que são acompanhadas pela gestora/pesquisadora como parte de suas atribuições profissionais. Os resultados da pesquisa indicam que nas práticas profissionais das gestoras estão presentes a prática de trocarem informações entre si, acerca dos saberes profissionais adquiridos ao longo da carreira e a ausência de espaços institucionalizados e estruturados para uma formação colaborativa e contínua. Dialogou-se nessa pesquisa com os autores Freire, Barroso, Ball, Fullan, Hargreaves entre outros.

O quinto capítulo, *Processo do pensar reflexivo na formação de professoras*, de autoria conjunta com Eliane Duarte, apresenta a estrutura e alguns achados de sua pesquisa de mestrado. Trata-se do processo de constituição do pensar reflexivo na formação continuada de docentes da educação básica, nos contextos multidimensionais do mestrado profissional e da pesquisas-formação desenvolvidas nas atuações profissionais das duas participantes da pesquisa. Os dados foram analisados buscando identificar o processo do pensar reflexivo a luz da teoria de John Dewey e os saberes docentes segundo Bernard Lahire, que se articularam no exercício da pesquisa no contexto de formadoras. Os resultados do processo empírico permitiram comprovar que no contexto multidimensional de formação no mestrado profissional, atuação como pesquisadora, da pesquisa-formação e atuação profissional as duas participantes vivenciaram o processo do

pensar reflexivo. Os resultados trazem dados e relatos de intervenções e reflexões que podem subvencionar os programas de formação continuada de professores. Propõe um novo enlaçamento para a formação de professores formadores (assistentes pedagógicos e coordenadores de serviços educacionais), através da pesquisa científica guiada pela pesquisa-formação no contexto escolar em relação e subsidiado pelo contexto do mestrado profissional em educação. Assumindo uma ambiência de pesquisa e produção de conhecimento que inclui o suporte da pesquisa-ação e o trabalho colaborativo entre professores, professor-pesquisador e professor- orientador de onde emerge o saber formar docente.

No sexto capítulo, *A autoconfrontação simples de práticas uma experiência dialógica na formação de professores da educação infantil em diadema*, Leila Cilene Silva Araujo e eu apresentamos reflexões de uma experiência de autoconfrontação simples de práticas, que se dá como processo formativo e dialógico, realizado em uma escola de Educação Infantil na Cidade de Diadema – SP. O principal objetivo firmou-se em investigar a atuação formadora e articuladora do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Para a composição deste trabalho foram convidados quatro professores da rede pública municipal. A metodologia foi de cunho qualitativo, tipo multidimensional, com foco na autoconfrontação simples. Os instrumentos de coleta de dados foram, a saber: questionários, entrevistas, observação de práticas, diálogos entre professores e coordenador, análises das práticas e das estratégias formativas do coordenador. A autoconfrontação, se deu por meio de filmagens, imagens e registros escritos da prática que posteriormente foram compartilhados com os professores, estes profissionais puderam rever e analisar suas práticas, o que propiciou aos participantes da pesquisa, uma experiência dialógica e formativa, um processo colaborativo e participativo. Os dados apontam para a relevância do trabalho colaborativo, bem como os processos formativos que consideram o contexto da escola e os saberes docentes, fatores inerentes à qualificação da prática docente e do desenvolvimento profissional tanto dos professores quanto do coordenador

pedagógico. Os resultados demonstram como o processo dialógico e reflexivo, via a metodologia de autoconfrontação simples impulsionam a criação de uma cultura colaborativa no desenvolvimento da formação continuada em contexto.

O sétimo capítulo, *A implementação de um projeto com professor orientador de área de alfabetização: uma proposta de formação continuada em rede para alfabetizadores*, escrito junto a Patrícia Guimarães Nunes, é parte de sua pesquisa em andamento no mestrado profissional em educação da UNINOVE. O texto apresenta reflexões em torno das percepções das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de São Paulo no processo de implementação de um cargo assumido pela autora mestranda deste texto, denominado POA – Professor Orientador de Área, par avançado em docência e formador. Tem como objetivo discutir sobre como se dá a postura das professoras frente a esse novo projeto indicado a acontecer num momento, que outrora era utilizado para outras atividades. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada como uma pesquisa-ação, foram realizadas observações participantes, registros em diário de campo e análises iniciais a luz do referencial teórico do trabalho. As observações e análises preliminares, permitiram-nos compreender que a adaptação se dá de forma subjetiva para cada professor, cabendo assim ao POA uma leitura sensível do grupo de professores, assim como de seus conhecimentos, tendo como foco as demandas dos estudantes, articuladas aos propósitos de ensino da rede.

Boa leitura!

Patrícia Ap. Bioto
Primavera de 2024.

Referência

BIOTO, P. A. Impactos do percurso formativo em mestrados profissionais em Educação no desenvolvimento profissional de suas autoras. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-17, e26236, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.26236>

SUMÁRIO

A CONSTITUIÇÃO DE EDUCADORAS- PESQUISADORAS EM MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO Patrícia Ap. Bioto	17
TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES Débora Nery Cirilo Patrícia Aparecida Bioto	31
UMA PESQUISA-FORMAÇÃO E O USO DOS PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Denise Pereira Pedro Souza Patrícia Aparecida Bioto	53
MINHAS VEREDAS: EXPERIÊNCIAS CONTRIBUTIVAS PARA A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE GESTORES ESCOLARES Desiclei Mara de Oliveira Barrocal Mapeli Patrícia Aparecida Bioto	69
PROCESSO DO PENSAR REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS Eliane Duarte Patrícia Ap. Bioto	85

**A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DE
PRÁTICAS UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM DIADEMA**

99

Leila Cilene Silva Araujo
Patrícia Aparecida Bioto

**A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO COM
PROFESSOR ORIENTADOR DE ÁREA DE
ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE PARA
ALFABETIZADORES**

115

Patrícia Guimarães Nunes
Patrícia Aparecida Bioto

A CONSTITUIÇÃO DE EDUCADORAS- PESQUISADORAS EM MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Patrícia Ap. Bioto

INTRODUÇÃO

Os Mestrados Profissionais em Educação em funcionamento no Brasil desde os anos 2000 tem como proposta realizar pesquisas-intervenção voltadas para a análise e proposição de medidas que possam vir a contribuir com a resolução dos desafios postos a escolas brasileiras. O tema da formação de professores e de gestores educacionais figura entre os presentes nos trabalhos de mestrado. Justifica-se tal viés dada a centralidade que o tema tem ganhado nas últimas décadas nas políticas educacionais. Além disso, a análise dos documentos orientadores provenientes de organismos internacionais que acompanham e propõem tais políticas enfatizam o papel dos professores na produção de aprendizagens significativas de modo a melhorar o desempenho dos alunos em avaliações do rendimento escolar. A literatura também tem enfatizado que formar professores para dar conta das demandas da escola contemporânea é questão pungente. Os discursos se referem tanto a formação inicial quanto a formação continuada.

No texto em tela o que se propõe é a análise do que dizem educadoras-pesquisadoras, mestras egressas dos programas profissionais sobre os aprendizados que auferiram enquanto desenvolviam suas pesquisas, sobre como esses aprendizados impactaram em seus desenvolvimentos profissionais, no entendimento que tem sobre si mesmas, sobre suas profissionalidades e sobre sua atuação política.

Ressalte-se que os aprendizados sobre a docência começaram enquanto ainda eram alunas, pois se aprende a ser professor desde quando se é aluno. Aprende-se sobre as regras da escola, seus tempos, ritmos, rotinas, lógica de funcionamento, objetivos, currículo oculto, modos formais e não formais de avaliação, mecanismos de formatação e formação, espaço ou não de exercício de autonomia, sobre as possibilidades de socialização que a escola oferece, sobre as benesses e agruras do ser aluno, professor e gestor.

E se continua a aprender a ser professor na formação inicial nos cursos profissionalizantes de nível médio e na graduação, depois nos cursos de *lato sensu*, nos cursos oferecidos nas escolas, nas secretarias de educação, em eventos, em congressos, no cotidiano da profissão. Segundo Imbernon (2017) esse é o exercício da formação permanente. E o mestrado profissional em educação é mais um espaço, um tempo, uma instituição, também com suas regras, socializações, produtos, ritmos, objetivos e possibilidades formativas.

Como os mestrados profissionais tem como proposta oferecer encaminhamento as questões prementes no cotidiano de escolas e sistemas de ensino, os pesquisadores nos mestrados profissionais em educação se põe a investigar aquelas que circundam o seu ambiente profissional e as questões postas nele.

Admite-se como hipótese que o exercício da pesquisa empenhada causa impactos, dentre outras esferas, no desenvolvimento profissional daqueles que elaboram as pesquisas. Entende-se como desenvolvimento profissional os aprendizados que vão sendo construídos ao longo do exercício da docência e da gestão escolar, aliados, no caso dos estudantes dos mestrados profissionais em educação, a um percurso de pesquisador. Tal desenvolvimento apresenta-se múltiplos aspectos: o entendimento que o profissional tem de si e do exercício de sua função; a percepção dos diferentes entendimentos que foi tecendo ao longo do tempo; a identidade que foi construindo no seu exercício profissional; os saberes que foi desenvolvendo; as relações que criou e aprofundou que impactaram em sua profissionalidade e

identidade; os cursos que frequentou; as ações que desenvolveu tendo em vista os aprendizados que foram sendo construídos; as expectativas que elaborou graças a novos horizontes que foram se abrindo no percurso; o desenvolvimento de um pensar reflexivo; a consciência do compromisso político e ético de sua profissão; a configuração de um espírito de colegialidade, de colaboratividade; a participação em colegiados de discussão e de encaminhamento de projetos escolares; a produção científica sobre seu trabalho, sobre seu percurso, sobre si na condição de professor/gestor/pesquisador; construções; diálogos; disputas; acordos, atuações e proposições.

METODOLOGIA

O que se trará a seguir são excertos de capítulos que compõem a coletânea *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação* (Bioto, 2023). Compõem a coletânea escritos de egressas de um mestrado profissional em educação de uma universidade privada na cidade de São Paulo. O objetivo do livro é ser um espaço para que as mestras pudessem elaborar suas experiências no mestrado profissional, procurando ver nessas experiências o que contribuiu para seus desenvolvimentos profissionais, em todos os aspectos contemplados conforme colocado acima.

Admite-se que os textos são válidos para compor essa pesquisa pois produzidos legitimamente e livremente por suas autoras, submetidos a revisão pela organização do livro e validados pelo conselho editorial da editora, tão válidos como todas as outras narrativas produzidas e dadas a análise em dissertações, teses e artigos científicos, oriundos de entrevistas semiestruturadas, grupos focais, questionários, depoimentos orais espontâneos, memórias, apresentações etc.

Cada autora pode refletir sobre o percurso que as constituíram como educadoras, desde as experiências da infância em casa, na

escola, em igrejas, em cursos livres. Refletiram e escreveram sobre os motivos que as levaram a escolher a docência, sobre os desafios da docência e da atuação como gestoras também. Refletiram e escreveram sobre as buscas por conhecimento, sobre os cursos que fizeram, sobre as perguntas respondidas e as não respondidas. Escreveram como foram construindo um entendimento de si, do mundo, da educação, de seu compromisso político como professoras e gestoras. Refletiram e escreveram sobre a entrada no mestrado, sobre o que aprenderam, deram a ver suas impressões sobre a experiência pessoal de cada uma no caminho de se tornarem mestras profissionais em educação. E apontaram, ainda, o que estão fazendo e o que querem fazer.

Ao ler os textos o que se percebe é a autorreflexão que cada uma delas faz, movimento esse que não se iniciou no mestrado, mas que se aperfeiçoou nele. Desenvolveram uma reflexividade docente (Duarte e Bioto, 2024) no exercício da pesquisa intervenção, que é própria e característica dos programas profissionais.

O potencial da escrita autorrefletida para a formação de professores e gestores já vem sendo analisada há algum tempo por vários estudiosos do campo da autobiografia. Entre eles pode-se citar como um exemplo das produções na área as coletâneas *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*, de Passegi e Silva (2010), *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaço de formação/investigação*, de Moraes e Lugli (2010); *Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica*, de Silva e Cunha (2010), e *Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia*, de Vicentini e Abrahão (2010). Temos ainda, na área de periódicos, a Revista Brasileira de Pesquisa (auto) biográfica; como expoente de eventos, o Congresso Internacional de pesquisa (auto) biográfica e como sociedade de investigadores a Associação Brasileira de Pesquisa (auto) Biográfica.

Tendo justificado a pertinência e validade dos dados a serem apresentados cabe ainda apontar que alinha-se ao pensamento de Giroux (1997, 1999) que aponta para a centralidade do papel do

profissional em educação na definição de sua profissionalidade ao se considerar que professores, e gestores, são trabalhadores da cultura e intelectuais transformadores, na medida em que se tornam conscientes do alcance do trabalho que desempenham, da posição que ocupam na sociedade e dos desafios que tem a enfrentar cotidianamente, devendo fazer escolhas fundamentadas em seus saberes profissionais e princípios éticos sobre que educação vão oferecer aos alunos, a escola e sociedade como um todo. Tais professores, e gestores, precisam estar imbuídos de um mecanismo reflexivo constante, ouvindo a si e todos os outros que estão na escola com eles, considerando o micro e o macro contexto. Abrir espaço científico para os ouvir, e aprender com eles, é fazer parte dessa rede de desenvolvimento profissional.

RESULTADO E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM AS MESTRAS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Optou-se por primeira trazer os excertos selecionados, sem intervenção analítica, o que será feito em sequência, de modo que o leitor vá se aproximando, mesmo que parcialmente, do universo de cada educadora-pesquisadora. Afirmando a centralidade do ser em seu processo constitutivo individual e, concomitantemente, no movimento transcendente de composição social, admite-se o protagonismo das autoras e a necessária validade de as ler, e espera-se, ainda, que o leitor constitua-se como o outro na relação transcendente do movimento de leitura.

Alice Cardoso

Foram anos trabalhando e me dedicando com outras ocupações profissionais. Sentia-me desvinculando cada vez mais da profissão docente, prática essa que admirava e cada vez mais passava pelos vãos dos meus dedos, mas algo me dizia que não poderia desistir e a chama de poder ser a professora que tanto gostaria estava ali, guardada em meu coração.

Resolvi dar um salto em minha vida e me senti cansada de não estar sendo completa por inteiro naquilo que eu tinha almejado para mim [ao me dedicar] ao meu casamento, aos filhos e ao empreendedorismo na área da confeitaria.

[...] buscava uma força enorme em mim de que poderia mudar a minha vida, fazendo com que me levasse a acreditar que nada era impossível e que os sonhos, mesmo que árduos e cansativos estariam nas páginas de um livro descrito em minha história e, por fim, em páginas vividas na realidade do meu cotidiano.

[...]

O trajeto até a universidade foi exatamente aos prantos e também com a sensação de que não era tarde para dar início e ingressar novamente na sociedade [...]

Hoje, encontro-me com a pergunta de que “tudo isso valeu muito à pena?”. A resposta soa aos meus ouvidos que o caminho escolhido e todo o processo para chegar até aqui foi a melhor escolha. (Cardoso, 2023, p. 24;30)

Aline Zan

Gosto daquele verso de Manuel de Barros que diz: “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito”. Trilhar o caminho do mestrado não foi fácil, uma vez que tive que conciliar trabalho, tempo com família e amigos e dedicação aos estudos e escrita. Mas, quando a gente quer, a gente “caça jeito”, e dá certo! Além da realização pessoal e profissional que sinto por ter vivido a experiência do mestrado, é muito especial perceber que o que aprendi impacta minha prática enquanto coordenadora pedagógica, me legitimando diante das demandas diárias que a função exige. (Zan, 2023, p.34)

Andreia Ribeiro

A potencialidade de pesquisa vivenciada no Mestrado continuou em muitos aspectos educacionais, auxiliando na realização de documentações, em reivindicações de melhoria para a escola, aprendi a não me conformar com o primeiro NÃO que recebo na Educação, e agora sempre busco documentos para embasar minhas solicitações, sempre sendo voz daqueles que não a possuem no momento, as crianças.

Fiz cartas de solicitações para SME, Sindicatos, Gestores, DREs e muitas delas foram respondidas positivamente, pois estavam embasadas em documentos oficiais.

Hoje aprendi a formular minhas próprias hipóteses diante das discussões, muito embora limitadas em muitos aspectos políticos, mas com o novo olhar sobre o outro e sobre nós mesmos, resiliente no sonho de uma Educação de Qualidade para todos. [...] espero influenciar os que estão a minha volta a buscar conhecimento de modo mais profundo e a também instigar novos discípulos à pesquisa. (Ribeiro, 2023, p. 40)

Andreza Trova

Em 2023, ainda não me reconheço como pesquisadora, mas sim como uma professora que tem o desejo de aprender, investigar e refletir sobre os processos que colaboram com a formação e atuação do docente [...], o Mestrado ajudou em como compreender os diferentes conhecimentos, as diferentes técnicas de pesquisa, o respeito e tratamento dos dados coletados e como os princípios éticos são necessários na

pesquisa com pessoas e sou extremamente grata às participantes da pesquisa construída no Mestrado.

[...]

Vislumbro um lugar onde a docência e a pesquisa estão alinhadas desde o começo da atuação do profissional da Educação Infantil e não exclusivamente a um pequeno grupo que tem acesso aos Programas de Mestrado e Doutorado em nosso país. (Trova, 2023, p. 60)

Angelina Colombo

[...] o que posso escrever para todos os leitores e todas as leitoras é que o mestrado contribuiu para minha mudança profissional, abriu meu olhar e fez com que eu refletisse sobre minhas práticas e me aperfeiçoasse cada dia mais. Agora estou focada para mais um desafio, o doutorado! (Colombo, 2023, p. 66)

Camila Aleixo

Joaquim se formou em meio às aulas, apresentações em eventos, participação em congressos, leituras, escritas, aprendizagens e muitas superações pessoais, em meu grupo de colegas já era o “mestrinho”. Reflexões me acompanhavam neste processo buscando compreender como melhor agir diante deste turbilhão de demandas, até que me compreendi vivendo a potência da fertilidade, me impulsionando para grandes experiências e superação. Ao final de setembro de 2017 ele nasceu e, me mostrando que tudo daria certo, que tamanhas eram minhas capacidades enquanto mulher.

[...]

Todas essas novas vivências, até então inimagináveis, me indicaram a necessidade de repensar minha vida profissional, a intensidade de trabalho e compromissos que ocupavam todo o meu dia e noite já não fazia mais sentido naquele momento, em que eu só desejava ser mãe, e encaminhar minha pesquisa. Então, pela primeira vez, após tantos convites e oportunidades, decidi por aceitar o cargo de Diretora escolar em uma EMEI na prefeitura de SP, intencionando vivenciar a gestão como norteadora de uma possível escolha profissional.

[...]

A conclusão do mestrado reverberou para além da titulação em si. A intensidade de comprometimento e dedicação voltada à pesquisa cria-nos saudosos hábitos, os quais, embora intensos, não desejamos deixar. As experiências das atividades realizadas e inseridas na educação superior convidam-nos a experimentar novas práticas, como a gravação de videoaulas, publicações, participação e organização em eventos, grupos de estudos e demais, impulsionam voos inesquecíveis. (Aleixo, 2023, p. 73; 74;75)

Fernanda Fovali

O que motivou a escolha da atuação do diretor de escolas públicas da rede estadual paulista como tema de pesquisa foi a minha trajetória profissional nos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental como Professora da rede pública de ensino, além da minha atuação como Professora Coordenadora, Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, Vice-Diretora e, atualmente, Diretora designada na função.

[...]

Diante deste contexto, fiquei inquieta na busca de conhecer quem é o atual diretor da escola pública, conhecer na prática como ele promove a participação dos professores, alunos, pais e funcionários nas tomadas de decisões e nas ações da escola pública.

Neste sentido, compreender as funções deste profissional e suas inferências na organização do ambiente escolar é uma tarefa complexa. É preciso analisar e considerar também o contexto histórico, econômico e, sobretudo, político no qual essas atribuições lhe foram instituídas. Temos clareza de que o diretor não é o único responsável pelo sucesso da escola, porém ele assume o papel de liderança que busca agregar as expectativas e interesses da comunidade escolar, enquanto articula a participação de todos [...] (Fovali, 2023, p. 93;95)

Liliane de Jesus

E quanto ao tema da minha pesquisa? O percurso do mestrado revelou novos caminhos, o que também alterou meu foco de estudo de políticas públicas para formação permanente de professores, mais especificamente a formação das professoras assessoras da Educação Inclusiva e os saberes necessários para sua atuação. Desenvolver a pesquisa dentro do meu universo de trabalho foi um desafio gratificante e me deu a oportunidade de conhecer melhor e problematizar questões que por estarmos imersos no ambiente por vezes não conseguimos enxergar e o distanciamento que precisamos tomar no momento da pesquisa nos faz perceber.

Para encerrar, retomo aqui a epígrafe do meu texto: "Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos". Quando escrevemos sobre nós mesmos, renascemos e podemos perceber o quanto mudamos, o quanto crescemos e como o nosso caminho, por vezes difícil, também foi gratificante. Defendi o meu mestrado no dia 27 de março de 2020 no difícil e triste primeiro ano da Pandemia da COVID 19 e no segundo semestre iniciei os meus estudos no Doutorado, hoje estou trilhando esse caminho escrevendo a minha história entre as pesquisas, alegrias, angústias e surpresas do desenvolvimento da minha Tese. (Jesus, 2023, p. 137-138)

Ao se afirmar que a formação continuada tem o papel de auxiliar grandemente no desenvolvimento de características éticas, político e pedagógicas essenciais para o exercício profissional está-se indo ao encontro das ideias que defendem a figura do professor como um sujeito social e político com função social relevante, tanto em termos ideológicos quanto materiais. Aposta-se, desta forma, no peso da função docente para a existência social, partindo-se do

princípio que o estatuto humano depende da produção cultural e das apropriações de cada homem da herança cultural disponível. Preparar o professor para servir como intermediário neste processo de humanização, de apropriação sociocultural é tarefa ininterrupta, que de maneira alguma pode-se esgotar numa experiência de formação inicial.

O desenvolvimento subjetivo do professor é fundamental para o exercício da docência. Colocar em pauta dúvidas, dificuldades, perspectivas, desafios, esperanças, medos e possibilidades apresenta-se como possibilidade de construção de uma subjetividade apoiada no coletivo, onde o trabalho do professor se fundamenta e se executa. Dar voz ao professor é o primeiro passo para qualificá-lo como um intelectual da educação. Mais ainda, para qualificá-lo como sujeito que pensa sua própria prática docente, o sentido desta, seu alcance social, seus limites, possibilidades, certezas e apostas.

A busca do sentido e do valor da atividade docente não pode, de maneira alguma, estar despregada do questionamento do lugar social da classe docente, do seu estatuto profissional e de sua identidade. A discussão do ser professor é a discussão do que é ser professor em determinados contextos. Mais do que fundamentos da docência, há que se exercer uma reflexão em busca das condições de possibilidade de existência de uma docência digna, humana e frutífera.

Não pode, igualmente, desprezar a discussão da qualificação do trabalho pedagógico, tocando aqui no que diz respeito às ferramentas de trabalho do professor. Por ferramentas entende-se aqui, os aspectos do universo pedagógico que dizem respeito à execução de sua atividade, a saber: um conteúdo a ser trabalhado; uma forma de trabalhar este conteúdo; meios de fazê-lo; possibilidade de estabelecimento de diálogo com o outro sujeito do processo, o aluno; o desenvolvimento de ferramentas de acompanhamento e avaliação de seu trabalho e do trabalho desenvolvido pelos alunos, individual e coletivamente; criação de mecanismos de trabalho em equipe entre os pares; posse,

apropriação e aproveitamento de materiais de ensino e pesquisa, e vivência em ambiente escolar positivo e propositivo.

Em diversos momentos da formação da identidade profissional, os docentes passam por experiências em seus ambientes de trabalho e em suas vidas pessoais que os levam a um questionamento acerca dos rumos de sua atividade. Tais questionamentos vão no sentido de repensar as escolhas teóricas que embasam as práticas, o pertencimento ético e político, as relações com os pares, o *modus operandi* das escolas em que trabalham, as relações com os alunos, a sobrevivência material etc. O que é posto constantemente em *époque* é o sentido mesmo da docência, seu exercício, significado social e identidade profissional. Tais reflexões também devem fazer parte das práticas de formação continuada de professores, o que, ao contrário, não tem se verificado.

O desenvolvimento profissional faz parte de um projeto pessoal e profissional docente, dando significado ao exercício do magistério e por vezes resignificando a escolha profissional. Em determinadas fases da carreira o professor sente a necessidade de olhar novamente para si dentro da profissão. Refletir sobre os caminhos que tomou, as alternativas em que apostou, seus esquemas de prática, modos de programação das aulas, relação com os alunos, com os colegas de trabalho, o olhar que tem sobre as políticas educacionais que impactam diretamente seu trabalho e como se relaciona com elas, o que espera de si e dos alunos, como vê seus alunos, que paradigmas tem assumido e tem reproduzido, o que deseja e precisa modificar, que novos rumos tomar, qual o lugar do profissional em sua individualidade e o quanto da sua pessoa está impregnada no seu estar professor, pois como já ponderou Fullan e Hargreaves (2001, p. 63) “[...] o professor também é uma pessoa”.

A participação em cursos, em experiências de formação continuada, que veja as necessidades e desejos dos professores, que os ponham em contato com eles mesmos, que os ajude a ver a si, aos outros colegas, à escola em que trabalha, os sentidos da educação, os limites e possibilidades da educação e de seu próprio

trabalho, ajudam o professor a se desenvolver profissionalmente. Apenas a criação, a incitação e o acompanhar de um modo de pensar e de estar na docência reflexivos, críticos, propositivos, ousa-se dizer incomodado e intencionado, é que colocam o professor nesse movimento ininterrupto de busca de aperfeiçoamento. Sem perguntas não há porque buscar respostas. E sem acreditar que as respostas possíveis, já construídas ou que podem ser construídas, principalmente por si em relação com todo o conhecimento já construído e com todos que o elaboraram, podem fornecer indicativos de como continuar se aperfeiçoando.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. [...] Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência, e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica. (ALARCÃO, 2018, p. 76)

Alice, Aline, Andreia, Andreza, Angelina, Camila, Fernanda Fovali e Liliane Jesus não se furtaram as propostas e aos movimentos de reflexão que suas vidas e suas pesquisas lhes trouxeram. Elas encontraram meios de fazer acontecer e fazer valer o tempo, as energias, os recursos e as escolhas que fizeram de suas vidas e das vidas de suas famílias. Elas não entraram no mestrado sozinhas, não fizeram o mestrado sozinhas e ao terminarem encontraram um novo mundo lhes esperando. Novo mundo que cada uma delas construiu em si, para si e com o outro, para o outro, constituindo-se individualmente, profissionalmente e ecologicamente como novas mulheres impactadas por uma experiência transformadora. Esta experiência, como elas a fizeram e como as percepções que construíram, é uma experiência colaborativa, mais do que coletiva (Bioto, 2021). E numa experiência colaborativa alguns traços são fundamentais: o respeito a si e ao outro; o estar aberto ao diálogo e ao conflito, por vezes

consigo mesmo, por vezes com o outro, que está nas pessoas, mas também nos textos, nos campos de pesquisa; o aprender e o ensinar concomitantes; o se retirar quando necessários para elaborar os significados da experiência e os aprendizados advindos e suas repercussões; o criar projetos conjuntos, nos quais a responsabilidade é daqueles que participam dele e, por fim, estar numa experiência colaborativa é estar disposto a entender o mundo de uma outra forma e aceitar que é possível criar novas possibilidades de enfrentamento de velhos e novos desafios.

Aristóteles tem o seu motor imóvel. Para ele esse motor é Deus, na minha leitura. Dele vem todo movimento, mas ele mesmo não se modifica, sua natureza não se altera. Ele é fonte de movimento, de vida, de significado, de energias. E o constante movimento não o gasta. O estar em movimento é próprio dele. E ele sempre sabe o que está fazendo, por que está fazendo. Afirmo que as autoras desses capítulos, inclusive esta que vos escreve, e outras tantas e inumeráveis professoras e mulheres pelo mundo afora, se não todo ser humano, possui essa força motriz, esse motor imóvel interno. Podemos lê-lo como um deus interior, que é mais do que a consciência, pois a consciência é uma autocognição dessa energia interna, desse motor imóvel, dessa força motriz, é um saber que essa energia está lá e que pode ser usada ininterruptamente e por todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

ALEIXO, C. R. Nuances que ressignificam a docência. *In: BIOTO, P. A. Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023

BIOTO, P. A. *Formação colaborativa de professores*. São Paulo: Dialética, 2021.

BIOTO, P. A. *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023.

CARDOSO, A. R. de J. Transformação de um sonho para a realização acadêmica: tempos com grandes memórias afetivas. In: BIOTO, P. A. *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023.

COLOMBO, A. A caminhada de uma professora rumo ao mestrado. In: BIOTO, P. A. *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023

DUARTE, E.; BIOTO, P. A. O pensar reflexivo e o saber-formar docente no contexto do mestrado profissional. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*. Vitória-ES, v. 31, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2024

FOVALI, F. Os modos de fazer dos diretores de escolas públicas paulistas frente as exigências da secretaria da educação. In: BIOTO, P. A. *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023

FULLAN, M. HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto editora, 2001.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNON, F. *Formação permanente de professores: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

JESUS, L. Traçando caminhos, compartilhando a história, saberes, desafios e o prazer de ser quem eu sou. In: BIOTO, P. A. *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023

- MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (orgs). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaço de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PASSEGI, M. da C.; SILVA, V. B. (orgs). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- RIBEIRO, A. N. S. Eu, a música e educação: uma melodia de sucesso. In: BIOTO, P. A. *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023
- SILVA, V. L. G.; CUNHA, J. L. (orgs). *Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- TROVA, A. G. Um encontro, uma descoberta: a caminhada de uma professora-estudante-professora. In: BIOTO, P. A. *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023
- VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs). *Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ZAN, A. M. de F. B. Liberdade caça jeito. In: BIOTO, P. A. *Liberdade caça jeito: trajetórias de professoras, gestoras e mestras em educação*. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023

TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Débora Nery Cirilo
Patrícia Aparecida Bioto

INTRODUÇÃO

A formação permanente de professores é um tema de significativa relevância no campo da educação, especialmente desde as reformas educacionais dos anos 1990. Existem muitos debates e pesquisas a esse respeito buscando refletir sobre maneiras eficazes de “formar” o professor para o seu melhor desempenho em sala de aula.

Um estudo de destaque realizado pela Fundação Carlos Chagas, coordenado pela Professora Dra. Claudia Davis, intitulado "Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros" (2012), examinou como diferentes estados e municípios brasileiros conduzem a formação permanente de seus professores. Os resultados destacaram lacunas significativas e a necessidade de elaboração ou reformulação de políticas públicas eficazes para a formação contínua de professores. Entre as

iniciativas existentes, aquelas que se destacaram foram as formações colaborativas e contextualizadas dentro do ambiente escolar, alinhadas com a realidade dos professores.

Considerando esses aspectos, e diante do desafio contemporâneo das escolas em lidar com a diversidade, é crucial desenvolver propostas de formação contínua que reconheçam as diferenças individuais de cada profissional, cada unidade escolar e cada comunidade. Imbernón (2010, p. 29) argumenta que:

Os fatores da diversidade e da contextualização como dois elementos imprescindíveis na formação (a preocupação com a cidadania, o meio ambiente, a diversidade, a tolerância etc.), já que o desenvolvimento e a diferença entre os indivíduos sempre têm lugar em contexto social e histórico determinado, que influi em suas origens. Isso desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a formação a partir de dentro, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores. Considero que estes dois elementos, a diversidade e a contextualização, permitem-nos ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação.

Nesta perspectiva, os espaços de formação devem ser projetados para reconhecer e respeitar as singularidades dos professores, integrando-as ao contexto de trabalho e valorizando seus potenciais. Essa abordagem não deve apenas oferecer respostas superficiais para aliviar desconfortos, mas sim criar condições e oportunidades para que os professores e outros profissionais da educação possam problematizar, construir, validar e reconhecer suas práticas profissionais.

Uma estratégia emergente na formação contínua de professores é a Tertúlia Dialógica¹ (TD), introduzida por Ramón Flecha em 1978 na escola de adultos La Verneda Sant-Martí, Barcelona. Esta atividade cultural e educativa promove o debate entre pessoas de diferentes idades, gêneros e culturas sobre temas variados, utilizando os princípios da Aprendizagem Dialógica². As tertúlias, inicialmente utilizadas na alfabetização de adultos, têm se

¹ Para saber mais sobre o início das tertúlias no Brasil e no mundo ver o artigo de MELLO e FLECHA. MELLO, R. R.; FLECHA, R. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. Revista de Educação CEAP, São Paulo: Edições Loyola, v. n.º 48, n. Ano XIII, p. 29-33, 2005. Acessível em: <http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/210/152d8c5158c8e403bd4efb9ef106f950.pdf>

² A aprendizagem Dialógica prioriza as interações com maior presença de diálogos, buscando o entendimento de todos e valorizando as intervenções em função da validade dos argumentos. Difere das interações de poder, nas quais predominam relações de poder e o peso da estrutura social desigual.

expandido para diversos contextos formativos com o objetivo de promover uma aprendizagem participativa e reflexiva.

Carbonell (2016, p. 63) enfatiza que:

Embora as tertúlias literárias dialógicas tenham começado em espaços de educação para pessoas adultas, hoje acontecem também nos ensinos fundamental, médio e superior, bem como os outros espaços formativos, às vezes com a confluência de diversas gerações. Nessas atividades, sempre se compartilham reflexões, dúvidas e opiniões sobre a leitura de textos de alto valor cultural e literário. A leitura da palavra leva à leitura do mundo, favorecendo um pensamento crítico, plural e diverso, que enriquece todos seus participantes.

É relevante destacar os benefícios do processo de formação dialógica e reconhecer a necessidade de abordar a formação permanente dos professores como um processo contínuo de busca e atualização do conhecimento educacional. Este processo é fundamental para que os educadores possam reexaminar suas práticas em resposta às mudanças nas esferas técnico-científicas, econômicas, políticas e sociais, visando constantemente ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Com base nas considerações anteriores, surge a preocupação central deste estudo, dado que muitas das experiências formativas oferecidas na rede de ensino, em que a pesquisa foi realizada, são predominantemente baseadas em palestras, o que implica que os professores atuam principalmente como receptores passivos de conteúdos específicos, sem um real engajamento na proposta formativa. Considerando que as reuniões pedagógicas semanais são espaços estabelecidos para a formação contínua dos professores, seria viável introduzir um formato formativo dialógico utilizando a tertúlia dialógica pedagógica como estratégia? Como os professores responderiam a essa proposta? De que forma a tertúlia dialógica poderia promover uma reflexão mais profunda sobre a função da educação, o papel da escola pública e o papel do professor?

Este estudo investiga a aplicação da Tertúlia Dialógica Pedagógica como estratégia na formação continuada de professores de uma rede municipal de São Paulo. A pesquisa propõe um formato formativo dialógico que permita integrar teoria e prática nesta formação, com o intuito de incentivar nos professores a reflexão sobre a escola pública como agente de transformação da realidade social, considerando os aspectos emancipatórios do conhecimento escolar no contexto dos processos formativos, que também visam à emancipação.

Isto posto, o objeto de estudo da presente pesquisa é: Tertúlia Dialógica Pedagógica como estratégia na formação de professores da rede municipal de ensino da cidade de Santo André, em que o objetivo geral é analisar suas contribuições nesta formação de forma permanente.

Por objetivo específico a pesquisa tem como finalidade propor um momento formativo dialógico utilizando a tertúlia dialógica pedagógica como estratégia; verificar se ela pode contribuir com a reflexão dos docentes a respeito da escola pública e do papel do professor.

Os sujeitos do estudo foram nove professoras da rede municipal de Santo André que ocupam diferentes funções no quadro técnico da rede, a saber: três Professoras Assessoras de Educação Inclusiva (PAEIs)³, quatro Assistentes Pedagógicas (APs)⁴, uma Diretora de Unidade Escolar, uma Professora de

³PAEI - Na rede municipal pesquisada é um professor em função gratificada que realiza o trabalho de forma itinerante, com o objetivo de apoiar o processo de inclusão do aluno com deficiência na sala regular de ensino. Essas profissionais articulam com os professores e demais da equipe escolar estratégias para um processo inclusivo de qualidade. Atende também as famílias e toda a rede de apoio do aluno. Tem como função também a formação dos professores.

⁴AP- Na rede municipal pesquisada é um professor em função gratificada que tem como foco de trabalho o acompanhamento das questões pedagógicas e de formação na Unidade Escolar.

Atendimento Educacional Especializado (PAEE)⁵ e uma professora de Educação Infantil.

Os encontros foram realizados de forma virtual devido à pandemia, utilizando a plataforma Google Meet, e consistiram em seis sessões focadas na leitura e discussão do livro "Educação como prática da liberdade" de Paulo Freire (2020), selecionado por sua afinidade com os princípios da TD e com o currículo da rede municipal.

Os resultados desta pesquisa visam não apenas analisar as contribuições da Tertúlia Dialógica Pedagógica na formação permanente, mas também propor um método formativo que promova o desenvolvimento crítico e emancipatório dos professores diante dos desafios educacionais contemporâneos.

METODOLOGIA

Destacamos aqui que diante dos objetivos geral e específicos da presente pesquisa, ela está inserida no campo da abordagem qualitativa. "A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento" (LÜDKE e ANDRÉ, 2020 p. 12).

Dentro de uma abordagem qualitativa optou-se por uma investigação do tipo Pesquisa-ação/Pesquisa-formação. Essa opção ocorreu pelo fato de concebermos o âmbito da pesquisa em educação como um lugar em movimento e pela possibilidade de elaborar conhecimento ao mesmo passo em que a pesquisa é realizada.

Na pesquisa-formação professores e pesquisadores trabalham em conjunto, gerando benefícios para ambos. A participação dos professores é efetiva nas atividades propostas e a prioridade é promover a formação. Sendo assim, a formação continuada

⁵PAEE- Professora designada para o Atendimento Educacional Especializado em Salas de recurso multifuncionais, faz o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

acontece “mediante a promoção de situações em que os próprios educadores possam desenvolver e produzir saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho” (LONGAREZI E SILVA, 2013, p. 216).

Na presente pesquisa, pesquisadora e professoras trabalharam juntas em um processo formativo utilizando a estratégia de tertúlia dialógica pedagógica para uma formação dialógica que teve como base a leitura do livro “Educação como prática da liberdade”, do educador Paulo Freire.

A tertúlia dialógica é uma atividade que possibilita que pessoas de gêneros, idades e culturas diferentes debatam temas diversos acerca dos clássicos universais e/ou de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Nesse sentido, existem diversos tipos de tertúlias, tais como: Tertúlia Literária Dialógica; Tertúlia Dialógica Musical; Tertúlia Dialógica de Artes; Tertúlia Dialógica Pedagógica; Tertúlia Dialógica Científica, Tertúlia Dialógica Filosófica.

A TD baseia-se na aprendizagem dialógica e seus sete princípios, a saber :

Diálogo Iguatário: a força está nos argumentos e não na hierarquia de quem fala.

Inteligência Cultural: abrange o saber acadêmico, prático e de comunicação; todos têm capacidade de ação e reflexão.

Transformação: educação como agente transformador da realidade por meio das interações.

Criação de sentido: aprendizagem que parte da interação e das demandas e necessidades das próprias pessoas.

Solidariedade: Envolvimento solidário de todas as pessoas da comunidade escolar.

Dimensão Instrumental: aprendizagem dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade atual.

Igualdade de diferenças: a mesma oportunidade para todas as pessoas. (AUBERT et al., 2020).

Para garantir a aprendizagem dialógica é necessário que esses princípios sejam respeitados; cabe então ao moderador da tertúlia garantir que estejam presentes. Todos os tipos de tertúlia devem seguir os princípios da aprendizagem dialógica e obedecer basicamente a uma mesma dinâmica lógica de interlocução.

No processo da tertúlia, uma pessoa realiza o papel de moderador, para garantir que todos possam se colocar de igual para igual e terem respeitadas as suas opiniões. O moderador é responsável por organizar as falas. Para isso, ele anota o turno de palavra, ou seja, a ordem de inscrições para ser feito o destaque; a pessoa inscrita fala sobre determinado ponto de vista, trecho da leitura, parte da música, e compartilha com os demais os motivos pelos quais escolheu falar sobre aquele aspecto. Neste momento abre-se oportunidade para os comentários dos demais a respeito do que foi trazido por essa pessoa e, exauridos os comentários, passa-se para a próxima pessoa inscrita no turno inicial de palavra. A mesma organização se repete até que todos tenham sido contemplados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Foi a partir das Tertúlias Dialógicas realizadas, em seis encontros, que emergiram as cinco categorias de análises que apresentaremos a seguir, articuladas aos teóricos e aos princípios das tertúlias dialógicas. Fullan e Hargreaves (2001) abordam as questões relacionadas ao trabalho colaborativo dos professores e a sua importância no ambiente escolar. Em Imbernón (2009), Freire (2016), Bioto (2021) e no relatório da Fundação Carlos Chagas – “Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros (2012), também encontramos a importância da formação permanente de forma colaborativa, que deve acontecer no contexto da escola e ser realizada de forma dialógica. Partindo desses autores e em consonância com os princípios da tertúlia Igualdade

de Diferenças, solidariedade e diálogo igualitário, elaboramos a categoria **Formação Colaborativa**.

Em Giroux (2007) nos deparamos com a importância do professor como intelectual da educação, pesquisador, crítico e participativo. Atréadas às falas das participantes e à categoria Dimensão Instrumental desenvolvemos a categoria **Profissionalização Docente**.

A terceira categoria, intitulada **A prática docente no processo formativo**, emerge a partir dos pressupostos de Imbernón (2009), a formação permanente de professores no contexto escolar a partir da resolução de problemas. O princípio da tertúlia que abrange essa categoria é o da Inteligência Cultural.

A quarta categoria desenvolvida foi **Educação e Política**, que emergiu a partir dos dados coletados nos encontros de tertúlia e os estudos realizados na disciplina “Gestão e Organização do Trabalho Escolar”, ministrada pelas professoras Dra. Patrícia Aparecida Bioto e Dra. Rosiley Teixeira. Os autores que amparam a presente categoria são: Young (2007), que traz a reflexão a respeito do papel da escola na sociedade, assim como os conhecimentos que importam para essa instituição, e Ball (2005), que discute as consequências do gerencialismo para educação. A presente categoria também está relacionada ao princípio da Transformação.

A quinta categoria, **A Tertúlia como estratégia formativa**, está em consonância com a questão central do nosso estudo. É possível propor um momento formativo dialógico utilizando a tertúlia dialógica pedagógica como estratégia? A partir dessa questão, do material analisado com a fala das professoras participantes e do arcabouço teórico no que diz respeito à tertúlia dialógica de Mello, Braga e Gabassa (2014), essa categoria tem base nos princípios da Transformação e Criação de Sentidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esta etapa do estudo optou-se por analisar as falas das professoras no decorrer dos encontros das tertúlias dialógicas pedagógicas e, para isso, cada encontro foi gravado e depois transcrito por um profissional. Após a etapa da transcrição foi realizada a leitura de todo o material e os devidos apontamentos de pontos convergentes, ou mesmo divergentes, do referencial teórico da pesquisa.

Em seguida foi realizada uma segunda leitura, buscando agrupar as falas das participantes. Esse agrupamento foi norteado a partir dos 7 princípios da tertúlia, a saber: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Criação de Sentido, Solidariedade, Dimensão Instrumental e Igualdade de Diferenças. É importante destacar que em muitos momentos as falas das participantes se encaixavam em mais de um princípio, contudo elas foram selecionadas para aquele que mais se sobressaia. Após a separação por princípios, começamos a realizar a articulação com os teóricos utilizados para a pesquisa.

A partir deste ponto abordaremos cada categoria partindo das falas das participantes no momento da tertúlia e do referencial teórico da pesquisa.

A **formação colaborativa** é abordada em nossa pesquisa a partir de Fullan e Hargreaves (2001), Imbernón (2009) e Freire (2016). Tais autores afirmam a importância da construção do trabalho de forma coletiva, o quanto este é salutar para o professor e os seus alunos. Nesse sentido, quando trabalhamos com as tertúlias temos os princípios de igualdade de diferenças, solidariedade e diálogo igualitário, que vão ao encontro de uma formação de professores numa perspectiva dialógica e colaborativa.

Paulo Freire (2016), na obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca a ideia da ação dialógica, na qual o diálogo é processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade. Para ele, uma atitude de diálogo fomenta a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura.

Para abordar o diálogo tomamos como destaque a seguinte fala:

[...]E a questão de você saber se colocar, porque assim, o que eu achei muito interessante nessa tertúlia – já participei de outras – mas essa eu achei mais rica ainda, que apesar de sermos todas professoras, temos vivências diferentes, nós estamos ocupando digamos que funções diferentes, mas não tem essa de eu me acanhar porque talvez você saiba ouvir mais, porque tem uma que tem o mestrado, porque uma outra aqui... né? Então assim, acho que é essa troca, então essa liberdade do diálogo de construir, e a questão do respeito, porque muitas vezes a gente estando discutindo aqui, possa ser que a minha fala ou a fala de outro a gente não concordou, mas a gente tem um respeito em respeitar a fala do outro [...] (Participante Poliana - Encontro do dia 02-12-2020).

Na fala da participante e no decorrer de todos os encontros da Tertúlia Dialógica Pedagógica podemos observar o diálogo igualitário sendo colocado em prática. As professoras respeitavam o turno da fala uma das outras, de acordo com o que era apontado pela mediadora. As participantes da formação todas são professoras, mas ocupam funções diferentes no quadro do magistério da prefeitura de Santo André, além de terem níveis de formação diferenciados, no entanto, no momento da tertúlia todas tiveram a mesma oportunidade de expressar sua opinião.

O primeiro princípio para a tertúlia é o Diálogo Igualitário, que diz respeito a uma troca entre os sujeitos, “recusando a valorização das falas com base nos lugares ocupados pelos sujeitos que as pronunciam” (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014, p. 48). Nesse sentido, todas as pessoas que participam da tertúlia têm as mesmas oportunidades de se pronunciarem

A categoria **profissionalização docente** emergiu a partir da leitura da transcrição das tertúlias e convergência com os estudos realizados para a produção da pesquisa, dentre eles destacamos Giroux (1997, 1999). Para o autor é importante encarar os professores como intelectuais que vêm ao encontro da dimensão instrumental, um dos sete princípios da tertúlia, que diz respeito aos saberes universais e de como cada pessoa o significa. Quando

trazemos esse conceito para o âmbito da profissionalização docente estamos falando de como esse sujeito se constitui enquanto profissional a partir dos seus diferentes saberes.

Ainda nos referindo à dimensão instrumental, que é o sexto princípio da tertúlia, estamos falando da aprendizagem como um dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade atual. Na fala da participante Patrícia está explícita a referida dimensão:

Tem várias coisas que a gente poderia conversar sobre o Círculo de Cultura que me chamou muito a atenção, no sentido que me tocou o fato da vontade de trabalhar o Círculo de Cultura com os alunos, quando ele coloca que “os princípios essenciais para estruturação dos círculos de cultura, unidade de ensino, que substitui a escola autoritária, por estrutura e tradição. Busca-se no Círculo de Cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador e algumas dezenas de homens do povo, do trabalho comum, pela conquista da linguagem”. (Participante Patrícia – Encontro do dia 21-10-2020).

E foi nesse sentido que quando eu comecei a ler essa questão do círculo da cultura me chamou a atenção e o desejo de trabalhar com jovens e adultos, que é um desejo que já está aí e cada dia que eu vou lendo vai aquecendo essa vontade... (Participante Patrícia – Encontro do dia 21-10-2020).

A dimensão instrumental também diz respeito ao conhecimento produzido pela humanidade, eles são essenciais para a transformação e a maneira de agir no mundo atual. Na fala, a participante enfatiza o conhecimento a respeito do círculo de cultura e como utilizá-lo com os alunos, buscando assim um trabalho dialógico e não tradicional e autoritário. Fazemos aqui também uma costura com Giroux (1997), que fala da importância do desenvolvimento da perspectiva teórica:

Para que os professores e outros se engajem em tal debate, é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional ao mesmo tempo oferecendo base para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores. (p.158).

Nesse sentido, nos perguntamos como é possível a profissionalização docente de sujeitos que não são ensinados a

refletir a respeito da sua própria prática? Giroux (1997) fala da importância de conhecer o professor e compreendê-lo dentro de suas especificidades.

[...] Os docentes também são pessoas. Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é (Goodson, 1991). Também não podemos mudar o professor, num sentido fundamental, sem mudar essa pessoa que ele é. Isso significa que a mudança efetiva e duradoura será inevitavelmente lenta. (GIROUX, 1997, p. 57).

Quando o processo formativo de fato provoca mudança no professor, essa transformação pode ser observada mesmo que a longo prazo. Na experiência da tertúlia o livro oferecido para as participantes, embora conhecido, é um livro que exige uma leitura aprofundada para a sua compreensão e provocou comportamentos diferenciados em quem a fez.

Na terceira categoria abordaremos a **prática docente no processo formativo**, pois seja esse profissional iniciante ou experiente existe uma prática a ser desempenhada em sala de aula. Como utilizar essa prática no processo formativo? De acordo com Imbernón (2010, p. 54), “Na formação, o contexto em que se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educacional e a comunidade que a envolve, assume importância decisiva.” Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que as formações que partem da prática do professor e estão mais próximas a sua realidade serão mais proveitosas a esse sujeito.

Abordaremos ainda nessa categoria o segundo princípio da tertúlia dialógica, o da inteligência cultural, que diz respeito à inteligência comunicativa, esta abrange o saber acadêmico, prático e de comunicação; todos têm capacidade de ação e reflexão. A fala da participante Marina exemplifica:

Quando eu trabalhei com educação de jovens, a Lili também trabalhou que eu lembro, a gente vai que tinha assuntos que ela sabia muito mais do que eu. Ela sabia cozinhar muito mais do que eu, ele sabia plantar na casa, trabalhar na roça. Eu não sei, se você me colocar na roça um dia, não sei nem por onde começar. Como é que eu preparo

uma terra? Então assim, essa questão de hierarquizar saberes é uma coisa muito de quem está no poder, de quem acha que o seu saber é muito mais significativo e muito mais importante. Eu não estou dizendo que devemos negar o acesso ao conhecimento sistematizado, a gente sabe que precisa, porque esse conhecimento exclui você ter acesso a ele ou não. Então a gente sabe que tem sim conhecimento. Mas não achar que eles não têm nada e que a gente sabe. (Participante Marina- Encontro do dia 21-10-2020).

A participante Marina evidencia em sua fala o princípio da inteligência cultural, que é de suma importância para os educadores, tanto no momento das suas aulas, como também para os momentos formativos, pois nestes os saberes da vivência do professor também estão presentes para corroborar sua formação e a do grupo.

O processo formativo por meio das tertúlias possibilita ao professor colocar em pauta a sua criticidade sem medo de ser julgado e, assim, trabalhar em sala de aula para fomentar a criticidade dos alunos, formando-os sujeitos questionadores, livres e participativos dentro da sociedade. Fica nítido na fala das participantes da tertúlia que grande parte do processo formativo vivenciado por elas até aquele momento não possibilitava tais reflexões, ou essas reflexões eram apenas superficiais, não impactando na prática docente.

A quarta categoria, **educação e política**, emergiu a partir dos dados coletados no momento dos encontros da Tertúlia Dialógica Pedagógica, em consonância com os estudos realizados na Disciplina: Gestão e Organização do Trabalho Escolar, do Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, ministrada pelas professoras Dra. Patrícia Ap. Bioto e Dra. Rosiley Teixeira. O arcabouço teórico que sustenta a presente categoria está em Young (2007, 2017), com as reflexões a respeito do papel da escola e dos conhecimentos importantes para as escolas do século XXI; Priolli (2019), com a discussão a respeito do gerencialismo e da mecanização da Educação; Giroux (1997, 1999), abordando os professores como intelectuais e trabalhadores culturais; Ball (2005),

que também traz à luz a discussão a respeito do gerencialismo, profissionalismo e performatividade.

Iniciamos a categoria com o destaque a seguir:

Eu achei muito interessante, e essa questão política, a educação é um ato político. Mas a questão político partidária e que as pessoas não estão interessadas na educação do povo. Até ele tem uma frase que ficou bem-marcado. Eu coloquei como destaque: “os políticos só se interessavam por essa massa na medida em que elas pudessem (...) (página 38)) de alguma forma tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral”. (Participante Liliane – Encontro do dia 21-10-2020).

A participante enfatiza que a educação é um ato político, no sentido de que está implica diretamente no modelo de sociedade e seres humanos que se quer “formar”. Nessa perspectiva, é necessário pensar em qual educação e qual escola queremos proporcionar aos nossos alunos, quais as bases ideológicas que permeiam essa educação; ela é pensada para todos, ou apenas para alguns? Young (2007), ao falar do papel da escola e para que ela serve, enfatiza: “Portanto minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas? É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” (p. 1294).

Assumir o papel de educador que busca proporcionar aos seus estudantes o conhecimento como fonte transformadora não é algo simples, principalmente quando falamos do âmbito da educação pública, pois estamos cercados de uma gama de pessoas que têm fortemente a intenção da manutenção do Status quo, ou seja, ao estudante da escola pública oferecer o básico já é o suficiente, se a instituição estiver em um local periférico o básico é mais que suficiente. Giroux (1999) nos alerta que: “[...] é importante enfatizar que as escolas públicas e outros locais educacionais nunca são ideológicas e politicamente inocentes. Na verdade, eles são locais de lutas contraditórias, através dos quais se produzem diferentes posições de sujeitos, conhecimentos, formas de tratar e valores” (p.276). Contudo, reconhecer esse lugar e mudar não é uma tarefa

fácil, exige conhecimento, reflexão, criticidade e ação pois, por vezes, nos acomodamos e servimos de ferramenta de manutenção do sistema que não almeja mudança.

A tertúlia como estratégia formativa emerge, como nossa última categoria, a partir dos dados coletados no decorrer dos encontros realizados e a partir das inquietações que suscitaram esse estudo: Seria possível propor um momento formativo dialógico, utilizando a tertúlia dialógica pedagógica como estratégia? Como os professores reagiriam? A tertúlia dialógica pedagógica é uma boa estratégia formativa?

Atrelados a essas questões temos os princípios da Transformação e Criação de Sentidos, que dizem respeito, respectivamente, à educação como agente transformador da realidade por meio das interações e aprendizagem que parte da interação e às demandas e necessidades das próprias pessoas.

As falas das participantes evidenciam que os encontros de Tertúlia foram se complementando, embora tenham acontecido em dias diferentes, esse movimento de transformação ocorreu em todo o percurso. A fala da participante Poliana enfatiza esse processo, que foi uma construção, uma “evolução”.

Essa transformação pode ocorrer apenas internamente, ou seja, de forma individual no participante, ou externamente, quando contempla a todos os envolvidos. A esse respeito, Melo, Braga e Gabassa (2014, p. 59) destacam que:

Ao compartilhar diferentes pontos de vista e maneira de analisar e resolver situações, por meio do diálogo guiado pela validade dos argumentos, necessariamente se estabelece um processo de mudança com duas orientações comunicáveis: uma transformação interna, em cada participante, e a transformação externa, buscada em benefício de todos.

Podemos dizer que a formação utilizando a tertúlia dialógica pedagógica oportunizou para as professoras participantes o momento de refletir sobre a teoria por meio do livro escolhido para

leitura, assim como discutir a respeito de suas práticas coletivamente.

Para finalizar a categoria destacamos a fala de duas docentes concernentes à participação da tertúlia, nelas podemos observar aspectos importantes para o trabalho colaborativo, a saber sua confiança em relação à pesquisadora e a pesquisadora em relação às participantes. Destacamos ainda, na fala da professora Liliane, a empatia, quando ela ressalta estar feliz pela coleta de dados da pesquisa. Confiança e empatia são virtudes fundamentais para a formação colaborativa, para o diálogo produtivo e até mesmo para a democracia.

Aí eu queria agradecer a Débora pela oportunidade que você nos deu, eu me sinto lisonjeada e privilegiada por fazer parte desse grupo, por ter sido convidada, foi um presente para minha vida, muito obrigada, eu espero ter podido contribuir e atender com as suas expectativas e desse grupo também agradecendo as meninas, porque cada uma de vocês tiveram uma participação ímpar. Eu aprendi muito com vocês, com a fala de cada uma de vocês, e foi muito bom estar aqui, muito obrigada mesmo, de coração, pela oportunidade de todas vocês. (Participante Desiclei - Encontro do dia 02-12-2020).

Agradeço a confiança também de me convidar para o grupo. Estou super feliz que você já está com seus dados. (Participante Liliane - Encontro do dia 02-12-2020).

É importante apontar o compromisso e a participação de todas as envolvidas nesse processo, inferimos a partir desta experiência que é possível sim expandir o uso das tertúlias para as reuniões de formação nas unidades escolares, pois por meio dessa amostra observamos ser uma estratégia potente na formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda essa trama foi estruturada para respondermos às seguintes questões: Sendo a reunião pedagógica semanal um espaço de formação continuada para os professores, seria possível propor um momento formativo dialógico, utilizando a tertúlia

dialógica pedagógica como estratégia? Como os professores reagiriam a tal proposta? A tertúlia dialógica pode contribuir com a reflexão sobre a função da educação, o papel da escola pública e do professor?

Já havíamos levantado todo um arcabouço teórico, mas precisávamos colocar em prática a formação utilizando a tertúlia para conseguirmos responder tais inquietações e por meio da pesquisa-formação adentramos no universo formativo junto ao grupo de professoras participantes da pesquisa.

Utilizar a tertúlia como estratégia potencializou os encontros formativos, pois assim garantimos a participação de todos; ao saber que iam falar durante as tertúlias, as participantes se preparavam para o momento. Destacamos aqui a importância do diálogo igualitário, pois não há uma pessoa em posição de destaque a quem é atribuído um saber superior, não tem o certo ou errado, os saberes se complementam, cada uma dentro da sua especificidade, em sua área de conhecimento.

Verificamos que a escolha do livro instigou discussões para além do contexto pedagógico, pois o resgate histórico realizado por Paulo Freire para explicar a experiência do círculo de cultura é riquíssimo e a partir desse histórico cada participante pode dar a sua contribuição, sendo que algumas vivenciaram períodos próximos aos descritos no livro.

No diálogo estabelecido, as participantes utilizavam-se muito das experiências pessoais e profissionais para ilustrar os seus destaques. Elucidamos aqui o quanto a teoria e a prática caminham juntas e o quanto o lugar de fala é importante, não foi incomum nas falas as professoras colocarem que haviam conjecturado uma ideia, um pensamento, mas a partir da fala da colega havia repensado a sua ideia inicial. Podemos destacar então o princípio da Transformação presente na tertúlia. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2016) enfatiza: “Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje, ou de ontem que pode melhorar a próxima prática.” (p. 40).

Observamos também a preocupação das professoras com a função social e política da escola pública e do papel do professor, esse tema foi eminente nas discussões, “[...] *E nós temos responsabilidade com eles, porque nós somos educadores, e de fato nós os formamos, formamos opinião [...]*” (Participante Desiclei – Encontro do dia 21-10-2020).

Ter profissionais da mesma rede de ensino, contudo de escolas diferentes e de funções diferentes também foi um fator positivo, pois as tertúlias reverberaram de formas distintas, quem estava em sala de aula pode realizar com os alunos e duas participantes realizaram com grupo de professores. A participante Poliana, que atualmente está na função de Assistente pedagógica em uma EMEIEF, começou a fazer o trabalho utilizando as tertúlias com os seus professores. A participante Liliane, enquanto PAEI, expandiu o trabalho para o grupo de professores de uma das escolas atendida por ela. O trabalho com as tertúlias foi ainda realizado com os estagiários e agentes de inclusão escolar por meio das PAEIs e utilizado como estratégia formativa com os grupos de PAEIS e PAEES pelas APs da gerência de Educação Inclusiva.

Para concluir, a partir deste estudo consideramos a relevância do uso da tertúlia dialógica pedagógica na formação permanente de professores. A partir das falas das participantes ficou nítida a importância de que as formações tenham esse caráter dialógico, colaborativo e inclusivo, como na fala a seguir:

[...] E na tertúlia... a nossa tertúlia, ela conseguiu atender todos, quando todas quiseram se colocar, se posicionar, teve a criticidade, mas a criticidade do respeito e não da crítica de julgamento, e sim de ouvir e aprender, compreender se aquilo realmente é para você, se não é, até onde te cabe, e por que não tentar? Apesar de você ter já a sua ideia, o que você acredita que seja. Realmente aquilo de fato, e é isso que a gente tem que desconstruir, que nada é aquilo 100%, a gente tem que tentar mudar, porque as pessoas são diferentes, e nada trazendo realmente tudo repetitivo de todos os outros anos, sabe? E levar isso justamente para a sala de aula, cada ano são turmas diferentes, crianças diferentes, e pensar realmente em todos, não só no que é prático para mim é fácil. Então nesse sentido foi muito bom, no sentido de entender realmente o dialogar, de ouvir e entender, e criar no coletivo. (Participante Leonara - Encontro do dia 01-12-2020).

REFERÊNCIAS

AUBERT, A.; FLECHA, A; GARCIA, C; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizagem Dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdufSCar, 2008.

BIOTO, P. A. **Formação Colaborativa de Professores**. São Paulo: Dialética, 2021.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. v. 1. 85p.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: Bases para inovação educativa**. 4 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FLECHA, R. **Compartiendo Palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós, 1997.

FLECHA, R.; MELLO, R. R. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **Revista FAEEBA**, v. 20, p. 1-16, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0Bw5AkbjDMRP7ZUMtLTJJoVEhrbW8/edit?pli=1>. Acesso em: junho2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P., **Educação Como prática da Liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P., **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar? O trabalho em equipe na escola**. Portugal: Porto Editora, 2001.

GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: A construção da dialogicidade em sala de aula. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, São Carlos. 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

MELLO, R. R. de. Tertúlia Literária Dialógica: Espaço de aprendizagem dialógica. Itajaí. In: **Contrapontos**, volume 3, n. 3, p. 449-457, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.comunidade deaprendizagem.com/ead/files/material/file/17/487c8067c828b86c0162a34962e14596.pdf>. Acesso em: agosto 2021.

MELLO, R. R.; FLECHA, R. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. **Revista de Educação CEAP** (Cessou em 2004. Cont. ISSN 1808-0669 Presente! (Salvador)), São Paulo: Edições Loyola, v. nº 48, n. Ano XIII, p. 29-33, 2005. Disponível em: <http://www.comunidade deaprendizagem.com/uploads/materials/210/152d8c5158c8e403bd4efe9ef106f950.pdf>. Acesso em: agosto de 2021.

MELLO, R. R; BRAGA, F. M; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar. 2014.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Simpro 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 1 47 nº166, São Paulo 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar

ttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.
Acesso em: junho de 2019.

SANTOS, M. **A aprendizagem dialógica, a tertúlia pedagógica dialógica e suas interlocuções formativas para o desenvolvimento profissional docente**. 2016. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/508/b00ac948b176ba2d3bbf0cca7561b9e2.pdf>-. Acesso em: junho de 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/346-1.pdf>. Acesso em: novembro de 2021.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

YOUNG, M. “Para que servem as escolas?” **Educação, Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em fevereiro de 2022.

YOUNG, M. “Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI”, **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p.18-37, jan/mar.2016. Disponível em <http://dx.doi.org/101590/198053143533>. Acesso em fevereiro de 2022.

UMA PESQUISA-FORMAÇÃO E O USO DOS PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Denise Pereira Pedro Souza
Patrícia Aparecida Bioto

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no ano de 2021 e 2022 no programa de Mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais, na Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (Lipiges), teve como **objeto de estudo** a pesquisa-formação desenvolvida por meio dos portfólios reflexivos, com professores de uma escola municipal de Santo André.

Desempenhando a função de assistente pedagógica (AP) na rede municipal de Santo André durante alguns anos, isso me oportunizou incontáveis provocações em relação ao planejamento e qualificação dos processos formativos na escola. De acordo com as orientações da referida Secretaria de Educação do município, esses processos formativos são atribuídos principalmente à responsabilidade da assistente pedagógica (AP) da unidade de ensino. Portanto, em meio à busca, estudo e compreensão, percebi que a

Importância da chamada "formação continuada" e do desenvolvimento profissional docente só foi possível (entretanto) com a crítica ao modelo de racionalidade técnica vigente até os anos 80 e a emergência do que pode ser um novo paradigma nos estudos educacionais: a abordagem (crítico) reflexiva. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 34).

Neste sentido, se faz necessário explicar que, segundo Schön (1993, 2000), o modelo da racionalidade técnica tem como principal característica a desassociação entre a teoria e a prática e que coloca

a teoria em um status mais elevado em relação às práticas educacionais, que são muitas vezes repletas de imprevisibilidades, tornando o exercício da docência uma tarefa complexa, que não pode se apoiar em técnicas e procedimentos de repetição do fazer docente de maneira controlada e previsível.

Semelhantemente, Silva (2019, p. 34) argumenta que esta é uma prática docente que se apoia na visão idealizada e hegemônica, colocando uma maior relevância nas disciplinas científicas, sobrepondo sua importância em relação aos aspectos de cunho pedagógico. Assim, essas são as características marcantes dessa perspectiva da racionalidade técnica na formação continuada de professores. Ressalta que tais práticas estão estruturadas em torno de cursos de treinamento, reciclagens, capacitações, e que limitam os professores a essas ações, não oportunizando reflexão sobre suas práticas e dificultando a busca por soluções dos problemas cotidianos dos ambientes escolares. Sobre isso, Nóvoa (1994, p. 6) argumenta que “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

Considerando a expectativa de que a formação continuada contribua com a práxis reflexiva docente, esta pesquisa-formação entende e busca uma narrativa que evidencie a relevância desta proposta de formação continuada colaborativa de professores e as contribuições no seu desenvolvimento profissional docente, e com isso busca se opor a modelos de trabalhos que têm a prevalência de aspectos da lógica da racionalidade técnica.

A presente pesquisa-formação colaborativa se faz necessária para que possamos entender a efetividade do uso dos **portfólios reflexivos** na formação continuada em serviço de professores do ensino fundamental de uma escola municipal de Santo André. Com isso, esta pesquisa-formação colaborativa teve como pretensão a promoção de uma reflexão sobre os saberes, as práticas docentes e o desenvolvimento profissional desses docentes. Percebemos, na análise dos documentos apresentados, qual foi o grau de envolvimento e participação destes professores neste processo de pesquisa-formação, o que permitiu evidenciar que é possível

construir uma prática colaborativa. As reuniões pedagógicas semanais da referida escola foram espaços de formação estabelecida no projeto de pesquisa-formação colaborativa proposto, possibilitando entender que tal espaço permitiu a discussão e a apropriação das literaturas estudadas e suas relações e reflexões sobre a prática educativa.

Com isso, prima-se que a pesquisa-formação colaborativa explore o espaço institucional, político e pedagógico e possa dar aos professores oportunidade de atuar como sujeitos ativos, em um processo que se baseia em provocações e promoção de diálogos reflexivos sobre a práxis docente, reafirmando a relevância dos espaços coletivos das escolas, além das trocas constantes entre os pares, impulsionadas pelas reflexões materializadas em seus portfólios reflexivos realizados anteriormente ou posteriormente nas participações coletivas.

A relação entre a metodologia da pesquisa-formação e a participação coletiva parte das associações apresentadas na definição de Moriconi (2017, p. 34), segundo a qual “[...] trata-se de um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/disciplina que participam ativa e conjuntamente de uma experiência de formação continuada”. Destacam-se com isso a valorização das comunidades de aprendizagem, as socializações de práticas exitosas e a solução de desafios do processo de ensino e aprendizagem de forma colaborativa.

A pesquisa-formação colaborativa oportuniza que os sujeitos de pesquisa, a pesquisadora e o objeto estabeleçam relações de aprendizagens mútuas.

Tal pesquisa-formação colaborativa **se justifica** na necessidade emergente de se desenvolver um formato de formação continuada de professores que busque privilegiar a escola como locus de formação, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e com as produções científicas nacionais, auxiliando na análise da eficácia de experiências formativas no país.

Da mesma forma, o Plano Municipal de Educação (PME) de Santo André (Lei nº 9.723/2015) ressalta, em sua meta 7, na estratégia 7.7, a necessidade de processos de autoavaliação e formação continuada nas escolas. Conforme esta orientação, faz-se necessário pensar acerca da:

[...] elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, definidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar [...]. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 18).

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola estudada, encontra-se a seguinte orientação, no item 4.4, sobre a formação contínua:

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Por este motivo existe a necessidade de investimento na formação dos professores. (SANTO ANDRÉ, 2021, p. 46).

A formação continuada, segundo Davis *et al.* (2012, p. 57), é uma modalidade de formação de professores e, dentre os seus modelos, apresenta características de organização a longo prazo, o que de fato é considerado uma das modalidades mais efetivas de trabalho, aquelas que são organizadas a longo prazo, e que, de fato, são mais efetivas, promovendo uma reflexão da ação docente e proporcionando ao professor desenvolvimento profissional em um lócus de formação contínua e permanente que se pretende ter na escola.

Pensando em modalidades de formação continuada de docentes, vemos que, segundo Davis *et al.* (2012, p. 11), elas podem variar em dois grandes grupos: um centrando a atenção no sujeito professor e outro que tem perspectiva colaborativa, levando em foco as equipes pedagógicas, a direção, a coordenação e o corpo docente das escolas.

Segundo Nóvoa (1992a, p. 15), as práticas de formação continuada que organizam os professores de maneira individual são favoráveis apenas para que os mesmos possam adquirir conhecimentos e técnicas, além de favorecer o isolamento entre os docentes e reforçar a imagem dos professores como meros transmissores de saberes externos da profissão. O autor conclui que as práticas de formação voltadas às dimensões coletivas são as que, de fato, contribuem “[...] para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

A escola tem um papel importantíssimo no planejamento de propostas de formação, nas contribuições para o desenvolvimento profissional e respeito aos saberes dos professores. Nesse sentido, Giroux (1997, p. 158) defende que

Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Inclusive no documento curricular da rede municipal de ensino, mais especificamente nas orientações sobre a etapa do ensino fundamental, percebemos que se espera, na visão das unidades escolares, que as mesmas

Planejem espaços e percursos de formação continuada para as/os profissionais da educação (sujeitos que atuam juntamente aos processos de ensino aprendizagem das crianças), a fim de unificar conceitos que afetam de forma direta a atuação com a criança. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 20).

No que se refere ao desenvolvimento profissional, o mesmo está relacionado à maneira como o professor organiza, dá significado, estabelece e ressignifica o seu fazer e sobre os movimentos que permeiam as dinâmicas e os contextos sociais em que ele atua. Os professores vivem em diferentes contextos e experimentam diversas experiências ao longo de suas carreiras

profissionais e pessoais. Levando em consideração isso, as práticas formativas que não subestimam a intelectualidade dos professores e veem a escola como espaço de formação podem contribuir no desenvolvimento profissional dos docentes que ali atuam.

Nota-se que a referida pesquisa-formação levada a efeito se apresenta dentre as características de uma pesquisa colaborativa, promovendo a participação dos professores e gestores da unidade escolar estudada em um movimento de dialogicidade, participação e fazendo uso dos portfólios reflexivos. Neste sentido, faz-se necessário

Perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-o como o que autores, nacionais e estrangeiros, vêm chamando de *processo de desenvolvimento profissional docente*, que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, continuidade de experiências, trajetória marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. (GIOVANNI, 2003, p. 3).

Neste percurso de desenvolvimento docente, o uso dos portfólios reflexivos é visto como facilitador no processo de aprendizagem. Para Sá-Chaves (2005, p. 9), a seleção deste instrumento de trabalho e a elaboração dos portfólios reflexivos responde com muita qualidade a esta nova filosofia de formação, pelo fato de que é uma estratégia de trabalho que busca a humanização dos processos formativos com os professores.

Mesmo com todas as variáveis deste processo, espera-se que a ação formativa na escola possa auxiliar no desenvolvimento profissional. Mas para que, de fato, possa-se aproveitar o maior potencial possível dessa experiência, faz-se necessário entender que

O processo de formação contínua de professores é resultado, em grande medida, de um lado, do **compromisso assumido por cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional** e, de outro lado, do reconhecimento de que **a escola (com todo o conjunto de solicitações que faz ao professor) pode e deve ser tomada como eixo de sua formação**. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os

alunos, mas também os profissionais que nela atuam. (GIOVANNI, 2003, p. 4, grifo do autor).

Inclusive Giroux (1997, p. 161) defende que “[...] repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”.

Os professores são sujeitos que apresentam grande intencionalidade política e não se pode subestimar a sua intelectualidade. Sabemos que o compromisso assumido no seu desenvolvimento profissional e pessoal é fator decisivo neste processo. Mas a escola tem o dever, para com esses profissionais, de assumir uma posição política pela luta por modelos de formação continuada que contribuam para a construção de uma cultura colaborativa e com essa nova filosofia de formação.

O **objetivo geral** da pesquisa está em, concomitantemente, levar a efeito uma pesquisa-formação e analisá-la, tendo como principal suporte a produção dos participantes via portfólios reflexivos. A pesquisa-formação teve como base os estudos de obras internacionais da educação, por meio de uma metodologia que oportunizou discussões coletivas sobre as literaturas e registros reflexivos dos participantes em seus portfólios.

Como **objetivos específicos**, pretende-se: a) compreender, identificar e caracterizar os saberes dos docentes da referida unidade e sua formação profissional; b) propiciar uma formação colaborativa que dialogue com os fazeres das práticas educativas; c) entender e estabelecer uma lógica de desenvolvimento profissional, com os professores, fazendo uso dos portfólios reflexivos.

O **universo** da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cidade Takasaki, localizada em Santo André (SP).

A unidade escolar se encontra em uma comunidade da região de Santo André, que apresenta certa vulnerabilidade no aspecto socioeconômico e cultural das famílias.

Os **sujeitos** da pesquisa-formação foram a assistente pedagógica e sete professores do ensino fundamental, que fizeram

uso dos portfólios e vivenciaram as discussões em grupo. Como convidadas, tivemos duas gestoras, que participaram de alguns momentos coletivos e dois professores que compuseram os diálogos nos encontros, mas não fizeram uso dos portfólios reflexivos, totalizando doze participantes, entre a análise dos dois instrumentos de coleta de dados, os portfólios e os encontros coletivos.

Todos os professores polivalentes da unidade escolar possuem pedagogia, pós-graduação *lato sensu* e, em sua maioria, são efetivos na escola.

A **metodologia** de pesquisa foi de cunho qualitativo, por meio da pesquisa- formação. Foram realizados oito encontros formativos, em reunião pedagógica semanal (RPS), com professores do ensino fundamental, em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Santo André. Os procedimentos de pesquisa trilharam uma organização no sentido de fazer: a) revisão bibliográfica de livros, artigos e trabalhos em eventos, com temática relacionada à pesquisa em tela; b) levantamento de dispositivos legais pertinentes aos tópicos sobre a formação de professores da rede municipal de Santo André; c) levantamento de dissertações e teses ligadas à temática em estudo, cujos resultados serão apresentados a seguir; d) preparação da metodologia da pesquisa-formação colaborativa e uso dos portfólios reflexivos, partindo da leitura do material bibliográfico, da observação das demandas formativas dos professores e do diálogo com a orientadora; e) execução da pesquisa-formação colaborativa; f) coleta dos dados produzidos na pesquisa-formação colaborativa; g) análise dos dados de maneira individual na leitura dos portfólios e das transcrições do encontros em grupo. Importante ressaltar que os dados produzidos na pesquisa-formação colaborativa são de duas naturezas: a) provenientes das falas dos professores, que foram gravadas e transcritas; b) provenientes dos registros escritos produzidos pelos professores em momento anterior ou posterior às discussões em grupo, de maneira individual, materializados em seus portfólios reflexivos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa-formação colaborativa, por meio dos portfólios reflexivos, é a temática discutida em meio à estrutura do trabalho apresentado. A dissertação se baseia em contribuições de autores como René Barbier (2004); Michel Thiollent (1998); Freitas e Ghedin (2015); Josso (1991); Nóvoa (1991, 1992a, 1992b); Prada e Longarezi (2012); Damiani (2008); Dias-da-Silva (1998); Schön (1993, 1995, 2000); Sá-Chaves (2000, 2001, 2004, 2005); Montaña, Martínez e La Torre (2017); Simão *et al.* (2016); Alarcão (2003); Tardif (2002) e Tardif e Raymond (2000), que tematizam grande parte dos diálogos desta narrativa, a fim de compreender esta dimensão política, pedagógica e pessoal, na busca pelo desenvolvimento profissional dos participantes, em um ambiente coletivo de trocas, construções e reconstrução de saberes docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa demonstram que práticas formativas como esta, de leitura, estudo e discussão de literaturas e textos acadêmicos nos programas de formação continuada de professores em serviço, apresentam resultados significativos na práxis docente, como podemos ver nos argumentos abaixo apresentados, no processo de avaliação e auto avaliação sobre a pesquisa-formação e o uso dos portfólios reflexivos vivenciada:

Foi muito bom fazer essa leitura, fico feliz da nossa AP Denise ter trazido o texto para a leitura e debate, pois nos dá uma visão mais abrangente da nossa profissão, mostrando a evolução e decadência, e que precisamos lutar para melhorar. Percebi que todos repensaram, refletiram sobre o assunto. (Priscila, trecho do portfólio).

O texto nos estimula a melhorar nossos planejamentos e a voltar nosso olhar para melhorar a equidade de nossas aulas. (Priscila, trecho do portfólio).

Eu gostei também de todos os textos. O anterior e esse, confesso que eu não conhecia esses dois autores, mas os primeiros eu conhecia, né, pelos cursos

que eu já fiz anteriormente, então eu conhecia sim alguns, né. E eu gostei de todos, e veio tudo de encontro ao que a gente tem na escola, né. (Magda, transcrição de fala).

Constatou-se, no decorrer desta dissertação, que os resultados de pesquisa apresentados corroboram com os estudos dos autores da pedagogia crítica na área de formação de professores, evidenciando a relevância dos saberes dos professores, como sujeitos ativos nos processos de formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação discorre sobre uma prática formativa de pesquisa realizada na EMEIEF Cidade Takasaki. Esta pesquisa-formação foi desenvolvida, por meio dos portfólios reflexivos, com professores de uma escola municipal de Santo André no ano de 2021 e 2022.

Foi levada a efeito uma pesquisa-formação colaborativa que analisou a produção dos participantes via portfólios reflexivos e transcrições de fala. A base de estudo foram algumas obras internacionais da educação, por meio de uma metodologia que oportunizou discussões coletivas sobre as literaturas e registros reflexivos dos participantes em seus portfólios.

Com o estudo de textos da literatura internacional e escrita reflexiva dos professores, eles fizeram uso dos portfólios reflexivos, como um instrumento formativo e com isso conseguiram fazer relações reflexivas sobre as obras estudadas e as práticas educativas na escola, em um contexto de cultura colaborativa de trabalho na escola.

Em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, fica evidenciado nos argumentos, em diversos momentos da dissertação, o quanto esse movimento foi significativo e relevante para os docentes, além de notarmos o quanto a construção de uma cultura colaborativa foi se

materializando nas ações que os professores foram desenvolvendo em meio ao processo da pesquisa-formação colaborativa.

A organização da pesquisa contou com a participação e compromisso de todos os envolvidos, resultando nos achados de pesquisa aqui apresentados. O compromisso, o envolvimento, as reflexões, autoavaliações e o planejamento do individual e do coletivo da escola foram sendo construídos em meio à pesquisa, mas respeitaram uma organização inicial de trabalho que respeitou a metodologia de pesquisa acordada com o grupo de professores.

O respeito aos saberes dos professores foi considerado e novos saberes foram construídos e reconstruídos em meio ao desenvolvimento da pesquisa-formação colaborativa. Saberes esses que são advindos de diferentes fontes e de maneira temporal, constituindo-se em fatores de construção da personalidade dos professores.

Os docentes se deram a oportunidade de se desenvolver profissionalmente e pessoalmente, em um coletivo que respeitou a individualidade de cada docente. Cresceram juntos e apoiaram uns aos outros nesse processo, conversando, discutindo, refletindo e problematizando a realidade.

Um processo de descoberta e liberdade de aprender e ensinar na escola, com a escola e para a escola. O embasamento teórico que os provocava era um fator impulsionador das reflexões. A pesquisadora se apresentava no contexto ora como mediadora ora participante de pesquisa, o que lhe impulsionou um desenvolvimento pessoal e profissional notório.

A presença das fragilidades de alguns professores também se revelou permeada por diferentes argumentos. Mas o compromisso de grande parte do grupo os motivou a seguir, mesmo que não da mesma forma, mas com o respeito ao tempo de desenvolvimento de cada indivíduo.

As escritas foram sendo aprimoradas e os processos reflexivos sobre as práticas educativas foram cada vez mais levados nas discussões em grupo e de maneira individual compartilhadas com a assistente pedagógica e pesquisadora.

Os portfólios reflexivos foram instrumentos que trouxeram uma relevância significativa nos contextos formativos na escola e utilizados ainda em diferentes propostas.

Concluimos que os **objetivos de pesquisa foram alcançados**, visto que conseguimos, em meio à dissertação e com esta prática formativa de pesquisa, compreender, identificar e caracterizar os saberes dos docentes da referida unidade e sua formação profissional.

Os professores conseguiram vivenciar uma formação colaborativa que dialogou com os fazeres das práticas educativas, e os docentes conseguiram entender e estabelecer uma lógica de desenvolvimento profissional, fazendo uso dos portfólios reflexivos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2004.

BIOTO, Patrícia Aparecida. **Formação colaborativa de professores**. São Paulo: Dialética, 2021.

DAVIS, Cláudia L. F. *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Coleção Textos FCC, n. 34).

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. A cultura da escola e mudanças nos professores: reconfigurando a pesquisa colaborativa. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. p. 332-333.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45,

1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>. Acesso em: 29 abr. 2022.

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Luiz Evandro. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:svy45H3mHmYJ:https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 1 out. 2016.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Suisse: Ed. l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTAÑO, Maria José; MARTINEZ, Antonio López; LA TORRE, Maria Elena de la. El trabajo colaborativo em red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 651-667, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Nybj9Zg4z5njqbk3mbQyW5x/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017. (Textos FCC, v. 52).

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992b.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. [Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001]. Brasília, DF: TVEBrasil, 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 22 nov. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1 Ciclo do Ensino Básico. *In*: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (org.). **Conhecimento profissional de professores**: A práxis educacional como paradigma de construção. Brasília, DF: Plano, 2001. p. 133-151.

SÁ-CHAVES, Idália. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 9-17, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202>. Acesso em: 21 set. 2019.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. (Cadernos didáticos, Série Sup. 1).

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André. **Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015**. Aprova o Plano de Educação do Município de Santo André – PME e dá outras providências. Santo André, 2015. Disponível em: <http://santoandre.educacoon.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Lei-Ordinaria-9723-Arquivo-PDF.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André, 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação. EMEIEF Cidade Takasaki. **Projeto Político-Pedagógico**. Santo André, 2021.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1993.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. p. 29-46. (Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 4).

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FLORES, Maria Assunção; MORGADO, José Carlos; FORTE, Ana Maria; ALMEIDA, Teresa Fragoso. Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal, n. 8, p. 61-73, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/134>. Acesso em: 17 ago. 2021.

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

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto, Portugal, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 21 jul. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VALIANTE, Débora da Silva Melo. **Portfólios reflexivos na formação centrada na escola**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

MINHAS VEREDAS: EXPERIÊNCIAS CONTRIBUTIVAS PARA A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE GESTORES ESCOLARES

Desiclei Mara de Oliveira Barrocal Mapeli
Patrícia Aparecida Bioto

INTRODUÇÃO

A questão da gestão sempre permeou meus fazeres na educação. Há algum tempo digo que a maior parte de minha experiência profissional no magistério tem sido no campo de atuação na gestão. Muitas têm sido as inquietações sobre a formação de gestores escolares. Como estudante de pós-graduação, especificamente no mestrado, e durante a minha trajetória enquanto diretora, passei a observar e a investigar as questões relativas aos fazeres dos gestores escolares e sua formação para sua atuação dentro de suas atribuições.

Para melhor compreensão desse caminho que percorri, ao longo do tempo, no exercício de minha função enquanto diretora escolar e em contato com meus pares, a importância da formação dos gestores, quais questões foram levantadas para a pesquisa e os meus interesses científicos no meu trabalho de pesquisa no mestrado profissional, apresento, a seguir, elementos da minha trajetória profissional, que mais interessam para este fim.

Apresento a pesquisa, buscando esclarecer como foi estruturada e quais as abordagens que sustentam cada passo deste estudo. O início se dá pela revisão da literatura, com o objetivo de conhecer os estudos correlatos, o que torna possível estabelecer as relações com assuntos, temas e até fundamentação teórica, que possam contribuir para as análises a que se propõe esta pesquisa.

Na sequência, busco delinear a pesquisa no desenvolvimento dos objetivos gerais e específicos que irão balizar este estudo.

A partir do levantamento dos trabalhos, busco não apenas destacar a relevância desta pesquisa, mas contribuir com a explanação dos principais temas abordados em relação ao objeto e situá-la quanto à fundamentação teórica, por meio da seleção de teses e dissertações, bem como de artigos científicos dos anos de 2010 a 2022. Os dados encontrados sobre teses e dissertações, correlatas ao objeto desta pesquisa, foram selecionados a partir do levantamento exploratório na Capes, na qual foram localizados os trabalhos utilizados na pesquisa. Para a organização dos dados, considereirei que alguns trabalhos puderam contribuir em mais de um tema destacado. Apresento os descritores utilizados, a quantidade de resultados apresentados pelo banco de teses e dissertações, a quantidade de trabalhos selecionados para essa pesquisa, os autores e o ano. Os dados foram colhidos em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>, nas datas de 14 de junho de 2021, 13 de janeiro de 2022 e 6 de maio de 2022. As referências completas de cada tese e dissertação se encontram em Referências, ao final deste trabalho.

Utilizei como descritores: Autoetnografia, Formação colaborativa de professores e Formação colaborativa de gestores escolares. Para o descritor Autoetnografia, localizei 141 resultados; destes, selecionei seis dos seguintes autores e anos: Santos (2019), Sousa (2021), Ono (2017), Mulik (2021), Fernandes (2021), Camargo (2018). Para os descritores Formação colaborativa de professores, localizei 88 resultados e selecionei dez dos seguintes autores e anos: Veras (2010), Souza (2016), Rabelo (2012), Caramori (2014), Sanavria (2014), Souza (2017), Naãma (2017), Speakes (2017), Rosa (2017), Ortega (2020). Para os descritores Formação colaborativa de gestores escolares, localizei 246 resultados; destes, selecionei cinco dos autores e anos: Gomboeff (2017), Rafacho (2019), Silva (2020), Costa (2012), Costa (2011).

A análise e reflexões acerca do objeto pesquisado, foram revelando as possibilidades de um processo intencionalmente organizado para que as interações e formações colaborativas

acontecessem com vistas à dissolução das barreiras apresentadas no cotidiano escolar. Desta forma, a principal contribuição dos estudos, para além de dar aporte acerca dos caminhos metodológicos aos quais me propus na pesquisa, consiste na natureza desse tipo de modalidade formativa de professores e gestores, defendendo o desenvolvimento de um profissionalismo interativo nas escolas.

A partir desse cenário, voltei-me a investigar mais sobre formação de professores, para que pudesse relacionar à investigação da formação de gestores, pois todo gestor, antes de sê-lo, constituiu-se professor; sua formação e atuação inicial é a de professor. Para tanto, selecionei leituras de autores que dialogavam nesse sentido: Ball (2005, 2016), Barroso (2003), Fullan e Hargreaves (1991), Freire (1996, 2020), Lima (2002), Tardif e Raymond (2000), entre outros. Acessar tais leituras foi me trazendo conhecimentos prévios acerca das práticas de formação de professores e atuação de gestores (tais como: gerencialismo e performatividade, saberes profissionais ao longo da carreira, formação colaborativa, formação centrada na escola), o que me despertou a curiosidade e os questionamentos acerca da formação dos gestores. Para investigar a formação dos gestores, então, procurei me apoiar na literatura científica, buscando elementos que corroborassem com a perspectiva de uma formação colaborativa, ainda que a lógica do contexto fosse de gerencialismo nas escolas públicas, competitividade, performatividade e individualismo, conforme apresenta Ball (2005). Nesse sentido, minha investigação e pesquisa vinha ao encontro da formação colaborativa, no sentido de práticas de participação coletiva dos gestores escolares.

A presente pesquisa é resultado de um trabalho de mestrado, que é fonte que aqui não se esgota em experiências, conhecimentos e possibilidades investigativas de formação de gestores e que certamente abre um leque para outras possibilidades sobre outros temas. Ao longo de minha trajetória estudantil e profissional, houve impactos positivos, o que certamente marcou e direcionou meus interesses de pesquisa e as concepções que trago em minha

constituição, embora não tirem de mim a consciência de estar atenta aos dados da realidade em seu tempo e espaço e aberta às mudanças que ela pode trazer.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como se tem dado a minha formação como pesquisadora/pesquisada e gestora, na minha atuação com os gestores, os quais acompanho, por meio do levantamento de dados, a partir de relatos de minhas próprias experiências, que me permitem afirmar que determinadas práticas de formação são pertencentes a uma modalidade colaborativa de formação.

Como objetivos específicos de pesquisa, apresento:

a) Descrever e analisar minha formação escolar, inicial e acadêmica considerando suas implicações na prática profissional enquanto diretora de escola;

b) Descrever e analisar minha atuação profissional enquanto Coordenadora de Serviço educacional da rede municipal de ensino de Santo André;

c) Analisar a formação continuada dos gestores escolares considerando as perspectivas de práticas colaborativas de formação;

d) Elaborar uma proposta de formação de gestores escolares com foco no desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo.

Para alcançar os objetivos desta investigação, adotei como caminho metodológico e qualitativo a autoetnografia, que se deu a partir das seguintes fontes: cadernos pessoais de anotações diárias da gestão; agendas pessoais; fotografias do acervo particular; documentos e legislações; referenciais bibliográficos. Para o tempo da pesquisa, considerei as minhas experiências vivenciadas desde a iniciação escolar (1983) meu meio e experiências profissionais até a iniciação e término do mestrado (março de 2021 até março de 2023).

A escolha do tema nasceu da significância que ele apresenta frente ao que pretendo dialogar com o leitor por meio da pesquisa anunciada. Portanto, faz-se necessário justificar o termo do título: “minhas veredas”. As veredas, no bioma, são caracterizadas pelos terrenos úmidos e estáveis que mantêm a umidade nas camadas

mais superficiais do solo, garantindo a sua hidratação, mesmo em épocas de seca. A vegetação encontrada no cerrado, em florestas que possuam solos hidromórficos, é chamada de veredas. Entre as espécies encontradas nesses locais, estão: palmeiras, buritis e as espécies campestres. As veredas são áreas úmidas produtoras de água. Geralmente, as veredas ficam em vales ou áreas planas, próximas a nascentes e bordas de matas. Essas áreas são fundamentais na manutenção da fauna do Cerrado. Lá, é refúgio e abrigo de bichos, além de ser local de reprodução para a fauna terrestre e aquática. Como sinônimos da palavra veredas, apresento caminhos, comunicações, vias, passagens, estradas, acessos, trilhas, ruas, atalhos, caminho alternativo por meio do qual se consegue chegar mais rápido a um determinado local. Para mim, isso me trouxe muito sentido em pensar nos processos e caminhos a que a pesquisa me remete. Dessa forma, as veredas, na minha percepção e diante da relevância desta pesquisa, sugerem apresentar muito mais do que caminho, mas a parte fértil de um caminho, uma parte do caminho que dá condições para que outros caminhos e caminhantes se formem.

Nesse sentido, inspira o caminho percorrido no tempo, espaço e experiências vivenciadas em meu percurso profissional, que perpassam pela docência e gestão escolar, no sentido da busca por caminhos, conhecimentos, por transformação, num movimento constante de um lugar que é vivo e que trabalha com as vidas: a escola.

METODOLOGIA

Utilizei, portanto, a autoetnografia como abordagem qualitativa, visando compreender como alguns aspectos das experiências vivenciais e contributivas para o trabalho colaborativo entre gestores escolares se tornam importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado. Dessa forma, objetivarei expor e desenvolver os aspectos fundamentais mais específicos da autoetnografia, por meio dos relatos da pesquisa, por intermédio do conceito de suas potencialidades. Assim, a

autoetnografia pode ser reconhecida como metodologia científica e crítica, capaz de manifestar, em sua maneira autorreflexiva, novos e profícuos caminhos para a pesquisa.

O estudo supracitado pode ser definido como uma pesquisa qualitativa ou interpretativa do tipo (auto)etnográfica, com ênfase na vida escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995). Na abordagem etnográfica tradicional, segundo Lüdke e André (1986, p. 26), o pesquisador precisa observar as situações presentes no cotidiano do contexto investigado, por meio do contato direto, o que o auxiliará a compreender melhor as situações vivenciadas, a fim de buscar respostas para o problema formulado inicialmente.

Doloriert e Sambrook (2009) ressaltam, ainda, que pesquisar as próprias práticas tem algumas vantagens em termos de acessibilidade, custos e gerenciamento do estudo. Além disso, as autoras descrevem dois tipos de estudo autoetnográfico, sendo eles: a) o tipo “pesquisador-é-pesquisado” (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009, p. 29), em que a investigação se constrói por meio de uma narrativa introspectiva na qual o indivíduo é participante do estudo, o que se

chama de autoetnografia (como exemplo, cito uma narrativa em primeira pessoa); e b) o tipo “pesquisador-e-pesquisado”, em que o indivíduo observa determinado grupo social ou cultura da qual ele também é membro.

Assim, ressalto que a pesquisa de mestrado supracitada se inscreve nestas perspectivas, já que a pesquisadora é a observadora de um grupo de 15 (quinze) gestores e de 5 (cinco) escolas públicas, do qual ela também faz parte como coordenadora dos referidos gestores. Além disso, o estudo analisou a performance dos gestores e da atuação da coordenadora/pesquisadora na proposta desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa que se apresenta traz os resultados de investigação, a partir dos relatos de minha própria experiência, acerca das formas de colaboração profissional estabelecidas na minha atuação enquanto

gestora e com os gestores que acompanhei. As práticas de vivências e trocas de experiências entre os gestores, ao longo da profissão, podem ser caracterizadas como uma forma colaborativa de formação.

No início do ano de 1985, ingressei em uma escola pública em São Paulo, a Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG) Emílio Ribas, a fim de iniciar meus estudos na primeira série. Lembro-me do primeiro dia de aula, da minha primeira professora, da cartilha e das brincadeiras na hora do recreio. Gostava das atividades manuais de recorte, colagem, escultura e pintura, também das histórias, às vezes lidas pela professora. Eu apresentava dificuldades com a Matemática o que me causava apreensão nas aulas. Não me lembro de uma escola acolhedora no sentido de escutar as crianças acerca dos seus medos, anseios, dificuldades e da participação delas nas tomadas de decisões da escola. Lembro-me de uma escola conteudista, com supervalorização das notas, ditatorial, onde a disciplina e os castigos eram utilizados como manutenção da ordem e não tínhamos abertura para o diálogo. Frequentei por oito a referida escola até completar a oitava série.

Aos 15 anos de idade (1993), ingressei no ensino de segundo grau no curso profissionalizante de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério em uma escola pública estadual no município de São Caetano do Sul, Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) Coronel (Cel) Bonifácio de Carvalho. O curso teve duração de quatro anos. Meu entusiasmo e dedicação durante o curso se dava pelo fato de que eu queria ser uma professora que pudesse desenvolver o meu papel com qualidade, respeito e atenção às necessidades e aprendizagens dos alunos. Eu queria, de fato, que meus alunos aprendessem da melhor forma possível, por isso eu buscava me preparar com qualidade, dedicando-me aos estudos.

No terceiro ano do colégio naquela escola, participei do concurso de cartazes para a campanha do agasalho, promovida pelo Fundo Social de Solidariedade. Elaborei um cartaz contendo um anúncio de campanha para arrecadação de agasalhos para o inverno do ano de 1995. Eu me candidatei ao concurso sendo

representante da minha escola e ganhei o concurso em primeiro lugar, com o meu cartaz contendo a frase: “No inverno, deixe a solidariedade aquecer seu coração e doe um agasalho para quem necessita”. Foi um prestígio para mim, para a escola e para a professora que trabalhou o assunto conosco e nos incentivou a participar de um desafio tão importante para a cidade naquele momento junto à divulgação da campanha do agasalho. Essa foi uma das experiências marcantes na minha formação do colegial.

Ingressei na graduação e cursei quatro anos de Arte com Licenciatura em Educação Artística (1997-2000). Concomitante com o ingresso na graduação, ingressei na docência em uma escola de ensino privado em São Paulo, foi onde tive minha primeira experiência como professora dos anos iniciais. Diante da necessidade de aprofundamento educacional para atuação na docência e na gestão, no ano de 2004 ingressei no curso de Pedagogia com Licenciatura Plena e especialização em Administração e Supervisão Escolar na Universidade Bandeirante de São Paulo.

Em minha primeira experiência como docente e posteriormente como gestora, naquela escola privada, foi marcante em minha trajetória a prática da colaboratividade entre os pares e sobretudo a mim enquanto professora iniciante e depois como gestora, pois contava com o auxílio das colegas professoras e gestoras no aprendizado para a execução da profissão a qual eu estava iniciando. Com o passar dos dias, dos meses e dos anos eu aprendia e contava com os meus pares mais experientes e tinha pessoas que eram referências para mim na gestão e na docência.

Cheguei na rede de ensino público em Santo André após ter exercido a docência, a coordenação pedagógica e a direção em uma escola privada num período de dez anos de ingresso no magistério. Com o encerramento das atividades daquela escola privada, ao final do ano de 2006, participei de concurso público para o ingresso na rede de ensino municipal de Santo André- SP a qual fui aprovada e iniciei minha atuação na docência no ano de 2007, onde atuo até os dias atuais. Nesta referida rede de ensino atuei como

professora por três anos, depois acessei os cargos de gestão: Assistente Pedagógico onde atuei por um ano, posteriormente diretora onde atuei por nove anos (2012-2020). No início do ano de 2021 fui convidada pela Secretaria de Educação da referida rede de ensino a fim de atuar como coordenadora de Serviço Educacional (CSE), a que realiza o trabalho que equivale ao do supervisor de ensino, nomenclatura que recebe em outras redes de ensino. No mesmo ano de 2021, ingressei no mestrado na UNINOVE, movida a pesquisar sobre a formação colaborativa de gestores escolares. Entendo que meu processo formativo e de atuação na docência, na gestão e no trabalho contínuo nas escolas atrelados com as reflexões com os estudos a partir do ingresso no mestrado, me deram condições de avançar na educação no acesso as funções que fui acessando bem como no entendimento de que toda a tentativa de sempre construir uma linha mestra entre os limite e as possibilidades a fim de consolidar os objetivos da escola mesmo diante dos desafios que ela apresenta, foi pautada na colaboratividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo e que trata-se de uma modalidade de formação colaborativa.

Com as experiências de atuação na rede municipal enquanto docente e gestora ao longo dos anos, mais as orientações no mestrado, senti a necessidade de facilitar uma formação colaborativa na rede de ensino em que atuo, haja vista que não termos formações estruturadas e institucionalizadas para gestores em serviço. Portanto, instigada por minhas inquietações no acompanhamento de minhas equipes gestoras, enquanto gestora que sou e pesquisadora, fui em busca de uma proposta de formação colaborativa de gestores no sentido de abrir espaços para escuta, diálogos e proposições para reflexões, problematizações das questões da escola para a mudança.

A partir das reflexões provocadas pela pesquisa no acompanhamento do trabalho das equipes gestoras, desenvolvi uma proposta de formação colaborativa de gestores. Trata-se de formações em forma de rodas de conversa, o que propõe facilitar a promoção da escuta, do diálogo e das proposições entre os

participantes. A proposição de uma formação colaborativa entre os gestores escolares vem ao encontro de abrir oportunidade para uma formação continuada e compartilhada, pela realização dos objetivos institucionais, numa visão de aprendizagem em grupo. Dessa forma, qualifica-se a prática dos gestores na busca por conhecimentos já produzidos frente aos problemas e desafios da escola, bem como a produção de novos conhecimentos a partir da problematização e proposições de soluções centradas nas escolas nos desafios que elas propõem. Esse caminho se torna facilitado pela formação colaborativa que abre espaço para oportunidades de aperfeiçoamento contínuo dos gestores e aprendizagem ao longo da carreira. Para Fullan e Hargreaves (2000), a colaboração está associada a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Essa colaboração traz impactos significativos sobre as incertezas das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, que, muitas vezes, estão relacionadas ao trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, a escola se encontra permeada pelas questões do seu cotidiano às quais se submetem ou resistem os gestores em suas experiências, que vão produzindo sentido e saberes. Espaços de formação colaborativa de gestores, facilitados pela escuta, diálogos e proposições que proporcionam orientações estruturadas, ajudam no desenvolvimento de soluções criativas, possibilitando mudanças diante da complexidade da função dos gestores. Portanto, de acordo com Lima (2002), o desenvolvimento da cultura colaborativa pode ser entendido como a dinâmica de trabalho colaborativo entre os membros do grupo, de maneira sistemática e sustentada no decorrer do tempo, que gera na equipe de trabalho a responsabilidade compartilhada pela realização dos objetivos institucionais e pela instalação da visão de aprendizagem em grupo.

O estudo revela que os gestores trazem a prática de trocarem informações entre si, acerca de seus saberes profissionais adquiridos ao longo da carreira e que a ausência não é com relação à falta de trocas de informações entre os gestores, mas sim em relação aos espaços institucionalizados e estruturados para uma formação

colaborativa e contínua de gestores que proporcionem a escuta, o diálogo e proposições com vistas a soluções das situações de trabalho, a partir da problematização e de uma formação centrada na escola. Considerando que a principal preocupação da escola deveria ser a promoção de uma educação de qualidade, a complexidade da função dos gestores os coloca frente a questões que precisam enfrentar no cotidiano escolar, portanto, as relações de aprendizagem concebidas na formação colaborativa ajudam no desenvolvimento de soluções criativas, possibilitando mudanças; por isso, é essencial que estes sejam adequadamente preparados e apoiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar e a gestão da escola estão cada vez mais sendo desafiadas a encontrar formas de repensar sua proposta pedagógica e sua organização de tempos e espaços, para a reinvenção e ressignificação da escola. O envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar (gestores, docentes, alunos, famílias, funcionários, comunidade local) torna-se indispensável e decisivo para o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho educativo escolar. Nesse sentido, a definição e avaliação dos objetivos, metas, ações e inovações demandam uma ampla e efetiva participação. Portanto, na minha percepção e no acompanhamento das gestoras e de suas escolas, entendo ser uma das funções mais importantes a dos gestores escolares, haja vista o sentido do que fazem na escola para a aprendizagem significativa dos alunos.

Para dar conta de todas essas exigências, a saída é a formação colaborativa para uma atuação colaborativa, entendidos aqui como elementos que se retroalimentam e que fazem parte de um mesmo processo, dialeticamente. Os gestores não podem ficar sozinhos. Na colaboração com o coletivo, torna-se possível o desenvolvimento de habilidades de cognição, como conhecimento, compreensão e discussão. Cada pessoa não sabe sobre tudo. O outro e seus saberes são importantes e juntos podem construir algo em comum, e não se

trata de mero convencimento. O que estabelece a colaboração é a eleição de metas comuns e, quando são eleitas por todos, servem para todos, e todos se mobilizam para alcançá-las, avaliá-las e as modificar, quando necessário.

Quando falamos de formação centrada na escola, não significa que estamos falando de escolas isoladas, mas nos referimos à colaboração na escola e entre escolas, uma rede de escolas que se unem em colaboração e até mesmo com ajuda profissional de outras instâncias, como institutos, fundações, secretarias de educação às quais são vinculadas, com ações coordenadas, em busca da mudança. A afirmação de Canário (1998, p. 9), de que “[...] a escola é o lugar onde

se aprende a ser professor”, aponta para a importância dos contextos de trabalho no desenvolvimento profissional. Segundo o autor, é no contexto de trabalho que se decide o essencial da aprendizagem profissional e o saber profissional provê recursos para o enfrentamento do desconforto do ensino. O domínio de um conjunto de saberes de diferentes tipos é essencial para enfrentar sua função multifacetada.

A aprendizagem do aluno só melhora com a melhora da formação do professor e a formação do professor só melhora com a melhora da formação do gestor e esse ciclo de processos formativos só é possível com uma formação que volta o seu olhar para a sua prática, entendida como práxis, uma prática refletida e definida na cultura com os gestores, que se dá nas relações humanas, práxis esta que questiona sobre o seu papel, suas práticas no trabalho cotidiano a partir do que se ouve, do que se observa e se investiga, daquilo que se analisa e sobretudo daquilo que se propõe. Os gestores necessitam de políticas sistêmicas de formação que garantam a eles o preparo para atuarem de acordo com seu papel de conduzir a escola que, por sua vez, garanta a educação que assegure seu compromisso com o direito de aprender dos alunos.

É preciso centrar forças, trazer para junto as pessoas que praticam a gestão, para conversarem sobre o que fazem, o que praticam e o que necessitam, em termos de formação. Só então

haverá pautas formativas, de acordo com as necessidades e objetivos das escolas, em temas para formações centradas nas escolas. Portanto, é preciso haver espaços de escuta, diálogos e proposições, espaços estes para a relação entre mais e mais gestores, que proporcionam o compartilhamento de contatos, redes de relacionamento e de apoio.

No município em que atuo não há um programa ou uma rede que fomente, de forma institucionalizada, as trocas de experiências, aprendizados e práticas inspiradoras entre gestores escolares. Os gestores trocam informações entre si e isso revela que a ausência não é com relação às trocas, mas sim em relação aos espaços institucionalizados e estruturados para a formação contínua dos gestores. Formadores mais experientes, que constituem as equipes técnicas das secretarias de educação, são os responsáveis pela formação dos gestores escolares, e estes, por sua vez, são os responsáveis pela formação dos professores. Todos esses são corresponsáveis pela qualidade da aprendizagem dos alunos nas escolas. A qualidade da educação da escola pública não é resultado de ações isoladas, externas, ou de formações pontuais, mas sim de um conjunto de ações interligadas, envolvendo vários atores que compõem o processo educativo. Todos os sujeitos envolvidos nessa rede de formação deveriam

se responsabilizar e oferecer apoio técnico e formativo aos sujeitos da formação a eles interligados.

Um conjunto de tarefas, demandas e atividades diárias trazidas às equipes gestoras, advindas da escola e por parte da Secretaria de Educação, despertou-me uma possibilidade de desenhar duas linhas paralelas: a do limite e a da possibilidade. Escolhi não me silenciar, paralisar ou retroceder diante das impossibilidades, limites e desafios apresentados na gestão escolar. Decidi ir adiante, acreditando que, por meio do conhecimento da realidade, da reflexão e problematização, é possível ressignificá-la para a sua mudança e transformação. Todos os dados trazidos pela pesquisa me permitiram ver as dificuldades e o controle político, mas sobretudo ver as possibilidades, por meio da força motriz dos

gestores, em poderem, juntos, encontrar também as possibilidades para os desafios da escola, como profissionais que sempre atuam, da melhor forma possível, dentro daquilo que sabem, dos recursos que têm, dos parceiros a seu lado e da estrutura do sistema educacional em que trabalham.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BALL, S. J. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J.; MEG, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BARROSO, J. *Formação e desenvolvimento organizacional*. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 61-78.

CANÁRIO, R. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP*, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

DOLORIERT, C.; SAMBROOK, S. *Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student’s dilemma*. *Qualitative research in organizations and Management*, [s. l.], v. 4, n 1, p. 27-45, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/17465640910951435>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17465640910951435/full/html>. Acesso em: 4 fev.2023

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipe na escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

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

LIMA, J. Á. de. *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1996.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

PROCESSO DO PENSAR REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

Eliane Duarte
Patrícia Ap. Bioto

INTRODUÇÃO

Nas leituras para formação de professores, seja na formação inicial, continuada ou no exercício da profissão a perspectiva conceitual do professor reflexivo e do pensar reflexivo está presente. Porém, segundo Pimenta (2005) esses conceitos em debate possibilitam aprofundamentos, mas nas práticas formativas apresentam desafios e limites.

Quanto a compreensão do conceito do professor reflexivo, as pesquisas direcionaram sua origem para o artigo de Donald Schön (1992). Ele afirma a necessidade de buscarmos uma Nova epistemologia da prática profissional. Segundo Schön, o professor reflexivo possui um conhecimento implícito que se revela somente na ação, esse momento ele denominou de 'reflexão na ação'. Com base somente na experiência prática, as soluções a partir da 'reflexão na ação' tem suas limitações para dar conta de todas as possíveis situações problemáticas do cotidiano escolar. O caminho natural seria buscar dialogar com seus pares em busca de outras perspectivas e partir em busca de outros conhecimentos. Esse momento Schön denominou de 'reflexão sobre a reflexão na ação'. Com essas considerações o autor provocou a reconfiguração das perguntas de pesquisas a partir da década de 90 no Brasil que tratavam da profissionalidade docente, incluindo repensar a relação da experiência e a teoria nos currículos de formação docente seja na formação inicial ou na formação continuada.

A partir da ideia de Alarcão (2011, p. 49), em que “[...] nos contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância.” consideramos as relações entre as experiências formativas nos diferentes contextos, sendo eles, a formação de professores no mestrado profissional em educação, o uso da pesquisa-formação e as formações de professores em serviço. Nossa expectativa no entrelaçamento desses contextos foi identificar saberes mobilizados e revelados por elas. Como referência a esse assunto a obra de Maurice Tardif (2014) que trata sobre saberes profissionais dos professores forneceu elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências para a formação de professores.

Para a identificação do processo do pensar reflexivo, nos utilizamos dos conceitos de John Dewey (1859-1952) desenvolvidos em sua obra *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição* (1959). Nesta obra o autor objetiva conduzir os professores a conhecer e praticar o processo do pensar reflexivo e consequentemente conduzir os alunos, através de um trabalho pedagógico, ao desenvolvimento do pensar reflexivo. De suas observações e conclusões elabora uma teoria acerca das condições de possibilidade do despertar e do cultivo do pensar reflexivo. Aponta o que seriam atitudes favoráveis a serem cultivadas no indivíduo que deseja desenvolver o processo do pensar reflexivo através do espírito aberto, ser dedicado de todo coração ao que faz, e ter responsabilidade. Desenvolve também o que denominou como as forças do pensar: a curiosidade, a sugestão e a ordem; assim, como as cinco fases do pensar reflexivo: sugestão, intelectualização, a ideia guia ou a hipótese, o raciocínio e a verificação da hipótese pela ação.

Como indicadores para nossa análise dos dados, utilizamos os conceitos de facilitadores e dificultadores de Giovani (2004), que nos explica que o processo de desenvolvimento profissional docente não é linear, e sim, resultante de muitas influências familiares, sociais, políticas e pessoais. Essas influências atuam como facilitadores ou dificultadores e não, como influência absoluta

A partir dessas considerações teóricas definiu-se como objeto de estudo o processo de composição do pensar reflexivo de duas professoras, entremeado por um percurso de experiência de vida e formação como pesquisadora no Mestrado Profissional aliado à sua prática profissional. Foi definido como objetivo geral identificar o processo de constituição de um pensar reflexivo em uma Assistente Pedagógica e uma Coordenadora de Serviços Educacionais mestrandas. Como objetivos específicos da pesquisa listamos: (1) reconhecer disposições particulares da trajetória de vida e formativa na escola e universidade que podem ser elencados como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente; (2) verificar como as professoras valoram e utilizam o conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica e (3) como as professoras articulam a sua produção de saberes com a escola e seus projetos antes e durante a experiência de ser aluna regular do mestrado.

A pesquisa se processou em três fases. Na primeira foram selecionadas colegas de mestrado que atuavam na educação básica. Considerando que um padrão de atividades entre as participantes deixaria mais coerente a fase da análise dos dados, definiu-se como necessário que elas estivessem na atividade de formadoras de professores no contexto escolar para que assim, fosse possível ter dados que suprissem as demandas dos objetivos da pesquisa que têm como componente estruturante o pensar reflexivo na formação de professores no contexto escolar. Sobressaíram-se duas participantes pelos desdobramentos de contextos que surgiam no desenvolvimento de suas pesquisas e se revelavam propícios a terem uma relação intrínseca com esta.

Na segunda fase, foram realizadas as entrevistas para a composição das grades segundo a metodologia dos retratos sociológicos. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, para atender uma exigência teórica de Lahire (2004) de não estabelecer limites de contexto as falas das participantes da pesquisa, respeitando o entrelaçamento de tempos, lugares e grupos de socialização dos participantes. A modalidade de entrevista semiestruturada, “[...] se

desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ,1986, p. 34). Para auxiliar na composição do questionário foram pesquisadas dissertações e teses que apresentavam as temáticas sobre o pensar reflexivo, professor reflexivo e retratos sociológicos (Caetano,2013; Ferreira, 2020; Gasque,2008; Oliveira, 2014; Prado, 2016; Suficier, 2013).

As grades para formação dos retratos sociológicos foram a familiar, escolar, profissional, sociabilidade e a cultura e lazer. Ao total foram 158 perguntas divididas em 6 encontros com cada uma das participantes.

As entrevistas foram realizadas pelo aplicativo *Zoom*, condicionadas pela pandemia da COVID-19 que aconselhava o isolamento social, ainda no primeiro semestre de 2022. Os áudios foram transcritos por uma profissional para garantir a fidelidade do que foi relatado.

Na terceira fase, foram analisados os vídeos gravados das reuniões formativas executadas pelas duas participantes da pesquisa com seus professores e assistentes pedagógicos. Não foram utilizadas as transcrições das reuniões. As fases da qualificação e defesa das dissertações das participantes da pesquisa não foram consideradas como fonte de dados, porém foram observadas como complemento as conclusões desta pesquisa. O cruzamento dos dados dos retratos sociológicos e das reuniões formativas teve como objetivo identificar as categorias de análise que foram definidas a partir do que Dewey denominou como as atitudes favoráveis ao pensar reflexivo e os recursos inatos para o treino do pensamento assim, como as cinco fases do pensar reflexivo.

Conforme Alarcão (2011) “[...] a reflexão, para ser eficaz precisa de ser sistematizada nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes. A pesquisa-ação apresenta-se com potencialidade para servir este objetivo”.

METODOLOGIA

Segundo Lahire (2008) adquirimos competências que são incorporadas como disposições e como inclinações para pensar, agir e sentir, por meio dos processos de socialização. Seguindo essa premissa, foi realizado a formação dos retratos sociológicos buscando entender por que as participantes da pesquisa pensam como pensam, sentem como sentem e agem como agem. Lahire (2008) explica que o contexto deve ser entendido com um marco que aciona as disposições incorporadas. Ao mesmo tempo, nos lembra que o indivíduo tem memória e elas não permitem que os sujeitos se tornem o que os contextos o levam a ser. O que ele esclarece é que o indivíduo tem um passado e possui disposições incorporadas, que se relacionam com os contextos e geram sua prática social.

Nesta pesquisa as participantes experienciam o micro contexto do mestrado profissional e o relacionam com sua atuação profissional na formação continuada em serviço. A pesquisa formação que elas estavam executando como mestrandas e formadoras de professores, haja vista que funcionalmente tinham essa função, fez a mediação entre esses contextos e criou situações que se tornam uma espécie de gatilho para estimular as disposições ligadas ao pensar reflexivo.

Quando coletados os dados através dos retratos sociológicos das participantes que tinham a função como formadoras dentro da rede escolar, apresenta-se a condição para verificar a existência de algum padrão de facilitador ou dificultador na ação delas para que possa ser identificada a 'Aliança de atitude e método proficiente' a qual Dewey (1959) denomina como ter na ação as atitudes favoráveis ao ato reflexivo e o domínio dos métodos de formação.

A primeira grade, a familiar, objetivou identificar e apreender as gêneses dos valores de que é dotado o pensamento reflexivo segundo Dewey (1959). Para isso, optamos por partir das relações familiares desde a infância. Essas primeiras relações do sujeito com o mundo, são mediadas pelas pessoas mais próximas. Procuramos

identificar experiências vividas pelas entrevistadas com as quais pudéssemos fazer as primeiras associações para identificar as disposições que influenciaram na formação dos seguintes valores do ato de pensar segundo a teoria de Dewey (1959): (1) A possibilidade à ação de finalidade consciente; (2) A possibilidade do preparo e a invenção sistemáticos, estas duas primeiras proporcionam um aumento da capacidade de controle. O terceiro valor seria a capacidade de enriquecer as coisas com um sentido.. Nesta grade, Lahire indica a observação da presença da cultura escrita, como uma premissa para o sucesso escolar. Porém, nos concentramos em buscar as primeiras experiências que estimulassem as bases para os valores do pensar reflexivo. Incluímos também a observação da formação das crenças do senso comum como contraponto.

Na grade escolar, a identificação das experiências e influências que revelassem a manifestação de disposições voltadas para o estudo e a pesquisa que pudessem ter sido estimuladas por práticas socializadoras na escola, no ensino fundamental e médio. Transitando também pelo ensino superior até chegar o mestrado. No período do mestrado as perguntas conduziram muito para o detalhamento da própria pesquisa e a influência desta, nas relações profissionais e com a autoimagem.

A grade cultura e lazer objetivou buscar através do desvelamento dos hábitos de lazer e da relação com as expressões culturais, as preferências e a importância destes para as participantes da pesquisa. De que forma as práticas culturais e de lazer lhes proporcionam novas experiências de socialização do pensamento? Dewey (2010, p.167) alerta, “[...] se todos os significados pudessem expressar-se adequadamente em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam. [...]”. A definição de um saber, principalmente de um saber-fazer não tecnicista, carece de uma certa estética verbal¹ para nominá-lo. As vezes os saberes não podem ser definidos por conceitos já existentes, então, novas palavras são necessárias. Os saberes dessas professoras surgiram

em parte de experiências de interações pessoais, por isso são repletos de sentidos.

A grade do trabalho, por ser uma investigação do local de pesquisa das participantes, tornou-se a grade com maior número de questões. Nesta grade é quando, no momento da análise dos dados, todas as outras grades se relacionam, permitindo-nos a chegar a uma grande parte dos dados sobre as fases do pensar reflexivo. A proposta foi resgatar o percurso e as influências de suas formações como professoras. Nesta grade uma das buscas de nossa investigação foi como as participantes da pesquisa foram se constituindo como pesquisadoras. Realizamos o tratamento dos dados com a leitura, o destaque do que identificamos como disposições e, posteriormente, definimos as categorias de análise.

Para atender os objetivos específicos foi necessário observar a atuação das participantes enquanto formadoras e como pesquisadoras. Assistir as gravações das reuniões de formação estava na lista dos instrumentos de pesquisa. Foi realizado o cruzamento para poder cotejar e complementar os dados produzindo com os retratos. O foco da análise das reuniões está na assistente pedagógica e na coordenadora de serviços educacionais que participaram desta pesquisa, e não nos professores e assistentes pedagógicos que participaram das formações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Dewey (1959) há dois limites para definirmos um pensamento. Inicialmente uma situação perturbadora, embaraçosa ou confusa e no final uma situação esclarecida, unificada e resolvida. A situação inicial chama-se pré-reflexiva, nela está um problema a ser resolvido e no segundo momento temos a situação pós-reflexiva que resulta numa experiência direta de domínio em definir e debruçar-se sobre o problema. Entre esses dois limites estão os cinco estados do ato de pensar que são:

[...] (1) as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução; (2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida (diretamente experimentada) e que passa, então a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada; (3) o uso de uma sugestão em seguida a outra, como idéia-guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; (4) a elaboração mental da ideia ou suposição, como ideia ou suposição (raciocínio, no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira); e (5) a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa. (DEWEY, 1959, p. 111- 112).

Na composição dos retratos sociológicos e com a observação das reuniões formativas, foi possível identificar nas participantes que:

(1) As sugestões apareceram em todas as suas dimensões. Pela formação no mestrado profissional as participantes apresentaram melhores condições de um controle mais consciente e seletivo dessas sugestões.

(2) Com o acompanhamento da orientadora do mestrado profissional em educação e os estudos sobre formação de professores, gestão escolar, políticas públicas, metodologia de pesquisa e outras disciplinas, as participantes conseguiram definir sua ideia guia de pesquisa relacionada ao seu problema inicial a partir de suas vivências como formadoras de professores em ambiente de trabalho. O processo se deu a partir do que Dewey chama de fase da intelectualização. A partir de uma situação perturbadora e embaraçosa é necessário identificar o verdadeiro problema determinando-o com mais clareza. Saindo de uma situação emocional e, através de registros mais definidos das condições que constituem o embaraço ou a situação perturbadora definir um problema.

(3) A ideia guia ou hipótese coloca em controle a sugestão e a intelectualização do problema. Segundo Dewey (1959, p. 115) “o sentido do problema torna-se mais adequado e apurado e a sugestão deixa de ser mera possibilidade, para tornar-se uma probabilidade verificada e, se possível, medida.” A formulação dos objetivos geral e específicos de suas pesquisas com a

condução a partir da experiência teórica e prática da professora-orientadora, determinou o recorte espaço temporal necessário a uma pesquisa de curto prazo como no mestrado profissional. Os conceitos dos autores que embasaram teoricamente a pesquisa também contribuíram para a definição da ideia guia.

(4) Como explica Dewey, o raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido e das facilidades que existam para ter acesso a esse conhecimento. A análise dos dados pelo raciocínio, subsidiado pela experiência prática da profissão, a experiência teórica dos estudos no mestrado e a consulta em estudos correlatos; tornou possível a definição de categorias mais específicas para guiar a pesquisa. Apresentando hipóteses e condicionais. O raciocínio transformou o que antes parecia conduzir as pesquisadoras para inferências opostas em termos que se tornaram consistentes as ideias inicialmente conflitantes. Dewey indica o raciocínio matemático como um bom caminho de ligação entre uma ideia e outra. Não uma matemática feita por medições quantitativas. Mas pela lógica expressa em símbolos das consequências de combinações de ideias.

(5) A fase da verificação da hipótese pela ação. Esta é a fase em que geramos nova crença. Pela fase do raciocínio criamos conclusões hipotéticas ou condicionais. Em alguns casos só a observação traz uma confirmação. Em outros casos é preciso criar uma situação, fazer um experimento. Ou seja, as condições são intencionalmente criadas de acordo com a hipótese teórica. No processo das reuniões formativas (pesquisa-formação), as pesquisadoras tiveram possibilidade de realizar a mesma função profissional, porém guiadas pelo *cogito* da pesquisa, com foco em confirmar suas hipóteses e alicerçarem suas novas crenças antes hipotéticas, sobre formação de professores. As participantes através da fase do raciocínio, durante a análise dos dados, interligando a pesquisa formação e a construção dos portfólios reflexivos perceberam as consequências positivas dessas

combinações de metodologias para a formação de professores reflexivos.

Na análise dos dados observamos algumas propostas de mudança de suas estratégias de ensino para a formação de professores e do que Schön denomina como formas diferentes de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. Elas esforçaram-se para ir ao encontro do professor e entender os seus próprios processos de conhecimento, ajudando-os a articular o seu conhecimento na ação com os textos acadêmicos. Esse tipo de ensino, segundo Schön (1992, p. 82) “[...] é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das dificuldades.” Como mediadoras nas formações, realizaram a transposição dos conceitos com os saberes representativos dos professores, enriquecendo com novos símbolos (palavras e conceitos) os seus vocabulários. Conduzindo os participantes de suas pesquisas a associarem saberes que praticavam com propriedade aos conceitos que representavam o registro escrito desses saberes. Eles falavam a mesma coisa que os autores, só que, com palavras diferentes. Um novo vocabulário foi sendo incorporado ao longo das formações. A atividade das duas professoras pesquisadoras colocou em evidência que se, os professores que estão na educação básica tiverem acesso e entendimento de uma metodologia para formular e registrar ideias, eles serão capazes de registrar suas experiências. Deixando um legado de “conhecimento vivo”. Ou seja, uma metodologia que faça sentido, que estimule o diálogo como conceituado por Bakhtin (2015) e não que somente aprenda significados. Esse “conhecimento vivo” poderá ser uma proposta de diálogo entre o que o professor iniciante está fazendo e o que o professor experiente já fez.

Outro dado constatado foi a transferência das disposições (despertadas e cultivadas) e competências incorporadas como pesquisadoras para a prática docente como formadora de professores. Algumas competências adquiridas no mestrado:

- a) disposição para agir e pensar seguindo a ordem de uma pesquisa;
- b) mediação entre conhecimento acadêmico, representações figurativas e conhecimento tácito;
- c) buscar informações em fontes confiáveis;
- d) leitura de textos com estrutura e conceitos mais complexos;
- e) reflexão, questionamento e interpretação das regras de contextos de socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sobre o objeto desta pesquisa é de que o processo do pensar reflexivo, segundo as fases determinadas por Dewey, foi vivenciado pelas professoras pesquisadoras. O momento pré-reflexivo foi quando chegaram ao mestrado em um estado de dúvida, hesitação, perplexidade sobre como resolver o problema da formação de assistentes pedagógicas e coordenadoras de serviços educacionais. Não tinham clareza para definirem seus objetos de pesquisa. Após a pesquisa, procura e inquirição para encontrar material que resolvesse essa dúvida, elas conseguiram delinear seu objeto de estudo, sua metodologia e seus instrumentos de coleta de dados. Esse processo foi acompanhado de indicações e demarcações da professora orientadora. As crenças, resultado do pensamento não reflexivo, eram que grande parte do problema estava na função (assistente e coordenadora) delas. A partir de uma ação profissional baseada na pesquisa-formação e embasada no conhecimento acessado pelas leituras e discussões nas disciplinas do mestrado profissional em educação, elas concluíram que a formação de professores sofre influência de muitos dificultadores e facilitadores. Alguns desses dificultadores poderiam ser resolvidos por elas e outros localizavam-se em contextos macro, inacessíveis a mudanças imediatas pela complexidade de influências de outros contextos. No desenvolvimento das suas pesquisas as professoras pesquisadoras realizaram uma retrospectiva da reflexão na ação no

momento da análise de dados. Isso foi possível pela observação dos vídeos, relendo as transcrições detalhadas destes encontros e os portfólios reflexivos dos professores. Essa imersão nas informações por diversos instrumentos que foram considerados como facilitadores, alicerçaram a formulação dos registros escritos de suas impressões sobre os dados. Momento em que se colocaram a refletir sobre a reflexão-na-ação gerando o texto da dissertação.

A participação no mestrado profissional assim como a utilização da metodologia da pesquisa-formação incluindo o portfólio reflexivo como instrumento de coleta de dados, que foi utilizado pelas mestrandas que participaram dessa pesquisa nas pesquisas-formação que desenvolveram, condicionou a ativação de disposições e competências que estavam em “estado de vigília” (LAHIRE,2008) por escolhas que fizeram a vida ser totalmente diferente, e que, a partir desta experiência formativa mostraram-se ativas de novo. Sobre o saber- ser e o saber- fazer do professor, segundo Tardif e Raymond (2000) os achados indicam a possibilidade de um outro saber não nominado pelos autores, mas, nascido da associação entre seus conceitos e as conclusões da análise dos dados desta pesquisa. O qual foi nominado saber-formar. Haja vista, que está ligado diretamente a ação de formar professores e assistentes pedagógicos desenvolvida pelas participantes desta pesquisa. Entende-se como saber-formar do professor um saber que tem sua epistemologia a partir do pensar reflexivo segundo Dewey (1959) e dos saberes docentes de Tardif e Raymond (2000). O saber-formar está imbuído da capacidade de estimular a mudança de hábitos formados por princípios inconsistentes formadores do saber- fazer e do saber- ser dos professores. Esses princípios inconsistentes sustentam o professor a continuar a aceitar crenças cujas consequências lógicas recusam reconhecer e acolhem-na não querendo admitir seus efeitos, provocando uma confusão mental e desestabilizando o poder de apreensão que se desdobra em irresponsabilidade intelectual. Segundo Dewey, a responsabilidade intelectual é resultante do questionamento e da formação de um significado e um sentido

sobre o que se aprendeu. O saber-formar também inclui espírito aberto para superar o dificultador da dimensão burocrática da prática escolar proporcionando condições para o exercício do pensar reflexivo. Através do domínio de métodos que aumentem a sensibilidade do raciocínio às questões e o gosto à investigação. A fonte social de aquisição deste saber-formar a partir dos contextos desdobrados onde se realiza a presente pesquisa é multidimensional. Identificamos que sua origem transita entre o mestrado profissional, a formação como pesquisadoras, a prática profissional e a pesquisa formação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 8).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.*; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAETANO, A. *Vidas reflectidas: Sentidos mecanismos e efeitos da reflexividade intelectual*. 2013. 438 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, P. A. *Retratos sociológicos de cinco mulheres: da educação básica ao mestrado*. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

GASQUE, K. C. G. D. *O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica*. 2008. 240 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, 2008.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S. M. (org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003. p. 207-224.

LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Tradução de Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008. E-book.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, L. M. S. *As Formas Identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente*. 2014. 268 f. Tese (Doutorado) – Programa de estudos pós- graduados em educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRADO, G. S. *Um olhar sobre o percurso de constituição de duas professoras dos anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades*. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. E-book.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. v. 2. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SUFICIER, D. M. *Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/Ar*. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 21 jul. 2023.

A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES DE PRÁTICAS UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIADEMA

Leila Cilene Silva Araujo
Patrícia Aparecida Bioto

INTRODUÇÃO

Poderiam ser descritas aqui inúmeras motivações para a realização desta pesquisa, no que tange a atuação do coordenador e aos processos formativos dos professores, afinal, estes foram os primeiros elementos de inquietações, evidenciar qual o papel do coordenador pedagógico frente a formação de professores. No entanto, o primeiro desafio da pesquisa, e o que mais trouxe contribuições foi sua própria metodologia, a autoconfrontação simples de práticas. A metodologia de autoconfrontação para além de um instrumento de coleta de dados, se revela como o principal fio condutor dos processos formativos e autoformativo dos professores participantes da pesquisa e da própria coordenadora pedagógica e pesquisadora.

Ter a parceria estabelecida com os professores, poder compartilhar de suas propostas, estar junto de cada aula, filmando, registrando e depois partilhar, propor aos docentes que revejam o vivido, que possam dialogar e refletir sobre suas práticas, foi um exercício de dialogicidade, de construção diária de vínculos. A autoconfrontação simples não se bastou apenas ao âmbito da reflexão, da averiguação e da coleta de dados e informações dos participantes. Ela se estendeu a cumplicidade da pesquisa partilhada, na qual todos foram responsáveis pelos processos de construção.

Os participantes foram 4 (quatro) professores da educação infantil de uma escola situada na cidade de Diadema – SP, composta por 22 (vinte e dois) professores. Os 4 profissionais foram selecionados levando-se em conta o tempo de atuação na escola, na educação infantil e interesse em participar do processo.

Os objetivos de reflexões da pesquisa estiveram pautados em compreender como o papel do coordenador pedagógico contribuiu na formação e prática dos professores da unidade escolar, investigando como ocorreu a formação continuada docente e qual o papel do coordenador neste processo, além da análise das práticas educativas e os reflexos de mudanças vivenciadas na parceria entre coordenadora e professores.

Os professores sinalizaram a importância de viver um processo formativo que não fosse apenas pautado em cursos, *lives* ou momentos desconectados da prática e do dia a dia da escola; ao contrário, sinalizaram a importância das trocas de experiências, da necessidade de estabelecer parcerias e do aprofundamento da prática. E desta forma, foi se constituindo a autoconfrontação com os 4 professores.

Garcia (1995, p. 54-55) ressalta que: “[...] é necessário compreender a formação de professores como um *continuum* [...]” manter a continuidade no processo formativo, dar a formação um fio condutor entre a ação do professor, a prática, a fundamentação, é fator imprescindível no decorrer dos processos formativos.

O fio condutor neste processo seria a garantia das estratégias em que a prática estivesse alinhada e dando sentido a teoria, no processo de pesquisa-formação, no qual a autoconfrontação simples de prática se mostra como o instrumento principal para produção de dados e de intervenções no processo formativo e nas práticas dos professores.

Proença (2018, p.40) ressalta que:

O coordenador pedagógico deve trabalhar com o fortalecimento e a ampliação das formas de agir e pensar dos professores, a fim de que eles possam, da mesma forma, gerenciar experiências de cidadania entre as crianças de seus grupos, construir valores e instrumentos que auxiliem a

atuação na sociedade, com autoconfiança, respeito à outra diversidade, com sentimento de coletividade e pertencimento a determinado grupo com o qual se identifique.

Segundo Proença (2018) faz-se necessário esta ação do coordenador em articular a prática dos professores com suas experiências, com seus saberes, construindo uma identidade de grupo, de coletividade.

No decorrer da pesquisa foi possível observar desdobramentos de um processo partilhado e colaborativo. Os processos vividos na autoconfrontação deram base para que a coordenadora/pesquisadora acompanhasse não só a prática dos professores, os registros e as gravações que faz, mas também o desenvolvimento profissional docente e os reflexos na prática educativa, o que lhe permitiu refletir sobre o seu papel e sobre suas ações no acompanhamento e no processo de formação continuada dos professores.

Os processos vividos na autoconfrontação dão subsídios para que a coordenadora/pesquisadora acompanhe não só a prática dos professores, os registros e as gravações que faz, mas também o desenvolvimento profissional docente e os reflexos na prática educativa, o que lhe permite refletir sobre o seu papel e sobre suas ações no acompanhamento e no processo de formação continuada dos professores.

Para elucidar a autoconfrontação e um dos processos vividos na pesquisa, trarei um trecho do diálogo estabelecido com a professora "Lygia Pape", nome fictício utilizado por ela, tendo em vista que todos os professores utilizaram nomes de artistas, pois as propostas que foram gravadas e acompanhadas na pesquisa foram realizadas na sua grande maioria dentro do ateliê de artes da escola.

Num dos momentos de autoconfrontação, ao assistir as imagens de gravação da sua proposta, junto com a coordenadora, a professora faz inúmeras observações, seu olhar é de surpresa, mas ao mesmo tempo de quem está tendo a pausa, tempo, podendo retomar o vivido: *"É engraçado o quanto as coisas se perdem. Eu não me*

lembrava dessa parte do cachorro que a criança perguntou, eu não consegui me atentar à fala da criança no verbo conjugado errado". (Professora Lygia Pape, 2022)

O momento permite a professora ter uma escuta mais atenta, podendo retomar a observação com a criança, na mesma medida, se colocar, estar mais aberta a esta escuta, buscando espaços e estratégias, garantir este ouvir, acolher a voz e vez das crianças.

Na mesma cena assistida a professora faz outra observação, mas agora sobre sua postura: *"Nossa eu pareço muito arrogante, minha voz parece de gente arrogante com as crianças ((risos)). É muita reflexão que a gente como professor faz! Quanta coisa olhando agora eu mudaria"*.

A professora no processo de autoconfrontação olha para si, observa sua atuação enquanto profissional. A coordenadora neste processo observa o tempo, o espaço, a intencionalidade da professora, o planejamento, os materiais, reflete se a prática dialoga com a teoria, com as concepções que a professora revela, dialoga com a professora sobre as observações que ambas compartilham no momento.

O observar é pré-requisito para viver a autoconfrontação, para quem a faz e para quem vive, desta forma o processo vivido tanto pela professora quanto pela coordenadora/pesquisadora foi permeado pela observação, que no decorrer da pesquisa foi se refinando, aperfeiçoando.

Alarcão (2001) salienta que o processo formativo é de uma formação continuada em contexto, este processo é complexo e exige cooperação, olhares multidimensionais e atitude de investigação da ação e pela ação. Exige do professor a consciência de que a formação nunca está terminada, a escola é um espaço aprendente.

A observação no contexto de uma escola aprendente, vivida de maneira dialógica foi fundamental, para que a escola viesse a se constituir como um espaço de aprendizagens colaborativas e de desenvolvimento profissional docente.

METODOLOGIA

A opção metodológica de pesquisa foi pela abordagem qualitativa na perspectiva dialética do tipo Multidimensional. Franco (2003, p.189) afirma que:

A pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade.

Em consonância com Franco, opta-se por uma pesquisa que possa estabelecer inúmeros diálogos no cotidiano da escola, com os professores e coordenador, apontando questões que não podem ser vistas e nem tidas como estáveis, mas expressam a realidade de um dado contexto, em um dado momento, que em outras realidades podem ser observadas e analisadas por outras e diferentes perspectivas.

A escolha pela pesquisa qualitativa se dá com o intuito de realizar uma análise que propicie a reflexão e análise de todos os dados colhidos tanto no contexto da escola, quanto na análise do referencial teórico proposto na pesquisa. Segundo Lüdke e André (2015) “[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito deles”.

Sendo esta pesquisa uma forma de dar voz e vez aos seus participantes, foi preciso pensar em diferentes procedimentos, dando assim uma maior abrangência ao recorte proposto deste contexto educativo da pesquisa.

O procedimento foi de cunho multidimensional pois contou com 6 diferentes procedimentos de pesquisa, são eles: (1) questionário, (2) entrevistas semiestruturadas, (3) observação de práticas, (4) grupo focal e a (5) autoconfrontação simples.

Para que pudéssemos conhecer melhor o grupo de professores, iniciamos com um **questionário** inicial, para traçar o

perfil do grupo de professores e assim iniciar o processo de seleção dos professores para a pesquisa. Os questionários foram realizados via Google Forms.

Posteriormente foi realizada uma primeira **entrevista semiestruturada** com o intuito de conhecer melhor o grupo dos 4 professores selecionados e apresentar o processo de pesquisa, além de evidenciar suas fragilidades, potência e necessidades formativas.

Foi possível, iniciarmos as propostas numa forma de diálogo com apresentação da pesquisa, realizando o levantamento de expectativas desses professores e posteriormente com o andamento dos processos de autoconfrontações de práticas evidenciar os processos vividos, as aprendizagens e reflexões que tanto os professores e coordenador adquiriram com esta experiência.

Dos momentos formativos no HTPC (horário de trabalho coletivo dos professores), os desdobramentos foram realizados no cotidiano escolar, espaço formativo que permitiu ao coordenador dialogar com os professores sobre as propostas que desenvolviam, suas proposições e sugestões para os momentos formativos.

Os registros produzidos pelos professores e coordenador, tanto para o planejamento das ações bem como na avaliação e acompanhamento dos processos serviram de instrumentos de análise e reflexão do pesquisador e de todo o grupo, tendo em vista que muitos destes documentos se tornaram documentação pedagógica, não só do acompanhamento das crianças, mas evidenciando os processos de ação- reflexão dos professores e da ação formativa do coordenador.

Warschauer (2001, p. 188) afirma que pela escrita “[...] atuamos sobre nossa própria história, percebendo suas contradições e incoerências, refazendo seu processo”. Na mesma perspectiva Ramos e Gonçalves (1996) O professor será um investigador reflexivo sobre seu conhecimento prático, tendo em vista a compreensão e posterior intervenção na realidade, articulando prática e teoria e utilizando-se de princípios básicos da pesquisa.

A reflexão sobre a prática e conseqüente mudança e análise são indicados nesta pesquisa como um processo que será propiciado a partir diferentes elementos relacionais, tais como a história de cada professor, seus saberes, sua prática e dos aprofundamentos e reflexões que foram propiciados nos processos formativos que se desdobraram nesta pesquisa.

A **observação de práticas** foi realizada pelo coordenador com o intuito de construir os registros para a autoconfrontação, no entanto, ela também ocorre pelo professor ao assistir os vídeos e fazer suas análises.

A observação de prática já era uma prática da coordenadora pedagógica desta escola, no entanto, sempre foi desenvolvida de forma linear, era apenas o olhar da coordenação com sua devolutiva sobre o observado. Na pesquisa, o olhar, bem como os registros são partilhados, a proposta busca um trabalho em colaboração, que é o foco da pesquisa.

A **autoconfrontação simples** foi realizada com quatro professores, onde o coordenador/pesquisador acompanhou a prática em três seções ou mais as propostas realizadas com os professores, no espaço denominado "ateliê", foram realizados registros no decorrer das aulas, por filmagens, fotos ou escritos.

Cada um dos procedimentos realizados permitiram uma maior aproximação com o objeto de pesquisa, permitindo assim a produção de dados sobre ele, que em conversa com os referenciais teóricos, permitem ao pesquisador/coordenador conhecer e realizar análises da melhor maneira possível sobre o objeto.

A autoconfrontação simples, é uma metodologia utilizada historicamente advinda de inquietações de trabalhadores, que buscam soluções para problemas no cotidiano. Estes percebem que por intermédio da observação de situações reais de trabalho, é possível resolver alguns dos seus problemas, assim, passam a analisar suas próprias práticas. Tal procedimento de coleta de dados foi sistematizado por Clot (2007; 2010), denominado autoconfrontação, sendo o principal instrumento de intervenção utilizado na clínica da atividade profissional.

Esta metodologia tem em sua base, a junção da perspectiva dialógica bakhtiniana com os problemas da análise do trabalho.

Para Clot (2007) a autoconfrontação traz uma via diferente de análise, na qual não é apenas uma pessoa que está de fora falando sobre o que vê (pesquisador) ou um descritor (a própria pessoa descrevendo o vivido). A autoconfrontação associa compreensão e explicação, a partir da colaboração entre pesquisador e trabalhadores, e disto gera-se uma (re)descrição (novas reflexões) das situações de trabalho.

Conforme descrito por Faïta (2010, p. 178), “[...] o trabalho de reflexão e de formalização permite à pessoa tomar consciência de seu potencial, da maneira como se investe em sua atividade”. Do mesmo modo, permite também descobrir e, eventualmente, modificar a relação que ele estabelece com o objeto de sua própria atividade e de seus modos operatórios.

Na perspectiva dialógica reflexiva que a autoconfrontação se mostra na pesquisa, nos faz refletir sobre seu potencial nos processos de formação e autoformação de professores e gestores. Destacando a importância e necessidade da criação de vínculos, da afetividade entre os profissionais, da formação continuada em contexto e de uma cultura colaborativa entre os participantes, para que tal ação ocorra de maneira significativa.

A autoconfrontação é um processo em que o profissional observa e toma consciência das suas ações, faz uma interlocução, uma análise mais atenta, com olhar de fora, com a finalidade de parar, analisar, refletir, observar e modificar sua atividade.

De acordo com Clot *et al.* (2001, p. 08):

[...] a autoconfrontação é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la. Esse procedimento pode ser concretizado de duas formas: a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada. Na primeira versão, autoconfrontação simples, o pesquisador forma o grupo de pesquisa e faz as gravações dos pesquisados durante a realização de sua tarefa. Posteriormente, ele seleciona algumas cenas significativas e assiste a elas

juntamente com o trabalhador, suscitando nele a descrição do que ele vê no vídeo e propiciando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com o próprio pesquisador.

O procedimento pode ser utilizado de duas maneiras, conforme descreve Clot *et al.* (2001), há a possibilidade da autoconfrontação simples ou cruzada. Na simples, há um indivíduo com o pesquisador/mediador, como realizado nesta pesquisa. Já na cruzada, existe a possibilidade de um número maior de pessoas com o pesquisador/mediador.

O objetivo da autoconfrontação é provocar para que o sujeito reflita sobre o vídeo, observe suas ações, tenha a possibilidade de se rever.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referenciais desta pesquisa teremos, Clot e Fait que abordam sobre a autoconfrontação simples e cruzada, Placco, Orsolon que versam sobre o coordenador pedagógico e seu papel enquanto formador, Alarcão, Bioto, Freire, Giovanni, Nóvoa e outros que dialogam sobre formação continuada e colaborativa de professores.

Giovanni (2003 p. 209) ressalta que é preciso perceber o processo de formação dos professores de forma mais ampla, um processo de desenvolvimento profissional docente, como uma ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas com evolução, continuidades, marcada por fase, por diferentes fatores, que ocorrem no contexto e no cotidiano da escola.

Ao se pensar numa pesquisa de formação de professores faz-se necessário considerar o contexto, o lugar onde estes profissionais atuam, mas acima de tudo, considerar suas vozes, seus saberes, suas trajetórias, pensando num processo formativo que seja significativo a eles, que dialogue com suas reais necessidades, com suas práticas, o processo de autoconfrontação simples, trouxe este

viés formativo, dando aos professores a possibilidade de dialogarem com suas práticas com seu contexto.

Alarcão (2003, p.100) quando fala sobre o processo de formação continuada dos docentes, aponta que uma das características deste processo é ser dinâmico. À medida que o profissional atua, realiza reflexões sobre a prática, se transforma e se forma, desenvolve seus saberes e aprimora outros. Partindo destes pressupostos, Alarcão (2003, p.100) nos diz que a formação profissional:

Deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Alarcão nos faz refletir, sobre a necessidade deste olhar, para a retomada, para o olhar para cada etapa realizada, para rever os caminhos percorridos, esta ação favorece e propicia os avanços nos processos formativos, pois não é só a teoria, mas é a teoria que dá sentido a prática, é a prática que dá sentido a teoria.

Em uma das propostas de autoconfrontação, foi possível à professora rever o tempo de espera da turma. Neste novo olhar, a professora se espanta, pois, percebe como esta espera influenciou significativamente os resultados.

Uh! Tudo isto? Se eu tivesse visto antes o uso da sala e a organização antecipada, eu já teria me planejado, para dispor o material anteriormente na sala. Não me dei conta deste tempo todo de espera, doze minutos é muito tempo! Esta visita antes no ateliê é muito importante, quando cheguei o “azul” que queria usar não estava do jeito que eu esperava, o objetivo foi alcançado, mas fez diferença na cor do rio (Professora Lygia).

O olhar da professora é ampliado ao rever sua prática, percebe como é importante um planejamento não só da proposta, mas do tempo, do espaço, dos materiais. Horn (2004, p. 15) ressalta que:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem

com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

Neste contexto a o olhar da professora não se dá só para os espaços, para os recursos e metodologia que utiliza, mas para as crianças, para o tempo que precisam, que esperam...Repensa em como alterar este cotidiano, em como lidar de uma outra forma.

Nóvoa (1992, p. 25) descreve que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O processo formativo construído com autoconfrontação permite tanto ao professor quanto ao coordenador a análise crítico-reflexiva apontada por Nóvoa, pois favorece um olhar para o vívido, de análise, de observação e diálogos, que ocorrem como um processo dialógico, de transformação de práticas e não simplesmente como uma “aula dada” e acabada. Na medida que professor e coordenador se formam, se constituem enquanto profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A autoconfrontação simples, demonstrou na pesquisa possuir grande potencialidade na formação de professores e gestores, no entanto, o que pode ser observado pelas pesquisas realizadas de dissertações e teses, que este instrumental não é amplamente utilizado em práticas formativas, nem mesmo nas práticas de pesquisas de profissionais que atuam na formação de professores e gestores.

A autoconfrontação simples na pesquisa, se apresenta como uma experiência de elaboração e de dialogicidade e entendimento em um processo de cultura colaborativa, reflexiva de formação continuada em contexto.

No decorrer da pesquisa-formação que se desdobrou com a autoconfrontação de práticas, os diálogos e registros evidenciaram o processo de desenvolvimento profissional docente de professores e do próprio coordenador pedagógico.

Uma das convicções iniciais que se mantinha era o papel formativo do coordenador, como o único formador, contudo a pesquisa revela que a escola é um espaço aprendente, logo todos os profissionais são sujeitos e responsáveis pelos processos formativos, sendo o coordenador o grande articulador deste processo.

A pesquisa evidencia o contexto da escola como potencializador de aprendizagens, como *lócus* de formação, um lugar onde todos ensinam, aprendem, formam e se formam, se constituem como profissionais, mas que se apresentam com suas subjetividades, que dão sentido a este contexto.

O espaço do ateliê que inicialmente parecia um grande desafio aos professores, aos poucos foi se tornando um espaço potencializador, pois a concepção e as propostas dialogadas no processo, no cotidiano, na prática contribuíram para o compartilhamento dos saberes docentes e até mesmo das crianças. A professora Tomie Ohtake salienta que:

Pensando no que vivenciei neste ano, enxergo o ateliê como um espaço que abre caminhos para o novo. Lá, tanto eu, quanto as crianças nos relacionávamos de modo ainda mais próximo. Um lugar que potencializava a atenção, a imersão e a escuta. Sentia que precisava planejar as vivências com mais cuidado... nos comportávamos de forma diferente, sentia que as crianças também valorizavam tais momentos. Entravam curiosos, cheios de perguntas e ideias... (Professora Tomie Ohtake).

A organização do espaço foi pensada no coletivo e para o coletivo, cada um dos professores que fariam uso do ateliê antes mesmo de usá-lo, vivenciava propostas nas formações, que

provocavam este olhar para o novo, o olhar de curiosidade, de pesquisa, o que foi evidenciado na pesquisa, que precisava ser construído a partir do professor, para que chegasse às crianças, a homologia de processos foi fundamental para dar sentido aos processos formativos em contexto.

A medida que as autoconfrontações e os processos formativos foram se consolidando, observou-se que o olhar dos professores se volta às crianças, em como cada uma delas interage com as propostas, o olhar se distancia dos “conteúdos” das “atividades”. Neste mesmo processo a parceria entre coordenadora e professores também se tornaram mais fortes e os vínculos se estreitaram.

Acompanhar o trabalho dos professores mediante as observações, os registros, as escutas, as filmagens possibilitaram à coordenadora construir e propiciar devolutivas, reflexões, problematizações e diálogos junto aos seus professores.

A pesquisa demonstrou um processo complexo, que exigiu tempo, constância, planejamento, disponibilidade, parceria e compromisso docente, no entanto, este mesmo processo apresentou-se com potencial reflexivo, colaborativo, dialógico e político, que impulsionou mudanças de práticas e paradigmas de todos os participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa a maior inquietação foi visualizar os reflexos da ação do coordenador pedagógico na prática educativa, conseguir olhar para o papel deste profissional, evidenciando quão essencial a ação formativa deste gestor para a mudança na prática. No entanto, no decorrer dos estudos inúmeras reflexões vão se instaurando, nas observações do cotidiano da escola, no olhar da escola como espaço aprendente, onde todos tem saberes, são sujeitos e participantes dos processos formativos.

O processo de autoconfrontação-simples de práticas veio evidenciar as contribuições do coordenador pedagógico como

articulador dos processos formativos e ao mesmo tempo mostrando-se como instrumento, valioso nestes processos.

Nos momentos de autoconfrontações simples foi possível observar que as devolutivas do coordenador geralmente estavam em consonância com as observações que os próprios professores realizavam de suas práticas ao visualizarem suas ações, o que evidencia uma consonância entre o que está sendo discutido nos processos formativos e no olhar do professor para sua prática, além do elo entre coordenador e professor.

O olhar na autoconfrontação é mais pontual, permite reflexões e direcionamento, o professor permite o dialogo, o que possibilita maiores reflexões sobre novos direcionamentos, escolhas, mudanças de práticas e de concepções, o olhar não é só para a proposta, é para os tempos, os espaços, para a própria postura do professor.

Os momentos de conversa e observação da prática são espaços de trocas, conversas que permitem a construção de vínculo entre professora e coordenador, os momentos se tornam leves, descontraídos e muito ricos.

As professoras ao observarem sua prática conseguem realizar análises e reflexões que auxiliam no seu processo de replanejamento e avaliação.

Neste processo, o papel do coordenador é de parceria e observação partilhada da prática, compartilhando de reflexões com as professoras.

A pesquisa evidencia, que a parceria efetiva coordenação e professor, mesmo que em meio aos elementos dificultadores que permeiam o cotidiano escolar, apresenta-se como grande potencial para a garantia da formação continuada em contexto, onde a formação não é responsabilidade e nem advinda somente de um sujeito, mas sim é constituída na parceria, por todos os participantes da escola, onde todos assumem o papel de formadores e autoformadores.

Esta pesquisa ao destacar a autoconfrontação simples de prática com potencial formativo para professores e gestores, não tem pretensão dar uma resposta exata sobre as questões que aponta, mas ser um referencial, com um olhar sobre um determinado contexto permeado de suas subjetividades e diversidades, que serão evidenciadas no processo que está sendo realizado de estudos e construção de análise de dados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p.99-122

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 2011.

CLOT, Y. et al. *Clínica do trabalho, clínica do real*. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. *Le journal des psychologues*, n. 185, mar., 2001.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecatum, 2010.

FAÏTA, D. A linguagem como atividade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EDUFF, 2010. p. 165-186.

FRANCO, M. *A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa*. *Nuances: Estudos sobre Educação*. São Paulo, v.9, n.9/10, p.189, jun., 2003.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, Antônio. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S. M. (org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003. p. 207-224.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. E.P.U., 2018, p.1-2.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antônio (org.) *Vida de professores*. Portugal: Editora Porto, 1992.

SILVA, L. C. *O coordenador pedagógico em Diadema – uma experiência de autoconfrontação em uma escola de Educação Infantil*. 2023. 314f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Preferência, 2000.

A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO COM PROFESSOR ORIENTADOR DE ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE PARA ALFABETIZADORES

Patrícia Guimarães Nunes

Patrícia Aparecida Biotto

INTRODUÇÃO

O presente texto traz resultados parciais provenientes da pesquisa-formação que está em desenvolvimento num Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, nível mestrado, numa universidade privada da cidade de São Paulo. A pesquisa integra um projeto maior de título “Perspectivas formativas e avaliativas em programas de formação continuada de professores e gestores” junto ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias, sediado na referida universidade e liderado pela professora orientadora do presente trabalho.

A pesquisa em que o texto em tela se insere tem como objeto de estudo a configuração das matrizes pedagógicas de saberes docentes. Seu objetivo é investigar quais saberes professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo foram construindo ao longo de sua caminhada na docência. Para tanto, desenvolverá uma pesquisa-formação mentorada pela Professora Orientadora de Área (POA) que atua junto a essas professoras participantes da pesquisa-formação, como um par avançado de docência e como formadora, que é uma das autoras desse texto.

Conforme instrução normativa nº 1/2024 de SME/SP, o POA Alfabetização, é exercido por um professor pedagogo, com cargo

efetivo no ensino fundamental I, que corresponde aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, no entanto a sua atuação como POA, se dará com professores do Ciclo de Alfabetização, que corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental. Esse profissional conta com um cronograma de trabalho anual, contendo os horários de atuação com os docentes e de planejamento/estudo com a Coordenação Pedagógica, conforme organização da unidade educacional. Além disso, o POA participa bimestralmente de formação continuada ofertada pela SME (Secretaria Municipal de Educação), COPED (Coordenadoria Pedagógica), DIPED (Diretoria Pedagógica), organizada para reflexões didático-metodológicas gerais e foco na especificidade do componente curricular de atuação.

Junto aos professores na escola, a POA tem encontros semanais individuais de 45 minutos (uma hora aula) e encontros coletivos com o grupo. Nesses encontros são discutidos o percurso de cada professora, os saberes didáticos de base, as diretrizes de alfabetização do município e outros assuntos relacionados.

Como se trata de um processo inicial, de um novo programa e da inserção de uma nova figura formativa na escola, a POA, os encontros formativos que já se deram fizeram nascer algumas indagações que aqui se apresentam: como as professoras reagiriam à essa nova proposta de formação? Quanto tempo seria necessário para uma adaptação? As reações das professoras impactam no desenvolvimento das propostas de formação? De que forma?

Buscando responder às problematizações apresentadas, o objetivo é refletir sobre quais foram as impressões das professoras alfabetizadoras em relação a nova proposta de formação e acompanhamento no que tange a adaptabilidade e interação, visto que os encontros com a POA,

acontecem em horários que antes eram utilizados pelas professoras na própria unidade escolar, para a realização de outras atividades, referentes as suas atribuições, sem o acompanhamento de nenhum outro profissional.

Como principais referenciais teóricos, buscamos fundamentar a prática do uso do diário de campo dialogando com Signorelli (2016) e Marques (2016). Já Tardif (2014), nos traz diferentes saberes sobre a formação de professores, endoçados por Imbernón (2009) e Zen e D'Ávila (2018), que abordam as relações entre a formação, o ensino e a aprendizagem em contextos de práticas alfabetizadoras.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com fundamentos de uma pesquisa ação. Barbier (2002, p.54), aponta que “[...] com relação à formulação do problema, a pesquisa ação não tem de formular *a priori* hipóteses e preocupações teóricas [...], pois ela reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise”. Assim, buscamos realizar análises iniciais tendo como instrumento de coleta de dados, a observação participante com diário de campo, sobre o qual Signorelli (2006, p. 129) justifica a sua eficácia apontando que “[...] as funções etnográficas do diário de campo, se evidenciam, pois as descrições partem do chão da escola, da sala de aula, ao informarem o que tem ocorrido nesses espaços, considerando aspectos [...] que, de alguma maneira, interferem no trabalho dos professores”. Neste caso, é a presença desse novo formador POA, que embora a legislação o apresente como um auxílio no fazer docente, refletiremos aqui se a sua presença altera a cultura docente, já estabelecida e consolidada por muitos anos nesses horários, e como essa alteração resulta em comportamentos de resistência ou não, pelos docentes, nesse período de adaptação dos encontros.

Traremos análises iniciais, provenientes da observação participante da mestrandia, realizada com registros em diário de campo, no período de um trimestre, que totalizaram 13 encontros de 1 hora/aula com 45 minutos com cada professora.

Nesta unidade educacional, o POA reúne-se, semanalmente, com onze professoras, sendo alguns encontros individuais, outros em duplas e outros em trios, de acordo com os horários de aula das

professoras. Três delas são professoras de 1º ano, outras três de 2º ano, outras três de 3º ano e duas são módulos (atuam em substituição das professoras regentes). Às segundas-feiras na primeira aula nos reunimos com as professoras módulos (substituta). Na segunda aula, nos reunimos com as três professoras dos 2º anos. Na terceira aula, reunimos com duas professoras dos 3º anos e na quarta aula, nos reunimos com duas professoras dos 1º anos. Na quinta e na sexta aula, nos reunimos com a coordenadora pedagógica para planejamento e retornamos em duas horas/aula a noite, com o aprofundamento da formação com todas as professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação chave dessa pesquisa, centra-se na questão de que a presença do POA, prevê uma mudança na cultura escolar, especialmente para essas professoras alfabetizadoras. Historicamente esse horário sempre foi para atividades de escolha do professor sem intervenções da gestão. Com a implantação do POA, algumas professoras sentem como se tivesse perdido essa 1h/a. No entanto, Tardif (2014, p.265) nos adverte que: “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Zen e D’Ávila (2018, p.132), destacam que “[...] as práticas formativas devem se configurar como lugar de exposição, um espaço onde esteja legitimada a possibilidade de tornar-se vulnerável diante dos desafios”. Sendo essa vulnerabilidade uma condição tanto dos professores em formação, quanto do professor formador, tornando-se um meio de aproximação, aprofundamento de vínculos para a consolidação de uma relação de confiança.

Outra professora, nos dois primeiros encontros, esteve extremamente ocupada com a organização da sala e o preparo dos próximos passos da aula no retorno dos estudantes, mas por si só,

ao avaliarmos o encontro, verbalizou que não fluiu como ela desejava e nos próximos encontros adotou uma postura diferente da inicial, organizando os espaços e o seu fazer de forma que permitiu-se parar com a realização das tarefas naquele momento.

Observando o comportamento da terceira professora, nos inícios dos encontros estava sempre alheia às propostas formativas, levando um tempo para interagir com as demais. Assim destacamos que a partir do quarto encontro, todos esses comportamentos deixaram de ser evidenciados, ou seja, houve uma adaptação.

As demais professoras mostraram-se receptivas aos encontros e envolvidas com os temas estudados, chegando a sugerir novos temas de acordo com suas demandas na alfabetização dos estudantes, além disso, convidaram a professora POA, para contribuir com a organização dos espaços nas suas salas de aula.

Três das professoras, são ingressantes na rede municipal, duas em regime de contrato de trabalho temporário e uma com vínculo efetivo, sendo esta última, iniciante também na docência.. Apenas uma das professoras contratadas se mostrou resistente aos encontros, como se estar ali fosse uma “perda de tempo”, as demais contratadas se mostraram interessadas e reflexivas, realizando perguntas e interagindo com o tema abordado, estando sempre com um caderno de anotações e durante o encontro registravam as discussões e as propostas

Uma outra professora, já mais experiente, na docência e com maior tempo de lotação nesta unidade educacional, relatou que os encontros tem contribuído significadamente para a sua prática docente, pois há anos seguidos ela teve turmas do ciclo interdisciplinar (4º e 5º anos do ensino fundamental) e por este motivo estava encontrando dificuldades com a prática da alfabetização.

Consideramos então, que as diferentes reações das professoras impactam no desenvolvimento das propostas de formação, especialmente nesse tempo inicial, considerado de adaptação. Imbernón (2009, p. 105), afirma que “[...] a prática educativa muda

apenas quando o professorado quer modificá-la, e não quando o formador diz ou apregoa”. Nesse sentido do “querer”, destacamos que em nenhum encontro foi preciso chamar ou buscar as professoras para a formação. Os combinados do primeiro encontro, quanto aos horários e locais de encontro, foram todos cumpridos por elas rigorosamente. Considerando todas essas especificidades, observamos que houvera poucas resistências em reunir-se com o POA, e elas se deram apenas por três professoras, uma de cada ano/ciclo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo nos tira de um lugar de conforto nos desafiando a uma movimentação por vezes não esperada, a de permitir-se ser afetado. Segundo Imbernón (2009, p. 60) é preciso, “[...] desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo, sejam pilares do trabalho colaborativo, um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, [...]”. Assim, acreditamos que o melhor caminho para traçar esse modelo de formação, se inicia com o acolhimento de ambos, professores e formador. Acolhimento das incertezas, das dificuldades, até que a identidade do formador se torne evidenciada num papel prático que Imbernón (2009, p. 105) chama de “[...] colaborador num modelo mais reflexivo, que cria espaços de formação, para ajudar a analisar os obstáculos (coletivos ou individuais) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar”.

Nesse sentido, pensamos que o grande desafio do POA, assim como de qualquer outro formador, está em permitir-se correr riscos de ser afetado, assim como de afetar, articulando os objetivos propostos pela formação, sem desconsiderar as incertezas do fazer docente.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad.: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido).

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, ano 19 - n. 28, mai./ago., p. 263-284, 2006.

SÃO PAULO (SP). *Instrução Normativa SME Nº 1, de 04 de janeiro de 2024*. DOC 05/01/2024 - pp. 13 e 14. Disponível em: https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br/md_epubli_controlador.php?acao=edicao_consultar&formato=O&dta=05/01/2024. Acesso em: 21 jun. 2024.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, Marli. (org). *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEN, G. C. & D'ÁVILA, C. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.4, n. Especial, set. – dez, 2018, p. 122-134.

O que emerge dos capítulos deste livro são potenciais de pesquisa que muito podem contribuir com a formação de novas e novos educadores-pesquisadores, e conseqüentemente, com a educação básica pública. Emerge também a constatação de que, uma vez dada a oportunidade para que os educadores e as escolas possam explorar possibilidades outras de formação, as abraçam e demonstram, então, todo o potencial que possuem para fazer frente aos desafios do cotidiano escolar e educacional, construindo colaborativamente perguntas e respostas exequíveis e promissoras.