

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Fábia Caires Dantas

Formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO
2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Fábia Caires Dantas

Formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Lilian Ghiuro Passarelli.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

DANTAS, Fábila Caires. Formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP – Fábila Caires Dantas. São Paulo, 151 f., 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Ghiuro Passarelli.

Trabalho Final de Mestrado Profissional: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Formação de Formadores – FORMEP, 2020.

1. Trabalho Colaborativo. I. Passarelli, Lilian Ghiuro. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. Formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP.

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial desta pesquisa, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Fábia Caires Dantas

Formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Lilian Ghiuro Passarelli.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli (orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (avaliadora interna)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Jeanny Silva Sombra (avaliadora externa)
Centro Universitário Assunção

Ao Guilherme, à Giovanna e à Ilza, família muito amada que sempre sentiu e soube que palavras de incentivo e amor, em nossos momentos difíceis, permitem-nos seguir firmes em nosso caminho de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua soberania em me abençoar nesta trajetória e me dar a possibilidade de desenvolver uma profissão tão desafiadora, mas especial e transformadora, que me inspira a cumprir com amor as tarefas que a mim são incumbidas.

À minha mãe, a grande responsável por me mostrar o exemplo de superação, de presença e encorajamento, que, juntamente com meu pai e meus irmãos, ficou tão feliz ao saber do meu ingresso no mestrado.

Aos meus gestores, por me incentivarem e me permitirem realizar esta pesquisa, e por compreenderem todos os meus momentos de dificuldade acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lilian Ghiuro Passarelli, pelo exemplo de garra e determinação.

Aos professores da PUC-SP, minha gratidão, meu reconhecimento e minha admiração, por colaborarem com seus saberes, inspirando-me com suas atuações profissionais na dimensão humana e coletiva do fazer pedagógico.

À minha colega de curso, Nordeci Lima, que além de se tornar minha grande amiga, amparou-me nas horas difíceis e me incentivou a não desanimar, nem desistir desta jornada.

Ao secretário do Formep, Humberto Silva, por ser sempre solícito e esclarecer nossas dúvidas.

Aos meus companheiros de profissão e rotina diária, pelas partilhas de saberes e vivências profissionais.

Ao colégio que me abriu suas portas para a realização desta pesquisa e a todos os educadores que dela participaram, por transformarem minha investigação em algo tão fascinante e cativante com seus depoimentos, oferecendo a ela um valor inestimável e possibilitando novos olhares em direção à ressignificação das relações interpessoais, impulsionando-me na busca de conhecimento por meio da pesquisa.

À Profa. Dra. Fernanda Liberali, que com suas palavras, fez-me enxergá-la como referência em minha formação e prática profissional, e à Profa. Dra. Jeanny Silva Sombra, por trazer apontamentos riquíssimos e essenciais no exame de qualificação. A ambas, minha gratidão, por aceitarem meu convite para compor a banca e por contribuírem com minha pesquisa.

À minha cunhada Rebeca, que me animou e me consolou nos momentos de desespero e angústia ao longo deste percurso.

Aos meus filhos, Guilherme e Giovanna, que abdicaram da minha presença maternal e me compreenderam, concretizando minha mais bela realização. Vocês dão sentido às minhas conquistas. Com vocês, posso agradecer pela vida, desfrutá-la e ter esperança ao olhar para o futuro, no qual continuaremos sempre juntos.

A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas [...]. A experiência mostra que amar não é olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção. Só há companheiros quando homens se unem na mesma escalada para o mesmo pico, onde se encontram.

(Saint-Exupéry, 1991)

RESUMO

DANTAS, Fábria Caires. **Formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP**. 2020. 151 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular da cidade de São Paulo/SP. O referencial teórico-metodológico adotado pautou-se nos princípios da pesquisa qualitativa proposta por Bardin (2011) e nos estudos de Fullan e Hargreaves (2000), Damiani (2008), Hargreaves (1998), Stewart (1997) e Little (1990) sobre colaboração; de Imbernón (2010), García (1999), Gama (2007), Canário et al. (1994), Passos e André (2016), e Placco e Silva (2015) acerca da formação do professor; e de Tardif (2014) e Dewey (1959), no que concerne aos saberes docentes. Os objetivos específicos desta investigação foram: identificar o que os gestores e os professores da escola pesquisada compreendem por formação em serviço e verificar como a colaboração ocorre na escola e quais são suas possíveis contribuições para a formação do professor. Participaram deste estudo uma diretora, uma coordenadora pedagógica e 10 professores de uma escola particular de ensino fundamental (anos finais) e médio situada em São Paulo/SP. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado, cujas perguntas buscaram fornecer respostas relacionadas à compreensão dos sujeitos sobre a formação em serviço de professores, a colaboração (trabalho colaborativo) na escola e o planejamento e a realização da formação em serviço. A análise dos dados fundamentou-se na metodologia “análise de conteúdo” de Bardin (2011) e possibilitou a inferência e a organização dos resultados em quatro categorias macro: (1) espaços formativos sistematizados; (2) espaços formativos espontâneos em ambiente escolar; (3) a prática profissional vivenciada e (4) a prática profissional almejada para o desenvolvimento do professor. Como resultados principais, observou-se que gestores e professores revelaram suas percepções sobre os saberes do campo teórico que referenciam a formação em serviço e a colaboração e que há necessidade da atuação dos profissionais da educação a partir de encontros em espaços formativos oportunizados, em um ambiente social e coletivo, no qual possam ser discutidas, refletidas e analisadas questões que solucionem os desafios do cotidiano escolar, como propostas de construção de novos significados que carreguem em si a identidade do grupo.

Palavras-chave: Formação em serviço. Trabalho colaborativo. Práticas formativas docentes. Ensino fundamental (anos finais) e ensino médio.

ABSTRACT

DANTAS, Fábيا Caires. **In-service training and collaboration in an elementary school (final years) and high school in the private education system in the city of São Paulo / SP** 2020. 151 p. Final paper (Professional Master's Degree in Education: Education training for trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research aimed to investigate the in-service training and collaboration in a primary and secondary school in the private education system in the city of São Paulo (state of São Paulo). The theoretical-methodological framework adopted was based on the principles of the qualitative research proposed by Bardin (2011), on the studies of Fullan and Hargreaves (2000), Damiani (2008), Hargreaves (1998), Stewart (1997) and Little (1990) about collaboration, on the studies of Imbernón (2010), García (1999), Gama (2007), Canário et al. (1994), André and Passos (2016) and Placco and Silva (2015) about teachers education training, and on the studies of Tardif (2014) and Dewey (1959), regarding teaching knowledge. The specific objectives of this investigation were: to identify what the managers and teachers of the researched school understand by in-service training and to verify how the collaboration arises in the school and what are their possible contributions to the teacher education training. A director, a pedagogical coordinator and ten teachers from a private elementary school (final years) and high school located in São Paulo / SP took part in this study. The semi-structured questionnaire was used as a data collection instrument, whose questions sought to provide answers related to the participants' understanding of the teachers' in-service training, of the collaboration (collaborative work) at school, of the planning and of the in-service training accomplishment. The data analysis was based on the "content analysis" methodology of Bardin (2011) and enabled to infer and to organize the results into four macro categories: (1) systematized education training spaces; (2) spontaneous education training spaces in the school environment; (3) the professional practice experienced and (4) the professional practice aimed at the development of the teacher. As main results, it was observed that managers and teachers revealed their perceptions about the theoretical field knowledge that refer to in-service training and to the collaboration, and that there is a need for the performance of education professionals through meetings in opportune education training spaces, in a social and collective environment, in which issues that solve the challenges of everyday school life can be discussed, reflected and analyzed, such as the construction of new meanings that carry the group's identity.

Keywords: In-service training. Collaborative work. Teachers training practices. Práticas formativas docentes. Elementary school (final years) and high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sinopse das pesquisas correlatas

Quadro 2 - Desenvolvimento das influências ocorridas em processos de formação de professores, de acordo com Imbernón

Quadro 3 - Dimensões da formação docente

Quadro 4 - Desenvolvimento dos processos de formação inicial de professores, de acordo com Nóvoa

Quadro 5 - Princípios das dimensões do trabalho colaborativo

Quadro 6 - Classificação dos saberes docentes, segundo Tardif

Quadro 7 - Reservatório de saberes docentes, segundo Gauthier

Quadro 8 - Comparativo dos saberes docentes (Tardif x Gauthier)

Quadro 9 - Participantes da pesquisa

Quadro 10 - Categorias de análise

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Covid-19	<i>Coronavirus disease</i> (Doença do coronavírus)
EJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
Formep	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Meu caminhar e um percurso	14
1.2 Procedimentos metodológicos iniciais	20
1.3 Organização da pesquisa	26
2 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES	27
2.1 A formação em serviço do professor	27
2.2 Aporte para a formação em serviço: a reflexão crítica sobre a prática	40
2.3 Colaboração e trabalho colaborativo na escola	47
2.4 Saberes experienciais	58
2.5 A coordenação pedagógica na formação em serviço	65
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	71
3.1 O contexto da pesquisa	71
3.1.1 A escola	71
3.1.2 Os participantes	71
3.2 Procedimentos de coleta dos dados	72
3.2.1 O questionário	73
3.3 Procedimentos de análise dos dados	74
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
4.1 O foco da investigação	77
4.1.1 As questões norteadoras	78
4.1.2 Análise da percepção das respostas dos participantes	79
4.2 A compreensão dos gestores e professores sobre a formação em serviço	81
4.3 A percepção dos gestores e professores sobre a participação na formação em serviço realizada na escola	84
4.4 O entendimento dos gestores e professores sobre o que é relevante ser vivenciado e desenvolvido na formação em serviço relacionado à atuação profissional	86

4.5 A percepção dos gestores e professores sobre os desafios enfrentados para participar da formação em serviço	90
4.6 A clareza dos gestores e professores sobre o que esperam que aconteça no processo de formação em serviço	92
4.6.1 O discernimento dos gestores e professores sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados nos processos de formação em serviço	94
4.7 A compreensão dos gestores e professores sobre colaboração (trabalho colaborativo)	96
4.7.1 A percepção dos gestores e professores sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados no trabalho colaborativo de sua escola	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	114

1 INTRODUÇÃO

Esta Introdução está dividida em três partes: na primeira, descrevo meu percurso e minha trajetória pessoal e profissional, até chegar ao tema e aos objetivos da pesquisa; na segunda, apresento os procedimentos metodológicos iniciais, que incluem o levantamento e a apresentação das pesquisas correlatas; na terceira, explico a organização do presente trabalho.

1.1 Meu caminhar e um percurso...

Muitos foram os questionamentos que me levaram a estudar e pesquisar os processos formativos que ocorrem no espaço escolar e que influenciaram na escolha do tema “formação em serviço e colaboração” para a produção deste estudo.

Acredito que, no espaço escolar, o professor é capaz de produzir ações concretas que contribuem não apenas para solucionar os problemas enfrentados na sala de aula, mas também para oportunizar subsídios para futuros estudos na área da Educação.

A citação a seguir, extraída do livro *O Pequeno Príncipe*, é oportuna para começar o diálogo entre meu caminhar e um percurso que será narrado no decorrer deste capítulo:

A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas [...]. A experiência mostra que amar não é olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção. Só há companheiros quando homens se unem na mesma escalada para o mesmo pico, onde se encontram (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 32).

Essas palavras vêm ao encontro do meu percurso profissional, pois descrevem minha trajetória na Educação e destacam em suas ideias a interação, o companheirismo e o compromisso, presentes também em minha trajetória. Esse olhar de companheirismo e compromisso sempre foi o que me conduziu pelo caminho da Educação.

Ao descrever esse percurso, busco traçar uma interação entre minha trajetória e esta pesquisa, pois ambas nasceram da intenção e da curiosidade que me movem

na direção do fazer pedagógico diferenciado. Essa curiosidade por um novo saber vem ao encontro das diversas inquietações vividas por mim.

Ao concluir o ginásio, atual ensino fundamental, optei pelo magistério, por acreditar na Educação e por saber que poderia fazer algo que despertasse em mim o companheirismo e a colaboração para o desenvolvimento do outro; por acreditar no outro.

Ingressar no curso de magistério foi uma realidade totalmente nova para mim, pois eu não tinha ninguém próximo que atuasse na área da Educação para me inspirar, diferentemente de minhas colegas de classe, que se inspiravam em avós, mães, tias e primas que eram professoras. Busquei inspiração em professores que me encantavam com suas práticas pedagógicas, que despertavam em mim o desejo de colaborar com o outro.

Durante o curso de magistério, percebi, muitas vezes, uma competição entre minhas colegas de classe pelas melhores práticas, metodologias e atividades. O processo de ensino e aprendizagem, fascinante, a meu ver, perdia-se, por vezes, naquela falta de diálogo e de trocas.

Nesse período, iniciei também minhas atividades profissionais, atuando como professora auxiliar de educação infantil em um colégio particular da cidade de São Paulo. Eu percebia que a competição e a falta de diálogo entre os professores também se faziam presentes naquela escola. As professoras mais experientes não compartilhavam suas ideias, nem ofereciam auxílio para ajudar nas dificuldades encontradas pelas novas professoras, no caso, por mim, professora estagiária iniciante.

O sentimento que eu tinha era de exclusão, e tudo o que eu experimentava profissionalmente em minhas práticas era fruto das trocas de saberes com colegas e com algumas professoras do curso de magistério.

Mesmo com esses desafios, após concluir o curso e me formar professora, apaixonei-me pela profissão, por sentir que poderia construir relações afetivas e humanas na formação e na aprendizagem das pessoas. Por esse motivo, decidi cursar Pedagogia na Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban).

Nesse período, tornei-me professora efetiva. Tinha duas turmas, uma em cada período. Durante as aulas da faculdade, corrigia cadernos, elaborava aulas, partilhava muitas informações com minhas colegas de curso e com os docentes maravilhosos que tive a honra de ter como mestres. Nesses momentos de vivências e trocas de

experiências pedagógicas na universidade, percebia que aquela sensação de exclusão e competição se esvaía... Com o passar do tempo, como professora, adquiri segurança e estabilidade.

A experiência como docente responsável por duas turmas e a dedicação contínua aos estudos e à pesquisa na área da Educação nortearam-me para o desenvolvimento de qualidades, competências e habilidades, para vivências profissionais e trocas de diferentes saberes, que me possibilitaram orientar o trabalho pedagógico que me foi confiado.

Nesse percurso, em 1998, mudei-me de cidade; fui morar em Tanhaçu/BA, onde vivi a experiência mais enriquecedora e significativa de minha trajetória profissional na Educação, o que me remete novamente às palavras de Saint-Exupéry (2009, p. 34): “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Passei a atuar na rede pública de ensino como coordenadora pedagógica do curso normal (magistério) e como docente das disciplinas específicas desse curso: Didática e Prática de Ensino; Metodologias do Ensino de Matemática; Ciências; Língua Portuguesa; História e Geografia; História da Educação e Filosofia da Educação. Meu olhar já não era mais só de professora, mas de coordenadora pedagógica, de professora formadora. Era o início de uma nova etapa profissional, uma nova experiência, a partir da qual pude ampliar meu olhar para o papel do professor e para as contribuições que ele pode oferecer ao desenvolvimento integral do aluno.

Nesse momento, senti-me ainda mais responsável pelos alunos que passaram por mim, pelo que cativei durante esse percurso como docente, pelos saberes, pela motivação e pela determinação de lhes mostrar o quão prazeroso é ser professor.

Como formadora de formadores, senti que despertou ainda mais em mim o amor pela docência, o valor da escuta, o prazer da orientação, a importância do papel de mediador, da supervisão, das trocas, da articulação e do compartilhamento de experiências e conhecimentos, pelas reflexões e transformações das práticas pedagógicas.

As experiências vividas em minha trajetória profissional despertaram-me para a troca de saberes, experiências, informações e vivências profissionais. Percebi que, assim como aconteceu comigo no início, quando era professora estagiária, meus alunos e alguns colegas de trabalho também se sentiam solitários, sem saber “como fazer” e a quem recorrer. O trabalho colaborativo não acontecia e, embora houvesse muita autenticidade, criatividade e originalidade na essência de algumas daquelas

peessoas, ainda faltava algo em minhas ações formativas. Assim, eu buscava entender as necessidades dos meus alunos, seus desejos e anseios e o porquê da “não partilha” de ideias, experiências, vivências em seu dia a dia na escola.

Como orientadora de estágio, busquei realizar intervenções pedagógicas criativas e significativas, tentando sempre desenvolver ações formativas e práticas pedagógicas que gostaria que tivessem sido desenvolvidas comigo durante minha formação. Também busquei ouvir a todos, alunos e corpo docente, em momentos oportunos.

Descobri, em relatos de alunos e docentes, em conversas individuais e coletivas, que alguns tinham receio da exposição de sua fragilidade; o medo do novo, de não saber, de não conseguir; o julgamento do outro, por aquilo que não sabia, ou por ser visto como “exibido”, como aquele que queria “aparecer”.

Com muita conversa e algumas dinâmicas realizadas em aula, em momentos de formação, esse pensamento de não compartilhar e não pedir ajuda quando fosse necessário foi diminuindo.

Ciente da necessidade de atualização e de mudança constante, investi, desde o início de minha carreira, em formação contínua; por um lado, pela necessidade e pelo desejo intrínseco que sentia; por outro, pelas exigências peculiares dos cargos que sempre desempenhei como coordenadora de estágio supervisionado do curso de magistério, como coordenadora pedagógica do ensino médio, como professora de disciplinas específicas do magistério e, sobretudo, para melhor atender às necessidades formativas de meus alunos.

Diante disso, de forma a conciliar minha prática docente com o conhecimento teórico enriquecedor, iniciei, em 2003, um curso de pós-graduação em Psicopedagogia, o qual me permitiu não somente analisar minha trajetória docente, mas também orientar os caminhos de profissionais em diferentes áreas e formações.

Em 2004, retornei ao estado São Paulo e, na cidade de Jundiaí, atuei como coordenadora pedagógica do ensino médio, em um colégio da rede particular. Posteriormente, em 2012, na cidade de São Paulo, assumi a coordenação pedagógica do ensino médio, em uma escola também da rede particular.

As vivências profissionais e acadêmicas experienciadas até aquele momento fizeram-me questionar as práticas pedagógicas docentes, principalmente aquelas que necessitavam do trabalho colaborativo. Então, em 2017, ao ter a oportunidade de ingressar no mestrado profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em

Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e de atuar em uma instituição particular de ensino, no ensino médio, identifiquei a necessidade de pesquisar o tema “formação em serviço e a colaboração (trabalho colaborativo)”. Para mim, esse poderia ser o caminho para encontrar respostas aos meus questionamentos relacionados à formação em serviço e à colaboração entre profissionais da Educação e pensar sobre como isso poderia se desenvolver de maneira a contribuir para o trabalho pedagógico dos docentes.

No mestrado, durante as aulas da disciplina de Ação Pedagógica do Formador – Saberes e Práticas, ministrada pela Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, percebi a importância da reflexão sobre as relações interpessoais. Em uma dessas aulas, a professora presenteou-nos com um livro de sua autoria, “Ensino noturno: memórias de uma experiência” (ALMEIDA, 2010), que trata do trabalho colaborativo realizado em uma escola pública, mostrando-nos que a escola pode ser diferente e que podemos estar nela também de modo diferente. Foi durante a leitura desse livro que decidi pesquisar a formação em serviço de professores e a colaboração em uma escola particular de ensino fundamental (anos finais) e médio da cidade de São Paulo/SP.

No referido livro, Almeida (2010) aponta o quão dificultoso pode se tornar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo quando os membros do grupo não conseguem estabelecer um bom relacionamento interpessoal, uma vez que a qualidade da relação é fundamental nesse tipo de trabalho. A autora nos apresenta a possibilidade de a escola e o modo de estarmos nela serem diferentes, a partir da reconstrução de processos de relações interpessoais, da renovação da relação com o aluno, dos conhecimentos e das metodologias de trabalho.

No projeto relatado pela autora, observaram-se várias transformações, a começar pela mudança de *locus* de poder, o qual passou a ser partilhado pelo diretor com os professores e, em alguns casos, com os alunos. Os laços entre alunos e professores foi estreitado, o que levou os estudantes a um envolvimento ativo nas atividades. Os professores, antes solitários, passaram a ser solidários. Deu-se início à troca de experiências, o que resultou na conquista e na valorização da coesão do grupo, que oportunizou uma mudança de postura do professor perceptível aos alunos, possibilitando a construção de uma identidade de sucesso para alunos, professores e diretor.

O mestrado profissional possibilitou-me novos saberes na área de formação de professores, pois se configurou um espaço para compreender e interpretar, junto com professores especialistas, a ação pedagógica do formador, a pesquisa, as práticas reflexivas e a avaliação.

A partir dos estudos realizados no mestrado profissional, e sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Ghiuro Passarelli, cheguei ao tema de pesquisa “formação em serviço de professores e a colaboração (trabalho colaborativo)”. Ao defini-lo, fundamentei três perguntas norteadoras, a partir de minhas indagações profissionais: como gestores e professores compreendem a formação em serviço? Como a colaboração ocorre na escola? Como tal trabalho tem contribuído para a formação do professor na escola?

Nesse sentido, esta pesquisa, de abordagem qualitativa (BARDIN, 2011), tem como objetivo geral investigar a formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP. Os objetivos específicos são:

- Identificar o que os gestores e os professores da escola pesquisada compreendem por formação em serviço;
- Verificar como a colaboração ocorre na escola e quais são suas possíveis contribuições para a formação do professor.

Tendo em vista esses objetivos, a pesquisa contou com a participação de 12 sujeitos, sendo uma diretora, uma coordenadora pedagógica e 10 professores de uma escola particular de ensino fundamental (anos finais) e médio situada em São Paulo/SP.

Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas (Apêndice B) e analisados com base na técnica de “análise de conteúdo” proposta por Bardin (2011).

A fundamentação teórica da pesquisa está pautada em estudos de Fullan e Hargreaves (2000), Damiani (2008), Hargreaves (1998), Stewart (1997) e Little (1990) sobre colaboração; de Imbernón (2010), García (1999), Gama (2007), Canário et al. (1994), Passos e André (2016) e Placco e Silva (2015) acerca da formação do professor; e de Tardif (2014) e Dewey (1959), no que concerne aos saberes docentes.

1.2 Procedimentos metodológicos iniciais

Com a intenção de conhecer os estudos já elaborados sobre formação em serviço e colaboração (trabalho colaborativo) na escola, iniciei, em abril de 2018, um levantamento de pesquisas já realizadas acerca do tema no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹.

Primeiramente, utilizei as seguintes palavras-chave: “formação continuada”, “formação em serviço”, “trabalho colaborativo”, “corpo docente”, “aprendizagem colaborativa”, “ensino médio” e “práticas pedagógicas”. No total, encontrei mais de 3.000 teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2018 que abordavam a temática em diferentes espaços.

Durante as buscas, precisei recorrer à tutoria acadêmica realizada no Formep para auxiliar-me na reformulação das palavras-chave, focando no tema escolhido. Refiz as buscas utilizando então os seguintes descritores: “práticas pedagógicas”, “formação de professores”, “aprendizagem colaborativa”, “ensino médio” e “formação em serviço”. Ainda apareceu um número extenso de teses e dissertações, então selecionei as que mais se aproximavam de meu objeto de pesquisa: a formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio.

Durante o levantamento das produções acadêmicas disponíveis, percebi que não havia muitas pesquisas que discutiam a formação em serviço na rede particular de ensino, com enfoque no trabalho colaborativo dos professores. Assim, as dissertações selecionadas, dedicadas a temáticas semelhantes à desta pesquisa, foram as seguintes (Quadro 1):

¹ <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

Quadro 1 - Sinopse das pesquisas correlatas

AUTORA	TÍTULO	TIPO	ANO
MOREIRA, Rosângela da Silva	Relações interpessoais no ensino médio na percepção de um grupo de professores	Dissertação	2007
ARAÚJO, Catarina Pereira de	O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudança na prática pedagógica	Dissertação	2010
STEIN, Fabíola	O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem: realização de atividades pedagógicas colaborativas e construção conjunta de conhecimentos na fala em interação de sala de aula	Dissertação	2017
MELLETTI, Claudia Maria Duran	O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática: a experiência de um grupo de orientadoras educacionais	Dissertação	2017
LOPES, Cristina Maria Vieira	Trabalho colaborativo entre professores	Dissertação	2017
FONTOURA, Marta Regina	Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional	Dissertação	2018

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

A partir dessa seleção de trabalhos, busquei então traçar um paralelo entre o meu tema e os temas pesquisados por essas autoras, para refletir sobre o que elas observaram e analisaram em seus estudos e de que forma eu poderia estabelecer um diálogo entre suas pesquisas e a minha pesquisa.

Araújo (2010) teve como objetivo investigar os aspectos da formação da ação conjunta entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental, nos momentos coletivos da coordenação pedagógica, e sua relação com a prática pedagógica mediante a complexidade do fazer docente como prática coletiva.

No início do estudo, a autora apresenta um breve relato de sua história como professora da Secretaria da Educação do Distrito Federal/DF e de momentos vivenciados por ela nesse contexto. Por meio desse relato, ela reconstrói historicamente o processo de constituição da coordenação pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal.

A descrição dos fatos apresentada pela autora ilustra o interesse pelo tema desenvolvido: a escola Candanga, no intento de romper com a forma como se constituía a coordenação pedagógica, “esvaziada de sentido”, propõe a

ressignificação desse espaço/tempo, a partir de um fazer coletivo que visasse à prática pedagógica e à construção de uma escola de qualidade.

A pesquisa realizada por Araújo (2010), de abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir dos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002; 2005), que são marcados pela implicação dos sujeitos, pesquisador e pesquisado, no processo de produção do conhecimento do real, que considera sua complexidade, diversidade, dinamicidade e singularidade. Para melhor compreensão de seu tema, a pesquisadora utilizou três princípios: a) conhecimento como produção construtivo-interpretativa; b) pesquisa como processo dialógico, de comunicação e c) legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico.

No decorrer do estudo, Araújo (2010) apresenta elementos da subjetividade social da escola que apareceram com o ajuste da realização do trabalho conjunto: o conflito de poder, a vivência das relações interpessoais distanciadas e ríspidas e a reduzida abertura ao diálogo na busca de soluções e tomada de decisões. Na visão da autora, embora houvesse demanda no espaço escolar para a realização do trabalho conjunto, as ações e as interações diárias pouco favoreciam o trabalho colaborativo.

Moreira (2007), por sua vez, focou seu trabalho na compreensão de como se estabelecem as relações interpessoais entre professores e alunos em uma escola particular de ensino médio regular e suplência da cidade de Porto Alegre/RS, na qual havia grande índice de reprovação e evasão escolar, e os discentes sentiam-se desestimulados.

O estudo, de abordagem qualitativa, buscou valorizar os aspectos subjetivos da vivência dos sujeitos da pesquisa, alunos do ensino médio, e a forma como eles interagem no desenvolvimento da aprendizagem.

Nas considerações finais, Moreira (2007) destaca que um trabalho docente comprometido, contextualizado e participativo requer dos professores preparo didático, uma educação continuada em ambientes propícios para o diálogo e condições de infraestrutura.

As evidências destacadas na pesquisa de Moreira (2007) apontam que ações docentes empenhadas em reforçar a autoestima dos alunos em contextos que possam confrontá-los com os problemas reais também contribuem com sua aprendizagem e colaboram para que necessidades não atingidas sejam superadas e abram espaço para novas perspectivas.

Os estudos de Araújo (2010) e Moreira (2007) foram escolhidos no levantamento bibliográfico realizado pelo foco dado ao trabalho colaborativo entre professores e ao desenvolvimento de práticas formativas para realização do trabalho colaborativo no espaço escolar, o que está de acordo com a proposta desta investigação.

A pesquisa de Stein (2017) teve como objetivo descrever a construção conjunta de conhecimentos na realização de atividades colaborativas em grupo na fala em interação de sala de aula de uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre/RS.

Tendo como princípio pedagógico que o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem, Stein (2017) analisou as tarefas pedagógicas propostas para o trabalho em grupo e como os participantes se organizavam intencionalmente para realizar as atividades colaborativas.

A pesquisadora buscou evidências de que as atividades pedagógicas colaborativas em grupo são oportunidades para a construção conjunta dos conhecimentos. Desse modo, Stein (2017) apresenta em seu estudo que, no trabalho em grupo, os participantes instauram relações harmoniosas em comparação à interação com o professor, pois negociam os domínios epistêmicos, de modo a realizar colaborativamente a atividade pedagógica.

Além disso, segundo a autora, as atividades colaborativas estabeleciam ocorrências de letramento intensos, com envolvimento de práticas letradas desafiadoras. Na pesquisa, evidenciou-se a relação entre o trabalho em grupo de aprendizagem, a manifestação de aspectos relevantes da elaboração de tarefas e as ações pedagógicas para o planejamento e a reflexão das práticas docentes.

Já o estudo de Meletti (2017) objetivou compreender os significados atribuídos por um grupo de orientadoras educacionais de uma escola da rede particular de ensino de São Paulo/SP à prática formativa do grupo. Nesse sentido, a pesquisadora investigou se houve mudanças na concepção de formação das orientadoras após a participação no grupo, se essa formação em contexto gerou transformações nas práticas profissionais e se a prática do grupo pode ser considerada uma prática colaborativa.

Como resultado de sua pesquisa, Meletti (2017) destacou que a prática formativa do grupo contribuiu para ampliar a percepção das orientadoras quanto aos saberes do campo teórico que referenciam a prática da orientação educacional e

agregou outras formas de atuar para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e relacionar-se com os pares no espaço de trabalho.

A pesquisa ainda favoreceu a experiência da colaboração e interferiu positivamente na atuação das orientadoras educacionais na escola. Também redimensionou a identidade do grupo, sem desconsiderar a identidade de cada sujeito e a cultura da instituição, construindo diálogos reflexivos a partir do contexto de cada um para a elaboração de ações colaborativas no cenário escolar.

A metodologia de pesquisa utilizada por Meletti (2017) teve abordagem qualitativa, com princípios da pesquisa narrativa. As referências teóricas utilizadas estão articuladas à narrativa autobiográfica da autora, organizada à moda de memorial, por meio da qual se posiciona o problema de pesquisa em quatro direções da investigação narrativa: retrospectiva, prospectiva, extrospectiva e introspectiva.

Embora a presente investigação não tenha o mesmo foco do estudo de Meletti (2017), este foi escolhido pela pertinência da discussão proposta: o trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática de orientadoras educacionais.

A pesquisa de Lopes (2017), por sua vez, teve como objetivo identificar e estabelecer relações entre o modo como os professores e os coordenadores encaram o trabalho colaborativo docente e o modo como orientam suas práticas.

A pesquisadora utilizou-se de investigação qualitativa, de natureza interpretativa, embora com recursos de técnicas mistas (quantitativas e qualitativas), inquéritos por questionários e entrevistas semiestruturadas e análise de documentos orientadores da escola.

Em seu estudo, Lopes (2017) buscou identificar: a) quais as percepções dos professores acerca do trabalho colaborativo; b) quais os elementos identificáveis nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, a partir das percepções do coordenador pedagógico e dos professores; c) quais os elementos identificáveis nas escolas, facilitadores e/ou dificultadores do trabalho colaborativo entre professores, com base na análise da organização, e d) quais as percepções dos professores acerca da influência do trabalho colaborativo em seu desenvolvimento profissional.

A autora apresenta em suas considerações finais o fato de os docentes, teoricamente, terem conhecimento de como se deve trabalhar colaborativamente, mas

que esta não é uma prática comum entre eles, ou seja, ela destaca a ausência de um trabalho colaborativo efetivo no grupo.

Os resultados da pesquisa apontam que os docentes demonstram percepções positivas em relação ao trabalho colaborativo entre professores, revelam interesse e predisposição em participar de processos de colaboração com outros professores e reconhecem sua importância. No entanto, Lopes (2017) destaca que a sala de aula continua sendo “seu espaço de liberdade”, no qual cada professor ainda trabalha de modo isolado e individual.

A última pesquisa selecionada foi o estudo de Fontoura (2018), que teve como objetivo compreender os processos de formação continuada de professores em serviço de uma escola pública da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul/RS, assim como os aspectos que os caracterizam no planejamento e na efetivação.

O estudo averiguou de que forma os processos de formação continuada de professores em serviço desenvolvido na escola impactaram o desenvolvimento profissional dos professores.

A pesquisadora buscou compreender: a) como a escola organiza a formação em serviço realizada no espaço escolar; b) quais desafios a escola e os professores enfrentam na realização e na efetivação da formação em serviço; c) quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação continuada de professores em serviço e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e d) que ações podem compor uma proposta de organização escolar a partir das demandas evidenciadas na pesquisa.

Fontoura (2018) utilizou entrevistas como instrumentos de coleta de dados, os quais foram analisados por meio da “análise de conteúdo” proposta por Bardin.

O estudo realizado pela autora deu origem a uma proposta para um programa de formação continuada de professores em serviço.

A leitura das pesquisas correlatas aqui apresentadas contribuiu para a definição do referencial adotado nesta pesquisa, tanto a fundamentação teórica, como a compreensão metodológica e a observação do percurso de análise e discussão dos dados coletados.

1.3 Organização da pesquisa

Este estudo está organizado da seguinte forma: neste primeiro capítulo, apresentei minha trajetória pessoal e profissional, o tema de pesquisa – “formação em serviço e colaboração (trabalho colaborativo)” –, os objetivos da pesquisa e os estudos correlatos.

No capítulo 2, apresento a fundamentação teórica da pesquisa, buscando compreender a formação em serviço e a colaboração entre profissionais da Educação por meio das discussões sobre colaboração profissional e trabalho colaborativo na escola, entendendo a forma como esse tema é discutido e trabalhado nos espaços escolares.

No capítulo 3, explico o percurso metodológico da pesquisa: a fundamentação metodológica pautada na pesquisa qualitativa; o contexto da pesquisa; a caracterização da escola em que aconteceu a pesquisa e dos educadores que dela participaram, e os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.

No capítulo 4, apresento a análise e a discussão dos resultados, a partir das respostas dos participantes aos questionários, à luz do referencial teórico adotado.

No capítulo 5, realizo uma reflexão sobre os principais resultados alcançados nesta investigação e a aprendizagem obtida no decorrer deste processo.

Por fim, apresento as referências que fundamentaram esta pesquisa, para veracidade de suas informações, seguidas dos apêndices gerados neste estudo.

2 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES

Neste capítulo, apresento os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa – formação em serviço e colaboração no ambiente escolar –, buscando consolidar os objetivos específicos, quais sejam: identificar o que os gestores e os professores da escola pesquisada compreendem por formação em serviço e verificar como a colaboração ocorre na escola e quais são suas possíveis contribuições para a formação do professor.

2.1 A formação em serviço do professor

A carência de investigação, por parte dos professores, acerca de suas práticas pode estar relacionada com a falta de hábito de colaboração profissional. Sendo a reflexão e a investigação atividades exigentes, a lógica individualista que domina a cultura docente não favorece sua promoção junto aos professores.

Desponta, portanto, a importância de investigar a formação de professores para melhor discutir o problema pesquisado, traçar estratégias a partir dele e sugerir espaços para que os professores tenham chance e poder de decisão, não apenas para compartilhar suas frustrações e angústias enquanto profissionais, mas também para refletir como sujeito legítimo nas ações formativas desenvolvidas pela escola.

Nessa perspectiva, apresento, a seguir (Quadro 2), algumas influências ocorridas na Educação, especificamente na formação inicial de professores, na visão de Imbernón (2010), a partir de estudos realizados por ele:

Quadro 2 - Desenvolvimento das influências ocorridas em processos de formação de professores, de acordo com Imbernón

PERÍODO	FORMAÇÃO DO PROFESSOR	MODELO	CARACTERÍSTICAS
Anos 1970	Em universidades, para qualificação pessoal. Educação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho, para oferecer ao mão de obra qualificada.	Modelo individual, baseado no “forme-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16).	Professores restritos à sua área de atuação, à mercê de sua própria criatividade para estabelecer a formação. Não se desenvolviam a criticidade e a reflexão sobre os processos educacionais e sociais.
Anos 1980	Formação tecnicista, em universidades, com treinamentos para a qualificação. Crença de que a teoria era a solução para os problemas enfrentados na prática de sala de aula.	Sem questionamentos sobre os processos, o objetivo era atender à democratização do ensino. Os docentes eram “formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos” (IMBERNÓN, 2010, p.18).	O professor era treinado a transmitir um ensino voltado para as práticas de trabalho.
Anos 1990	“Institucionalização” da formação, com o objetivo de adequação e aperfeiçoamento da prática pedagógica.	“Formação na qual os professores estivessem mais implicados no desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 20).	Abordagem “sociointeracionista”, voltada para os processos e conhecimentos oriundos da sala de aula. Investigação do elo entre a prática social e a teoria, no contexto em que o professor estava inserido.
Anos 2000	Reflexão e questionamento sobre a formação em instituições de ensino ou outros órgãos. Desvalorização profissional e escassez de estrutura para o processo de aprendizagem significativo. Busca por novas formas de aperfeiçoamento, solução e aprofundamento nas questões do cotidiano escolar.	“Análise da formação somente com o domínio das disciplinas científicas e com novos modelos relacionais, participativos e práticos da formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 23).	Crise na profissão, reflexão dos professores sobre os programas de formação e período destacado por uma abordagem “sociointeracionista”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da leitura de Imbernón (2010, p. 16-23).

Essas diferentes informações e concepções de formação inicial e formação em serviço de professores compreendem diversas tendências presentes em momentos da história da Educação brasileira, ou seja, cada conceito de formação em serviço está diretamente relacionado ao conceito de Educação, a partir do qual as práticas pedagógicas nas ações do trabalho dos professores foram construídas e inovadas.

A formação é um processo que requer investimento na pessoa e nos saberes docentes, por meio da reflexão crítica sobre atitudes e práticas. Ela exige um movimento contínuo de reconstrução e transformação dos saberes, não se restringindo apenas à formação inicial ou à mera acumulação de conhecimento.

Segundo Placco e Silva (2015), há uma dicotomia quando se fala da formação docente, pois a discussão, embora antiga, é também atual: na história da Educação, sempre se questionou como são formados os professores e, atualmente, a formação docente tem sido ponto de reflexões sobre a qualidade de ensino.

As autoras, ao qualificarem a formação docente, partem de uma importante questão reflexiva: “o que é formar?” (PLACCO; SILVA, 2015, p. 25). Nessa perspectiva, elas apontam para a necessidade de reflexão sobre as possíveis características do formar, denominadas “dimensões”, dentre elas: a dimensão técnico-científica, a da formação continuada, a do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, a dos saberes para ensinar, a crítico-reflexiva e a avaliativa (Quadro 3):

Quadro 3 - Dimensões da formação docente

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Técnico-científica	Formação de conhecimentos técnico-científicos pertinentes à sua área de atuação que necessitam articular-se com outros saberes e práticas, o conhecimento científico inter e transdisciplinar (FAZENDA, 1996 apud PLACCO; SILVA, 2015).
Formação continuada	“Processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não restringe-se a cursos e/ou treinamentos, favorece a apropriação de conhecimentos, a busca de outros saberes e traz inquietação contínua com o já conhecido, a motivação a viver à docência sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo” (PLACCO; SILVA, 2015, p. 27).
Trabalho coletivo e construção coletiva do projeto pedagógico	Evidencia-se sempre a complexidade e a impotência do trabalho “eremítico”, quando há um projeto escolar que objetiva a formação do aluno e do cidadão bem definidos, em que profissionais da escola reúnem-se para um trabalho significativo em conjunto com os alunos. A formação em serviço possibilita desenvolver a cooperação e a integração. Oportuniza possibilidades e necessidades de transdisciplinaridade que podem surgir nestes processos em que são intencionalmente desenvolvidos.
Saberes para ensinar	Diferentes perspectivas; a familiaridade produzida pelo professor referente aos alunos (história de vida, experiências e conhecimentos prévios, a capacidade de aprender, seu papel na sociedade, suas expectativas e necessidades), a experiência sobre finalidades e utilização de estratégias didáticas, sobre os aspectos emocionais, o discernimento dos objetivos educacionais e dos seus compromissos como cidadão e profissional, sob a ótica da Educação.
Crítico-reflexiva	Processo de compreender-se e compreender as práticas que realiza, considerá-las e transformá-las em função da percepção e avaliação são pontos indispensáveis e apreciáveis na formação do professor, que exigem do formador e do formando disponibilidade e empenho.
Avaliativa	É a habilidade avaliativa do professor, as competências de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses sobre informações relacionadas a aspectos da sua prática pedagógica, aspectos específicos do sistema ou da instituição de ensino na qual trabalha e sugere argumentos e elucidações para as questões encontradas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da leitura de Placco e Silva (2015, p. 28).

A partir dessas informações, percebemos que os professores podem e devem ser formados segundo as considerações feitas sobre as dimensões citadas, no intuito de que, cada vez mais e continuamente, sejam atraídos e envolvidos em sua profissão.

Embora a formação inicial do professor seja digna de destaque, por constituir não apenas o pré-requisito legal para o exercício da profissão, mas também por ser a base sobre a qual é constituída toda sua carreira profissional, é importante destacar que, ao longo desta, os profissionais necessitam de aperfeiçoamento, de um percurso formativo, que ocorre também na formação em serviço.

Com relação à formação inicial, Imbernón (2010, p. 60) a entende como impulsionadora do desenvolvimento profissional, que deve:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal; deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...].

Portanto, para o autor, a formação inicial está voltada para uma formação de caráter acadêmico e de conceitos teóricos e práticos que são desenvolvidos para a profissão. Os desafios enfrentados e encontrados no espaço escolar ficam irresolutos, ou seja, inseguros, diante da rotina diária do docente em seu contexto de sala de aula. Por isso, a importância da formação em serviço de professores para complementar a formação inicial (IMBERNÓN, 2010).

Para Imbernón (2010, p. 57), a formação inicial é:

[...] muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos da formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações, em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Quando alguém decide ser professor, precisa qualificar-se em instituições de ensino superior que realizem metas e funções na proposta da formação inicial do profissional. García (1999, p. 77) esclarece que “a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante”.

O autor evidencia que “além dos conhecimentos, os docentes têm de possuir competência, habilidades, tanto de conduta como cognitiva. Nestas incluem-se as capacidades de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto etc.” (GARCÍA, 1999, p. 93), conhecimentos constituídos mais claramente no estágio supervisionado, período em que o acadêmico irá vivenciar o contato com a realidade escolar e

estabelecer relações e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Assim sendo, a formação inicial necessita relacionar teoria e prática, possibilitar novos conhecimentos pedagógicos, habilidades e competências para o aperfeiçoamento do exercício da profissão.

Ao longo da carreira, portanto, o professor, como sujeito crítico e reflexivo, deve desenvolver possibilidades de mesclar a formação inicial com a formação em serviço, no intuito de superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. A formação inicial e a formação em serviço assumem um papel de contínuo aperfeiçoamento profissional e servem como uma forma de refletir sobre a prática pedagógica para transformá-la.

Nessa direção, Gama (2007) afirma que a docência sofre influências formativas dos contextos profissionais e pessoais vivenciados pelo sujeito “professor”. Para a autora, a docência:

[...] tem duas possíveis dimensões formativas de um sujeito: a dimensão pessoal e a profissional. A dimensão pessoal está relacionada à esfera social e familiar do sujeito, já a dimensão profissional está relacionada à formação, ao convívio e à interação com o espaço de trabalho (GAMA, 2007, p. 28).

A formação do professor acontece no encontro dessas duas dimensões, pois o sujeito profissional não se constitui somente de conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas é parte integrante de seu eu e de suas particularidades. Para Gama (2007, p. 30):

[...] formar não se restringe a uma formação técnica, baseada na ideia e capacitação e/ou treinamento para o exercício de determinadas funções ou atividades profissionais; deve estar ligado à ideia de uma formação global que leve em conta não só os conhecimentos relacionados à ação profissional, mas também os valores ideológicos, sociais e culturais dos indivíduos que se formam.

Com relação à “formação continuada”, a autora aponta que este é um termo que “vem sendo utilizado há algumas décadas para caracterizar diversas ações referentes a atividades realizadas pelos e com os professores, depois de sua formação inicial, seja em nível médio, ou nível superior” (GAMA, 2007, p. 32). Nessa direção, ela aponta que a formação continuada “deve ser um processo que propicie aos professores um espaço de socialização de suas práticas e de reflexão coletiva

entre pares. Estes espaços devem possibilitar a troca de experiências entre colegas e a avaliação conjunta das práticas realizadas” (GAMA, 2007, p. 32).

A formação em serviço de professores é um processo que não tem fim, afirma Gama (2007), a partir de estudos realizados. Trata-se de um movimento de mudanças que resulta na melhoria de práticas pedagógicas constituídas na formação inicial e na formação contínua, tanto nas escolas como nos sistemas de ensino.

A autora observa ainda que os modelos existentes nas escolas pesquisadas por ela apresentaram um modelo de processo formativo de (in)formação (des)continuada, em que os professores adquirem conhecimento sobre poucas temáticas, sem aprofundamento nem contextualização (GAMA, 2007).

Nóvoa (2009), por sua vez, esclarece que é essencial estabelecer a formação dentro da profissão, e apresenta as práticas, a profissão, a pessoa, a partilha e o público como características da dificuldade relacionada à formação de professores.

Para o autor (2009), a formação inicial de professores desenvolveu-se ao longo dos anos da seguinte forma (Quadro 4):

Quadro 4 - Desenvolvimento dos processos de formação inicial de professores, de acordo com Nóvoa

PERÍODO	FOCO DE ATENÇÃO NAS FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS
Anos 1970	Racionalização do ensino; a pedagogia por objetivos e planificação.
Anos 1980	Reformas educativas e atenção ao currículo.
Anos 1990	Organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.
A partir dos anos 1990	Retorna-se o tempo dos professores.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da leitura de Nóvoa (2009, p. 28).

A partir dessas informações, percebemos que o foco de atenção na formação do professor era fragmentado e descontextualizado com o espaço de trabalho, resultando em uma formação (des)continuada.

Nóvoa (2009) pontua que a formação do professor é necessária e precisa acontecer a partir das necessidades das práticas pedagógicas, contextualizadas com o espaço de trabalho. Dessa forma, faz a seguinte pergunta: “o que é um bom

professor?”. O próprio autor responde à indagação a partir da identificação de cinco premissas essenciais para a definição do “bom professor”, nos dias de hoje:

- I. **Conhecimento:** relacionado à construção de práticas docentes que orientam os alunos à aprendizagem; constitui-se no trabalho do professor;
- II. **Cultura profissional:** refere-se aos elementos da rotina profissional – reflexão sobre o trabalho, registro das práticas e avaliação –, essenciais para o aperfeiçoamento e a inovação. Ao compreender a instituição escolar, o professor integra-se à profissão e aprende com os colegas mais experientes;
- III. **Tato pedagógico:** concerne à capacidade de relação e de comunicação, à serenidade e ao respeito para conquistar os alunos para o trabalho escolar. É o saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento. As dimensões profissionais cruzam-se com as dimensões pessoais;
- IV. **O trabalho em equipe:** a profissão organiza-se em “comunidades de práticas”, com novos modos de reforço de dimensões coletivas e colaborativas, trabalho em equipe, intervenção conjunta nos projetos educativos da escola;
- V. **Compromisso social:** ações que direcionam para o sentido de princípios, valores, diversidade cultural e inclusão social.

Essas premissas apresentadas pelo autor inspiram uma renovação das práticas de formação.

Para Nóvoa (2009, p. 40): “A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe, e o exercício coletivo da profissão reforça a importância dos projetos educativos de escola”. Assim, a qualificação das ações pedagógicas possibilita, em um contexto contínuo e significativo, o desenvolvimento da formação em serviço.

A formação em serviço do professor busca empregar a teoria e a prática como um facilitador das relações pedagógicas no espaço escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 40) esclarece que a formação de professores tem várias possibilidades, dentre as quais “a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise e partilha das práticas, como rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho”.

Para o autor, portanto, a formação em serviço deve trazer para o espaço escolar essa reflexão das práticas pedagógicas para transformar as ações formativas e o fazer pedagógico em um contexto formativo contínuo e colaborativo de trocas de experiências e vivências docentes.

Para o autor, “o objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e vincular a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p. 40). Nesse sentido, percebemos que a formação precisa ser contextualizada, partilhada e vivenciada no desenvolvimento dos projetos e das práticas docentes.

Segundo Nóvoa (2009, p. 40), “a reflexão da docência como coletiva, tanto no plano de conhecimento quanto no plano de ética”, revela a importância de assumir uma ética profissional que seja construída no diálogo com outros colegas de profissão, o que ele chama de “comunidade de práticas”. Nas palavras do autor:

É urgente reforçar as “comunidades de práticas”, isto é, um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÓVOA, 2009, p. 41).

Nóvoa (2009) chama nossa atenção, portanto, para a necessidade de se construir um olhar plural dos professores-formadores (coordenadores pedagógicos) na constituição de comunidades de aprendizagem colaborativa que propiciem o compartilhamento de saberes, concepções, explicações e vivências e elaborem, em conjunto, providências e parâmetros para o enfrentamento de desafios das ações formativas dentro da escola e a construção de um espaço colaborativo no processo de ensino-aprendizagem².

Outras possibilidades apontadas pelo autor referem-se a cursos, seminários, palestras e outros, como as ações formativas organizadas por instituições de ensino desvinculadas do contexto escolar, não focadas na solução de problemas enfrentados em sala de aula.

Como podemos observar, existem diferentes interpretações do conceito de formação em serviço de professores, tanto na literatura quanto entre os profissionais em serviço envolvidos nos processos de formação.

Para Imbernón (2010), a formação em serviço de professores está exatamente ligada ao papel do professor e às possibilidades de modificação em suas práticas pedagógicas e no contexto escolar. Segundo o autor:

² De acordo a abordagem vygotskyana, o termo ensino-aprendizagem é a tradução da palavra russa *abouchenie* utilizado por Vygotsky para representar “tanto o processo de ensino como a aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Conseqüentemente, o contexto escolar é o espaço em que ocorrem as trocas e o compartilhamento das práticas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional; é o local de transformação da prática professor e dos envolvidos no processo, alicerçada em pressupostos teóricos que a fundamentam.

Dessa maneira, a formação em serviço de professores facilita a reflexão sobre a prática e contribui, consideravelmente, para o desenvolvimento profissional, propiciando uma consciência coletiva, por meio da atuação e do envolvimento nas propostas destinadas à formação com vistas à superação dos problemas educacionais e pedagógicos.

Imbernón (2010) defende alguns princípios da formação fundamentados em cinco vertentes de ideias de atuação:

- I. Refletir sobre a prática em um contexto estabelecido;
- II. Constituir redes de inovação, de comunidades de práticas formadoras e de formas de comunicação entre os professores;
- III. Oportunizar uma maior autonomia na formação em serviço, com a mediação direta dos professores;
- IV. Partir dos projetos das escolas, com o intuito de os professores elegerem a formação de que necessitam para evoluírem na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos;
- V. Potencializar uma formação que oportunize espaços de reflexão e participação e possibilite aos professores mais aprendizagens, a partir das necessidades sentidas no coletivo.

Os princípios da formação propostos por Imbernón (2010) têm como intuito constituir uma nova proposta de formação em serviço que oportunize o estudo do contexto de sala de aula e das instituições, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo, representados pelo desenvolvimento essencial da instituição educacional, dos professores e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, por meio da participação nos processos formativos, o professor aprimora sua atuação profissional, desenvolve e consolida seus saberes

docentes e reflete coletivamente sobre a prática, os limites e as possibilidades de sua atuação.

É importante destacar que Imbernón (2010) se refere à formação em serviço como um espaço para que os envolvidos exerçam papéis de autonomia e sejam questionadores, a partir da reflexão sobre o contexto escolar em que estão inseridos para transformar sua prática. Nas palavras do autor:

Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não apenas de forma individual, mas, também, coletivamente (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Sob essa ótica, notamos que os profissionais da Educação precisam participar e comprometer-se com a organização dos processos formativos, juntamente com a equipe gestora, nas tomadas de decisão. Aliás, não somente na etapa da organização, mas também “no momento de levar à prática a formação, de maneira que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias, baseado na experiência acumulada e ao mesmo tempo nas novas necessidades detectadas” (IMBERNÓN, 2009, p. 55).

Imbernón (2009) sugere que, para que ocorram as ações formativas no espaço escolar, faz-se necessário realizar uma identificação e um estudo prévio dos problemas encontrados e, em seguida, estabelecer objetivos e metas bem organizadas, com um plano de ação que supere o que se propõe, uma formação dinâmica e viva dentro do ambiente escolar.

Os fundamentos de atuação para a formação em serviço de professores, expostos a seguir, sintetizam bem as ideias principais do autor acerca dessa formação:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho.

- A formação como estímulo crítico ante as práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática, possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Quando falamos de ações formativas no espaço escolar, não significa, necessariamente, que elas aconteçam nesse local, mas que sejam estabelecidas pelos professores, com suporte dos pressupostos curriculares estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, Canário (1995) ressalta a importância da contribuição da pesquisa enquanto metodologia e prática para a escola e os professores que procuram caminhos novos para o planejamento e a efetivação da formação em serviço, assim como para os estudos relacionados a esse tema.

Segundo o autor, a construção e a organização da formação em serviço de professores deve ter como essência a reflexão dos próprios processos do trabalho coletivo no ambiente escolar, sob o viés da colaboração (CANÁRIO, 1995).

Notamos que, atualmente, os processos de formação em serviço estão alinhados com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, nos espaços de troca de experiências e de reflexão sobre as práticas pedagógicas, resultados que refletem na mudança de ações formativas mais significativas e inovadoras.

A formação em serviço de professores deve ser considerada, portanto, uma prática de constante reflexão, uma facilitadora do trabalho pedagógico que forma e qualifica os professores em um contexto de vivências práticas pedagógicas colaborativas, e não ser vista simples e meramente como aquela que preencherá as lacunas deixadas pela formação inicial.

As práticas formativas que visam a desenvolver e qualificar o trabalho pedagógico por meio de ações colaborativas demandam elaboração, planejamento e discussão coletiva que possibilitem ao professor as condições para assumir sua própria identidade e otimizem sua prática em sala de aula.

Segundo Passos e André (2016), as práticas formativas dominadas por padrões escolarizados necessitam de inovação e aprimoramento. As autoras explicam que, atualmente, utiliza-se a expressão “formação em contexto” baseada nas circunstâncias de trabalho e apoiada na ideia de que os processos formativos focam no trabalho realizado na instituição. Nessa concepção, são consideradas as pessoas

engajadas nesse trabalho, os recursos existentes para realizá-los, as formas de sistematização do trabalho pedagógico, as relações ali estabelecidas, os propósitos, os meios e os resultados a serem alcançados pelo coletivo da escola.

Passos e André (2016) apontam que, atualmente, tem-se uma visão mais ampla referente à formação docente, com o olhar de um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional, em que as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais são articuladas entre si e mediadas, conforme a necessidade estabelecida.

A partir de seus estudos, as autoras observaram que os professores se sentem inseguros e ameaçados pela rapidez com que a realidade vem se modificando, devido à complexidade da tecnologia, à grande incidência da diversidade cultural, à incerteza da estabilidade profissional e à competitividade entre professores ou entre as escolas.

Para as autoras, a reflexão é outra dimensão importante do desenvolvimento do professor, e o professor-coordenador necessita atentar-se em como organizar uma formação em serviço que prepare os professores para as demandas surgidas em suas práticas; deve atentar-se para a constituição desse processo de formação e as circunstâncias favoráveis para desenvolvimento profissional (PASSOS; ANDRÉ, 2016).

As autoras apontam, ainda, que a escola contemporânea é ativa e dinâmica e busca contribuir com a formação de cidadãos reflexivos, críticos, comprometidos, capazes de transformar e compreender a realidade em que estão inseridos. Trata-se de um espaço de acesso ao conhecimento, que ocorre por meio da liberdade de expressão e de questionamentos; um lugar de aprendizagem, formação, autoformação, troca de experiências e construção de saberes (PASSOS; ANDRÉ, 2016).

Sendo assim, para as autoras, a escola necessita ter um compromisso social que vá do simples ato de ensinar para a preocupação com o aluno como um todo; que busque novos conhecimentos e efetive o crescimento do seu desenvolvimento individual e coletivo. Em razão disso, seu objetivo, enquanto instituição de ensino, deve ser oferecer espaço para a formação em serviço para a pesquisa e a construção do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem (PASSOS; ANDRÉ, 2016).

De acordo com Passos e André (2016), a realização da formação em serviço na escola deve ocorrer a partir da construção do PPP, um documento importante para a escola, que deve ser definido com a participação dos envolvidos no processo de

educação (pais, alunos, professores e funcionários) e que colabora nas discussões relacionadas às tomadas de decisão em relação à seguinte inquietação: que escola se quer e para qual finalidade?

Segundo Rios (2005), o PPP tem diferentes intencionalidades e não pode ser entendido como um documento burocrático elaborado para ficar guardado, mas um referencial para o sistema público e privado de ensino. Nesse sentido, o PPP é um documento vivo, ativo e significativo dentro processo educacional, que deve ser sempre revisitado pela comunidade escolar. Nele, existem muitos aportes legais que fundamentam a organização do trabalho pedagógico e escolar de uma instituição de ensino.

A maioria dos professores não considera o PPP um documento que direciona o processo educacional. Percebemos que, por vezes, permanece na escola a prática de reprodução de conteúdos, por meio de metodologias tradicionais que não oportunizam a formação dos alunos. Desse modo, todas as características relacionadas à escola estão diretamente relacionadas ao PPP, documento norteador das ações educacionais de uma escola, no qual estão alicerçados os pressupostos teóricos almejados para uma formação em serviço de professores que possibilite a reflexão crítica sobre o fazer e o pensar pedagógicos, implicando novos saberes no espaço escolar.

Dessa forma, entendo que compete à coordenação pedagógica, em conjunto com a comunidade escolar, estabelecer práticas formativas para o planejamento, a troca de vivências profissionais, o espaço de partilha das metodologias adotadas e das atividades pedagógicas, visando a construir um espaço de práticas colaborativas e propiciar o desenvolvimento profissional do professor.

2.2 Aporte para a formação em serviço: a reflexão crítica sobre a prática

Pimenta (2002 apud ANDRÉ, 2016) afirma que todos nós, seres humanos pensantes, somos reflexivos. Nesse sentido, a autora aponta os aspectos valorizados na proposta do prático reflexivo de Schön (1983), como “a experiência, a reflexão na experiência e os conhecimentos tácitos” (PIMENTA, 2002 apud ANDRÉ, 2016, p. 18). Segundo a autora, Schön, influenciado por Dewey, propõe “uma nova epistemologia da prática para pensar a formação” (PIMENTA, 2002 apud ANDRÉ, 2016, p. 18), ou

seja, considerar a prática profissional como circunstância para a elaboração do saber pela via de análise, pensamento e questionamento das práticas de formação.

A reflexão é, portanto, segundo os autores citados, um processo mental. A perplexidade, a dúvida, as ações investigativas e a pesquisa constituem-se outros processos secundários que ocorrem posteriormente.

Dewey (1959) explica que o modo mais adequado de colocar a reflexão em prática é aquele que, mentalmente, ou seja, a partir do pensamento reflexivo, avaliamos um assunto e o tornamos essencial e contínuo. O pesquisador declara que “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1959, p. 18).

O caminho percorrido pelo professor começa nas carteiras escolares. O professor compreende a maior parte de sua experiência com a escola antes de iniciar sua atividade profissional, sob a ótica do aluno que foi, um dia: o ensinar, o aprender, o avaliar, assim como o papel do professor e do aluno.

Nessa direção, Tardif (2014, p. 82) esclarece que:

As bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

Desse modo, pensar reflexivamente, na perspectiva desse autor, é, necessariamente, analisar o problema em questão, com o propósito de concluir algo e de verificar se as ideias levantadas são lógicas e aceitáveis diante da realidade que o originou. Mais do que isso, é livrar o pensamento do imediatismo, dos impulsos, das crenças, valores e verdades primeiras, mediado pelas experiências, seus significados e considerações; é tornar reflexivas as vivências entendidas como relevantes pelo próprio sujeito (TARDIF, 2014).

Dessa forma, o pensar reflexivo é orientado pela urgência de solucionar um problema ou uma indagação que leva o indivíduo ao mecanismo da reflexão. Portanto, “a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este

objetivo determina o processo do ato de pensar” (DEWEY, 1959, p. 24). A função do pensamento reflexivo consiste em transformar uma circunstância de dúvida ou conflito em uma informação coerente, racional e procedente.

Segundo Dewey (1959), o primeiro passo do ato de pensar é o aspecto da vivência e está ligado ao pensamento reflexivo. É a partir de seus estudos que se determina a relação entre o pensamento reflexivo e a formação de professores, com o objetivo de dissolver a racionalidade técnica e sugerir a concepção do professor reflexivo como proposta na formação de professores. Origina-se daí uma “epistemologia da prática reflexiva”, que permite ao professor reflexão e valorização do saber para a construção do conhecimento na ação e a transformação da prática pedagógica.

Sendo assim, a ação reflexiva proposta por Dewey (1959) caracteriza uma quebra do paradigma instrumental de formação docente, com o auxílio da investigação reflexiva do professor em relação à sua própria prática pedagógica. Nessa perspectiva, o professor é aquele que tem como objeto de reflexão sua prática; ele a questiona e a problematiza, assumindo o papel de pesquisador e comprometendo-se com sua realidade, desenvolvendo um processo de investigação pela busca de respostas.

Para se ter uma prática pedagógica reflexiva, é necessário que o professor reflita sobre o fazer pedagógico, por meio da observação. Para tornar-se um professor reflexivo, deve levar em consideração o fato de que a reflexão “é pelo menos metade do pensamento, sendo a outra metade destinada à admissão e elaboração de múltiplas hipóteses” (DEWEY, 1959, p. 170). O professor observador de sua própria experiência estabelece uma ligação de significado com o meio e a converte em experimentação reflexiva.

Nessa direção, Marcondes (1997) faz apontamentos significativos a respeito da observação da prática reflexiva e fundamenta a necessidade de repensarmos as experiências docentes e valorizarmos o professor como um prático reflexivo. Para a autora:

O movimento no sentido de encarar os professores como práticos reflexivos é também uma rejeição de reformas concebidas de cima para baixo que veem os professores apenas como implementadores de programas e de ideias formuladas por “experts” em seus gabinetes, desconectados dos problemas do dia-a-dia de nossas salas de aula (MARCONDES, 1997, p. 36).

Dessa forma, o professor passa a ser um pesquisador e orientador na construção de conhecimentos, pois desenvolve a aptidão de refletir e, concomitantemente, desenvolve também em seus alunos capacidades reflexivas, pois abandona o papel de simples aplicador ou mediador de conteúdos curriculares, para adotar uma postura de colaboração reflexiva e dialógica de transformação do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do desenho de formação docente contemporânea em busca de ações dirigidas à reflexão na prática de professores, o saber da experiência é valorizado. Para isso, Pimenta e Ghedin (2002, p. 19) ressaltam a necessidade de:

[...] uma formação profissional baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Pimenta e Ghedin (2002) explicam, ainda, que a valorização da prática dos professores possibilita a construção de saberes por meio da problematização, reflexão e análise, o que favorece o conhecimento tácito implicado nas soluções manifestadas pelos professores em suas ações pedagógicas.

Schön (1995), ao tratar da epistemologia da prática, apresenta conceitos que fundamentam a formação profissional. São eles:

- Conhecimento na ação;
- Reflexão na ação;
- Reflexão sobre a ação;
- Reflexão sobre a reflexão na ação.

O pesquisador considera a prática profissional como momento de construção de conhecimento que se realiza por meio da reflexão, da análise e da problematização. Para ele, a atuação do educador exige o conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer), a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação), a reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

Schön (1995, p. 83) assegura que o processo de reflexão:

[...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] ele pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese.

Entendo, portanto, que, ao aderir ao processo de reflexão na ação em sua formação em serviço, a postura do professor é modificada em decorrência das escolhas que ele submete à própria prática. O professor sai da posição de liberdade de escolhas e chega à aceitação de resultados; sai do posto experimental e percorre o compromisso pessoal, até chegar às tentativas de conversação reflexiva.

Desse modo, “refletir em ação sobre a resposta dada pela situação, mudando de postura, para um reconhecimento de implicações, de um envolvimento com as partes a uma consideração do todo e de exploração ao compromisso” (SCHÖN, 1995, p. 61) revela a mudança de atitude relacionada aos desafios de práticas em que as descrições do contexto são reflexões e elaborações das anteriores.

O momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, Freire (1996, p. 44) explica que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Visando à aprendizagem significativa dos alunos, André (2016) defende um processo formativo em que o professor possa refletir criticamente sobre sua ação pedagógica, pensar sobre seus objetivos, suas práticas e seus frutos positivos, como também avaliar o que é necessário aperfeiçoar para que conquiste êxito em seu ensino.

André (2016) explica que, ao falarmos de formação de professores, não nos atentamos a quem ela se destina, e focamos somente no processo. A autora destaca que, se queremos docentes de alta performance, que ofereçam melhores condições de aprendizagem ao aluno, com a meta de que esse aluno irá apropriar-se de conhecimentos e saberes necessários a uma inserção crítica e criativa na sociedade em que faz parte e consiga atuar com independência e autonomia, é necessário oportunizar a esses profissionais uma formação em serviço que leve em consideração o objetivo principal do ensino, que é a formação do aluno.

De acordo com a autora, os motivos pelos quais se objetiva melhorar a formação dos professores guarda estreita relação com o fato de que os professores têm papel fundamental no trabalho com crianças e jovens em fase escolar.

Segundo Canário (1998, p. 22), professores são “reinventores de práticas e construtores de sentido”, são “profissionais de relacionamento, conciliadores da cultura, investigadores simbólicos que deliberam dilemas diante de realidades incertas”. Esse olhar observador e transformador do professor permite inovar e transformar suas ações pedagógicas.

Para André (2016), é importante que se questione “para que ser um professor reflexivo”. Na visão da autora, é para reexaminar o que for necessário com o intuito de desenvolver a prática e possibilitar a aprendizagem significativa aos alunos.

A partir do que apontam esses autores, ao se realizar a formação em serviço objetivando formar um professor reflexivo para um novo desenvolvimento profissional, é imprescindível (re)pensar a estrutura do espaço formativo e da metodologia que será utilizada e (re)considerar os princípios de aprendizagem do adulto, a possibilidade do trabalho coletivo, o engajamento ativo do sujeito em sua aprendizagem, o diálogo e as interações sociais.

Entendo, portanto, que a organização da formação em serviço conduz o professor a ser coparticipante dos procedimentos pedagógicos, a inserir-se nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional e a envolver-se com seu aprendizado. Essa dinâmica desperta a curiosidade espontânea e a transforma em curiosidade epistemológica.

Dentre os conceitos de formação em serviço e reflexão do professor, André (2016) destaca a autonomia na formação de profissionais com entendimentos próprios, com capacidade de escolha, decisão e efetivação de ações assertivas com argumentos para justificá-las. Conforme explica a autora, no progresso de um sujeito autônomo, “o desejo de que ele evolua em seu processo de humanização e esteja mais bem preparado para exercer a sua atividade docente, propicia uma aprendizagem significativa ao aluno” (ANDRÉ, 2016, p. 20). Esse processo de formação e evolução do professor auxilia-o no desenvolvimento de suas práticas.

Ela ainda explica que:

No conceito de autonomia incluem-se a compreensão de um sujeito social, autônomo, responsável por suas ações e suas escolhas. Um indivíduo que constitui a sua identidade apoiado na relação com o outro, nas partilhas, na construção coletiva do saber. Sendo assim, o conceito de professor reflexivo envolve uma perspectiva de colegialidade e trabalho colaborativo (ANDRÉ, 2016, p. 21).

André (2016) destaca que, para a implementação desse conceito de professor reflexivo, é necessário, na metodologia de formação, abrir espaço ao diálogo, criar ambientes que oportunizem a participação, para a eclosão de sujeitos questionadores, criativos, analíticos que, ao vivenciarem essa prática, reproduzam-na com seus alunos.

A aprendizagem do convívio social é também um conceito apresentado por André (2016), o qual, segundo a autora, constitui-se no aprendizado e na investigação e compreende: aprender a escutar o outro e compartilhar ideias; oportunizar a ampliação de opiniões e perspectivas; possibilitar discordâncias e concordâncias; acolher críticas e sugestões que propiciem o desenvolvimento profissional do professor.

André (2016) aponta a necessidade da organização de grupos de estudo – com o envolvimento de docentes, gestores, professores formadores, para o aprofundamento de questões – e grupos de pesquisa ou de trabalho – com interesses comuns, da mesma escola ou de escolas diferentes, fórum de pais e professores e várias formas de agregação e compartilhamento de saberes.

A autora orienta para uma formação em serviço reflexiva que leve os professores a se dedicar ao seu trabalho de maneira a entender os fatos ocorridos, a indagá-los, a considerar o que está bom e o que precisa ser reexaminado, a ter a iniciativa de realizar suas certificações construídas em um trabalho de ressignificação de sua prática.

André (2016) esclarece que a formação do professor para um novo desenvolvimento profissional é relacionada aos conceitos de autonomia na colegialidade e no trabalho colaborativo, para que cada participante possa desenvolver suas próprias ideias, aprender a ouvir o outro, acolher ideias divergentes, argumentar e construir projetos comuns, tendo como horizonte o processo educativo dos alunos.

Destaca, ainda, que outro pensamento importante é “a troca de experiências entre iguais, que cada um possa aprender com o outro, valorizar a diversidade de opiniões, de pontos de vistas, de conhecimentos e de práticas” (ANDRÉ, 2016, p. 31), o conhecimento do outro, a receptividade a contribuições discordantes, o esforço na edificação de entendimento, o entusiasmo para constituir projetos comuns.

Para a autora, o esforço coletivo será validado mediante a construção do PPP, constituído por objetivos almejados no processo educativo, pelas estratégias para sua realização, pela definição de papéis e responsabilidades de cada um dos sujeitos escolares e as formas de acompanhamento das práticas pedagógicas e os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Colaboração e trabalho colaborativo na escola

Para compreender o conceito de trabalho colaborativo, busquei, inicialmente, os significados das palavras “trabalho” e “colaboração” no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009):

- Trabalho: conjunto das atividades realizadas por alguém para alcançar um determinado fim ou propósito.
- Colaboração: ato ou efeito de colaborar; concurso, ajuda, auxílio: trabalhar em colaboração.

Os significados apresentados no dicionário sugerem a mim uma compreensão de trabalho colaborativo como um auxílio conjunto nas atividades realizadas por alguém, para o alcance de determinado propósito.

A partir dessa consulta inicial ao dicionário, busquei investigar o conceito de trabalho coletivo sob o prisma da Educação, à luz de alguns pesquisadores, para entender como ele é vivenciado por professores e coordenadores em suas práticas e nos momentos de formação em serviço.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000, p. 71): “A simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”. Para esta pesquisa, a afirmação dos autores indica que se faz necessário compreender como o trabalho colaborativo, de fato, ocorre nas escolas e em seus espaços formativos.

Segundo Damiani (2008, p. 214 – destaques da autora): “Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos **colaboração** e **cooperação** para designá-lo”. A autora destaca que, embora colaboração e cooperação sejam distintas, ambas são indissociáveis para que o trabalho colaborativo aconteça em um contexto significativo de formação.

Damiani (2008, p. 214), citando Costa (2005), explica que:

- Cooperar deriva do latim *operare*, que quer dizer “operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema”.
- Colaborar vem de *laborare*, que é o mesmo que “trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim”.

Portanto, a autora destaca que, na **cooperação**, há ajuda mútua para a realização de tarefas, mesmo que os objetivos não partam da negociação conjunta do grupo, no qual podem existir relações desiguais e hierárquicas entre seus membros.

Em contrapartida, ainda segundo a autora, na **colaboração**, no trabalho em conjunto, os membros de um grupo apoiam-se no intuito de alcançar objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações não hierarquizadas, em que a liderança é compartilhada, a confiança é mútua e ocorre a corresponsabilidade pela condução das ações.

A ajuda mútua entre “iguais”, a partir de uma estrutura relacional, parece ser um ingrediente fundamental de mudança nas escolas.

O trabalho colaborativo origina-se da predominância de relações pessoais baseadas no compartilhamento, na receptividade e no entendimento dos participantes, que permitem e favorecem o estabelecimento de movimentos coletivos e individuais de mudança. Conforme aponta Parrilla (1997, p. 43): “No contexto escolar não há lugar para cenários, procedimentos ou técnicas especiais, mas apenas adaptações ao novo cenário de diversidade”.

O autor afirma que, no trabalho colaborativo, “o professor não é visto como um especialista, como um técnico ou como um orientador” (PARRILLA, 1997, p. 43). O papel de cada membro, no trabalho colaborativo, é semelhante ao de um auxiliar, ao de um conselheiro, ao de um profissional com um saber que pode ser compartilhado, mas que não domina tudo sobre diversidade, nem tem fórmulas mágicas para esclarecer dúvidas ou incógnitas sobre a melhor maneira de realizar o que é preciso. Cada participante se permite ajudar e aprender com os outros.

Parrilla (1997) esclarece que, no trabalho colaborativo, cada membro é um profissional que sabe resolver situações únicas, concretas, peculiares que determinam problemas e demandas ímpares, que requerem soluções adequadas a elas, que possibilitem a mudança educacional. O professor, no trabalho colaborativo, na maioria das vezes, encontra-se em um cenário de desafios e incertezas, mas entende as complexidades de seu trabalho, que podem ser superadas se houver esforços combinados a partir de sua análise e da resolução do grupo.

No Brasil, devido à democratização do acesso à escolarização, surgiu o contingente de hábitos, linguagens e interesses muito variados na escola, ocasionando uma emergência de se refletir sobre o conceito de trabalho colaborativo. Sendo assim, o conceito de trabalho colaborativo emergiu nos anos 1990 em

decorrência dos desafios enfrentados pela escola para lidar com as mudanças que se passavam no mundo e refletiam diretamente no contexto escolar. Conforme explicam Passos e André (2016), em um contexto complexo, faz-se indispensável refletir sobre outros pressupostos para solucionar tais desafios.

Um dos pesquisadores precursores do trabalho colaborativo, que estudou os processos de cooperação e colaboração nas instituições de ensino, foi Hargreaves (1998), que diferencia “colaboração espontânea” de “colaboração forçada”.

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração espontânea resulta da iniciativa dos participantes, enquanto a colaboração forçada é estabelecida por instâncias superiores com autoridade para o fazer, tais como as Diretorias de Ensino ou o Ministério da Educação. A diferenciação entre colaboração espontânea e colaboração forçada torna-se relevante para a compreensão do trabalho colaborativo na escola.

Quanto à colaboração forçada, o autor aponta que, mesmo que ela ocorra com as melhores intenções, por parte da instituição, tem-se o risco da rejeição por aqueles a quem ela é imposta, resultando no contrário daquilo que se pretende (HARGREAVES, 1998).

O autor adverte que a colaboração é um fenômeno e um processo largamente indefinido e parcialmente compreendido por muitos que participam em trabalhos colaborativos, e prefere utilizar os termos “colaboração” e “colegialidade”.

A colaboração e a colegialidade, segundo Hargreaves (1998), podem ter resultados diferentes. A colegialidade diz respeito às formas de controle, enquanto a colaboração se refere à apreciação da contribuição para o desenvolvimento profissional. Assim, devemos estar atentos para os efeitos negativos da colegialidade artificial, cuidando do modo como se estabelece essa forma de trabalho na escola.

Para o autor, as culturas de colaboração e a colegialidade artificial são diferentes. Ele define colegialidade como meio de um crescente controle administrativo e intelectual exercido sobre os professores, que pode ser identificada com uma ou mais das seguintes características:

- I. **Organizada administrativamente:** não decorre da autonomia dos professores, mas origina-se de uma imposição administrativa;
- II. **Compulsiva:** as formas de trabalho em colaboração resultadas de imposição externa, com cunho obrigatório, tendem a desenvolver nos professores formas

de resistência que os levam a criar rotinas que minimizam o fato de não terem determinado esse trabalho;

- III. **Orientada para a implementação:** essa forma de colegialidade artificial está direcionada para a execução de ordens ou determinações externas ao grupo, que podem ser oriundas dos órgãos de gestão das escolas ou das estruturas do topo da hierarquia do sistema;
- IV. **Fixa no tempo e no espaço:** essa forma de colaboração é pouco flexível em termos dos espaços e do tempo em que se realiza, fato que decorre do seu caráter compulsivo e regulado administrativamente. Por norma, os professores juntam-se com uma periodicidade rígida, haja ou não motivos pertinentes;
- V. **Previsível:** essas relações de colaboração são extremamente previsíveis quanto aos seus resultados, embora, às vezes, possam resultar em efeitos perversos, fato que advém de sua própria organização, em termos de espaços e tempo e do controle administrativo exercido sobre essa relação de colaboração.

Hargreaves (1998) adverte que as providências destacadas em cada uma das características podem constituir uma forma de limitar, condicionar e constranger o trabalho, mesmo que tenham a melhor das intenções e busquem desenvolver a colaboração entre os professores, entre si e entre eles e outros profissionais.

Portanto, essa forma de colaboração pode ser interpretada como uma limitação ao exercício da autonomia do professor, uma vez que se organiza por um padrão normalizador de sua forma de pensar e agir. Conseqüentemente, a colegialidade tem um valor contraditório à autonomia.

Outra pesquisadora da colaboração é Stewart (1997), para quem a colaboração não deve ser vista como uma relação hierárquica, e sim entre pares que podem auxiliar-se mutuamente. A autora propõe uma perspectiva de esforço concentrado que oportunize uma melhoria na formação de professores e no ensino. Para tanto, ela apresenta a estrutura da ideia de colaboração em reciprocidade e construção mútua que valorizam as diferenças, a ocorrência de questionamentos a estereótipos que buscam novos significados, a copropriedade das decisões, a assunção da responsabilidade coletiva, negociações e interações que possibilitam as diretrizes de futuras interações.

Para a autora, a colaboração “é um movimento dinâmico, informal para o alcance de objetivos; um processo criativo contínuo que oportuniza a elaboração de resultados, em evolução, sempre em mudança” (STEWART, 1997, p. 36).

Quanto a esse aspecto de “mudança continuada”, a autora explica que se constitui “um estímulo na construção de novo conhecimento, novos padrões, novos objetivos” (STEWART, 1997, p. 38), no estabelecimento de uma relação colaborativa no ambiente de aprendizagem.

No trabalho colaborativo, a diversidade é enriquecedora, construtiva e produtiva. Nesse sentido, Stewart (1997, p. 41) ressalta que:

A diversidade enriquece quando valorizada positivamente e de modo construtivo. As diferenças internas podem ser construtivas e produtivas; estimulam interpretações alternativas de ver e de viver que são libertadoras. As tensões internas e a diversidade podem ser essenciais para a qualidade e integridade do todo.

Os processos de conversa e narração são significativos e produtivos, pois neles são explicitadas as vivências profissionais. Os anseios, as angústias, as inquietações, os dissabores laborais, por exemplo, são “considerados significativos e construtivos dos processos como conversar, narrar na colaboração, pois, tradicionalmente, são interpretados como improdutivos” (STEWART, 1997, p. 43).

Stewart (1997, p. 45) também aponta que: “A confiança e o compromisso tornam-se fatores extremamente construtivos, pois os participantes são conduzidos à vulnerabilidade e a pressões de mudança profunda na colaboração”.

Segundo a autora, o trabalho colaborativo é o encadeamento de ações desenvolvidas para alcançar objetivos estabelecidos nos espaços de formação em serviço, por vezes manifestado por meio do pensar, preparar, refletir, formar e empenhar-se, em um processo de envolvimento de pessoas de diferentes contextos, vivências e experiências profissionais, que trabalham em conjunto, como iguais, tendo em vista a reciprocidade de benefícios.

Para Stewart (1997), o trabalho colaborativo tem seus princípios divididos em duas dimensões fundamentais: uma delas está relacionada aos participantes no processo; a outra refere-se ao próprio processo de colaboração, conforme segue (Quadro 5):

Quadro 5 - Princípios das dimensões do trabalho colaborativo

DIMENSÕES	PRINCÍPIOS
Participantes no processo	A colaboração compõe um grupo de pessoas que se envolvem, de forma deliberada, para atingirem um objetivo comum.
Próprio processo de colaboração	Trata-se de uma iniciativa altamente democrática, que valoriza cada uma das pessoas para a construção de um bem comum, respeitando as liberdades individuais, contribuindo para a construção de uma relação de confiança; a negociação é o meio de resolver problemas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da leitura de Stewart (1997, p. 49).

Como se pode observar, a primeira dimensão, relacionada aos participantes do processo de colaboração, trata a colaboração como um grupo composto de participantes envolvidos entre si, de forma precisa, para o alcance de um objetivo comum.

A segunda dimensão, relacionada ao processo de colaboração em si, trata a colaboração como constituída por uma iniciativa fortemente democrática, com a valorização das pessoas para a construção de um bem comum, que considera o respeito às liberdades individuais e oportunizam a construção de uma relação de confiança em que a negociação possibilita a maneira de se resolverem os problemas.

Diante do exposto sobre o trabalho colaborativo, com base em Passos e André (2016), Damiani (2008), Fullan e Hargreaves (2000), Hargreaves (1998) e Stewart (1997), que contribuíram com suas reflexões para o traçado desse diálogo, podemos observar que o trabalho colaborativo é um processo dinâmico, criativo e ativo entre as ações de colaboração e cooperação no coletivo.

No espaço escolar, o aprofundamento das concepções que investigam o trabalho colaborativo pode contribuir nos processos de formação docente, bem como levantar questionamentos sobre seus significados, permitindo relacionar a colaboração profissional com outras dimensões do trabalho dos professores.

De acordo com Passos e André (2016), hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e de outras organizações em geral.

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração, na tomada de decisões e na solução de problemas, é pedra angular das organizações pós-modernas. O autor aponta alguns cuidados quanto a ideias sobre o trabalho colaborativo e à forma como elas estão sendo difundidas aos professores. Ele discorda da utilização da colaboração decretada para promover as reformas educativas, com normas centralizadas e controladoras. Nas palavras do autor:

Se a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, também são largamente encaradas como formas de assegurar a implementação das mudanças introduzidas externamente. O seu contributo para a implementação das reformas curriculares centralizadas constitui, a este respeito, um fator crucial (HARGREAVES, 1998, p. 209).

A escola de hoje requer uma postura de formação em serviço, como defendem Placco e Silva (2015), em que haja uma procura de ações que correspondam aos desafios de uma sociedade marcada pela constante mudança, complexidade e com a globalização em crescimento. A escola não depende unicamente do professor, no entanto, ele afigura-se como a “mola-mestra” para o funcionamento dessa estrutura tão complexa e intrincada.

Passos e André (2016) apontam que a escola precisaria rever suas concepções para melhor compreender o ensino, a aprendizagem, as relações escolares, as práticas de ensino, o papel e a atuação do professor, a formação em serviço e o trabalho colaborativo, observando os questionamentos que passariam a ser feitos, como “o que fazer”, “por onde começar”.

Diante desses questionamentos, surge a necessidade, segundo as autoras, de se pensar a formação fundamentada nos contextos de trabalho, nas situações específicas de práticas docentes, nos saberes que constituem e fundamentam a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e na análise das dificuldades dos docentes em desenvolver práticas pedagógicas em um contexto colaborativo.

Passos e André (2016) também destacam que promover o trabalho colaborativo demanda transformar a cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade; a cultura da subordinação, para uma cultura de autonomia e a cultura do isolamento, para uma cultura da colaboração.

Perrenoud (2002) destaca a resistência ao trabalho colaborativo e a cultura do individualismo presentes em algumas escolas. Segundo o autor:

Pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objetivação de suas práticas profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas (PERRENOUD, 2002, p. 96).

Segundo o autor, o que se presencia nos espaços escolares, muitas vezes, são experiências que nos conduzem a uma sociedade contextualizada com a máxima de “cada um por si” e “a cada um a sua verdade” (PERRENOUD 2002, p. 96), o que não favorece as comunidades de aprendizagem, embora se reconheça que a “relação com o saber, principalmente com o saber dos outros, com a aprendizagem e o ensino, pode evoluir ao sabor de iniciativas de projetos e de trabalhos colaborativos, portanto de diferentes formas de cooperação profissional” (PERRENOUD, 2002, p. 97).

A cooperação requer a interação do coletivo. Para Nóvoa (2009), é fundamental reconhecer a interação entre pares, as ações que equivalem ao registro das práticas, à reflexão referente ao trabalho e a dinâmica da avaliação, para que esse processo de colaboração se torne significativo nos ambientes profissionais. O autor destaca que a dinâmica do trabalho colaborativo é a interação no desenvolvimento das ações do trabalho colaborativo no espaço escolar.

No ensino, apesar de algumas práticas colaborativas já existirem, não se verificou ainda a consolidação de um verdadeiro ato coletivo, no plano profissional. Sob essa perspectiva, Nóvoa (2009) aponta ser necessário o aprofundamento das equipes pedagógicas, devido à complexidade do trabalho escolar e à necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e regulação do trabalho.

Nessa direção, Hargreaves (1998) esclarece que as relações colaborativas entre professores têm características importantes, conforme sua origem, envolvimento dos participantes, orientação, espaço e tempo em que ocorrem e previsibilidade.

O autor aponta que devemos considerar ainda que as relações colaborativas são pautadas na imprevisibilidade, pois se constituem um processo aberto, que pode ser adaptável e não controlado por metas externas, sendo mediado no desenrolar dos acontecimentos e a partir do que seus participantes determinam.

Na perspectiva de Hargreaves (1998), a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas (uma formação mútua, interpares, colaborativa) não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, e sim de forma hierárquica horizontal, entre pares, por via de relações espontâneas.

Outra pesquisadora que investigou as relações colaborativas foi Little (1990, p. 511-512), que explica que estas são “formas discretas que se distinguem umas das outras no grau em que induzem obrigações mútuas, exposição do trabalho de cada um ao escrutínio dos outros”. A autora sistematiza em quatro categorias as formas de colaboração profissional entre professores:

- I. **Narrar e procurar ideias:** os contatos entre os professores são oportunistas; nesses momentos, adquirem informação e segurança em rápidas trocas de histórias, informais e esporádicas. A constituição dessas histórias está imbricada por interesses pessoais e sociais. Essa forma de colegialidade, em que cada professor resguarda sua liberdade e não se expõe ao escrutínio dos outros, é um aspecto pertinente a uma cultura de colaboração de individualismo e conservadora;
- II. **Ajuda e apoio:** a relação que talvez os professores mais esperem de outro colega a ajuda para a resolução de um caso difícil. Esse auxílio não deve, contudo, ser uma interferência na livre escolha do colega auxiliado. Essa ajuda aos professores pode ser prestada por colegas mais experientes ou por entidades externas à escola. Essa forma de colaboração é, do ponto de vista do poder, claramente assimétrica e unidirecional; normalmente, do especialista, que pode ser um outro professor mais experiente, para o professor que solicita ajuda e apoio. Nessa concepção de colaboração, persiste também uma postura de certo individualismo por parte dos professores;
- III. **Partilha:** corresponde a um intercâmbio de materiais, métodos e troca de ideias e opiniões. Essa forma de colaboração vem estabelecer uma ruptura com o clima de não interferência que caracteriza as culturas de ensino chamadas de “tradicionais”. Conforme a exposição dos professores perante os outros, de seus materiais e de suas ideias, isso representa uma definição de colaboração menos privada e mais pública.

Tornando os materiais habituais do seu trabalho [*na sala de aula*] acessíveis aos outros, os professores expõem as suas ideias e intenções aos outros. [...] Exibindo exemplos selecionados do seu trabalho ao escrutínio de toda a escola, os professores comunicam as suas expectativas, dos seus alunos e deles próprios; também proporcionam uma concretização [*da atividade de ensinar*], que posteriormente serve de ponto de partida para a discussão (LITTLE, 1990, p. 518).

A troca mútua de saberes, a aceitação desses conhecimentos e o entendimento dos envolvidos possibilitam o desenvolvimento do trabalho colaborativo, bem como destacam o caminho de seu início;

- IV. **Trabalho em copropriedade:** trata-se da relação permeada na ótica de encontros entre professores “firmados na responsabilidade partilhada para o trabalho de ensinar (interdependência), na ideia de uma autonomia coletiva, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que respeita à prática profissional e na afiliação ao grupo, fundadas no trabalho profissional” (LITTLE, 1990, p. 519). Demanda uma organização de recursos, como tempo e espaços, para a concretização efetiva de determinadas ações.

A autora explica que o trabalho interdependente se apoia na discussão coletiva, por meio da negociação. A prática da determinação individual no grupo de professores passa pela liberdade e livre expressão das ideias, rumo a uma forma de autonomia coletiva, não implicando, portanto, “consenso de pensamento ou uniformização da ação” (LITTLE, 1990, p. 521).

Segundo Canário (1998), o educador pode ser visto como um analista simbólico, que expressa e conceitua suas ideias, o que o torna um solucionador de problemas que faz uso de elevadas capacidades de abstração e sistematização, vivencia a experimentação de lidar com situações complexas, compartilhadas com os pares para construir aprendizagens significativas em um espaço colaborativo de práticas e saberes.

O autor explica ainda que “o professor é um reinventor de práticas” (CANÁRIO, 1998, p. 20), pois consegue impulsionar um acúmulo de saberes para atender às necessidades das situações e do público determinado. Assim, é prudente ponderar cada forma de colaboração em função do controle exercido, do modo como os professores decidem participar, dos objetivos formulados e da forma de organização e concretização dos projetos.

Thurler (2001) também reconhece a inexistência de diálogo e de colaboração como aspectos do isolamento dos professores, justificado pelo receio que eles têm de manifestar suas ideias, seus projetos, seus planos de aula e de, ao pronunciá-los, serem considerados como pessoas que querem ser superiores aos seus pares; ou ainda, pelo medo de que se apoderem de suas conquistas, receio de serem

sentenciados como incompetentes ou de solicitarem socorro para mudar suas práticas.

Passos e André (2016) destacam que, em um cenário com inexistência de diálogo e alguns aspectos de isolamento, o trabalho colaborativo torna-se a solução para alcançar a direção de compromissos coletivos com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

No entanto, faz-se importante atentar para os efeitos negativos da colegialidade artificial; atentar-se ao modo como essas formas de trabalho são estabelecidas. Aspectos como o compartilhamento e a interação entre todos os profissionais da escola são imprescindíveis na colaboração em diferentes práticas para criar um espaço colaborativo de aprendizagens significativas.

Passos e André (2016) advertem que esse movimento expõe algo mais que cooperação, pois compreendem a prática de diversas atividades com propósitos e interesses compartilhados por todos. Pautadas nos estudos de Little (1990), as autoras alertam que a cooperação pode disfarçar-se de colaboração e que as relações podem permanecer no âmbito das conversas sobre o ensino, das trocas de conselhos e de técnicas e não se direcionam para a ampliação do pensamento, da reflexão e das práticas docentes.

O avanço da colaboração entre os professores tem sido apontado com alguma insistência como um meio privilegiado para fazer frente à imprevisibilidade e à incerteza das situações do cotidiano, que permite uma compreensão mais profunda dessa realidade e facilita seu trabalho.

Trazendo para esta discussão alguns pressupostos da teoria histórico-cultural – que tem como base o legado de Lev Vygotsky –, o indivíduo aprende e se desenvolve a partir de suas interações com o outro. Vygotsky (1989) é um dos pesquisadores que estabelecem uma relação dialógica em suas pesquisas com o trabalho colaborativo na escola, valorizando a mediação do outro e acreditando que essa relação possibilita a construção de colaboração a partir de contextos sócio-histórico-culturais. O autor explica que as atividades desenvolvidas conjuntamente em grupo oferecem vantagens, não encontradas em ambientes de aprendizagem individualizada.

Desse modo, diante de tudo que foi apresentado nesta subseção, compreendo a importância do trabalho colaborativo, que deve envolver a troca de ideias de forma contínua e devolutivas constantes, segundo as situações apresentadas, promovendo uma verdadeira construção de conhecimentos e, por conseguinte, o desenvolvimento

dos sujeitos que colaboram. Novas ideias, pensamentos, soluções e conceitos construídos a partir da colaboração entre os indivíduos, com significado para eles, constituem o conhecimento.

Sendo assim, tratarei, na próxima subseção, especialmente da questão dos saberes experienciais, de como se dá o desenvolvimento das práticas pedagógicas mediado pela formação em serviço para possibilitar a reflexão crítica sobre a prática. Segundo André (2016), nos momentos de formação em serviço, deve-se buscar conhecer, identificar, partilhar os saberes experienciais dos professores e do professor-coordenador para o início das reflexões sobre as práticas pedagógicas já realizadas, os desafios encontrados no cotidiano e suas possíveis soluções.

2.4 Saberes experienciais

Buscarei apresentar nesta subseção algumas reflexões sobre os saberes docentes contidos na formação em serviço de professores, no processo de desenvolvimento profissional, a partir de estudos realizados por Tardif (2014) e Gauthier (2013).

Os estudos de Tardif (2014) focalizam a pluralidade dos saberes docentes, sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores e o exercício da docência, buscando compreender o pensamento dos professores sobre seus saberes, a formação reflexiva e a transformação dos saberes docentes.

O autor destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54). A construção desses saberes envolve um conjunto de ações e práticas que o professor percorre durante sua vida acadêmica e profissional.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes dividem-se em quatro tipos: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais (Quadro 6).

Quadro 6 - Classificação dos saberes docentes, segundo Tardif

SABERES	CONCEITOS
Da formação profissional	Baseado nas ciências transmitidas aos professores no processo de formação inicial e/ou em serviço, assim como os saberes do desenvolvimento profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e metodologias de ensino.
Disciplinares	São reconhecidos e identificados como aqueles específicos das diferentes áreas do conhecimento. Ao longo da história da humanidade, são produzidos e acumulados pela sociedade, administrados pela comunidade científica. O acesso a eles é oportunizado pelas instituições de ensino.
Curriculares	São apresentados como programas escolares dos quais os professores devem se apropriar e aplicá-los. As instituições de ensino realizam a gestão de como tais conhecimentos devem ser transmitidos aos alunos.
Experienciais	Saberes que emergem da própria prática profissional dos professores, originados pelos docentes em sua vivência em situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações determinadas com a comunidade escolar. Sendo assim, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38).

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da leitura de Tardif (2014, p. 38).

Ao utilizar-se de diversos saberes docentes, com diferentes modos, ações, teorias, metodologias e habilidades para desenvolver seu trabalho pedagógico, o professor está imerso em diferentes contextos de práticas pedagógicas e formativas. Dessa forma:

[...] o saber dos professores é o saber *deles*, está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Para Tardif (2014), as relações que acontecem no espaço escolar resultam em princípios que auxiliam a enfrentar e esclarecer problemas existentes no contexto de atuação e desenvolvimento profissional.

Tardif (2014) destaca os **saberes experienciais** em relação aos demais saberes dos professores, reconhecendo e constituindo sua argumentação no sentido de declarar que existem diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, conforme apresentado (Quadro 6).

Esse destaque se dá, essencialmente, pelo fato de os professores não controlarem a produção e a circulação dos demais saberes, dada sua relação de exterioridade, que resulta em uma maior valorização dos saberes experienciais, que são controlados pelos professores, tanto no que se refere à sua produção quanto à sua legitimação (TARDIF, 2014).

Portanto, mesmo que o autor esclareça que os saberes docentes podem ser provenientes dos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares ou experienciais, ele considera que, concomitantemente, existe um saber específico que se origina do resultado da comunicação de todos esses outros saberes e que se fundamenta e é validado no fazer cotidiano da profissão.

Outro aspecto importante a ser considerado, segundo Tardif (2014), refere-se aos processos de socialização, pois, na maioria das vezes, é por meio deles que emerge a associação dos saberes à prática profissional dos docentes, pelas experiências advindas da socialização na formação inicial ou da socialização profissional, em sua trajetória. Os saberes dos professores não são, portanto, saberes definidos unilateralmente por uma composição individual.

Ao se planejarem práticas formativas, devemos considerar a pessoa do professor e sua história de vida, na qual foram construídos seus valores e sentimentos, suas crenças e aspirações, lembrando que esse profissional, em sua atuação, utiliza um conjunto de saberes, experimenta, corrige rotas, busca esclarecimentos, respostas e aprende.

Devemos considerar também as condições institucionais do local de trabalho do professor, bem como as relações e a cultura ali estabelecidas. Desse modo, as práticas formativas ficam centradas na instituição e possibilitam a troca de saberes e a aprendizagem coletiva.

Gauthier (2013) reafirma em seus estudos a pluralidade dos saberes docentes e a relação entre eles. Apoiado nos estudos de Tardif (2014), o autor declara que: “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 28).

O autor defende a tese da existência de um “reservatório” no qual o professor se “abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2013, p. 28). Ao longo da investigação, suas pesquisas tinham como centro principal o entendimento dos motivos que faziam com que os alunos tivessem ou não sucesso em sua vida escolar.

Segundo Gauthier (2013), a classificação de saberes plurais proposta inicialmente por Tardif (2014) apresenta alguns elementos significativos relacionados à existência de um saber legitimamente específico à classe profissional dos professores,

o **saber da ação pedagógica**, consequência da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a optar por esta ou aquela prática em cada caso específico de sala de aula.

Apresento, a seguir, uma breve explicação dos “reservatórios de saberes” propostos por Gauthier (2013) (Quadro 7), com aspectos relevantes pertinentes à realidade de um saber autenticamente característico da classe profissional dos professores, o **saber da ação pedagógica**, resultado da relação com os demais saberes do professor, tais como os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes originados das Ciências da Educação, os saberes da tradição pedagógica e os saberes experienciais.

Quadro 7 - Reservatório de saberes docentes, segundo Gauthier

SABERES	RESERVATÓRIO
Disciplinares	São produzidos por pesquisadores e cientistas envolvidos em pesquisa, nas diferentes áreas de conhecimento. Os professores têm apenas o papel de selecionar desses saberes o que é importante ser ensinado. É imprescindível entender e conhecer o assunto profundamente. Isto é o que diferencia o professor de qualquer outro inexperiente sobre o assunto relacionado ao objeto do seu ensino, o fato do conhecimento aprofundado na disciplina, sua constituição, estrutura, histórico, metodologia, técnicas, que melhor se adequam à sua prática profissional.
Curriculares	Programas escolares não influenciados pelos professores em sua criação, porém o conhecimento sobre eles faz parte dos seus saberes. Esses programas escolares, após seleção, são adequados em conhecimentos escolares. Tal adequação é realizada por autoridades administrativas superiores ou especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Têm diretrizes como alicerce, para sua implantação e disseminação em livros e materiais didáticos produzidos.
Ciências da Educação	Sua aquisição ocorre pelos professores no percurso de seu desenvolvimento profissional. São os saberes originados sobre a essência da instituição escolar e sobre sua profissão.
Tradição pedagógica	São representações constituídas antes da decisão de tornar-se professor e ingressar na formação inicial. Trata-se da descrição das representações sobre o que cada professor tem da escola, do professor, dos alunos e dos processos pedagógicos.
Experienciais	São os conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Esse saber traz novos subsídios para a reflexão relacionada à importância da vivência profissional para a constituição dos professores.
Ação pedagógica	Trata-se do repertório de conhecimentos do ensino, fundamentos da identidade profissional do professor.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da leitura de Gauthier (2013, p. 29).

Como podemos observar, Gauthier (2013) organiza os saberes docentes em seis categorias, enquanto Tardif (2014) organiza-os em quatro categorias. Algumas das categorias são comuns entre os autores, outras, não, conforme evidencia a comparação a seguir (Quadro 8):

Quadro 8 - Comparativo dos saberes docentes (Tardif x Gauthier)

SABERES DOCENTES - ASPECTOS EM COMUM			
Disciplinar: conteúdos das disciplinas ensinadas.			
Curricular: programas e manuais escolares.			
Experiencial: prática da profissão (específico do cotidiano em sala de aula).			
Identidade docente: constituída pelas representações construídas pelo professor, que estão relacionadas à instituição de ensino, ao processo educacional anterior ao ingresso do professor em sua profissão e aos saberes docentes que são formados no dia a dia escolar, individual ou coletivamente, e oportunizam a aprendizagem docente.			
SABERES DOCENTES - ASPECTOS DIFERENTES			
GAUTHIER		TARDIF	
Saberes	Aspectos	Saberes	Aspectos
Ciências da Educação	Saberes específicos que servem como base para a ação pedagógica	Formação profissional	Saberes pedagógicos
Tradição pedagógica	Imagens e representações mentais em nossas vivências escolares	Cultural	Trajetória de vida e sua pertença a uma cultura particular
Saber da ação pedagógica	Fundamento da identidade profissional do professor		

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da leitura de Tardif (2014, p. 38) e de Gauthier (2013, p. 29).

Com relação aos saberes disciplinares, Gauthier (2013, p. 29) explica que são produzidos nas atividades de pesquisa, por pesquisadores, e nas mais diversas áreas do conhecimento, isto é, “o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores”. Para Tardif (2014), tais

saberes são produzidos por nossa sociedade ao longo de sua história; são pertinentes a diferentes áreas do conhecimento.

Quanto aos saberes experienciais, ambos os autores explicam que sua aquisição se dá no cotidiano escolar e está relacionado à prática do professor; a vivência profissional possibilita a aprendizagem docente. Tardif (2014, p. 38) esclarece que esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” e resultam da prática profissional dos professores, por vivências em situações específicas referentes ao espaço escolar, nas pelas relações estabelecidas com alunos e colegas.

Já Gauthier (2013) expressa que os saberes experienciais equivalem aos conhecimentos constituídos em um processo individual de aprendizagem profissional, e não contribuem para o reconhecimento da profissão docente. Segundo o autor:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2013, p. 33).

Gauthier (2013) explica que a experiência do professor, além de ser caracterizada como pessoal e privada, pode ser um momento ímpar, ou realizado repetidamente, por muitas vezes. Porém, desafortunadamente, essas experiências permanecem em sigilo, na sala de aula. A avaliação e os motivos nas quais são baseadas são impossibilitados de ser conhecidos ou testados abertamente.

No que concerne aos saberes da formação profissional, Tardif (2014) relaciona-os a conhecimentos adquiridos na formação inicial e na formação em serviço, constituídos também pelos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e metodologias de ensino.

Gauthier (2013) explica os saberes das Ciências da Educação como o conjunto de saberes originados sobre a escola, sua organização e seu funcionamento, bem como o conhecimento sobre a própria profissão, assimilado no percurso de sua formação profissional. O autor esclarece que os saberes da ação pedagógica equivalem ao “saber experiencial dos professores, a partir do momento que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER,

2013, p. 33). Trata-se, portanto, do conhecimento originado na relação de todos os outros saberes entre si.

Segundo Gauthier (2013), as representações construídas pelo professor a respeito da instituição de ensino e de todo o processo educacional, antes de seu ingresso na profissão, constituem o saber da tradição pedagógica e são importantes para a identidade profissional do professor.

É importante ressaltar que, embora os saberes docentes sejam apresentados e tratados separadamente pelos autores, eles não se dissociam entre si na constituição do ser professor. Em outras palavras, o professor utiliza-os de forma inter-relacionada, adequando-os ao seu contexto escolar.

Por fim, retomo Imbernón (2010), para quem a didática e a organização escolar são agentes na investigação dos processos de formação inicial ou de formação em serviço de professores, pois existe o comprometimento individual ou coletivo em vivências de aprendizagem que possibilitam a aquisição ou o aperfeiçoamento de seus **saberes**, o que resulta na mediação profissional do desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, aprimorando a qualidade da educação ofertada aos alunos (IMBERNÓN, 2010).

No processo de formação em serviço de professores, Imbernon (2010) explica que o envolvimento individual ou coletivo em vivências de aprendizagem oportunizam o desenvolvimento de **saberes**, os quais podem ser possibilitados também pela mediação da coordenação pedagógica na formação em serviço, assunto que veremos a seguir.

2.5 A coordenação pedagógica na formação em serviço

No que se refere ao professor-coordenador, Canário (1997, p. 23), na Conferência em Universidade de Aveiro, identifica-o como um agente de desenvolvimento, a serviço das pessoas e da organização, que inventa dispositivos adequados aos problemas postos, e a seus respectivos contextos, que tornam possível “pensar a prática e recolocá-la sempre em perspectivas mais largas de conhecimento e ação”.

Canário (1998, p. 9) aponta que:

[...] a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

Ao articularmos a formação inicial e a formação contínua, a prática profissional deixa de ser mera aplicação e passa a ser, segundo Canário (1998), o elemento estruturante do processo formativo, baseado na concepção de alternância.

De acordo com Clementi (2011), ao desempenhar seu papel de formador na formação em serviço de professores, o coordenador pedagógico precisa exercitar a escuta e facilitar a reflexão dos professores e suas conseqüentes tomadas de decisão. Ele deve transitar entre as diversas teorias, reelaborando-as e adaptando-as à sua realidade, e tornar-se o mediador que busca equilibrar os confrontos e os conflitos, direcionando o grupo a um objetivo comum, por meio do trabalho colaborativo.

Conforme aponta Clementi, são muitas as atribuições do coordenador pedagógico, o que exige:

[...] que ele administre o seu tempo para cumprir inúmeras tarefas. Tem de formar o professor e, para isso, planejar as reuniões; atualizar-se e planejar etapas para atualizar os professores e pensar em procedimentos específicos e nas necessidades de seu grupo (CLEMENTI, 2011, p. 61).

O professor-coordenador é responsável pela formação de seus professores, pela programação das reuniões, pelo planejamento das fases para atualizar sua equipe, pela reflexão e seleção de processos peculiares e necessidades de sua equipe e, claro, por sua própria atualização. Assim, ele acaba por adquirir diversas pertenças como suas atribuições profissionais, perdendo-se no percurso, por não conseguir fazer, de fato, o que é sua responsabilidade como professor-coordenador.

Clementi (2011) explica que, dentre as atribuições que o coordenador pedagógico tem em sua rotina, estão: observar a sala de aula; promover discussões; trocar informações; organizar reuniões; acompanhar os alunos e encaminhá-los aos profissionais que se fizerem necessários; mediar as famílias; conversar com diferentes profissionais; oferecer devolutivas aos professores; desenvolver atividades burocráticas do trabalho, como preencher fichas, relatórios, protocolos de observação de sala de aula; redigir comunicados para diversos elementos da comunidade escolar e atas de reuniões; frequentar reuniões; lidar com diversas questões e investir em seu desenvolvimento profissional.

O descontentamento dos professores formadores é comum devido à demanda de atribuições e ao conflito entre o que gostariam de fazer e o que realmente conseguem fazer. Clementi (2011, p. 63) esclarece que o professor-coordenador (coordenador pedagógico) deve perceber “a necessidade da sua profissionalização, o reconhecimento de seu espaço nas relações e a identificação de aspectos facilitadores de seu trabalho, para não se deixar levar pela insatisfação”.

A autora sugere que, ao estar inserido em uma escola, o professor-coordenador necessita: ser reflexivo; buscar estabelecer junto aos professores um relacionamento democrático e de diálogo, reconhecendo-os como pesquisadores da prática; levar a compreender que não há sentido na formação centrada em si mesmo, nem na transmissão de saberes e metodologias, mas em uma formação em serviço reflexiva determinada pelo trabalho colaborativo e pelo diálogo, compartilhada entre os professores (CLEMENTI, 2011).

O professor-coordenador precisa planejar suas ações de formação em serviço de maneira reflexiva, utilizando-se de práticas formativas que possibilitem o diálogo, a interação e a reflexão. Para esse planejamento, deve considerar as necessidades formativas do grupo de professores e buscar aperfeiçoá-los profissionalmente (CLEMENTI, 2011).

Nessa direção, García (1999) expõe que, para reconhecer quais os tipos de necessidades presentes entre os profissionais que compõem o coletivo, o professor-coordenador precisa interagir e mediar as práticas dos professores. Para o autor, tais necessidades dividem-se em quatro tipos:

- I. **Relativas aos alunos:** são aquelas relacionadas à aprendizagem, à diversidade, ao rendimento e às questões disciplinares ou de motivação;
- II. **Relativas ao currículo:** dizem respeito ao desenvolvimento de alterações curriculares, novos planos, novos estilos;
- III. **Relativas aos professores:** referentes às abordagens pessoais e profissionais, ao desenvolvimento profissional, à satisfação no trabalho, à redução da ansiedade;
- IV. **Relativas à instituição:** trata-se dos aspectos globais da escola, como currículo, alunos, profissionais, clima interno, bem como de sua relação com o exterior.

A partir da identificação das necessidades do grupo docente, é essencial que o professor-coordenador construa coletivamente com os professores um plano formativo que possa atender tais necessidades. De acordo com García (1999, p. 64), “é necessário criar condições de colaboração e do trabalho em equipe entre professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e estratégias reflexivas”.

Placco e Silva (2015, p. 13) afirmam que, ao se considerar “que a aprendizagem do professor se dá de forma mais acentuada quando há uma narrativa, quando a vivência é colocada de forma linear”, o componente da aprendizagem do adulto na formação em serviço deve ser a memória, pois utilizar-se dela é reconstruir as experiências já vividas a partir da perspectiva do discernimento atual. O resgate de memórias deve ser intencional, pois constitui a identidade do próprio sujeito e permite a reconstrução de conceitos a partir de um processo reflexivo e crítico.

Na busca de realizar a narrativa no coletivo e considerar que há confiança do participante em relação ao grupo, a reflexão sobre a prática é favorecida, pois o professor participante e seus pares conseguem analisar o fato ocorrido sob o conceito dos conhecimentos teóricos construídos durante o processo de formação em serviço (PLACCO; SILVA, 2015). Nesse sentido, é essencial que o coordenador pedagógico valorize a experiência e a heterogeneidade do grupo que tem sob sua responsabilidade.

Canário (2006) apresenta uma reflexão acerca das vivências e das experiências, apontando que refletir, em termos de valorização da vivência, opõe-se a um raciocínio em termos de “necessidades de formação”, cujos saberes experienciais são o ponto de partida. Sob essa ótica, as pessoas são os principais recursos formativos no interior da organização (CANÁRIO, 2006).

Para o autor, um dos objetivos da formação em serviço é promover a mudança na escola. É no espaço coletivo que o professor, com a mediação do professor-coordenador, consegue refletir calmamente sobre sua prática para transformá-la. Para que haja o aporte oriundo das contribuições do professor-coordenador e este possa auxiliar a transformação das práticas pedagógicas, é necessário o conhecimento profundo de sua equipe de trabalho, para que provoque nela o desejo de reflexão e análise de suas ações.

De acordo com Pessôa e Roldão (2013), essas reflexões devem ter como base a ação do professor (experiência), o conhecimento produzido acerca do assunto em

pauta (teoria) e a construção coletiva de propostas de melhoria ou superação (teoria e prática implicadas).

Nessa direção, Canário (2006) explica que o espaço formativo deve primar pelas circunstâncias informais que favorecem a troca de experiências, pois elas trazem os acontecimentos corriqueiros de trabalho para o cerne da formação em serviço e essa partilha pode otimizar a busca por conhecimentos teóricos que auxiliem os professores a identificar soluções para a situação apresentada.

Pessôa e Roldão (2013) afirmam que o envolvimento do professor é concretizado em situações nas quais ele se sente atuante, construtor e corresponsável por sua constituição e realização, ou seja, não apenas um espectador do processo, mas um agente da formação. As autoras explicam que é função do professor-coordenador estabelecer a relação e a finalidade de cada prática formativa, as finalidades com a formação em serviço, e que ele deve buscar utilizar estratégias capazes de oportunizar e alcançar seus propósitos, de forma que provoque mudanças nas práticas pedagógicas do professor.

Canário (2006) apresenta sugestões de modalidades que podem contribuir para a mudança dos moldes tradicionais da formação em serviço em direção a um desenho centrado na escola. Segundo o autor, a formação em serviço deve partir do contexto de vivências e experiências relatadas pelos professores, que podem ser: relatos de experiência e análises por parte dos colegas; questionários; discussões em grupo; entrevistas; observação participada; observação; diários de bordo ou de itinerância; estudos de caso; autobiografias; narrativas orais ou escritas.

O autor afirma que esse modelo de formação é o mais adequado para tratar de formação em serviço com vistas ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao envolvimento destes com os projetos de formação. Para Canário (2006), esta seria uma maneira de movimentar as aprendizagens dos professores, ao formar equipes para a articulação da ação e da reflexão, em busca da concretização de um determinado objetivo de grupo de professores, e para a qualificação das práticas pedagógicas no espaço de trabalho.

No que se refere a estratégias formativas, Pessôa e Roldão (2015, p. 119) as definem como sendo um caminho traçado para atingir um objetivo claramente definido, ou ainda, “uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” para aquele processo formativo.

Segundo as autoras, ao se considerar a diversidade de estratégias elencadas por diferentes autores, é papel do professor-coordenador buscar aquelas que mais se adequam ao seu grupo de trabalho. É importante que o professor-coordenador conheça sua equipe, saiba identificar e diferenciar o perfil de cada profissional, a fim de que as práticas formativas vivenciadas possam, efetivamente, trazer benefícios a todos os participantes (PESSOA; ROLDÃO, 2015).

Como ponto de partida para a formação em serviço dos professores, as autoras apontam que o professor-coordenador pode se utilizar das angústias expressadas pelo corpo docente para direcionar e conduzir as ações formativas. Essa seria a maneira mais efetiva de solucionar necessidades do grupo e tornar o espaço formativo um loco de colaboração e participação.

As autoras também indicam diversas estratégias que podem ser utilizadas de forma eficiente, mas que devem, no entanto, ser analisadas pelo professor-coordenador, conforme o contexto de sua atuação e a que destina a formação em serviço.

Cardoso et al. (2007) também propõem estratégias colaborativas que, no contexto desta pesquisa, podem ser consideradas possibilidades de práticas formativas eficazes para o desenvolvimento da formação em serviço dos professores, na perspectiva do trabalho colaborativo. São elas:

- I. **Dupla conceitualização:** proporciona aos professores a experiência das situações didáticas que pretendem desenvolver com os alunos, permitindo que os próprios docentes “conceitualizem tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram” (CARDOSO et al., 2007, p. 71). De acordo com Bonafé (2015), as intervenções do professor-coordenador realizadas por meio da dupla conceitualização, durante a formação em serviço, permitem ao professor um aprofundamento dos temas propostos, o confronto com sua prática e com a de seus pares, o que propicia o diálogo e a troca de vivências, fundamentais ao desenvolvimento profissional.
- II. **Leitura profissional:** possibilita a imersão nos conhecimentos docentes sobre diferentes conteúdos e permite uma melhor elaboração de discussões pertinentes aos assuntos apresentados pelo grupo como necessidades formativas.

No intuito de transformar a formação em serviço de professores em um momento autônomo, que propicie ao docente uma mudança para a categoria de professor-pesquisador e contribua efetivamente para a modificação da prática de

todos os envolvidos na formação, podemos analisar a prática docente à luz do aporte teórico apresentado e oferecer também sugestões de leituras que sejam pertinentes às necessidades formativas desses profissionais.

Nessa direção, o papel do professor-coordenador é tornar-se um mediador dessas práticas e desses saberes no trabalho colaborativo, possibilitando ao grupo de professores ações reflexivas para a transformação de suas práticas, troca e reflexão entre a equipe e momentos de estudos que assegurem a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas uns dos outros.

Passos e André (2016) afirmam que a compreensão da formação do professor e de sua ação pedagógica precisa favorecer e possibilitar ao professor-coordenador o desenvolvimento de práticas formativas que qualifiquem o trabalho colaborativo de forma articulada com as dimensões pessoal, organizacional e profissional do professor.

Segundo as autoras, o professor precisa ter a disponibilidade para o novo, para (re)conhecer-se na própria prática, apresentar flexibilidade e sensibilidade diante dos incidentes, sejam eles triviais ou surpreendentes. Algumas razões externas influenciam esse processo de aprendizagem, como a sistematização, a organização e a diversidade de campos de atuação (PASSOS; ANDRÉ, 2016).

A incorporação desses fatores ao cotidiano do professor, segundo as autoras, é parte constituinte do movimento do professor-coordenador, pois ele desempenha um comportamento docente que busca trazer aos professores as reflexões indispensáveis ao enfrentamento dos diversos acontecimentos recorrentes.

Na perspectiva do trabalho colaborativo, o professor-coordenador é apenas um dos participantes que compõem o coletivo da escola. Para atuar e direcionar suas ações para o apoio das necessidades formativas do grupo, é importante que ele esteja consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas em uma rede colaborativa (PASSOS; ANDRÉ, 2016).

Nessa direção, Nóvoa (1995) aponta que, para a constituição de uma rede colaborativa, faz-se necessário compreender a globalidade do sujeito. Assim, a formação deve ser um processo interativo e dinâmico, uma vez que a troca de experiências e a partilha de saberes de forma assimétrica consolidam espaços de formação mútua, os quais possibilitam a cada professor desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a compreensão da metodologia utilizada nesta pesquisa, neste capítulo apresento o contexto em que a investigação foi realizada (escola e participantes) e os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.

3.1 O contexto da pesquisa

A seguir, apresento uma breve caracterização da escola em que a pesquisa foi realizada e dos educadores participantes deste estudo.

3.1.1 A escola

A instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada faz parte da rede particular de ensino de São Paulo/SP, está localizada no bairro da Casa Verde, Zona Norte da cidade, e atende a um total de 250 alunos, da educação infantil ao ensino médio, em dois turnos (manhã e tarde).

A escola foi fundada há 34 anos e conta, atualmente, com 34 funcionários, sendo 24 professores e 10 profissionais que atendem a outras demandas do colégio.

3.1.2 Os participantes

A pesquisa foi realizada com a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e 10 professores do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio.

Com o objetivo de manter o anonimato dos sujeitos e preservar a confidencialidade das informações, atribuí a cada participante um código formado por letras e números. Assim, nesta pesquisa, a diretora será identificada com o código PC1, a coordenadora pedagógica, com o código PC2 e os professores, com os códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

Para o levantamento de especificidades dos participantes consideradas relevantes para esta pesquisa, enviei-lhes por e-mail um questionário, do qual obtive vários dados, dentre eles, os de caracterização, conforme segue (Quadro 9):

Quadro 9 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	DISCIPLINA(S) LECIONADA(S)	RESPONDEU AO QUESTIONÁRIO
PC1	Diretora	Pedagogia	---	Sim
PC2	Coordenadora pedagógica	Pedagogia e Psicopedagogia	---	Sim
P1	Professor	Ciências Sociais e Arterapia	Filosofia, Sociologia e História	Sim
P2	Professor	Geografia	Geografia	Sim
P3	Professora	Letras e Psicopedagogia	Técnicas de Redação e Inglês	Sim
P4	Professora	Letras	Inglês	Sim
P5	Professora	Educação Física	Educação Física	Sim
P6	Professora	Matemática	Matemática	Não
P7	Professora	Biologia	Biologia	Não
P8	Professora	Química	Química	Não
P9	Professora	Física	Física	Não
P10	Professora	Letras	Português	Não

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário aplicado (2020).

Todos os participantes leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice A), e a todos foi ressaltado que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, caso desejassem.

3.2 Procedimentos de coleta dos dados

Inicialmente, realizei uma reunião com a equipe gestora do colégio (direção e coordenação) no dia 16 de março de 2020, para apresentar-lhes a proposta da pesquisa – tema e objetivos – e os assuntos a serem tratados no encontro com o grupo de professores (TCLE, preenchimento do questionário, dentre outros).

Conforme combinado nessa primeira reunião, agendei um encontro com um grupo de 10 professores do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio para o dia 20 de março de 2020, para apresentação da pesquisa e aplicação do questionário. No

entanto, devido à pandemia mundial causada pela disseminação da Covid-19³ (Doença do coronavírus, do inglês *coronavirus disease*), o colégio repentinamente suspendeu as atividades presenciais e deu início às atividades remotas, fato que, conseqüentemente, ocasionou aos professores um excesso de atribuições e levou ao adiamento do encontro, a pedido deles.

Posteriormente, a instituição pesquisada, a exemplo de outras escolas brasileiras, entrou em férias, atendendo à necessidade de isolamento social determinada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com vistas à diminuição e ao controle de circulação do vírus.

Diante da situação mundial provocada pela pandemia e do pouco tempo para a realização desta pesquisa, recorri ao uso da tecnologia. Como o questionário já havia sido enviado aos participantes por e-mail, criei um grupo de WhatsApp para discutir com eles a proposta do instrumento.

Devido ao exposto sobre a situação vivida, alguns professores não responderam ao questionário. No decorrer dos meses de março e abril, tive o retorno de sete questionários, dos 12 enviados, sendo um da diretora, um da coordenadora e cinco de professores.

3.2.1 O questionário

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o questionário configura-se um instrumento de coleta de dados a partir do qual o pesquisador obtém informações do pesquisado com o objetivo de identificar ideias, sentimentos e propósitos relacionados ao seu processo de pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador tem um papel muito importante, porque necessita assegurar ao participante as condições para que a coleta de dados ocorra em um ambiente favorável, que possibilite seu bem-estar, expondo a ele os objetivos da pesquisa e apresentando-lhe flexibilidade e abertura no decorrer de sua participação no processo.

Para Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador deve:

³ Os primeiros casos de infecção pelo novo coronavírus, que provoca a Covid-19, surgiram em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Diagnosticada como uma doença grave logo no início, sua rápida propagação mundial levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar, em 11 de março de 2020, a existência de uma pandemia (ESTEVÃO, 2020).

- ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser colocadas de forma a considerar a sequência de pensamento do participante, ou seja, devem ter um sentido lógico para ele;
- entender que uma participação bem sucedida depende também das questões previstas; perguntas claras favorecem respostas igualmente claras, que respondam aos objetivos da investigação.

A partir das importantes colocações de Bogdan e Biklen (1994), considere os seguintes aspectos, ao formular as perguntas do questionário utilizado nesta pesquisa:

- A necessidade de cada pergunta e sua adequação ao sujeito investigado;
- A formulação de perguntas abertas, descritivas e/ou analíticas, com intuito de impossibilitar respostas que pudessem se resumir a “sim” ou “não”;
- A utilização de um vocabulário claro, que não contivesse palavras ou termos técnicos que pudessem não ser do conhecimento dos participantes.

Os questionários foram elaborados com a finalidade de buscar informações sobre a compreensão dos professores e dos gestores (direção e coordenação pedagógica) sobre: a formação e o percurso profissional do professor; os processos de formação em serviço; o trabalho colaborativo; o planejamento e a realização da formação em serviço.

De posse dos questionários preenchidos, o próximo passo foi iniciar os procedimentos de análise dos dados, que serão apresentados a seguir.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados obtidos nos questionários, busquei respaldo metodológico em Bardin (2011), que propõe a “análise de conteúdo”.

Para a autora a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados, tendo como função primordial o desvendar crítico.

Bardin (2011) aponta que as entrevistas e os questionários, quando utilizados como instrumentos de coleta de dados, constituem-se um método de investigação

específico classificado pela autora como diretivo ou não diretivo, por poder trazer questões fechadas e abertas.

Na metodologia proposta pela autora, o pesquisador deve buscar realizar uma análise que aponte a “frequência de aparição de certos elementos da mensagem, [...] indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências” (BARDIN, 2011, p. 114).

Bardin (2011) aponta que a análise de conteúdo se faz na prática e enfatiza que a análise de dados obtidos em entrevistas e questionários é muito complexa. A autora propõe como critérios de organização da análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na etapa inicial, pré-análise, o material é organizado, compondo o *corpus* da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se as hipóteses e elaboram-se os indicadores que nortearão a interpretação final.

O contato inicial com os documentos, a chamada “leitura flutuante”, é a fase em que são elaboradas as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Bardin (2011) esclarece que hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado; em outras palavras, são afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo.

Seguidamente à realização da “leitura flutuante”, a autora sugere a escolha de um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo no qual estes são transformados sistematicamente e agregados em unidades.

A metodologia de codificação dos dados restringe-se à escolha de unidades de registro, constituindo-se o recorte que se dará na pesquisa. Para Bardin (2011), uma unidade de registro significa uma unidade a ser codificada, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase.

No processo de enumeração de regras, na seleção de regras de contagem, a presença de elementos ou unidades de registros (palavras, temas ou outras unidades) pode ser significativa. De acordo com a autora, a ausência de determinados elementos pode bloquear ou traduzir a vontade escondida.

Outros fatores importantes desse processo apontados por Bardin (2011) são: a frequência em que se apresenta a unidade de registro; a intensidade dos tempos dos verbos, advérbios e adjetivos; a direção favorável, neutra ou desfavorável, e demais critérios associados (positivo ou negativo), e a ordem estabelecida nos registros.

Segundo Bardin (2011), categoria, geralmente, é um modo de pensamento que reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. Na análise de conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos, reunindo características comuns.

No processo de escolha de categorias, adotam-se os critérios semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos e pronomes), lexical (sentido e significado das palavras – antônimo ou sinônimo) e/ou expressivo (variações na linguagem e na escrita).

Bardin (2011) esclarece a inferência como técnica de tratamento de resultados orientada por diversos polos de atenção, ou seja, polos de comunicação (emissor receptor, mensagem e canal).

Na fase de interpretação dos dados, é necessário que o pesquisador retorne ao referencial teórico, objetivando embasar as análises e dar sentido à interpretação. As interpretações baseadas em inferências buscam o que se oculta nas entrelinhas dos significados das palavras, para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados.

A metodologia “análise de conteúdo”, por meio da leitura aprofundada, determinada pelos aspectos oferecidos pelo sistema linguístico que objetivam a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores, oportuniza a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo (BARDIN, 2011).

Considerando todos os aspectos expostos acerca das escolhas metodológicas para a realização desta pesquisa, no próximo capítulo apresentarei a análise e a discussão dos dados fornecidos pelos participantes a este estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca valorizar os aspectos subjetivos contidos nos saberes experienciais dos sujeitos participantes – gestores e professores –, a partir das respostas fornecidas por eles aos questionários.

Nessa perspectiva, busquei registrar minhas compreensões sob a ótica dos pesquisados, para valorizar e ampliar seus diferentes entendimentos, e relacioná-las com os estudos de Hargreaves (1998), Imbernón (2010), Almeida (2010) e Placco e Silva (2015) que, dentre outros autores, fundamentam esta investigação.

Vale lembrar que esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP. Os objetivos específicos são: identificar o que os gestores e os professores da escola pesquisada compreendem por formação em serviço e verificar como a colaboração ocorre na escola e quais são suas possíveis contribuições para a formação do professor.

Para qualificar e fundamentar os resultados da pesquisa, apresento a análise e a discussão dos resultados, bem como a descrição e a análise das respostas dos questionários, tendo como base as quatro fases propostas por Bardin (2011) para a condução da pesquisa: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização e d) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

4.1 O foco da investigação

O presente estudo envolve uma investigação sobre a formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, com a finalidade essencial de obter algumas respostas à pergunta: como gestores e professores percebem a colaboração (trabalho colaborativo) na escola e como tal trabalho contribui para a formação em serviço?

A insuficiência de estudos realizados por gestores e professores concernentes às suas práticas pode ou não se vincular com a possível ausência de ações de colaboração profissional. A reflexão e a análise das práticas pedagógicas, a busca de soluções para os desafios encontrados no cotidiano escolar e a investigação para uma melhor compreensão do cenário e dos contextos em que os sujeitos estão inseridos

constituem-se atividades complexas, que necessitam essencialmente de espaços formativos na escola, o que talvez influencie o desenvolvimento da colaboração, da formação em serviço e de todo o processo envolvido.

Consequentemente, desponta a necessidade de pesquisar a colaboração e suas possíveis contribuições para a formação em serviço de professores, em busca de identificar as percepções de gestores e professores sobre o tema, para que se possa refletir, discutir e traçar possíveis estratégias a partir do problema pesquisado. Desponta, ainda, a possibilidade de sugerir espaços formativos nos quais gestores e professores possam compartilhar suas angústias, seus anseios, seus saberes e suas vivências pessoais e profissionais, para, juntos, refletirem a respeito das ações formativas desenvolvidas pela escola, como sujeitos legítimos desses espaços de formação.

4.1.1 As questões norteadoras

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Fullan e Hargreaves (2000), Damiani (2008), Hargreaves (1998), Stewart (1997) e Little (1990) sobre o tema colaboração; nos estudos de Imbernón (2010), García (1999), Gama (2007), Canário et al. (1994), Passos e André (2016) e Placco e Silva (2015) acerca da formação do professor; e nos estudos de Tardif (2014) e Dewey (1959) no que concerne aos saberes docentes. O respaldo teórico desses autores está articulado com os objetivos de pesquisa supramencionados.

Ao definir o tema desta pesquisa – formação em serviço de professores e a colaboração – fundamentei três perguntas norteadoras, a partir de minhas indagações profissionais: como gestores e professores compreendem a formação em serviço? Como a colaboração ocorre na escola? Como tal trabalho tem contribuído para a formação do professor na escola?

A análise e a discussão dos dados obtidos ora apresentadas foram realizadas a partir das respostas dos participantes ao questionário, que precisou ser enviado por e-mail, devido ao período de quarentena vivido no período da pesquisa, em decorrência da pandemia mundial causada pelo novo coronavírus.

A partir das respostas, procurei realizar uma análise textual qualitativa das informações, as quais foram expostas de maneira descritiva e interpretativa. O progresso na análise das informações constituiu-se a partir das questões de pesquisa, abrindo possibilidades para um aprofundamento do nível de interpretação e revelando

as categorias de análise derivadas das respostas dos participantes, que serão apresentadas adiante.

Nessa etapa da análise, organizei, ordenei e estruturei os resultados da pesquisa, o que me exigiu leituras pertinentes à proposta, com o intuito de obter respostas concernentes ao objeto de estudo.

O momento interpretativo levou-me, inicialmente, a um entendimento mais cognoscível e intensificado da própria teoria em questão, na tentativa de avançar ou reconstruir novas visões teóricas. Nesse sentido, apurar detalhadamente cada etapa da pesquisa também passou a ser um investimento constante ao longo deste estudo, e necessário em todos os momentos consecutivos.

4.1.2 Análise da percepção das respostas dos participantes

A partir dos dados coletados, realizei a análise e a interpretação com fundamentos em Bardin (2011), que apresenta como critérios de organização de uma análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Para o tratamento dos resultados, procedi com a codificação e a inferência e utilizei, como técnicas de análise, as etapas de categorização, interpretação e informatização.

A interpretação ocorreu no instante em que estabeleci relações explícitas com a teoria fundamentada nas referências dos pesquisadores estudados (HARGREAVES, 1998; IMBERNÓN, 2010; ALMEIDA, 2010; PLACCO; SILVA, 2015), bem como na reconstrução de determinados pontos relacionados com o aporte teórico assumido. Gradualmente, compreendi que os argumentos teorizados estavam estreitamente ligados com o grau de aspiração que eu mantinha com meu objeto de estudo.

O resultado da análise nas descrições, interpretações e teorizações foi decorrência do esforço que assumi como pesquisadora, expressando minhas compreensões. A validade da análise dos resultados foi construída ao longo do processo, no qual busquei manter o rigor nos momentos de categorização para a construção dos textos que representam o objeto de estudo.

Apresentarei a análise das respostas ao questionário com base nas questões norteadoras supracitadas, procurando destacar as concepções que resultam do discurso dos gestores e professores concernentes às suas compreensões e percepções reveladas explicitamente e sobre aquelas que estão nas entrelinhas de suas explicações manifestadas.

A partir da análise das respostas, emergiram categorias, as quais foram construídas com suporte nas informações, em resposta às questões norteadoras, que estão relacionadas com o problema desta pesquisa, conforme segue (Quadro 10):

Quadro 10 - Categorias de análise

PROBLEMA DE PESQUISA		
Como gestores e professores percebem a colaboração (trabalho colaborativo) na escola e como tal trabalho contribui para a formação em serviço dos professores?		
QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS EMERGENTES	CATEGORIAS EXTENSAS (MACRO)
<ul style="list-style-type: none"> • Como gestores e professores compreendem a formação em serviço? • Como a colaboração ocorre na escola? • Como tal trabalho tem contribuído para a formação do professor na escola? 	A compreensão dos gestores e professores sobre a formação em serviço	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços formativos sistematizados • Espaços formativos espontâneos • A prática profissional vivenciada • A prática profissional almejada
	A percepção dos gestores e professores sobre a participação na formação em serviço realizada na escola	
	O entendimento dos gestores e professores sobre o que é relevante ser vivenciado e desenvolvido na formação em serviço relacionado à atuação profissional	
	A percepção dos gestores e professores sobre os desafios enfrentados para participar da formação em serviço	
	A clareza dos gestores e professores sobre como deve ser a formação em serviço oferecida pela escola	
	O discernimento dos gestores e professores sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados nos processos de formação em serviço	
	A compreensão dos gestores e professores sobre colaboração (trabalho colaborativo)	
	A percepção dos gestores e professores sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados no trabalho colaborativo de sua escola	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2020).

As informações relativas às respostas das questões norteadoras evidenciaram algumas diferenças e algumas semelhanças entre os participantes quanto à compreensão, à clareza, à percepção, ao discernimento e ao entendimento da formação em serviço e colaboração na escola e suas possíveis contribuições para a formação do professor.

Esta pesquisa está organizada em categorias emergentes e extensas (macro), divididas em quatro diferentes aspectos:

- Estabelece a relação com os espaços formativos sistematizados;
- Restringe-se a espaços formativos espontâneos;
- Refere-se à prática profissional vivenciada;
- Diz respeito à prática profissional almejada.

A classificação em categorias subdivididas em aspectos tem como foco resgatar as reflexões dos participantes a partir das diferentes perspectivas de cada um sobre a formação em serviço e a colaboração.

A seguir, passarei a apresentar e discutir as categorias emergentes supramencionadas.

4.2 A compreensão dos gestores e professores sobre a formação em serviço

A formação em serviço busca conectar teoria e prática como um facilitador do processo pedagógico (IMBERNÓN, 2010). Segundo Nóvoa (2009) a formação de professores apresenta alternativas para qualificar as práticas dos docentes, dentre as quais o autor destaca a ideia da escola como:

- Lugar da formação dos professores;
- Espaço da análise partilhada das práticas;
- Rotina sistemática de acompanhamento;
- Supervisão e reflexão sobre o trabalho.

Estas são algumas das alternativas propostas por Nóvoa (2009) para qualificar a formação de professores na escola. Segundo o autor, a escola pode oportunizar um espaço de formação de professores para a reflexão, o estudo e a troca das ações pedagógicas, tendo como transformar o fazer pedagógico em um **contexto formativo, contínuo e colaborativo de troca de experiências e vivências docentes**.

Nóvoa (2009, p. 40) esclarece que o objetivo da formação em serviço é “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e vincular a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas”.

Dessa forma, esta primeira categoria apresenta a compreensão dos gestores e professores sobre a formação em serviço, conforme relata PC1, ao revelar sua perspectiva:

*A **formação em serviço** para o professor **deve ser contínua e diária**, pois ele tem sua formação inicial e a escola lhe trará o lugar de **crescimento profissional** constante, de maneira **coletiva**. O docente precisa sempre **estar atualizado** para ter um melhor desempenho perante seus alunos e ser reconhecido e valorizado pelos seus gestores. (PC1)*

A ideia de formação em serviço apontada por PC1 vai ao encontro das considerações do professor P2, que entende:

*[...] a ideia de formação em serviço como troca de experiências que ocorrem na escola e que contribuem para o **aperfeiçoamento da prática pedagógica**. (P2)*

É provável que o entendimento sobre a formação em serviço decorra da preocupação em adequar os gestores e professores aos desafios encontrados no dia a dia, e também da convicção de que o papel do professor é essencial para articular e mediar as percepções do aluno sobre o mundo em que vive, sua realidade e suas vivências. Nesse sentido, P1 e P3 fazem as seguintes colocações:

*Entendo como um processo de **adequação** do professor às **novas realidades** conceituais e metodológicas essenciais para a construção de uma autonomia profissional. (P1)*

*Pra mim, formação de serviço de professores tem como objetivo **capacitar os docentes e ajudá-los a enfrentar**, com maior segurança e competência, os **desafios** postos pela educação, levando-os à reflexão quanto ao crescimento profissional. (P3)*

Ao trazerem sua ótica a respeito da formação em serviço, as falas dos participantes revelam:

*[...] no **dia a dia**, trocando informações, buscando sempre manter nosso perfil tradicional, atualizando e modernizando o necessário. (PC2)*

*Meu conceito é **trabalhar a socialização** entre os alunos, pois acredito que é a parte mais difícil entre eles hoje. (P5)*

Pode-se dizer que as compreensões concernentes à formação em serviço dos sujeitos participantes consistem em reconhecer a produção de conhecimentos em seu cotidiano na escola e relacioná-los com a viabilidade de mudanças e de melhorias em suas práticas efetivas.

Relaciono esse pequeno grupo de participantes como profissionais que compreendem por formação em serviço como aquela centrada na instituição, principalmente por acreditarem que a melhoria do trabalho realizado na escola pode estar relacionada à melhoria do trabalho de cada professor. Esses participantes reconhecem a formação em serviço como meio para obter “melhor desempenho”, que “atualize e modernize o que é necessário”, “fundamental”, “oportunidade de realizar atividades que contribuam para o aprimoramento de suas práticas”, “reflexão para crescimento profissional”, ponto de partida para o desenvolvimento profissional.

Ressaltam, no entanto, que, por mais que tenham conseguido identificar diferentes formas de compreensão da formação em serviço, ainda preferem que seja de “maneira diária, com troca de informações”. Logo, a compreensão de formação em serviço é idealizada como momentos diários que atendam individualmente, mas em espaços informais e coletivos.

As compreensões sobre a formação em serviço que acontece em momentos cotidianos, sem planejamento, são compartilhadas entre os gestores e professores de formas semelhantes, manifestadas por eles em algumas de suas respostas. Nessa direção, Imbernón (2010, p. 9) ressalta que:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e sem dúvidas, na inovação e na mudança.

Os gestores e professores utilizam-se do que gostariam de viver profissionalmente, buscam aliar seus entendimentos com a realidade e, muitas vezes, não percebem que podem reproduzir um discurso que não carrega verdadeiramente as ações formativas realizadas na escola, desviando-se de seu desenvolvimento em um espaço sistematizado no qual os envolvidos possam refletir sobre o contexto escolar e transformar sua prática.

Nessa perspectiva, podemos observar que os professores necessitam participar e envolver-se com a sistematização da formação em serviço, juntamente com a equipe

gestora, não apenas na etapa da organização, mas também “no momento de levar à prática a formação, de maneira que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias, baseado na experiência acumulada e ao mesmo tempo nas novas necessidades detectadas” (IMBERNÓN, 2009, p. 55).

Imbernón (2009) elucida que os saberes experienciais acumulados pelos professores em suas práticas e as necessidades identificadas são fundamentais para a prática da formação, pois estabelecem um movimento de inserção e transmutação de estratégias.

Para Nóvoa (2009, p. 40), “a reflexão da docência como coletiva, tanto no plano de conhecimento quanto no plano de ética” revela a importância de assumir uma ética profissional que seja construída no diálogo com outros colegas de profissão, o que ele chama de “comunidade de práticas”. De acordo com o autor:

É urgente reforçar as “comunidades de práticas”, isto é, um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÓVOA, 2009, p. 41).

É necessário construir um olhar plural dos professores-formadores (coordenadores pedagógicos) para a constituição de comunidades de aprendizagem colaborativa (GAMA, 2007), para compartilhar saberes, concepções, explicações, trocas de vivências que elaborem em conjunto, providências e parâmetros para o enfrentamento de desafios das ações formativas dentro da escola e a construção de um espaço colaborativo no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 A percepção dos gestores e professores sobre a participação na formação em serviço realizada na escola

O foco desta categoria é a percepção sobre a participação na formação em serviço realizada na escola.

A análise evidencia que as percepções reveladas pelos participantes divergem entre si. Enquanto alguns mencionam que a formação em serviço é realizada no cotidiano, individualmente, um sujeito expõe que ela é desenvolvida em reuniões pedagógicas, e outro revela nunca ter participado de formação em serviço ofertada pela escola.

PC1, ao falar da formação continuada em serviço, explica que:

*A nossa escola trabalha a formação em serviço de maneira **contínua** no dia a dia, **individualmente**, em **grupo**, nas **reuniões pedagógicas** e também contamos com assessoria [...]. (PC1)*

A fala desse participante sobre a formação em serviço na escola em que atua destaca as formações oferecidas pela escola. Podemos observar que o professor não relata as trocas entre os docentes, nem os saberes experienciais (TARDIF, 2014) vivenciados por eles no cotidiano escolar.

As percepções de P2 e PC2 sobre formação em serviço, apresentadas a seguir, vinculam-se ao fato de que, em reuniões pedagógicas e no decorrer do contato contínuo com a equipe, os professores não percebem a formação em serviço como uma construção de experiências coletivas (NÓVOA, 2009), respaldada em suas práticas pedagógicas:

*A formação em serviço ocorre principalmente em nossas **reuniões pedagógicas**. (P2)*

*A escola busca manter **contato contínuo** entre todos da equipe. (PC2)*

Na fala de P4, a seguir, percebemos que há reflexão por parte do sujeito sobre as formações que recebeu na escola, sempre oferecidas por outras instituições e/ou pessoas convidadas para realizar a formação. O “contexto formativo” (PASSOS; ANDRÉ, 2016) e reflexivo do espaço de trabalho (escola), a convivência com os professores, o dia a dia e a troca de saberes pedagógicos passam despercebidos pelo grupo, por não os considerar “práticas formativas” (PASSOS; ANDRÉ, 2016).

*Então, realmente, ofertadas pelo [...] [cita o nome do colégio], eu **nunca presenciei** [...] as coisas que faço, elas são relacionadas a outro segmento, no estado eu faço muito. [...] No [...] [cita o nome do colégio], eu **nunca soube de nenhum curso ofertado**, mas, eles também não impedem você de fazer [...] Recordando, agora, teve algumas vezes no planejamento que vieram pessoas para ministrar pequenos cursos dentro do planejamento de editoras; teve algumas, fora da escola, não só isso mesmo. (P4)*

Ainda com relação à reflexão sobre formação em serviço, o olhar dos professores e gestores estão voltados para a “formação contínua” (GAMA, 2007) do docente, sempre alinhada a uma formação externa, ou seja, os professores não percebem o local de trabalho como um espaço formativo.

De acordo com Gama (2007, p. 32), “formação continuada é um termo que vem sendo utilizado há algumas décadas para caracterizar diversas ações referentes a

atividades realizadas pelos e com os professores, depois de sua formação inicial, seja em nível médio, ou nível superior”.

Para o autor, o termo “formação contínua” é usado para contemplar as diversas ações dentro da escola contemporânea, que é uma escola ativa, dinâmica, um lugar de aprendizagem, formação, autoformação, troca de experiências e construção de saberes. Conseqüentemente, seu objetivo, enquanto instituição de ensino, é oferecer espaço para a formação em serviço voltada à pesquisa, à construção do conhecimento e ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Imbernón (2009), para que ocorram ações formativas no espaço escolar, é fundamental realizar uma identificação e um estudo prévio dos problemas encontrados e estabelecer objetivos e metas bem organizados, com um plano de ação que supere o que se propõe, promovendo uma formação dinâmica e viva dentro do ambiente escolar.

Nas reflexões dos professores PC1, PC2, P2 e P4, ficam evidentes as necessidades formativas do grupo, a começar pela compreensão da formação em serviço, em que os professores precisam entender e compreender a escola como um contexto formativo, um espaço para a vivência dos saberes docentes e a troca, que qualifica as práticas dos docentes em seu dia a dia.

Essas necessidades formativas podem ser atendidas mediante mudanças na instituição, que promoveria práticas formativas construídas coletivamente com a equipe de professores e a equipe gestora, uma vez que compete à coordenação pedagógica estabelecer com todos os participantes essas práticas formativas, bem como um espaço de partilha que vise a construir um espaço de práticas colaborativas, que contribuirão com a formação em serviço do professor.

4.4 O entendimento dos gestores e professores sobre o que é relevante ser vivenciado e desenvolvido na formação em serviço relacionado à atuação profissional

Ao responder sobre o que é relevante ser vivenciado e desenvolvido na formação em serviço, este participante revela o seguinte:

*Acredito que toda formação deve **conectar o professor à realidade contemporânea**, de modo que o professor consiga **lidar com os problemas atuais** e se adequar às novas tecnologias que hoje gerem a educação. [...]*

*Hoje, os principais desafios que me proponho, no que se refere a formação, é justamente estar **atualizado**, de modo que as minhas aulas sejam para os alunos não somente práticas, mas que eles vejam sentido e sejam capazes de conectar-se com o que proponho. (P1)*

A reflexão de P1 sobre a formação do professor, sua percepção de que a formação possibilita conectar-se com a realidade e lidar com os problemas atuais, resgata a valorização que a formação em serviço tem para esse professor. A visão de que o professor precisa estar atualizado e conectado com a realidade também é revelada por P1, além da preocupação com suas aulas, para que elas sejam significativas, produtoras de sentido para seus alunos. Isso tudo faz com que esse professor perceba o contexto de trabalho como um espaço formativo.

Na fala a seguir, o professor P2 evidencia as trocas de experiências entre os professores, mesmo que estas não sejam estruturadas e planejadas. Para esse professor, essas práticas tornam-se momentos de formação, pois ele considera que, por meio delas, ocorre a aprendizagem entre seus pares, o pensar nas ações e nas práticas educacionais. Esse diálogo e essa reflexão resultam na construção de uma relação dialógica com a próxima prática, por meio do “pensar criticamente” (FREIRE, 1996):

*A relevância se dá nas **trocadas de experiências** entre os professores e a coordenação do colégio. Eu **aprendo** muito com os professores que estão há mais tempo na docência. O **contato e o diálogo** diário com os estudantes sobre as práticas educacionais, sobre a didática da atividade. Finalizando com a **leitura** de textos que envolvam e justifiquem as escolhas que tomamos no processo de ensino-aprendizagem. (P2)*

P4 aponta que a reflexão da prática faz do professor um pesquisador, e que a ação de refletir sobre a própria prática qualifica as práticas do docente e desenvolve a ação de pesquisar sua própria prática pedagógica:

*[...] a questão da **Reflexão, da Prática**, do professor ser um **profissional pesquisador**. A gente trabalha com pessoas, então a gente tem que estar constantemente vendo novas questões que surgem na área [...] É a 2ª questão da reflexão em grupo com seus pares mesmo, com as pessoas trabalham com você, que compartilham das mesmas situações, das mesmas questões, mas que são experiências diferentes, são pessoas diferentes, e cada pessoa teve uma experiência em relação a determinada coisa; essa **troca** é muito importante. (P4)*

Conforme expressam Canário et al. (1994), uma das dimensões fundamentais da formação de professores baseia-se nas vivências profissionais e na reflexão sobre essa prática, o que viabiliza sua modificação e transformação em saberes

significativos, resultando em “um processo apropriativo de oportunidades educativas, vividas no cotidiano” (CANÁRIO et al., 1994, p. 32).

Para Passos e André (2016), a reflexão é outra dimensão importante do desenvolvimento do professor, e o professor-coordenador necessita se atentar ao como organizar uma formação em serviço que prepare os professores para as demandas surgidas em suas práticas, a constituição desse processo de formação e as circunstâncias favoráveis para desenvolvimento profissional.

As autoras esclarecem que a escola, enquanto instituição de ensino, deve ter como objetivo oferecer espaço para a formação em serviço, a pesquisa e a construção do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem (PASSOS; ANDRÉ, 2016), o que é corroborado na fala de PC1:

*Nós da direção e da coordenação tentamos **garantir a qualidade de nossas reuniões**. Sabemos que sempre precisaremos buscar mais e nos aprimorarmos mais e nos modernizarmos para podermos acompanhar a evolução do ensino-aprendizagem. (PC1)*

A expectativa de PC1 acerca do que deve acontecer nos espaços de formação em serviço refere-se a garantir a qualidade nas reuniões pedagógicas com vistas ao aprimoramento e à modernização, proporcionando aos professores o acompanhamento da evolução do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, fica evidente a necessidade de novas reflexões sobre as reuniões pedagógicas como espaços para a formação em serviço, para que sejam possibilitadoras do desenvolvimento profissional do professor.

Leite et al. (2010) explicam que a escola, ao utilizar as reuniões pedagógicas como espaços de formação, ouve a voz dos professores e oportuniza a reflexão e o reexame da própria prática, promovendo a formação em serviço em um contexto reflexivo, pois constrói a autonomia do trabalho docente e favorece a busca de estratégias que possam determinar nova postura de prática pedagógica que atenda às dificuldades concretas do fazer profissional docente.

Torres (2010, p. 49) explica que as reuniões pedagógicas não são vistas como um espaço de partilhas “que estejam levando a construções coletivas de saberes, ao contrário, as problemáticas são discutidas com vistas à busca de soluções mais ou menos imediatas”, perdendo a essência de desenvolvimento profissional e a possibilidade de melhoria de suas práticas profissionais.

Consequentemente, as reuniões pedagógicas podem ser planejadas com objetivos “cristalinos” direcionados à formação reflexiva em serviço e ao desenvolvimento profissional, com o estabelecimento de uma rotina qualificada desse espaço, garantindo, assim, sua função, conforme aponta Pinto (2010, p. 44):

Ao se constituírem como espaços coletivos de reflexão sobre o fazer docente, de trocas de experiências, de aprofundamento teórico, de busca de superação das dificuldades e de construção de conhecimentos, as reuniões pedagógicas se estabelecem como espaços efetivos para a formação continuada dos professores e educadores.

A autora ressalta que as reuniões pedagógicas podem assegurar a capacidade de promover formação em serviço utilizando-se da pesquisa e da reflexão sobre a prática, com o intuito de desenvolver novas estratégias que possibilitarão novas vivências profissionais que ajudem na solução das dificuldades surgidas em sala de aula (PINTO, 2010).

Assim, o coordenador pedagógico apresenta papel essencial para o êxito da formação no espaço das reuniões pedagógicas, visto que perpassa por sua figura toda a organização e o planejamento desse momento. O coordenador torna-se o mediador do processo formativo, e suas articulações e orientações são imprescindíveis para proporcionar ao grupo docente um ambiente de desconstrução e reconstrução de saberes que colaborem com suas práticas.

Nessa direção, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 6) entendem que:

[...] compete ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar.

As autoras destacam que o professor-coordenador une o coletivo da escola, ao dar importância às peculiaridades das circunstâncias e às viabilidades de evolução de seus movimentos. Esse profissional forma os professores em suas áreas específicas e, concomitantemente, na área pedagógica, o que possibilita conciliar os objetivos da instituição a esses conhecimentos adquiridos na formação. Ele também modifica a

realidade a partir de uma dinâmica reflexiva que imprime às suas ações, possibilitando mudanças a cada sujeito envolvido com o aperfeiçoamento da educação.

Assim, a formação em serviço poderá contribuir para o entendimento dos gestores e professores sobre o que é relevante ser vivenciado e desenvolvido em seu processo relacionado à atuação profissional com vistas à melhoria da educação escolar.

4.5 A percepção dos gestores e professores sobre os desafios enfrentados para participar da formação em serviço

Nesta categoria, apresento o entendimento dos sujeitos participantes sobre os desafios enfrentados para participar da formação em serviço realizada na escola. As respostas aos questionários evidenciam diferenças entre si: para alguns sujeitos, os desafios enfrentados para participar da formação em serviço referem-se a pensamentos diferentes, diversidade e oposição entre professores e equipe; para outros, escassez de tempo e aplicação.

Com relação aos três primeiros desafios mencionados – pensamentos diferentes, diversidade e oposição –, PC1, P5 e P3 apontam o seguinte:

*Quando a gente trabalha com seres humanos de **pensamentos diferentes**, encontramos a dificuldade de fazê-los entender o melhor caminho a ser percorrido. A escola trabalha com profissionais antigos na unidade - alguns têm 25 anos trabalhando conosco - e **modernizá-los** se torna o nosso maior desafio. (PC1)*

*Como disse anteriormente, o maior desafio é trabalhar com a **diversidade**, pois cada um compreende de uma maneira e realiza as atividades de uma forma diferente, porém essa parte, na minha opinião, é a parte mais satisfatória de ser professor, pois conseguimos ver cada um chegar ao resultado final por caminhos diferentes. (P5)*

*A **oposição** dos que não concordam com a forma de realização e/ou execução. (P3)*

No tocante a essas falas, destaco que, entre os autores que fundamentam este estudo, muitos apontam que a diversidade de opiniões e a troca de experiências oportunizam a construção de novas práticas e novos saberes (ANDRÉ, 2016; FREIRE, 1996; IMBERNÓN, 2010; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; NÓVOA, 2008).

Nessa direção, André (2016, p. 31) destaca que “a troca de experiências entre iguais, em que cada um possa aprender com o outro, valoriza a diversidade de opiniões, de pontos de vistas, de conhecimentos e de práticas”, gerando conhecimento do outro, receptividade a contribuições discordantes, esforço na edificação de entendimento e entusiasmo para constituir projetos comuns.

André (2016) sugere que, para que o professor esteja apto a dedicar-se ao seu trabalho, ele deve entender os fatos ocorridos no cotidiano escolar, considerar o que está bom e o que precisa ser reexaminado, ter a iniciativa de realizar suas certificações construídas em um trabalho de ressignificação de sua prática, e isso pode ser propiciado nas formações em serviço.

Quanto aos outros desafios enfrentados para participar da formação em serviço apontados pelos sujeitos – tempo e aplicação –, PC2, P1, P2 e P4 revelam o seguinte:

*Os principais desafios são direcionar **o tempo e a disponibilidade** da maioria para organizar formação em serviço, no entanto, conforme respostas anteriores, a troca de informações no dia a dia é mais válida para nós. [...] (PC2)*

Sabemos que a maioria dos professores do país necessita trabalhar em dois turnos para conseguirem ter uma condição mínima de bem-estar. (P2)

*O principal desafio é o **tempo**, porque eu trabalho em três períodos; difícil arrumar tempo mesmo. [...] O tempo pega mesmo. (P4)*

*Não percebo um desafio na participação da formação. Creio que o desafio maior está na **aplicação**. Digo, criar uma conexão de todo conhecimento teórico absorvido com a realidade dinâmica das escolas. (P1)*

Em meu entender, esses desafios podem ser solucionados com uma possível conciliação viabilizada pelo professor-coordenador, que, segundo Placco, Almeida e Souza (2011), tem como uma de suas atribuições relacionar o coletivo da escola a partir das especificidades de circunstâncias e das possibilidades de desenvolvimento de seus movimentos.

Para Candau (2003, p. 145), a formação em serviço constitui-se um espaço de construção coletiva de saberes:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nessa perspectiva, de criar sistemas de incentivo à socialização, de ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva.

A autora torna clara uma nova perspectiva sobre formação em serviço de professor como um movimento do pensamento, de reflexão, de interação e de compartilhamento, um espaço coletivo para a elaboração de conhecimentos e diferentes saberes. O professor-coordenador constitui-se também como agente essencial na educação, pois é o responsável em reorganizar as reuniões pedagógicas para transformá-las em um espaço de partilhas, investigação, pesquisa e formação em serviço. Com a formação em serviço centrada no contexto escolar, esse profissional necessita que a gestão escolar também acredite, incentive e apoie seu trabalho (CANDAUI, 2003).

Ao analisar a devolutiva dos professores acerca dos desafios que enfrentam para participar da formação em serviço, entendo que o movimento gerado pelos aspectos citados pelos sujeitos – pensamentos diferentes, diversidade, oposição, tempo e aplicação – oportuniza a realização de um novo processo, “um espaço formativo em que as atividades educacionais estejam interligadas e provoquem a produção de novos significados” (LIBERALI, 2015, p. 94), de maneira que as intenções coletivas sejam atingidas por meio da colaboração e do compromisso com os processos de transformação dos próprios sujeitos e do contexto escolar.

4.6 A clareza dos gestores e professores sobre o que esperam que aconteça no processo de formação em serviço

Nesta categoria, o foco são as expectativas dos participantes quanto ao processo de formação em serviço. Questionados sobre isso, professores e gestores revelaram esperar: engajamento dos docentes; aplicabilidade; troca de experiências e visões; ações; aperfeiçoamento da prática e preparação dos alunos. Portanto, a maioria reconhece que o processo de formação propicia a reflexão.

Nas falas a seguir, observamos que, para PC1, a formação em serviço garante a receptividade dos professores. P1 refere que o material formativo deve ser prático e aplicável, e P2 e P5 acreditam que a formação em serviço deve ser um ambiente que possibilite uma educação mais libertadora e significativa aos alunos. P5, especificamente, considera que a formação em serviço deve oportunizar o aperfeiçoamento:

*Um dos nossos princípios é tentar garantir e assegurar na escolha das nossas estratégias o trabalho coletivo, selecionando a abordagem do conteúdo e a estratégia a ser utilizada, para tentar garantir a receptividade **engajamento dos docentes**. (PC1)*

*Inicialmente, que o que é proposto como material formativo tenha finalidade prática. **Que seja aplicável**. (P1)*

*Espero um ambiente em que a **troca de experiências e visões** de mundo auxiliem na construção de um processo educacional que possibilite uma **educação mais libertadora** e interessante para os alunos. (P2)*

*Espero **AÇÕES**; que as decisões **saíam do papel**. (P3)*

*Aperfeiçoamento; sempre espero **aperfeiçoamento**. Aperfeiçoar a minha prática usando as novidades, aquilo de novo que aprendo a meu favor, a favor dos meus alunos, para os alunos, porque o professor trabalha para ele. É óbvio todo mundo trabalha para si, mas para os alunos também, porque toda e qualquer ampliação no meu conhecimento, eu acabo transmitindo direta ou indiretamente para os meus alunos. Então eu sempre espero aperfeiçoamento, como pessoa, como cidadã, como profissional, como professora; me tornar sempre um profissional melhor nessas questões e resolver situações que acabam angustiando o professor, e também ter um novo fôlego; quando você estuda, você acaba tendo contato com pessoas de todos os tipos, recém-formados, os mais velhos. Você acaba tendo um respiro novo; acho que é muito importante na nossa profissão. (P4)*

*Espero que **os alunos saíam o mais preparados** possível para enfrentar qualquer diversidade e desafio que eles venham a enfrentar na vida. Pois a escola é o preparo para vida. (P 5)*

Segundo André (2016), nos momentos de formação em serviço, deve-se buscar conhecer, identificar, partilhar os saberes experienciais dos professores e do professor-coordenador para o início das reflexões sobre as práticas pedagógicas já realizadas, os desafios encontrados no cotidiano e suas possíveis soluções.

A autora explica que o esforço coletivo é constituído por objetivos almejados no processo educativo, pelas estratégias para sua realização, pela definição de papéis e responsabilidades de cada um dos sujeitos escolares, pelas formas de acompanhamento das práticas pedagógicas e pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

A “aprendizagem do convívio social” é outro conceito apresentado por André (2016) e se constitui no aprendizado e na investigação que compreende aprender a escutar o outro e compartilhar ideias, oportunizar a ampliação de opiniões, perspectivas diferentes das que se possui, comparações, determinação de relações, discordâncias, concordâncias, acolhimento de críticas e sugestões que possibilitem o desenvolvimento profissional do professor.

A autora esclarece que a formação em serviço é relacionada aos conceitos de “autonomia na colegialidade” (HARGREAVES, 1998) e “trabalho colaborativo” (STEWART, 1997), que interferem em um ambiente possibilitando aos participantes desenvolver suas próprias ideias, aprender a ouvir o outro, acolher ideias divergentes, argumentar e construir projetos comuns, tendo como horizonte o processo educativo dos alunos.

4.6.1 O discernimento dos gestores e professores sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados nos processos de formação em serviço

Nesta categoria, o cerne é o discernimento sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados na formação em serviço (IMBERNÓN, 2010) realizada na escola.

As percepções destacadas acerca dos pontos positivos foram: a escolha de estratégias, o trabalho coletivo e a qualidade de reuniões, conforme revela a fala de PC1:

*[...] garantir e assegurar na **escolha das nossas estratégias, o trabalho coletivo**, selecionando a abordagem do conteúdo e a estratégia a ser utilizada, para tentar garantir a receptividade engajamento dos docentes. Nós da direção e da coordenação tentamos garantir a **qualidade de nossas reuniões** [...] para podermos acompanhar a evolução do ensino-aprendizagem. (PC1)*

Quanto às percepções relativas aos pontos a serem melhorados, P1, P2 e P3 apontam: a necessidade de a teoria estar mais próxima da realidade; a deficiência em relação à tecnologia; o aumento na frequência das reuniões e as pautas:

*A **teoria estar mais próxima da realidade** das escolas, ou melhor, **adequar as escolas** para receber estas **novas práticas**. Sinto a maior parte das escolas bem **deficientes em relação a tecnologias**. (P1)*

*As reuniões pedagógicas se mostram de grande valia. São muito bem aproveitadas. A possibilidade **de aumento na frequência dessas reuniões** mostra-se como um ponto a ser desenvolvido. (P2)*

*Os pontos positivos que podem ser melhorados são as **pautas**, que deveriam ser apresentadas com antecedência, **meta, foco na objetivação e realização** concretas; ter consciência do “formato” desta escola, o qual não deve ser copiado de outras. (P3)*

Com relação ao PPP, Rios (2005, p. 127) afirma que:

[...] um projeto de escola não se faz sem a participação de todos os que a constituem e não é mera soma de projetos individuais, mas sim uma proposta orgânica, em que se configura a escola necessária e desejada, e na qual se articulam, na sua especificidade, as ações de cada sujeito envolvido.

Nessa direção, a autora explica a importância da participação de toda comunidade escolar para a configuração da escola desejada e necessária, constituída pelas peculiaridades e ações de cada sujeito com ela comprometido.

De acordo com Veiga (2004), a realização da formação em serviço pode ocorrer a partir da construção do PPP, documento importante para a escola, que deve ser definido com a participação dos envolvidos no processo de educação (pais, alunos, professores e funcionários). O PPP colabora com as discussões relacionadas à tomada de decisões quanto à seguinte inquietação: que escola se quer e para qual finalidade?

Conforme explica Veiga (2004, p. 13):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Contudo, as mudanças só ocorrem por meio da organização de práticas formativas direcionadas ao trabalho colaborativo, em que a equipe gestora da escola se compromete a proporcionar as oportunidades necessárias, tanto pedagógicas quanto didáticas, que possibilitem o envolvimento e o comprometimento dos professores com a mudança na Educação (VEIGA, 2004).

Para Nóvoa (1992, p. 28), as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Essa visão certifica sempre a melhoria e a qualificação da Educação, pois a mudança no espaço escolar deve ser uma ação colaborativa, um movimento de todos, caso contrário ela não se efetiva na prática do coletivo.

Compreendo que a formação em serviço de professores não pode ocorrer isoladamente. Ela necessita ser entendida como um espaço de reflexão e discussão

das complexidades desafiadoras encontradas no processo educacional, e de busca de soluções. Trata-se de um momento que deve propiciar ao professor conhecimento do processo de ensino-aprendizagem e dos sujeitos envolvidos nessa relação estabelecida entre eles, para a compreensão e a organização de seu trabalho pedagógico de maneira reflexiva e crítica.

4.7 A compreensão dos gestores e professores sobre colaboração (trabalho colaborativo)

Nesta categoria, apresentarei a compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca da colaboração (trabalho colaborativo) na formação continuada em serviço dos professores.

De acordo com Parrilla (1997), é possível enxergar a colaboração como uma ajuda mútua de iguais a partir de uma estrutura relacional como um ingrediente fundamental da mudança nas escolas. O trabalho colaborativo origina-se da predominância de relações pessoais baseadas no compartilhamento, na receptividade e no entendimento dos participantes, que permitem e favorecem o estabelecimento de movimentos coletivos e individuais de mudança. “No contexto escolar não há lugar para cenários, procedimentos ou técnicas especiais, mas apenas adaptações ao novo cenário de diversidade” (PARRILLA, 1997, p. 43).

Para a autora, no trabalho colaborativo, “o professor não é visto como um especialista, como técnico ou como um orientador” (PARRILLA, 1997, p. 43), mas como um profissional que se permite ajudar e aprender com os outros.

A ótica que constitui a compreensão de gestores e professores sobre colaboração (trabalho colaborativo) não corresponde somente aos aspectos formais de sua formação inicial, mas àquilo que eles aprendem ao longo de suas trajetórias profissionais e às percepções que têm de seus saberes experienciais, apresentados nas respostas dos participantes:

*Esse **trabalho em conjunto** une mais a equipe e conseguimos atingir um melhor resultado junto à comunidade escolar. (PC1)*

*O trabalho colaborativo é de grande importância numa escola, porque se você tem um **projeto**, e não existe esse tipo de trabalho, o projeto acaba não acontecendo, e lá a gente vê que os projetos acontecem e eles têm um sucesso muito grande, porque os professores abraçam mesmo e vão e levam essa questão até o final. (P4)*

Diálogo e proposição de trabalhos interdisciplinares. *Temos eventos no colégio que possibilitam essa colaboração entre professores. (P2)*

*Sempre reunimos e colocamos os **projetos** em pauta e o que cada professor pode agregar nos projetos dentro de sua área. (P5)*

Nessas respostas, transparece a forma com que compreendem a colaboração na escola, como uma ação negociada entre os membros de uma equipe que se concretiza na realização de um evento. É provável que, para definirem o que é colaboração, eles reproduzam comportamentos e atitudes que fizeram parte de ações significativas ao longo de sua trajetória profissional.

As ações formativas no espaço escolar podem ter como suporte os pressupostos curriculares estabelecidos no PPP. Nessa perspectiva, Canário (1995, p. 14) ilustra que “o plano de formação corresponderá então a uma resposta singular, a uma situação singular, que articula um conjunto coerente de modalidades de ação marcadas pela diversidade”.

Para Gama (2007, p. 44), é importante reconhecer a escola “como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo em que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos”. Cabe à escola tornar-se um espaço aprendente não só para os alunos, mas para os professores também; que a escola seja uma comunidade de aprendizagem constante para todos.

Conforme expressam Canário et al. (1994, p. 32), uma das dimensões fundamentais da formação de professores baseia-se nas vivências profissionais e na reflexão sobre a essa formação, assim possibilita modificar a prática e transformá-la em saberes significativos, ou seja, trata-se de “um processo apropriativo de oportunidades educativas, vividas no cotidiano”.

Outra característica considerável para Canário et al. (1994) refere-se às instituições de ensino envolvidas na participação, elaboração e efetivação das ações formativas em serviço, que se utilizam dos discursos dos professores para definir estratégias formativas que oportunizem transformações no desenvolvimento profissional, tanto nos aspectos individuais quanto nos coletivos.

Conforme afirmam Rios (2005) e Veiga (2008), a articulação da intencionalidade coletiva dos projetos dentro da escola, em conjunto com o compromisso, a coletividade e a intencionalidade, viabiliza o cumprimento dos propósitos de formação dos cidadãos.

Ao analisar as respostas dos participantes, a colaboração é entendida como: compartilhamento de ideias, de experiências, de atividades e de informações. Os sujeitos têm, portanto, um olhar direcionado para o coletivo, para a articulação e a intencionalidade das ideias, partindo do individual para uma construção coletiva (macro), conforme revelam estas falas:

*O trabalho colaborativo é um **compartilhamento de ideias, experiências e atividades** que visam a um objetivo em comum. (PC2)*

*[...] **compartilhamento de ideias e informações** entre pares. Chamamos isso na linguagem pedagógica de **interdisciplinaridade**; e sinto que seja um conceito bastante explorado na educação atual, pelo menos na esfera teórica [...]. (P1)*

*Defino basicamente como sendo a **troca de ideias e informações**. (P3)*

De acordo com as respostas de PC2, P1 e P3, essa coletividade é viva dentro da escola. O compartilhamento de ideias entre esses professores, muitas vezes sem uma intencionalidade formativa explícita, ocorre e contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a qualificação das ações educativas.

Hargreaves, (1998, p. 211) destaca que:

Um [...] conjunto de críticas à colaboração e à colegialidade refere-se ao seu significado, pois são frequentemente discutidas como se fossem amplamente compreendidas. Contudo, na prática, aquilo que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipe, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração, para referir apenas algumas (HARGREAVES, 1998, p. 211).

Nessa direção, o autor defende que:

Impulsos bem-intencionados no sentido de criar culturas de colaboração e de expurgar o isolamento e o individualismo dos professores das nossas escolas correm o sério risco de eliminar a individualidade entre os professores e, com ela, a criatividade discordante que pode desafiar os pressupostos administrativos e constituir uma poderosa força de mudança (HARGREAVES, 1998, p. 19-20).

Stewart (1997) que explica a colaboração deve ser vista entre os pares, em que um pode auxiliar o outro para um estudo; colaboração como reciprocidade e construção mútua, valor às diferenças, lugar de questionamentos, busca de novos

significados, copropriedade das decisões, responsabilidade coletiva, negociações e interações que possibilitem diretrizes para futuras interações.

Stewart (1997, p. 46) define trabalho colaborativo da seguinte forma:

Trabalhar é desenvolver atividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se explica que se trata de um processo que envolve pessoas de diferentes contextos e com diferentes vivências e experiências profissionais, trabalhando conjuntamente, como iguais, tendo em vista benefícios mútuos.

Segundo a autora, o trabalho colaborativo é uma ação reflexiva que almeja objetivos comuns aos integrantes envolvidos, concomitante aos seus participantes que são de diferentes realidades e vivências para o alcance de melhorias a todos, movimento necessário ao contexto escolar.

No processo de colaboração, a autora sugere o reconhecimento da contribuição de cada integrante, que se constitui um agente transformador. Também sugere a mudança de padrões verticais de liderança e poder para padrões horizontais de liderança e apoio compartilhados. Nas palavras de Stewart (1997, p. 48):

Reconhecer a contribuição de cada participante é um fator central poderoso na colaboração. Uma mudança de padrões verticais de liderança e poder para padrões horizontais de liderança partilhada e relações simbióticas de apoio são sugeridas na colaboração.

Aspectos como o compartilhamento e a interação entre todos os profissionais da escola são imprescindíveis na colaboração em diferentes práticas para criar um espaço colaborativo de aprendizagens significativas.

Nessa direção, podemos entender o trabalho colaborativo como movimento que envolve a troca de ideias de forma contínua, com devolutivas constantes, conforme as situações apresentadas, e que promove uma verdadeira construção de conhecimentos e o desenvolvimento dos sujeitos que colaboram.

As novas ideias, pensamentos, soluções e conceitos construídos a partir da colaboração entre os indivíduos, com significado para estes, constituem o conhecimento.

4.7.1 A percepção dos gestores e professores sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados no trabalho colaborativo de sua escola

Nesta categoria, o foco é a percepção dos participantes acerca dos pontos positivos e dos pontos a serem melhorados no trabalho colaborativo de sua escola.

Quanto aos pontos positivos, as falas dos sujeitos revelaram: a conversa no dia a dia; a troca de ideias; o acolhimento dos professores novos; a construção de saberes coletivos; o recebimento de influências, opiniões, visões diferentes e a ampliação de pensamentos.

Com relação aos pontos a serem melhorados, os participantes apontaram: o compartilhamento de ideias; o canal de comunicação com os alunos; a disposição dos professores; a organização de reuniões pedagógicas e o encontro de professores.

Tanto os pontos positivos quanto os pontos a serem melhorados no trabalho colaborativo da escola são evidenciados nas falas destes participantes:

*O trabalho colaborativo na nossa escola, como é uma escola menor e temos poucos professores, com a colaboração da nossa coordenadora Denise, fica bem mais fácil, porque os professores **podem conversar no dia a dia, trocar ideias** e tirar dessas ideias o melhor resultado. (PC1)*

*Os pontos positivos são a **troca de experiências**, a convivência dia a dia que contribui e **acolhe** também **os professores novos**. Os **pontos negativos** são que **nem sempre tudo dá para ser compartilhado**; às vezes, algumas tarefas podem ficar equivocadas entre os professores. (PC2)*

*Mas pontuarei que é preciso **melhorar** o canal de **comunicação** com os alunos, para quem a escola deve ser pensada. O segundo ponto: **os professores** precisam estar **predispostos ao trabalho coletivo**, que, segundo a minha avaliação e experiência, os desafios são bem maiores. Quanto ao ponto positivo, se superados os desafios citados acima, **construções de saberes coletivos** são muito mais abrangentes e os resultados costumam ser muito positivos. (P1)*

*O colégio, por ser de porte pequeno, possui uma equipe de docentes pequena e fixa, facilitando o **diálogo constante** e duradouro entre os professores. Uma alternativa para o aprimoramento desse processo seria a organização de **reuniões pedagógicas** em menores intervalos de tempo. (P2)*

*Os pontos positivos do trabalho colaborativo: você **recebe influências, opiniões, visões diferentes**, às vezes **amplia o que você tinha pensado**, ou às vezes não também te traz uma luz daquilo que não era viável. [...] Pontos **a serem melhorados**: sempre a questão de os **professores se encontrarem**, porque muitas vezes o que dificulta o trabalho colaborativo é **a falta de os professores se encontrarem ao longo do ano**, fora do horário de planejamento. [...] mas eu acredito que seja isso; você ter mais tempo com seus pares pra você poder falar dessas questões. (P4)*

Considerando a análise e a interpretação dos dados, podemos observar que a concepção de trabalho colaborativo apresentada pelos participantes não se articula com os conceitos teóricos estudados nesta pesquisa, indo em direção às definições do senso comum.

Damiani (2008) explica que, na colaboração, os membros de um grupo apoiam-se visando a atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade pela condução das ações.

A análise das respostas ao questionário possibilitou-me inferir e organizar os resultados em quatro categorias extensas: (1) espaços formativos sistematizados; (2) espaços formativos espontâneos em ambiente escolar; (3) a prática profissional vivenciada e (4) a prática profissional almejada para o aperfeiçoamento do desenvolvimento do professor.

Como resultado, podemos observar que gestores e professores apontaram suas percepções sobre os saberes do campo teórico que referenciam a formação em serviço e a colaboração. Percebemos ainda a necessidade de atuação dos profissionais da educação, a partir de encontros em espaços formativos oportunizados em um ambiente social e coletivo, para que possam ser discutidas, refletidas e analisadas questões que solucionem os desafios do cotidiano escolar como propostas de construção de novos significados que carreguem em si a identidade do grupo.

A partir dessa reflexão crítica, por meio de diálogo, da partilha de vivências profissionais e pessoais, das inquietações e angústias apresentadas pelos participantes, faz-se necessário estabelecer um tipo de formação em serviço que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores e para a construção de novos saberes que resultem em uma aprendizagem significativa e adequada para os alunos.

Por essa razão, a relevância deste estudo justifica-se pela importância da formação em serviço como processo propulsor do desenvolvimento profissional do professor que possibilita a reflexão sobre suas práticas, articuladas e mediadas pelo professor-coordenador, responsável, neste contexto, pela ressignificação das reuniões pedagógicas como espaço de partilhas que podem ser desenvolvidas com o trabalho colaborativo.

Passarelli (2019) afirma que é importante a análise, a experiência, a avaliação, a modificação e a revisão crítica dos processos de ensino-aprendizagem, em conjunto

com os pares e o professor-formador, para a reflexão e a transformação das próprias práticas.

Na formação em serviço, as ciências da educação também têm uma função interventiva, que se constitui “um conjunto de mediações utilizáveis para perceber e compreender os múltiplos aspectos do drama educativo, dar sentido a um projeto, controlar os efeitos de um método ou dispositivo” (FERRY, 1991 apud CORREIA, 1991, p. 80). A explicação essencial para essa intervenção é a mediação “que priorize incitar o aprendizado interativo, cooperativo, colaborativo e estimular produtivamente a autoaprendizagem” (PASSARELLI, 2002, p. 75).

Ocorre a mediação de situações benéficas para sistematizar criticamente o fazer pedagógico como um movimento de metarreflexão e de percepção dos fundamentos da própria prática pedagógica, possibilitando, assim, o “o que”, o “quanto” e o “para que” nos processos formativos.

É importante considerar o pensamento e o saber da experiência sem se comprometer com o populismo pedagógico, que busca identificar uma “essência” de professor em seu dia a dia, em sua vivência profissional, em sua insegurança, apropriando-se apenas, como referência, do mundo concreto de sua experiência vivenciada. Isso se equipara a não possibilitar a posse de consciência de suas práticas para o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho de sua profissão. Conseqüentemente, nesse instante, a teoria apoia a reflexão sobre a prática: a teorização da experiência e a interpretação prática de conhecimentos teóricos.

Tão importante é analisar, experimentar, avaliar, modificar e revisar criticamente os conteúdos e os processos de ensino-aprendizagem em conjunto com os pares, ambicionando gerar um conhecimento profissional ativo e autônomo, pois ensinar é aprender continuamente, de forma colaborativa e participativa; é transformar o processo de aprendizagem.

Passarelli (2019) esclarece que, ao atuar como professora formadora, ilustra a concepção de parceria com a descrição de Capra (1999 apud PASSARELLI, 2019, p. 84): “a parceria – tendência para formar associações, para estabelecer ligações, para viver dentro do outro organismo e para cooperar – é um dos ‘certificados de qualidade’ da vida”. A autora menciona que Capra esclarece o que significa “parceira” nas próprias comunidades humanas: democracia e poder pessoal, pelo importante papel desempenhado por cada sujeito. Segundo Capra (1999 apud PASSARELLI, 2019, p.

84), “numa parceria verdadeira, confiante, ambos os parceiros aprendem e mudam – eles coevoluem”.

É importante ponderar que é preferível não se ter a formação em serviço realizada no espaço escolar, mas sim a ocorrência, mesmo que timidamente, de os professores participarem de pequenos processos em que possam utilizar parte de sua carga horária de trabalho para trocas de informações com seus pares.

Sob outra perspectiva, essa mesma formação em serviço encontrada, e que vem ocorrendo na instituição de ensino pesquisada, está substancialmente assinalada por desencontros entre as teorias estudadas, as práticas utilizadas e os conceitos apresentados pelos profissionais nela compreendidos.

A dicotomia entre a teoria e a prática predomina nas poucas ações de formação em serviço realizadas na escola estudada. Uma das expectativas declaradas pelos professores, pelo professor-coordenador e pelos responsáveis nas escolas é que a formação em serviço, mesmo da maneira como é realizada, seja uma ferramenta que contribua para as mudanças e o desenvolvimento dos professores e da escola.

Tal incongruência pode ser comprovada nos questionários e observadas a seguir:

1. As **práticas formativas** não têm uma natureza institucional. São ações estabelecidas particularmente e orientadas pelas concepções dos profissionais que, no momento da pesquisa, estavam à frente da equipe gestora, o que resulta em práticas realizadas para cumprir um protocolo exclusivamente burocrático, sem a participação dos professores como sujeitos diretamente imbricados nos processos de formação;
2. Os processos de **formação em serviço** não são realizados nem vinculados a um projeto definido e esclarecedor de melhoria e desenvolvimento da escola; são vistos como uma das contingências atuais da profissão. São ideias um pouco distantes das concepções da maioria dos professores participantes o estudar coletivamente e a construção de novos conhecimentos sobre as práticas existentes no espaço escolar;
3. O professor-coordenador tem conhecimentos próprios das realidades específicas, no entanto os desafios da rotina e as demandas escolares não viabilizam encontros com os professores que configurem espaços de momentos formativos, para que possam refletir sobre suas práticas, buscar

- coletivamente soluções que os auxiliem na superação de suas necessidades, enfrentar os problemas surgidos, evoluir e transformar o trabalho pedagógico;
4. Os profissionais das escolas não fazem distinção entre a formação promovida por outras instituições, realizada em outros espaços, com a formação em serviço durante o período de trabalho;
 5. O trabalho colaborativo realizado tem contribuído para conservar os conhecimentos construídos coletivamente na escola em posição de autonomia àqueles produzidos individualmente sem reflexão sobre eles, principalmente os **conhecimentos compartilhados** sobre **vivências profissionais**, pois os professores conseguem ouvir as opiniões e aceitar visões diferentes e ajuda mútua dos pares.

Para que esse modelo seja superado e todos possam estar envolvidos na formação em serviço, pode-se procurar superar a compreensão de apenas realizar a formação em serviço com pequenas ações, sem “se pensar a formação em serviço”. Assim, pode-se buscar pensá-la não somente como uma atividade prática, mas como um momento coletivo de estudo, reflexão, pesquisa, diálogo sobre as práticas docentes exercidas; questioná-las e colocá-las em perspectiva de análise, de maneira que alicercem a construção de novos saberes próprios da profissão de professor.

As informações reveladas possibilitam evidenciar a urgência de se refletir sobre a formação em serviço de professores e seu comprometimento no estabelecimento das concepções e das práticas formativas presentes no contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, direcionei minha atenção para a compreensão de como gestores e professores percebem a colaboração (trabalho colaborativo) na escola e como a colaboração pode contribuir nos processos de formação em serviço de professores, na tentativa de solucionar os desafios encontrados nos contextos que envolvem alunos e professores.

Nessa direção, esta pesquisa objetivou investigar a formação em serviço e a colaboração em uma escola de ensino fundamental (ano finais) e médio da rede particular de ensino da cidade de São Paulo/SP.

Durante meu percurso como pesquisadora, reconheci a importância de firmar, na escrita deste trabalho, minhas compreensões e de entrelaçá-las com outras vozes, um diálogo que não termina nesta pesquisa, pois entendo que sempre é viável nos depararmos com elementos que incentivam novas interpretações, compreensões, percepções, discussões, percursos, caminhos a seguir, na contínua busca do conhecimento.

Saliento também que senti dificuldade no processo de análise e discussão dos dados, visto que várias interpretações poderiam ser realizadas, a partir dos discursos produzidos pelos participantes. Soma-se a isso, a descoberta de teorias até então desconhecidas para mim, bem como o contato com a escrita e a linguagem acadêmica.

Nas leituras das respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, observei uma diversidade de opiniões sobre o tema abordado – formação em serviço e colaboração na escola –, uma vez que cada um vê o contexto profissional (escola) a partir de sua individualidade, de suas percepções sobre a prática profissional vivenciada e a prática profissional almejada, sobre os espaços formativos sistematizados e os espaços formativos espontâneos. Apesar dessa diversidade de opiniões, também observei uma convergência de ideias no que concerne à necessidade e à importância de práticas formativas dos professores na escola.

Observei também uma riqueza muito grande relacionada a aspectos de escuta do que o outro tem a dizer e de tentar colocar-se em seu lugar para desenvolver compreensões mais inteiras de suas falas. Assim, a formação em serviço, contextualizada e em colaboração, oportuniza vínculos entre os membros do grupo,

que têm diferentes visões de mundo e concepções de educação. Esse espaço formativo torna-se um ambiente de discussões, reflexões e análises de práticas formativas que resultem em posturas e atitudes sincrônicas e preservem sempre a individualidade do professor, do gestor e da instituição a que pertencem.

No entanto, a ausência de espaços formativos sistematizados para o compartilhamento de ideias e estudos, por mais qualificados que sejam os professores e os gestores, pode segmentar todo o trabalho pedagógico, que não depende apenas do professor, mas que deve ser desenvolvido, discutido e planejado por toda equipe da instituição, ou seja, por professores e gestores.

Quando esses sujeitos atuam com autonomia, colaboração, segurança, independência e compartilhamento de ideias, angústias, percepções e dificuldades, acabam por reconhecer suas limitações e seus talentos, identificando, em conjunto com toda a equipe, um ambiente próspero e abundante para o aperfeiçoamento e a integração de decisões.

Mediante as respostas dos participantes deste estudo, pude inferir que, se a escola oportunizar esse espaço formativo sistematizado, o professor será como um ente participante; reforçará seus pilares e sua identidade. Dessa forma, ele se apropriará das problemáticas que envolvem a escola, os alunos e suas práticas pedagógicas e seguirá em busca de respostas, soluções e consensos que fortalecerão seu compromisso, sua responsabilidade, sua atuação e seu desenvolvimento profissional.

A prática profissional vivenciada em espaços formativos espontâneos demonstrou as percepções que os professores têm de si, revelando uma ligação entre o que eles aprenderam ao longo de sua formação, o que conseguiram realizar no cenário profissional em que se encontram e a forma como percebem sua figura profissional, sustentada em fundamentos impregnados de valores e intencionalidade. Ao se mover para a solução dos desafios encontrados em seu cotidiano, o professor realiza adaptações, com o objetivo de administrar suas incertezas, o que demonstra suas fragilidades, inquietações e restrições, que constituem sua jornada e não desmerecem seu fazer pedagógico.

A promoção de espaços formativos sistematizados proporciona práticas contextualizadas, participativas e colaborativas que oportunizam um ambiente propício para o diálogo dos professores, com um bom preparo didático viabilizado pela coordenação pedagógica, para que haja uma construção coletiva de novos saberes

dentro da escola. O comprometimento de todos os sujeitos participantes promove compreensões emancipatórias, dialógicas e o entrelaçamento de ideias e saberes diferentes.

A magnitude em mostrar a diversidade de saberes, ideias, percepções não pode estar reduzida apenas a um discurso que reproduz e condiciona modelos predeterminados, sob pena de fazer com que se percam grandes oportunidades de aprendizagem, ao permitir que os professores apresentem apenas um pouco do que sabem, das vivências que acumulam, apenas para se sentirem imersos no contexto. Tais considerações convergem para a autonomia e a reflexão crítica, pois é preciso considerar que não se pode almejar formação em serviço e colaboração se os sujeitos estiverem cerceados para desenvolvê-la.

Compreendi que os desafios encontrados para a participação na formação em serviço existem, embora a escassez de tempo, a diversidade de pensamentos e a ausência de reuniões pedagógicas não possam justificar a ausência de formação em serviço na escola. Cabe à coordenação pedagógica, em conjunto com os gestores, em suas atribuições profissionais, viabilizar a constituição dos espaços formativos sistematizados, com o intuito de possibilitar a prática profissional almejada, o que contribuirá imensamente para que os desafios encontrados pelos professores em seu cotidiano sejam superados, fazendo-os olhar para suas dificuldades como oportunidades para avançarem em seu crescimento individual e social.

Percebi a importância em respeitar os papéis de cada sujeito, em sua individualidade e no conjunto de professores e gestores, para modificar a proposta pedagógica e torná-la cada vez mais significativa, contextualizada e reflexiva para o aluno, que é sua principal responsabilidade.

Nesse sentido, por meio da formação em serviço e da colaboração na escola, fortaleço a ideia de que aprendemos e ensinamos o que sabemos por meio do que somos, e retomo as palavras de Saint-Exupéry (1991, p. 32), apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho:

[...] a grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: só há um luxo verdadeiro, o das relações humanas [...] A experiência mostra que amar não é olhar um para o outro, mas olhar juntos na mesma direção. Só há companheiros quando homens se unem na mesma escalada para o mesmo pico, onde se encontram.

A colaboração entre professores na escola traz a compreensão de que é preciso incentivar as pessoas a se mostrarem mais, a tomarem decisões e atuarem assertivamente em sua prática. Conseqüentemente, o professor dispõe de um compromisso com seus alunos e, consciente das responsabilidades que sua função implica, ele assume uma postura também colaborativa, reflexiva e mais dialógica com seus alunos.

Meu caminhar no mestrado foi marcado por momentos de intensa reflexão, acadêmica e pessoal, e sinto que este estudo não se esgota em si, mesmo que a análise dos dados já tenha sido realizada e minhas conclusões, apresentadas. Esse processo acadêmico e de pesquisa revela-se para mim como uma das facetas de meu processo histórico, de meu desenvolvimento como pesquisadora e professora-formadora. Percebo que posso continuar a pesquisar outros contextos, porém, reconsiderando meu papel social na atividade, não apenas de forma diferente, mas buscando fazer a diferença no processo de desenvolvimento das práticas formativas.

Enfatizo que, apesar dos percalços, aprendi que as transformações não ocorrem em um instante, mas são necessárias e podem acontecer. Apoiando-me nas palavras de Freire (2000), devo me questionar sobre aqueles que, no processo de transformação das práticas formativas, dizem que é perigoso agir, falar, porque se recusam ao deleitamento de novas formas de ação que não permitem a alienação frente às pressões externas ao trabalho.

Percebo que, em minha vida pessoal e profissional, passei a me questionar mais; a usar mais o “por que não”? Compreendi que as transformações devem expressar-se, inicialmente, por nós mesmos, para que saibamos, de forma precisa, criar condições para que o outro da nossa relação se engaje em processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **Ensino noturno**: memórias de uma experiência. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: _____. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016, p. 17-34.

ARAÚJO, C. P. **O trabalho conjunto entre docentes**: uma possibilidade de mudança na prática pedagógica. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAFÉ, E. M. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola**: as ações de formação e suas implicações. 2015. 179 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CANÁRIO, R. et al. **Mediatecas escolares**: gênese e desenvolvimento de uma inovação. Lisboa: IIE, 1994.

_____. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? In: **Cadernos de organização e gestão escolar**, Instituto de Inovação Educacional, v. 3. 1995. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Formação e mudança no campo da saúde. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 117-146.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003, p. 139-152.

CARDOSO, B. et al. **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007. CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 53-66.

CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto: Edições Asa, 1991.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-71.

FONTOURA, M. R. **Formação continuada de professores em serviço**: implicações no processo do desenvolvimento profissional. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

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

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

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

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudanças**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

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

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Y. U. F. et al. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LITTLE, J. W. Teachers as colleagues. In: LIEBERMAN, A. (Ed.). **Schools as collaborative cultures:** creating the future now. New York: The Falmer Press, 1990.

LOPES, C. M. V. **Trabalho colaborativo entre professores.** 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Porto/Portugal, 2017.

MARCONDES, M. I. O papel político do professor: dimensão de uma prática reflexiva. **Revista de Educação AEC.** Brasília: AEC, v. 26, n. 104, p. 35-44, jul./set. 1997.

MELLETTI, C. M. D. **O trabalho colaborativo como um caminho para transformar a prática:** a experiência de um grupo de orientadoras educacionais. 2017. 159 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MOREIRA, R. S. **Relações interpessoais no ensino médio na percepção de um grupo de professores.** 2007. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

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

PARRILLA, A. La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 39-65, 1997.

PASSARELLI, L. G. Teoria e prática na educação linguística continuada. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 75-86.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo: um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 9-23.

PESSÔA, L.; ROLDÃO, M. C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 109-128.

PERRENOUD, P. **Aprender a negociar a mudança em educação**: novas estratégias de inovação. Porto: Edições ASA, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M. F. N. Reuniões pedagógicas. 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. CDROM.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coords.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. 48. ed. Aquarelas do autor. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

STEIN, F. “**O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem**”: realização de atividades pedagógicas colaborativas e construção conjunta de conhecimentos na fala em interação de sala de aula. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

STEWART, H. Metaphors of interrelatedness: principles of collaboration. In: CHRISTIANSEN, H. et al. (Orgs.). **Recreating relationships**: collaboration and educational reform. New York: State University of New York Press, 1997, p. 27-53.

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

THURLER, M. G. **Inovar no interior das escolas**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TORRES, S. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre professores e coordenadores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 11-35.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Formação em serviço e o trabalho colaborativo entre professores do Ensino Médio em uma escola da rede particular de ensino”

Nome do (a) Pesquisador (a): Fabia C. Dantas

Nome do (a) Orientador (a): Professora Dra. Lílian Ghiuro Passarelli

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora, no que se refere em como o trabalho colaborativo pode contribuir nos processos de formação em serviço para o desenvolvimento do professor do Ensino Médio em uma escola da rede privada de ensino.

Procedimentos: Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: por meio de entrevistas, questionários, análise de documentos.

Desconfortos e riscos: Apresenta pequenos riscos, desmotivação ou falta de interesse em participar, podendo desistir a qualquer momento.

Benefícios: Os benefícios desta pesquisa contribuem ricamente com as práticas de formação em serviço, por meio de ações de trabalho colaborativo.

Acompanhamento e assistência: O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização: Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador(a) Fabia Caires Dantas. Rua Lavinio Salles Arcuri, 761- Casa Verde Alta, São Paulo – SP, 02564-000, contato: (11) 98579-3913.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____ Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____/____/____

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

APÊNDICE B

Perguntas do questionário

A - QUESTIONÁRIO - EQUIPE GESTORA/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Bloco 1 – Compreensão das atividades pedagógicas da equipe gestora/coordenação pedagógica
1. Descreva, em detalhes: atividades que desenvolve; sua rotina diária na função (uma semana de Rotina de Trabalho).
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço
1. O que é formação em serviço para você? 2. Como a escola organiza a formação em serviço no espaço escolar? 3. Como se relacionam as ações formativas com as expectativas dos professores da escola? 4. As ações formativas ofertadas pela escola favorecem o desenvolvimento profissional dos professores?
Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo
1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores? 2. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores? 3. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados na formação em serviço de professores e como é realizado o trabalho colaborativo; 4. Comente o que você espera destes encontros.
Bloco 4 – Compreensão da realização da formação em serviço
1. Descreva a organização das atividades formativas dos professores (temáticas, recursos, tempo e espaço escolar). Uma vez definidos os assuntos/temas a serem trabalhados, como se dá a organização, o desenvolvimento dos encontros. Comente. 2. Comente com que frequência é realizada as ações formativas na escola (por quê e quando). 3. Descreva quais os principais desafios enfrentados pela escola na realização da formação em serviço. 4. Quais mudanças observadas na escola e na prática dos professores, percebidas como resultado dos encontros realizados na formação em serviço? 5. Por que a escola investe na formação continuada de professores na escola?

B - QUESTIONÁRIO - PROFESSOR(A)
Bloco 1 – Compreensão da formação e o percurso profissional do professor
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale sobre sua escolha profissional: como aconteceu; ingresso no magistério na rede privada de ensino (aspectos que marcaram); quais as motivações e satisfações em ser professor; quais as principais dificuldades e desafios que encontra enquanto professor; como é ser professor no “Colégio [...]” e sua relação com os colegas.
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual seu conceito de formação em serviço de professores para você? (o que é para você?) 2. Fale sobre sua participação na formação em serviço ofertada/ realizada na escola (quais foram?) 3. O que você considera relevante ser vivenciado e trabalhado nos processos de formação em serviço para serem relacionados a sua atuação como professor? Por quê? 4. Comente o que você espera dos estudos/encontros/trabalhos que acontecem nos espaços de formação em serviço?
Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores? 2. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados no trabalho colaborativo. 3. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em sua escola? 4. Quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação em serviço de professores e o trabalho colaborativo?
Bloco 4 – Compreensão do planejamento e da realização da formação em serviço
<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreva como se dá o planejamento de formação em serviço na sua escola; 2. Você participa da escolha dos assuntos/temas a serem trabalhadas na formação em serviço da escola? Como? 3. Descreva quais os desafios que você enfrenta para participar da formação em serviço? 4. Como você acredita que deva ser os processos de formação em serviço oferecida pela escola? 5. Fale sobre os pontos positivos e os a serem melhorados nos processos de formação em serviço que você vivência na escola? 6. Que relações você estabelece entre as ações formativas desenvolvidas pela escola com seu desenvolvimento profissional? (O que acontece nesses estudos/encontros/trabalhos orientam novas ações para seu desenvolvimento profissional?)

APÊNDICE C⁴

Respostas ao questionário – PC1

Equipe gestora/Coordenação pedagógica	
Entrevistado(a)	
Nome: PC1	
Formação Acadêmica	Curso de graduação: Pedagogia
	Curso complementar:
Atuação profissional	Disciplina(s):
	Segmento de ensino:
	Ano/Séries:
	Tempo de serviço nesta instituição: Fundadora e diretora
Contatos	e-mail:
	Telefone:
Bloco 1 – Compreensão das atividades pedagógicas da equipe gestora/coordenação pedagógica	
<p>1. Descreva, em detalhes: atividades que desenvolve; sua rotina diária na função - (uma semana de Rotina de Trabalho).</p> <p>“Por sermos uma escola pequena com 240 alunos conseguimos no dia a dia, acompanhar o desenvolvimento do corpo docente e discente de perto em sintonia com a coordenação”</p>	
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço	
<p>1. O que é formação em serviço para você?</p> <p>A formação em serviço para o professor deve ser contínua e diária pois ele tem sua formação inicial e a escola lhe trará o lugar de crescimento profissional constante, de maneira coletiva. O docente precisa sempre estar atualizado para ter um melhor desempenho perante seus alunos e ser reconhecido e valorizado pelos seus gestores.</p> <p>2. Como a escola organiza a formação em serviço no espaço escolar?</p> <p>A nossa escola trabalha a formação em serviço de maneira contínua no dia a dia individualmente, em grupo nas reuniões pedagógicas e também contamos com a assessoria do Grupo Somos na formação dos docentes.</p> <p>3. Como se relacionam as ações formativas com as expectativas dos professores da escola?</p> <p>Um dos nossos princípios é tentar garantir e assegurar na escolha das nossas estratégias o trabalho coletivo, selecionando a abordagem do conteúdo e a estratégia a ser utilizada, para tentar garantir a receptividade engajamento dos docentes.</p> <p>4. As ações formativas ofertadas pela escola favorecem o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>Nós da direção e da coordenação tentamos garantir a qualidade de nossas reuniões, sabemos que sempre precisaremos buscar mais e nos aprimorarmos mais e nos modernizarmos para podermos acompanhar a evolução do ensino aprendizagem.</p>	
Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo	
<p>1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores?</p> <p>A escola deve ser sempre uma comunidade educativa, por isso a importância de trabalhar em equipe, sempre de forma colaborativa e devendo ter como objetivo comum o aluno. O coordenador pedagógico ele deve ter um papel primordial nessa comunidade que é de estimular e articular os</p>	

⁴ Neste e nos apêndices subsequentes, as respostas dos participantes foram mantidas como redigidas nos questionários.

professores para formarem uma equipe. Ele deve ouvir, dialogar para fazer levantamento de interesses comuns, depois de tudo isso na nossa escola trabalhamos pequenos e grandes projetos dessas ideias levantadas, geralmente escolhemos os temas do cotidiano, do dia a dia, por exemplo o Corona vírus, o tema foi trabalhado desde a Ed Infantil com a higiene das mãos, até pesquisa trabalho no laboratório com os mais velhos. Esse trabalho em conjunto une mais a equipe e conseguimos atingir um melhor resultado junto à comunidade escolar.

2. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores?

Os pontos positivos do trabalho colaborativo realmente superam os negativos, mas em todo o trabalho devemos depois pensar o que deve ser melhorado para o próximo projeto. Devemos sempre tentar melhorar aquilo que deu errado ou achamos que deu errado no projeto anterior. A equipe tenta sempre visar melhorias e trabalhar para procurar recursos para melhorar o próximo projeto. O trabalho colaborativo na nossa escola como é uma escola menor e temos poucos professores e com a colaboração da nossa coordenadora Denise, fica bem mais fácil, porque os professores podem conversar no dia a dia trocar ideias e tirar dessas ideias o melhor resultado.

3. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados na formação em serviço de professores e como é realizado o trabalho colaborativo;

4. Comente o que você espera destes encontros.

Bloco 4 – Compreensão da realização da formação em serviço

1. Descreva a organização das atividades formativas dos professores (temáticas, recursos, tempo e espaço escolar); Uma vez definidos os assuntos/temas a serem trabalhados, como se dá a organização, o desenvolvimento dos encontros. Comente.

Como eu já havia dito a nossa escola é uma escola com 240 alunos e 30 docentes, então é uma escola onde conseguimos fazer a formação em serviço de forma continuada.

2. Comente com que frequência é realizada as ações formativas na escola (por quê e quando).

para que isso aconteça usamos as aulas vagas para conversar individualmente ou em bloco com os professores e depois em reuniões previamente marcadas onde conseguimos acessar o grupo todo.

3. Descreva quais os principais desafios enfrentados pela escola na realização da formação em serviço.

Quando a gente trabalha com seres humanos de pensamentos diferentes encontramos a dificuldade de fazê-los entender o melhor caminho a ser percorrido. A escola trabalha com profissionais antigos na unidade alguns tem 25 anos trabalhando conosco e modernizá-los se torna o nosso maior desafio.

4. Quais mudanças observadas na escola e na prática dos professores, percebidas como resultado dos encontros realizados na formação em serviço?

5. Por que a escola investe na formação continuada de professores na escola?

O melhor investimento que uma escola pode fazer é investir em seus profissionais. Acho que tudo o que fizemos pra melhorar o trabalho no cotidiano para melhorar o seu desempenho em sala de aula, melhorar os seus recursos, é o que vai trazer a melhor qualidade no ensino. Um trabalhador em qualquer ramo quando é valorizado o seu desempenho sempre melhorará.

“Como eu já havia dito a nossa escola é uma escola com 240 alunos e 30 docentes, então é uma escola onde conseguimos fazer a formação em serviço de forma continuada, para que isso aconteça usamos as aulas vagas para conversar individualmente ou em bloco com os professores e depois em reuniões previamente marcadas onde conseguimos acessar o grupo todo. Quando a gente trabalha com seres humanos de pensamentos diferentes encontramos a dificuldade de fazê-los entender o melhor caminho a ser percorrido. A escola trabalha com profissionais antigos na unidade alguns tem 25 anos trabalhando conosco e modernizá-los se torna o nosso maior desafio.

O melhor investimento que uma escola pode fazer é investir em seus profissionais. Acho que tudo o que fizemos pra melhorar o trabalho no cotidiano para melhorar o seu desempenho em sala de aula, melhorar os seus recursos, é o que vai trazer a melhor qualidade no ensino. Um trabalhador em qualquer ramo quando é valorizado o seu desempenho sempre melhorará.”

APÊNDICE D
Respostas ao questionário – PC2

Equipe gestora/Coordenação pedagógica	
Entrevistado(a)	
Nome: PC2	
Formação Acadêmica	Curso de graduação: Pedagogia com graduação em Adm. e Superv.
	Curso complementar: Psicopedagogia Clínica e Institucional
Atuação profissional	Disciplina(s):
	Segmento de ensino:
	Ano/Séries:
	Tempo de serviço nesta instituição: 25 anos – coord. Ped.
Contatos:	e-mail:
	Telefone:
Bloco 1 – Compreensão das atividades pedagógicas da equipe gestora/coordenação pedagógica	
<p>1. Descreva, em detalhes: atividades que desenvolve; sua rotina diária na função (uma semana de Rotina de Trabalho).</p> <p>Coordenação Pedagógica da Ed. Infantil ao quinto ano.</p> <p>Dentro desta função, oriento professores, verifico o andamento do conteúdo e atendo pais/responsáveis ..</p>	
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço	
<p>1. O que é formação em serviço para você?</p> <p>Nossa formação em serviço é como a Rosana explicou, no dia a dia, trocando informações, buscando sempre manter o nosso perfil que é tradicional atualizando e modernizando o necessário.</p> <p>2. Como a escola organiza a formação em serviço no espaço escolar?</p> <p>A escola busca manter contínuo contato entre todos da equipe.</p> <p>3. Como se relacionam as ações formativas com as expectativas dos professores da escola?</p> <p>Dentro do perfil da nossa escola, acreditamos que as expectativas são satisfatórias.</p> <p>4. As ações formativas ofertadas pela escola favorecem o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>Atualmente não temos atividades extras que contribuam a formação em serviço, em breve iniciaremos uma capacitação para que a equipe utilize uma plataforma digital que contribuirá para a dinâmica das aulas.</p> <p>Esta capacitação favorecerá o desenvolvimento profissional dos professores.</p>	
Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo	
<p>1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores?</p> <p>O trabalho colaborativo é um compartilhamento de ideias, experiências e atividades que visam um objetivo em comum. O trabalho colaborativo ocorre entre todos os professores, sendo dividido de acordo com as turmas.</p> <p>2. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores?</p>	

Os pontos positivos é a troca de experiências, a convivência dia a dia que contribui e acolhe também os professores novos.

Os pontos negativos é que nem sempre tudo dá para ser compartilhado, às vezes algumas tarefas podem ficar equivocadas entre os professores.

3. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados na formação em serviço de professores e como é realizado o trabalho colaborativo;

Os assuntos são definidos nas reuniões pedagógicas verificando assuntos de comum interesse.

4. Comente o que você espera destes encontros.

Esperamos que toda nossa formação em serviço seja aproveitada positivamente.

Bloco 4 – Compreensão da realização da formação em serviço

1. Descreva a organização das atividades formativas dos professores (temáticas, recursos, tempo e espaço escolar); Uma vez definidos os assuntos/temas a serem trabalhados, como se dá a organização, o desenvolvimento dos encontros. Comente.

A organização das atividades são feitas no dia a dia, no espaço escolar mesmo, os temas são escolhidos de acordo com as necessidades propostas.

2. Comente com que frequência é realizada as ações formativas na escola (por quê e quando); As ações formativas variam. No geral, duas a três vezes ao ano.

3. Descreva quais os principais desafios enfrentados pela escola na realização da formação em serviço;

Os principais desafios é direcionar o tempo e a disponibilidade da maioria para organizar formação em serviço, no entanto, conforme respostas anteriores, a troca de informações no dia a dia é mais válida para nós.

4. Quais mudanças observadas na escola e na prática dos professores, percebidas como resultado dos encontros realizados na formação em serviço?

As mudanças são rapidamente percebidas. A equipe fica mais motivada e unida.

5. Por que a escola investe na formação continuada de professores na escola?

A escola busca internamente motivar a formação dos professores.

APÊNDICE E
Respostas ao questionário – P1

Entrevistado (a) Professor (a)	
I- Identificação Pessoal	
Nome: P1	
Estado civil: Solteiro	Tem filhos? Não Quantos?
e-mail:	
Telefone:	
II- Formação Acadêmica	
Formação Acadêmica	Curso de graduação: Filosofia (2004) / Ciências Sociais (em curso)
	Curso complementar: Pós Graduação-Arteterapia Pós Graduação em Psicoterapia
III – Prática profissional	
Disciplina (s): Filosofia, Sociologia e História	
Segmento de ensino: Ensino Médio e Ensino Fundamental II	
Ano/Séries: 1ª Série, 2ª Série, 3ª Série, 9º ano, 8º ano	
Tempo de serviço no magistério: 14 anos	
Tempo de serviço nesta instituição: 03 anos Carga horária: 40h semanais entre Rede Particular e Rede Pública Turnos de trabalho: Manhãs e uma tarde	
Locais de trabalho (escola) - Colégio [...], Escola Estadual [...] e [...] Terapias Cognitivas.	
Tempo de deslocamento de uma escola para outra? (caso haja) 20 Minutos.	
Bloco 1 – Compreensão da formação e o percurso profissional do professor	
Fale sobre sua escolha profissional: como aconteceu; ingresso no magistério na rede privada de ensino (aspectos que marcaram); quais as motivações e satisfações em ser professor; quais as principais dificuldades e desafios que encontra enquanto professor; como é ser professor no “Colégio [...]” e sua relação com os colegas.	
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço	
1. Qual o conceito de formação em serviço de professores para você? (o que é para você?) Entendo como um processo de adequação do professor às novas realidades conceituais e metodológicas essencial para a construção de uma autonomia profissional. Acho fundamental, visto que a educação é um processo dinâmico e o educador possui um papel fundamental na construção das percepções do aluno do mundo, da realidade circundante, em que a retórica do professor consistentemente deve coadunar com as realidades experienciadas pelos alunos.	
2. Fale sobre sua participação na formação em serviço ofertada/ realizada na escola (quais foram?) A alguns anos, em conformidade com a ascensão das novas tecnologias, tenho inserido em minhas metodologias tecnológicas, que acompanham os sistemas em redes adotados pela maioria das instituições que estão na vanguarda do novo tempo. Isso possibilita uma extensão das minhas aulas para as redes sociais e permite ao aluno por exemplo fazer as minhas atividades e avaliações online.	

Usando o celular ou qualquer outro aparelho com acesso a internet. Todos os anos eu ofereço para os professores da minha unidade escolar em nossas reuniões formativas. Transmiro os meus conhecimentos e métodos, ajudando os outros professores a inserirem o uso da internet em suas aulas. Ensino como fazer uma prova online, como criar um grupo de estudos, entre outras práticas.

Quanto a formação continuada do professor, o Estado de São Paulo tem uma estrutura um pouco mais favorável aos professores, visto que semanalmente temos um dia específico para cada área, com carga horária de 5h a 7h semanais apenas para estudos coletivos. Nestes encontros os professores com os pares estudam os documentos norteadores, Legislações e tecnologias que são adaptadas e aplicadas em nossas metodologias diárias.

3. O que você considera relevante ser vivenciado e trabalhado nos processos de formação em serviço para serem relacionados a sua atuação como professor? Por quê?

Acredito que toda formação deve conectar o professor a realidade contemporânea, de modo que o professor consiga lidar com os problemas atuais e se adequar as novas tecnologias que hoje gerem a educação.

Principalmente por os nossos alunos já “nascem tecnológicos”. Se o professor não acompanha esse processo, ele fica pra trás, não chega até o aluno, não consegue criar uma conexão e consequentemente não torna suas aulas atrativas. Hoje os principais desafios que me proponho no que refere-se a formação, é justamente estar atualizado de modo que as minhas aulas sejam para os alunos não somente práticas, mas que eles vejam sentido e sejam capazes de conectar-se com o que proponho.

4. Comente o que você espera dos estudos/encontros/trabalhos que acontecem nos espaços de formação em serviço?

Inicialmente que o que é proposto como material formativo tenha finalidade prática. Que seja aplicável.

Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo

1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores?

Creio que através do compartilhamento de ideias e informações entre pares. Chamamos isso na linguagem pedagógica de interdisciplinaridade; e sinto que seja um conceito bastante explorado na educação atual, pelo menos na esfera teórica. Nas minhas escolas por exemplo, consigo visualizar o conceito na adoção de projetos que estimulam os professores de áreas dispares a encontrarem um ponto em comum.

2. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados no trabalho colaborativo.

Acho que o ponto de partida deve ser sempre o benefício do aluno. Será atrativo ao aluno, Construirá um saber aplicável, Haverá acaitação, As diferentes áreas serão capazes incorporará em suas metodologias. Se atendida estas estas questões, contemplam o trabalho colaborativo.

3. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em sua escola ?

Acho que são muitos pontos. Mas potuarei que é preciso melhorar o canal de comunicação com os alunos, para quem a Escola deve ser pensada. O segundo ponto os professores precisam estar pré-dispostos a trabalho coletivo, que segundo a minha avaliação e experiência, os desafios são bem maiores.

Quanto ao ponto positivo; se superados os desafios citados acima, construções de saberes coletivos são muito mais abrangentes e os resultados costumam ser muito positivos.

4. Quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação em serviço de professores e o trabalho colaborativo?

Bloco 4 – Compreensão do planejamento e da realização da formação em serviço

1. Descreva como se dá o planejamento de formação em serviço na sua escola.

Geralmente ele é coletivo e por área, divididos em dois momentos.

1 – Planejamento e replanejamento anual: por três dias consecutivos em janeiro e em agosto, os professores se reúnem, estudam documentos, avaliam dados, discutem metodologias e traçam

projetos coletivos e interdisciplinares.

2 – Semanalmente durante todo o ano letivo, nos reunimos por áreas, Códigos e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas; quatro vezes por semana. No que é nomeado como HTPC (horário de trabalho pedagógico Coletivo) cada área em um dia. No meu caso, por exemplo, humanas, nos reunimos todas as terças feiras das 7h às 12h35. Nestas reuniões realizamos em grupos estudos, planejamentos e discussões sobre os mais variados temas, metodologias e didáticas relacionadas à educação.

2. Você participa da escolha dos assuntos/temas a serem trabalhadas na formação em serviço da escola? Como?

Parcialmente sim. Temos uma agenda a cumprir, como vídeo-palestras, videoconferências elaboradas por especialistas via Secretaria da educação do Estado de São Paulo.

Mas a outra parte das nossas reuniões formativas são os próprios professores que trazem suas demandas cotidianas.

Participo mais ativamente elaborando as orientações sobre novas tecnologias.

3. Descreva quais os desafios que você enfrenta para participar da formação em serviço?

Não percebo um desafio na participação da formação. Creio que o desafio melhor está na aplicação. Digo, criar uma conexão de todo conhecimento teórico absorvido com a realidade dinâmica das Escolas.

4. Como você acredita que deva ser os processos de formação em serviço oferecida pela escola?

O processo atual tem atendido as nossas necessidades, como descrito na primeira questão do bloco quatro.

5. Fale sobre os pontos positivos e os a serem melhorados nos processos de formação em serviço que você vivência na escola?

A teoria estar mais próxima da realidade das Escolas, ou melhor adequar as escolas para receber estas novas práticas. Sinto a maior parte das escolas bem deficientes em relação a tecnologias.

6. Que relações você estabelece entre as ações formativas desenvolvidas pela escola com seu desenvolvimento profissional? (O que acontece nesses estudos/encontros/trabalhos orientam novas ações para seu desenvolvimento profissional?)

Total relação, As ações formativas ajudam-me a conhecer melhor o cenário atual das escolas, já que ela está muito relacionada a dados internos e paradoxo a dados externos, o que nos ajuda a repensar dinâmicas e métodos pra acertar estes pontos em discordância.

APÊNDICE F
Respostas ao questionário – P2

Professor (a) Entrevistado (a)	
I- Identificação Pessoal	
Nome: P2	
Estado civil: solteiro	Tem filhos? Não Quantos?
e-mail:	
Telefone:	
II- Formação Acadêmica	
Formação Acadêmica	Curso de graduação: Bacharel/licenciatura em Geografia
	Curso complementar:
III – Prática profissional	
Disciplina (s): Geografia	
Segmento de ensino:	
Ano/Séries: 6, 7, 8 e 9 anos. 1, 2 e 3 série do Ensino Médio.	
Tempo de serviço no magistério: 2 anos e 4 meses.	
Tempo de serviço nesta instituição: 2 anos e 4 meses.	
Carga horária: 14 horas semanais	
Turnos de trabalho: Um (manhã)	
Locais de trabalho (escola)? Colégio [...]	
Tempo de deslocamento de uma escola para outra? (caso haja)	
Bloco 1 – Compreensão da formação e o percurso profissional do professor	
<p>Fale sobre sua escolha profissional: como aconteceu; ingresso no magistério na rede privada de ensino (aspectos que marcaram); quais as motivações e satisfações em ser professor; quais as principais dificuldades e desafios que encontra enquanto professor; como é ser professor no “Colégio [...]” e sua relação com os colegas.</p> <p>O interesse em ser professor surgiu por influência da minha mãe, professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo há mais de 30 anos. Meu primeiro contato com a rede privada de ensino foi sendo monitor no Colégio [...] e quando não existiu a possibilidade da renovação do contrato, surgiu a oportunidade de ingressar no Colégio [...]. Agradeço muito a direção da escola porque nós sabemos que a contratação de professores novatos é bem difícil na rede privada. Estou há 2 anos no colégio e tenho aprendido bastante com o cotidiano, percebendo como a prática difere bastante da teoria, essa servindo mais como um arcabouço teórico de aprimoramento da atividade magisterial. Eu fui muito bem acolhido no colégio por toda a equipe pedagógica e me sinto muito à vontade para desenvolver meu processo de ensino - aprendizagem.</p>	
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço	
<p>1. Qual seu conceito de formação em serviço de professores para você? (o que é para você?) A ideia de formação contínua dos professores concebe as trocas de experiências que ocorrem entre os agentes educacionais do colégio, a oportunidade de realizar atividades (cursos, grupos de estudos) que contribuam para o aprimoramento da prática pedagógica.</p> <p>2. Fale sobre sua participação na formação em serviço ofertada/ realizada na escola (quais foram?)</p>	

A formação em serviço ocorre principalmente em nossas reuniões pedagógicas.

3. O que você considera relevante ser vivenciado e trabalhado nos processos de formação em serviço para serem relacionados a sua atuação como professor? Por quê?

A relevância se dá nas trocas de experiências entre os professores e a coordenação do colégio. Eu aprendo muito com os professores que estão há mais tempo na docência. O contato e o diálogo diário com os estudantes sobre as práticas educacionais, sobre a didática da atividade. Finalizando com a leitura de textos que envolvam e justifiquem as escolhas que tomamos no processo de ensino aprendizagem.

4. Comente o que você espera dos estudos/encontros/trabalhos que acontecem nos espaços de formação em serviço?

Espero um ambiente em que a troca de experiências e visões de mundo auxiliem na construção de um processo educacional que possibilite uma educação mais libertadora e interessante para os alunos.

Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo

1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores?

Ocorre através do diálogo e da proposição de trabalhos interdisciplinares. Temos eventos no colégio que possibilitam essa colaboração entre os professores.

2. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados no trabalho colaborativo.

Os temas que serão trabalhados nos eventos que facilitam o processo colaborativo são definidos nas reuniões pedagógicas e nos encontros casuais que ocorrem no colégio entre uma aula ou outro e no intervalo.

3. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em sua escola?

O colégio, por ser de porte pequeno, possui uma equipe de docentes pequena e fixa, facilitando o diálogo constante e duradouro entre os professores. Uma alternativa para o aprimoramento desse processo seria a organização de reuniões pedagógicas em menores intervalos de tempo.

4. Quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação em serviço de professores e o trabalho colaborativo?

A formação contínua e o desenvolvimento de discussões promissoras para o aperfeiçoamento da prática docente, principalmente com a expansão dos horizontes educacionais (educação não formal, maior protagonismo dos alunos, entendimento das especificidades metodológicas de outros campos do conhecimento) facilitam uma atuação conjunta da equipe pedagógica.

Bloco 4 – Compreensão do planejamento e da realização da formação em serviço

1. Descreva como se dá o planejamento de formação em serviço na sua escola;

O planejamento é organizado em um primeiro momento pela coordenação do colégio, depois é debatido nas reuniões pedagógicas pelos professores. Podendo ser alterado se necessário.

2. Você participa da escolha dos assuntos/temas a serem trabalhadas na formação em serviço da escola? Como?

Nós temos a semana pedagógica no início do ano letivo. Espaço-tempo em que podemos propor assuntos, temas, eventos e outras alternativas para o aperfeiçoamento do ano letivo. A discussão sobre os processos que funcionaram e os que não funcionaram no ano anterior se mostram de grande importância.

3. Descreva quais os desafios que você enfrenta para participar da formação em serviço?

Tempo. Sabemos que a maioria dos professores do país necessitam trabalhar em dois turnos para conseguirem ter uma condição mínima de bem estar.

4. Como você acredita que deva ser os processos de formação em serviço oferecida pela escola?

Grupos de estudos, reuniões com a presença de alunos e a possibilidade de seminários e cursos para o aprimoramento da prática educacional.

5. Fale sobre os pontos positivos e os a serem melhorados nos processos de formação em serviço

que você vivência na escola?

As reuniões pedagógicas se mostram de grande valia. São muito bem aproveitadas. A possibilidade de aumento na frequência dessas reuniões mostra-se como um ponto a ser desenvolvido.

6. Que relações você estabelece entre as ações formativas desenvolvidas pela escola com seu desenvolvimento profissional? (O que acontece nesses estudos/encontros/trabalhos orientam novas ações para seu desenvolvimento profissional?)

Por eu ser um professor em início de trajetória os processos formativos ocorrem em muitos momentos e de diversas formas. Desde as conversas no período de intervalo, as reuniões pedagógicas, os conselhos e as trocas de experiências que ocorrem nos corredores do colégio se mostram de extrema importância. A prática pedagógica de um professor em início de carreira é envolvida constantemente de processos formativos.

APÊNDICE G
Respostas ao questionário – P3

Professor (a) Entrevistado (a)	
I- Identificação Pessoal	
Nome: P3	
Estado civil: divorciada	Tem filhos? sim Quantos? 2
e-mail:	
Telefone:	
II- Formação Acadêmica	
Formação Acadêmica	Curso de graduação: Letras
	Curso complementar: Psicopedagogia
III – Prática profissional	
Disciplina (s): Tec. De Redação e Inglês	
Segmento de ensino: FI, FII e Médio	
Ano/Séries: todas da ed. Básica.	
Tempo de serviço no magistério: 20 anos	
Tempo de serviço nesta instituição: 04 anos	
Carga horária: 16 aulas	
Turnos de trabalho: manhã e tarde	
Locais de trabalho (escola)? Colégio, consultório e casa	
Tempo de deslocamento de uma escola para outra? (caso haja)	
Bloco 1 – Compreensão da formação e o percurso profissional do professor	
<p>Fale sobre sua escolha profissional: como aconteceu; ingresso no magistério na rede privada de ensino (aspectos que marcaram); quais as motivações e satisfações em ser professor; quais as principais dificuldades e desafios que encontra enquanto professor; como é ser professor no “Colégio [...]” e sua relação com os colegas.</p> <p>Escolhi fazer a Licenciatura em Letras porque eu sempre gostei de idiomas e tenho facilidade. Comecei lecionando ballet aos 14 anos para crianças em uma escola de Educação Infantil... Eu sempre gostei de ensinar!</p> <p>Minha mãe tem uma grande amiga, ela sabia que eu estava procurando emprego e trabalhava em uma escola onde eu estudei, era pra substituir por uma semana, esta professora que eu substitui aposentou e eu fiquei por 13 anos.</p> <p>Ensinar não é pra qualquer um! Tudo em sala de aula me encanta, cansa mas é super motivador ver crianças com dificuldades superando limites.</p> <p>A falta de reconhecimento, especialmente financeiro, desmotiva muito.</p>	
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço	
<p>1. Qual seu conceito de formação em serviço de professores para você? (o que é para você?)</p> <p>Pra mim formação de serviço de professores tem como objetivo capacitar os docentes e ajudá-los a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação, levando-os à reflexão quanto ao crescimento profissional.</p>	

2. Fale sobre sua participação na formação em serviço ofertada/ realizada na escola (quais foram?)
Eu sou autodidata, tenho preocupações onde sinto que eu devo ser sempre sujeito do meu próprio conhecimento.
3. O que você considera relevante ser vivenciado e trabalhado nos processos de formação em serviço para serem relacionados a sua atuação como professor? Por quê?
Tudo o que aprendo levo à sala de aula, os discentes são agentes mas dentro da prática coletiva porque é muito complicada uma ação individual, e se por um lado é complicada esta ação, por outro o coletivo favorece a discussão, e a interação enriquecer e fortalecer o trabalho.
4. Comente o que você espera dos estudos/encontros/trabalhos que acontecem nos espaços de formação em serviço?
Espero AÇÕES, que as decisões saiam do papel.

Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo

1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores?
O trabalho colaborativo defino como sendo basicamente a troca de ideias e informações.
2. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados no trabalho colaborativo.
Eu sempre penso que “uma andorinha só não faz verão”, então acho de suma importância, que o trabalho colaborativo seja uma unificação de áreas do conhecimento. Na escola que leciono eles ocorrem através de projetos e atividades extra curriculares
3. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em sua escola ?
Escolhemos sempre temas atuais que desenvolvam não só o conteúdo, como as ações dos discentes como agentes participantes e atuantes na sociedade.
4. Quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação em serviço de professores e o trabalho colaborativo?
As relações são de troca mútua, onde cada docente coordenador de determinada sala fazem a coordenação e orientação das atividades e outro professor complementa com ideias e opiniões.

Bloco 4 – Compreensão do planejamento e da realização da formação em serviço

1. Descreva como se dá o planejamento de formação em serviço na sua escola;
Com avaliações através de *feed backs* de forma diária e continuada.
2. Você participa da escolha dos assuntos/temas a serem trabalhadas na formação em serviço da escola? Como?
Sempre participo da escolha dos assuntos e temas a serem trabalhados na formação em serviço na escola.
3. Descreva quais os desafios que você enfrenta para participar da formação em serviço?
A oposição dos que não concordam com a forma de realização e/ ou execução
4. Como você acredita que deva ser os processos de formação em serviço oferecida pela escola?
Com reuniões pedagógicas.
5. Fale sobre os pontos positivos e os a serem melhorados nos processos de formação em serviço que você vivência na escola?
Os pontos positivos que podem ser melhorados são as pautas, que deveriam ser apresentadas com antecedência, meta, foco na objetivação e realização concretas, ter consciência do “formato” desta escola o qual não deve ser copiado de outras.
6. Que relações você estabelece entre as ações formativas desenvolvidas pela escola com seu desenvolvimento profissional? (O que acontece nesses estudos/encontros/trabalhos orientam novas ações para seu desenvolvimento profissional?)
As relações que estabeleço são de engajamento para que eu sempre possa colaborar de forma positiva e significativa.

APÊNDICE H

Respostas ao questionário – P4

Professor (a) Entrevistado (a)	
I- Identificação Pessoal	
Nome: P4	
Estado civil: solteira	Tem filhos? não Quantos?
e-mail:	
Telefone:	
II- Formação Acadêmica	
Formação Acadêmica	Curso de graduação: Letras port e inglês
	Curso complementar: Idioma nível de proficiência /pós graduação Ensino da lingua inglesa
III – Prática profissional	
Disciplina (s): Inglês	
Segmento de ensino: EFII e EM	
Ano/Séries: todas as séries de FII e EM	
Tempo de serviço no magistério: 2002 concluiu / lectionei desde 2001- 20 anos	
Tempo de serviço nesta instituição: 06 anos	
Carga horária: 14 aulas	
Turnos de trabalho: FII e EM	
Locais de trabalho (escola)? Casa Verde e Tatuapé	
Tempo de deslocamento de uma escola para outra? (caso haja) 45 a 50 min de carro vai direto	
Bloco 1 – Compreensão da formação e o percurso profissional do professor	
<p>Fale sobre sua escolha profissional: como aconteceu; ingresso no magistério na rede privada de ensino (aspectos que marcaram); quais as motivações e satisfações em ser professor; quais as principais dificuldades e desafios que encontra enquanto professor; como é ser professor no “ Colégio [...]” e sua relação com os colegas.</p> <p>Minha motivação, na verdade é assim, sempre tive uma inquietude, com relação ao que fazer, tive uma inspiração muito forte por uma profa do EM, uma profa de história, me inspirou, ia fazer história, mas, um primo prof de português e inglês acabou me influenciando, por conta de eu gostar do idioma, gosto de literat e tudo, o Colégio [...] o que eu vejo q é diferente de outras escolas, o colégio a gente se sente em casa, somos uma família, profs , gestores, é uma família, uma escola que acolhe. A gente se sente muito bem trabalhando lá.</p>	
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço	
<p>1. Qual seu conceito de formação em serviço de professores para você? (o que é para você?) O que vc quer dizer com formação em serviço? Os professores estarem sempre trabalhando na formação. Será que é isso? É muito importante assim como o prof, coisas novas acontecem, e 2º a gente tem que sempre estar em contato com aquilo que a gente trabalha, não importa a profissão qdo vc se afasta da parte acadêmica , vc acaba meio que ficando distante do que acontece do mundo academico. Isso é</p>	

muito importante p professor,

Eu por exemplo, logo que me formei dps de uns dois anos, 1º os cursos q achava importante de idioma mesmo, fui fazendo 1 semestre, 2 , 3 , consegui bolsas de estudo, pq p o prof no começo é bem difícil a questão financeira para o professor , depois disso, eu fiquei um tempo parada, percebi aí que é um retrocesso muito grande e a dificuldade de vc retomar tbm . Eu acredito que seja muito importante, aqueles profs q não param né, de aprimorar os conhecimentos, pode ser na área ou a áreas paralelas, é Muito importante ter contato com a área acadêmica e com outra vozes, e com outros professores, qdo vc faz cursos de extensão, ou qqr curso que seja o tipo de curso vc sempre vai ter contato com seus pares, com professores que compartilham das mesmas questões e além de que vc pode encontrar ali soluções para dilemas que vc pode estar vivendo no seu dia a dia, as vezes é uma questão que não era tão difícil assim, e vc acaba pensando nessas questões, a questão da Reflexão. O prof tem que refletir sobre sua prática constantemente e se ele não esta engajado em nada nenhuma questão, em nenhum curso, fica muito difícil ele parar o tempo na correria do seu dia a dia para acabar refletindo sobre algumas questões. Então que isso ta envolvido nessa continuidade da formação sempre é super importante.

2. Fale sobre sua participação na formação em serviço ofertada/ realizada na escola (quais foram?)

Então realmente ofertadas pelo [...]eu nunca presenciei né, as coisas que faço elas são relacionadas a outro segmento, no estado eu faço muito. No estado a gente tem bastante oferta né de formação continuada. No [...]eu nunca soube de nenhum curso ofertado, mas, eles tbm não impedem vc de fazer, pq eu no caso, faço esse curso que é aos sábados, às vezes tem dias letivos aos sábados, então eu sou dispensada, eu conversei com a gestão, e ela me autorizou, nunca tive problema nenhum com essa questão, e tem muitas atividades lá que acontecem aos sábados, eu não tive nenhum impedimento, eu avisei, ela entendeu, autorizou e eu não tive nenhum problema até agora com relação a isso, ofertar mesmo eu não soube e tbm não colocaram nenhum empecilho.

Recordando a agora teve algumas x no planejamento que vieram pessoas p ministrar pequenos cursos dentro do planejamento de editoras, teve algumas, fora da escola, não só isso mesmo

3. O que você considera relevante ser vivenciado e trabalhado nos processos de formação em serviço para serem relacionados a sua atuação como professor? Por quê?

O que eu acho relevante 1º como mencionei anteriormente, nesses cursos de formação a gente sempre acaba vendo coisas novas do que a gente viu na nossa própria formação, tem muitas questões que eu não vi na minha formação e que eu estou julgando bem importante, a questão da Reflexão, da Prática, do prof ser um profissional pesquisador. A gente trabalha c pessoas, então a gente tem que estar constantemente vendo novas questões q surgem na area, e na nossa formação, eu me formei em 2002, quase 20 anos, faz muito tempo, e as coisas mudam. Tudo bem que na educação é bem lenta a mudança, a mudança na prática mas, as mudanças de ordem teórica surgem e a gente tem q estar a par do que está acontecendo, primeiro essa questão né, se vc fica com a aquela estrutura utilizando aquele jeitinho que vc aprendeu há 20 anos atrás, em 20 anos acontecem muitas coisas, vc tem que estar sempre se atualiazando. E a 2ª questão da reflexão em grupo com seus pares mesmo, com as pessoas trabalham com vc, que compartilham das mesmas situações, das mesmas questões, mas, que são experiências diferentes, são pessoas diferentes, e cada pessoa teve uma experiência em relação a determinada coisa, essa troca é muito importante .

4. Comente o que você espera dos estudos/encontros/trabalhos que acontecem nos espaços de formação em serviço?

Aperfeiçoamento, sempre espero aperfeiçoamente. Aperfeiçoar a minha prática, usando as novidades, aquilo de novo q aprendo a meu favor a favor dos meus alunos, pra os alunos, pq o professor trabalha para ele, é óbvio todo mundo trabalha p si, mas p os alunos tbm, pq toda e qualquer ampliação no meu conhecimento eu acabo transmitindo direta ou indiretamente p os meus alunos, então eu sempre espero aperfeiçoamento como pessoa, como cidadã, como profissional, como professora, me tornar sempre um profissional melhor, nessas questões e resolver situações q acabam angustiando o professor, é tbm ter um novo fôlego, qdo vc estuda vc acaba tendo contato com pessoas de todos os tipos, recém formados, os mais velhos. Vc acaba tendo um respiro novo, acho que é muito importante na nossa profissão.

Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo

1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores?

No [...] a gente tem a questão da preocupação, dos profs, uns com os outros, a gente tem momentos

em que a gente tem aquele contato só os professores mesmos, na sala dos professores, e os professores no [...] tem um trabalho em equipe muito bom, tudo que a gente traz ou o que é trazido, os professores abraçam prontamente, então a gente não tem essa questão dos profs dificultarem um o trabalho do outro. Muito pelo contrário, o que os professores podem fazer pra ajudar, realmente acontece. O trabalho colaborativo é de grande importância numa escola, pq se vc tem um projeto e não existe esse tipo de trabalho o projeto acaba não acontecendo e lá a gente vê que os projetos acontecem e eles tem um sucesso muito grande, porque os professores eles abraçam mesmo e vão e levam essa questão até o final. Eu acho muito legal, essa questão do trabalho colaborativo no [...] ele acontece de fato.

No Estado é um pouco mais complicado, porque os professores eles se encontram, o encontro é muito rápido, às vezes vc nem vê o prof que dá aula na mesma disciplina que vc em outra série por exemplo, agora tem os "ATPCS" que são aquelas reuniões por área, a gente tava tendo um contato maior, tem muito prof na rede estadual, são muitas salas, tem muita salas, não tem tempo de conversar com seu colega, o trabalho colaborativo é mais difícil. No [...] acontece mais tranquilo.

2. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados no trabalho colaborativo.

Em planejamento, durante o planejamento a gente já coloca todas as questões, os trabalhos que vamos realizar ao longo do ano e cada um já, inclusive os temas daquilo que se vai realizar, os profs, quem surge com a sua ideia, coloca sua ideia, então os profs vão discutir aquela questão, é sempre os profs e a gestão. A gente coloca no planejamento, aquilo que a gente quer trabalhar e a gente discute no planejamento, como que vai ser, todos os professores participam desse processo, realmente um trabalho de colaboração. Cada um surge com uma ideia diferente, então às vezes a gente começa com uma ideia e acaba no final com outra coisa assim diferente, por conta da influência de vários profs.

3. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em sua escola ?

Os pontos positivos do trabalho colaborativo, Vc recebe influências, opiniões, visões diferentes, às vezes amplia o q vc tinha pensado, ou as vezes não também te traz uma luz daquilo que não era viável. Então o trabalho colaborativo ele é importante nessa questão, na questão da confecção, quando vc traz uma ideia ou quando outra pessoa apresenta uma ideia, vc pode ter uma luz de que aquilo é uma coisa legal, até mais do que vc imaginava, ou não que não é viável, e a questão da questão na realização do trabalho é super importante porque sem a participação da gestão e dos professores muitas vezes vc não consegue sair da sala de aula com um trabalho que vc gostaria de realizar e, então p vc conseguir sair da sala de aula e conseguir realizar uma coisa mais ampla, sem o trabalho colaborativo não ocorreria. Então o ponto positivo é realmente, além disso, na hora da, do pensar que são as opiniões, a realização também, muitas vezes vc precisa das pessoas p te ajudar.

Pontos a serem melhorados: sempre a questão dos profs se encontrarem, porque muitas vezes o q dificulta o trabalho colaborativo é a falta dos profs se encontrarem ao longo do ano, fora o horário de planejamento. Muitas vezes a gente acaba discutindo essas questões durante o intervalo, durante a janela, então vc tá lá no momento livre e aí acaba discutindo essas questões sempre. A dificuldade está no encontrar-se.

Apesar que no [...] a gente discute bastante, a gente arruma tempo p falar as coisas q precisam ser discutidas, mas eu acredito que seja isso, vc ter mais tempo com seus pares pra vc poder falar dessas questões.

4. Quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação em serviço de professores e o trabalho colaborativo?

Muitas vezes na formação em serviço vc trabalha a questão do entender a necessidade do trabalho colaborativo. Muitas vezes, vc tá fora aí vc vê profs que não gostam de trabalhar de forma colaborativa, gosta de trabalhar de forma isolada, mas, muitas vezes é o professor que não tem um formação continuada e que não vê novas formas de se trabalhar, então é vc 1º ter contato com essas questões e entender a importância do trabalho colaborativo, seja tanto vc com os professores, quanto vc perceber também que o trabalho colaborativo na sala de aula também é muito importante. Então vc acaba percebendo essas duas questões né. Quando vc isso, na formação, não tem como você fazer isso, se não for pela formação e essa é a relação entre as duas coisas. Na formação vc percebe a importância, a necessidade do trabalho colaborativo pra q vc coloque em prática no seu dia a dia vc coloque isso como sendo importante. Você perceber a importância disso.

Bloco 4 – Compreensão do planejamento e da realização da formação em serviço

1. Descreva como se dá o planejamento de formação em serviço na sua escola;

Eu não entendi... como assim o planejamento da formação em serviço? Por que na escola não tem... eu não entendi realmente eu não entendi. No [...] não é ofertado .

No Estado eles divulgam os cursos disponíveis, são enviados pela Diretoria de Ensino que vem da Secretaria da Educação. Tem muitos projetos que são realizados de forma paralela do estado e outras instituições, o curso que estou fazendo é da Cultura Inglesa que é ofertado a professores da rede municipal e estadual. Então, assim como esse tem outras instituições. São encaminhados e-mails as coordenações, e as coordenações das escolas encaminham aos professores. E os interessados vão atrás p se inscreverem.

2. Você participa da escolha dos assuntos/temas a serem trabalhadas na formação em serviço da escola? Como?

Sim, participo das escolhas, todos os professores participam, todos dão sua opinião traz fala o que acredita, o que acha, e traz contribuições para aquilo sempre a escola é bem aberta p q a gente traga inclusive aquilo que a gente gostaria de trabalhar. Todos os profs participam da escolha, todos sem exceção. As vezes tem mais de um tema, cada um trouxe um, às vezes os temas são muito legais e a gente acaba sempre assim, os professores participando e todos os professores tem voz.

3. Descreva quais os desafios que você enfrenta para participar da formação em serviço?

Principal desafio é o tempo porque eu trabalho em três períodos, difícil arrumar tempo mesmo.

A questão financeira não vou nem mencionar, no momento não estou custeando nada. Consegui uma bolsa, Minha formação que estou fazendo é todo o sábado das 8h às 17h, tem uma série de coisas que tenho que realizar durante a semana, então não é simplesmente eu chegar lá, ficar lá das 8h as 17h e durante a semana toda eu faço as coisas do meu trabalho, só do meu trabalho...

Tenho que conciliar isso ainda, mais uma tarefa, que demanda muito tempo, muitas vezes tem coisa coisas demoradas, leituras complicadas que se tem que fazer, as atividades ao longo da semana vc tem que arrumar tempo na nossa correria do dia a dia, e ainda mais essa o dia a dia já é corrido. Aí tem mais essa questão que você tem que gerenciar.

O tempo pega mesmo.

4. Como você acredita que deva ser os processos de formação em serviço oferecida pela escola?

Dependendo da carga horária do professor, deveria ter uma bolsa auxílio para ele pegar menos aulas, para ele trabalhar menos, para ele conseguir ter uma formação de qualidade. Porque vc dando 50, 55 aulas semanais fica difícil vc arrumar tempo para vc estudar, para se dedicar aquilo. Então você diminuir p umas 35 aulas e receber a bolsa daquele valor. O prof precisa é chefe de família, precisa daquele dinheiro. Então entre trabalhar e receber o dinheiro ou pegar menos aulas para poder estudar, é óbvio que ele vai trabalhar, e ele acaba não estudando, e não se aperfeiçoando, por conta da necessidade. Eu acredito que o que daria certo como acontece, tem alguns cursos de pós-graduação, mestrado que o prof acaba recebendo uma bolsa e não precisa pegar tantas aulas, e aí ele consegue se dedicar ao curso que ele tá fazendo. Na minha opinião seria a forma ideal p resolver questão tempo e dinheiro.

5. Fale sobre os pontos positivos e os a serem melhorados nos processos de formação em serviço que você vivência na escola?

Já citei em na questão acima.

6. Que relações você estabelece entre as ações formativas desenvolvidas pela escola com seu desenvolvimento profissional? (O que acontece nesses estudos/encontros/trabalhos orientam novas ações para seu desenvolvimento profissional?)

Enriquecedor, seja de cursos, das reuniões que a gente tem com profs, e outras coisas q não são ofertadas, à vezes as editoras mandam pessoas p treinamento p gente. Eu acredito que qualquer tipo de curso ou reunião que faça parte dessa formação continuada é enriquecedor. Para o professor é muito importante. O prof se manter ativo nos estudos, uma prática muito importante, porque muitas vezes vc se acomoda no dia a dia na correria, e a gente acaba não percebendo quão enriquecedor é, você está sempre estudando, se aperfeiçoando. É muito importante p nossa profissão principalmente.

APÊNDICE I
Respostas ao questionário – P5

Professor (a) Entrevistado (a)	
I- Identificação Pessoal	
Nome: P5	
Estado civil: Casado	
Tem filhos? Sim Quantos? 01	
e-mail	
Telefone:	
II- Formação Acadêmica	
Formação Acadêmica	Curso de graduação: Educação Física
	Curso complementar: Pós em Educação Física com ênfase em inclusão
III – Prática profissional	
Disciplina (s): Educação Física	
Segmento de ensino: Educação Física Escolar	
Ano/Séries: Ensino infantil ao ensino médio	
Tempo de serviço no magistério: 10 anos	
Tempo de serviço nesta instituição: 04 anos	
Carga horária: 10 horas aulas semanais	
Turnos de trabalho: Manhã	
Locais de trabalho (escola)? Colégio [...] e Colégio [...]	
Tempo de deslocamento de uma escola para outra? (caso haja) 20 minutos	
Bloco 1 – Compreensão da formação e o percurso profissional do professor	
Fale sobre sua escolha profissional: como aconteceu; ingresso no magistério na rede privada de ensino (aspectos que marcaram); quais as motivações e satisfações em ser professor; quais as principais dificuldades e desafios que encontra enquanto professor; como é ser professor no “Colégio [...]” e sua relação com os colegas.	
A minha escolha profissional eu já tinha desde o tempo de escola já queria seguir na área da educação física então assim que formado no ensino médio já comecei a buscar universidade e assim ingressar no curso de educação física; o meu ingresso na escola foi através de entrega de currículo e como foi no colégio onde eu estudei minha vida escolar praticamente inteira e quando surgiu a vaga para preencher a vaga; a principal motivação veio do meu gosto pela educação física; os principais desafios e trabalhar com uma diversidade de alunos em relação aos aspectos físicos e psicológicos porém essa situação também é muito motivante; bom ser professor no Colégio [...] é uma satisfação muito grande pois eu estudei no colégio a minha vida inteira e hoje poder contribuir com o meu conhecimento profissional e saber que a direção confia no meu trabalho para engrandecer o colégio realmente é muito satisfatório, e minha relação com meus colegas de trabalho é muito boa.	
Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço	
1. Qual seu conceito de formação em serviço de professores para você? (o que é para você?)	

Meu conceito é trabalhar a socialização entre os alunos pois acredito que é a parte mais difícil entre eles hoje.

2. Fale sobre sua participação na formação em serviço ofertada/ realizada na escola (quais foram?)
Desenvolver o lado social com a prática esportiva.

3. O que você considera relevante ser vivenciado e trabalhado nos processos de formação em serviço para serem relacionados a sua atuação como professor? Por quê?

Considero que trabalhar a parte de sociabilização dos alunos ajudam muito no desenvolvimento do mesmo em diversas áreas, pois hoje pelo o que eu vejo os alunos em si andam muito individualistas.

4. Comente o que você espera dos estudos/encontros/trabalhos que acontecem nos espaços de formação em serviço?

Espero que os alunos saiam mais preparados possível para enfrentar qualquer diversidade e desafio que eles venham enfrentar na vida. Pois a escola é o preparo para vida.

Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo

1. Como ocorre o trabalho colaborativo entre os professores?

Sempre reunimos e colocamos os projetos em pauta e o que cada professor pode agregar nos projetos dentro da sua área.

2. Fale a respeito de como são definidos os assuntos/temas a serem contemplados no trabalho colaborativo.

São definidos através de reuniões de professores e de projetos propostos pelo corpo docente.

3. Quais os pontos positivos e os a serem melhorados para o desenvolvimento do trabalho colaborativo em sua escola?

Os pontos positivos são que quando os trabalhos são com todas as disciplinas envolvidas engrandece cada projeto e a dedicação dos alunos é maior.

4. Quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação em serviço de professores e o trabalho colaborativo? Trabalho em grupo, sociabilização entre alunos.

Bloco 4 – Compreensão do planejamento e da realização da formação em serviço

1. Descreva como se dá o planejamento de formação em serviço na sua escola.

Cada professor de sua disciplina especifica entrega um planejamento anual sobre suas propostas de ensino no decorrer do ano que é supervisionado pela coordenação e direção da escola.

2. Você participa da escolha dos assuntos/temas a serem trabalhadas na formação em serviço da escola? Como?

Sim, participo através das reuniões de professores e as escolhas são feitas através de votações de todos os professores.

3. Descreva quais os desafios que você enfrenta para participar da formação em serviço?

Como disse anteriormente o maior desafio é trabalhar com a diversidade pois cada um compreende de uma maneira e realiza as atividades de uma forma diferente, porém essa parte na minha opinião é a parte mais satisfatória de ser professor pois conseguimos ver cada um chegar ao resultado final por caminhos diferentes.

4. Como você acredita que deva ser os processos de formação em serviço oferecida pela escola?

Na minha opinião o processo de formação não precisa ser mudado pois vejo que é um processo eficiente e satisfatório.

5. Fale sobre os pontos positivos e os a serem melhorados nos processos de formação em serviço que você vivência na escola?

Na minha opinião o processo de formação é satisfatório.

6. Que relações você estabelece entre as ações formativas desenvolvidas pela escola com seu desenvolvimento profissional? (O que acontece nesses estudos/encontros/trabalhos orientam novas ações para seu desenvolvimento profissional?)

Nas reuniões pedagógicas onde são discutidos os projetos a serem trabalhados na escola conseguimos absorver muitas informações de vivências de outros profissionais onde agregam muito no conhecimento de cada profissional onde cada um absorve aquilo que é útil pra si.

APÊNDICE J

Bloco 1- Compreensão da formação e o percurso profissional do professor (Professores)

PROFESSORES	BLOCO 1 - COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO E O PERCURSO PROFISSIONAL DO PROFESSOR
P1	Não respondeu essa questão.
P2	<p>“O interesse em ser professor surgiu por influência da minha mãe, professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo há mais de 30 anos. Meu primeiro contato com a rede privada de ensino foi sendo monitor no Colégio [...] e quando não existiu a possibilidade da renovação do contrato, surgiu a oportunidade de ingressar no Colégio [...]. Agradeço muito a direção da escola porque nós sabemos que a contratação de professores novatos é bem difícil na rede privada. Estou há 2 anos no colégio e tenho aprendido bastante com o cotidiano, percebendo como a prática difere bastante da teoria, essa servindo mais como um arcabouço teórico de aprimoramento da atividade magisterial. Eu fui muito bem acolhido no colégio por toda a equipe pedagógica e me sinto muito à vontade para desenvolver meu processo de ensino – aprendizagem”.</p>
P3	<p>“Escolhi fazer a Licenciatura em Letras porque eu sempre gostei de idiomas e tenho facilidade. Comecei lecionando ballet aos 14 anos para crianças em uma escola de Educação Infantil... Eu sempre gostei de ensinar! Minha mãe tem uma grande amiga, ela sabia que eu estava procurando emprego e trabalhava em uma escola onde eu estudei, era pra substituir por uma semana, esta professora que eu substitui aposentou e eu fiquei por 13 anos.</p> <p>Ensinar não é pra qualquer um! Tudo em sala de aula me encanta, cansa mas é super motivador ver crianças com dificuldades superando limites. A falta de reconhecimento, especialmente financeiro, desmotiva muito”.</p>
P4	<p>“Minha motivação, na verdade é assim, sempre tive uma inquietude, com relação ao que fazer, tive uma inspiração muito forte por uma profa do EM, uma profa de história, me inspirou, ia fazer história, mas, um primo prof de português e inglês acabou me influenciando, por conta de eu gostar do idioma, gosto de literat e tudo, o Colégio [...] o que eu vejo q é diferente de outras escolas, o colégio a gente se sente em casa, somos uma família, profs , gestores, é uma família, uma escola que acolhe. A gente se sente muito bem trabalhando lá”.</p>
P5	<p>“A minha escolha profissional eu já tinha desde o tempo de escola já queria seguir na área da educação física então assim que formado no ensino médio já comecei a buscar universidade e assim ingressar no curso de educação física; o meu ingresso na escola foi através de entrega de currículo e como foi no colégio onde eu estudei minha vida escolar praticamente inteira e quando</p>

surgiu a vaga para preencher a vaga; a principal motivação veio do meu gosto pela educação física; os principais desafios e trabalhar com uma diversidade de alunos em relação aos aspectos físicos e psicológicos porém essa situação também é muito motivante; bom ser professor no Colégio [...] é uma satisfação muito grande pois eu estudei no colégio a minha vida inteira e hoje poder contribuir com o meu conhecimento profissional e saber que a direção confia no meu trabalho para engrandecer o colégio realmente é muito satisfatório, e minha relação com meus colegas de trabalho é muito boa”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário (2020).

APÊNDICE K

Bloco 2- Compreensão dos processos de formação em serviço (Professores)

PROFESSORES	BLOCO 2- COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO		
	Conceito	Participação	Relevância da formação em serviço a ser relacionado a sua atuação
P1	<p>“Entendo como um processo de adequação do professor às novas realidades conceituais e metodológicas essencial para a construção de uma autonomia profissional. Acho fundamental, visto que a educação é um processo dinâmico e o educador possui um papel fundamental na construção das percepções do aluno do mundo, da realidade circundante, em que a retórica do professor consistentemente deve coadunar com as realidades experienciadas pelos alunos”.</p>	<p>“Há alguns anos, em conformidade com a ascensão das novas tecnologias, tenho inserido em minhas metodologias tecnológicas, que acompanham os sistemas em redes adotados pela maioria das instituições que estão na vanguarda do novo tempo. Isso possibilita uma extensão das minhas aulas para as redes sociais e permite ao aluno por exemplo fazer as minhas atividades e avaliações online. Usando o celular ou qualquer outro aparelho com acesso a internet. Todos os anos eu ofereço para os professores da minha unidade escolar em nossas reuniões formativas. Transmito os meus conhecimentos e métodos, ajudando os outros professores a inserirem o uso da internet em suas aulas. Ensino como fazer uma prova online, como criar um grupo de estudos, entre outras práticas”.</p>	<p>“Acredito que toda formação deve conectar o professor a realidade contemporânea, de modo que o professor consiga lidar com os problemas atuais e se adequar as novas tecnologias que hoje gerem a educação. Principalmente por os nossos alunos já “nascem tecnológicos”. Se o professor não acompanha esse processo, ele fica pra trás, não chega até o aluno, não consegue criar uma conexão e consequentemente não torna suas aulas atrativas. Hoje os principais desafios que me proponho no que se refere a formação, é justamente estar atualizado de modo que as minhas aulas sejam para os alunos não somente práticas, mas que eles vejam sentido e sejam capazes de conectar-se com o que proponho”.</p>

P2	<p>“A ideia de formação contínua dos professores concebe as trocas de experiências que ocorrem entre os agentes educacionais do colégio, a oportunidade de realizar atividades (cursos, grupos de estudos) que contribuam para o aprimoramento da prática pedagógica”.</p>	<p>“A formação em serviço ocorre principalmente em nossas reuniões pedagógicas”.</p>	<p>“A relevância se dá nas trocas de experiências entre os professores e a coordenação do colégio. Eu aprendo muito com os professores que estão há mais tempo na docência. O contato e o diálogo diário com os estudantes sobre as práticas educacionais, sobre a didática da atividade. Finalizando com a leitura de textos que envolvam e justifiquem as escolhas que tomamos no processo de ensino aprendizagem”.</p>
P3	<p>“Pra mim formação de serviço de professores tem como objetivo capacitar os docentes e ajudá-los a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação, levando-os à reflexão quanto ao crescimento profissional”.</p>	<p>“Eu sou autodidata, tenho preocupações onde sinto que eu devo ser sempre sujeito do meu próprio conhecimento”.</p>	<p>“Tudo o que aprendo levo à sala de aula, os discentes são agentes mas dentro da prática coletiva porque é muito complicada uma ação individual, e se por um lado é complicada esta ação, por outro o coletivo favorece a discussão, e a interação enriquecer e fortalecer o trabalho”.</p>
P4	<p>“O que vc quer dizer com formação em serviço? Os professores estarem sempre trabalhando na formação. Será que é isso? É muito importante assim como o prof, coisas novas acontecem, e 2º a gente tem que sempre estar em contato com aquilo que a gente</p>	<p>“Então realmente ofertadas pelo [...] eu nunca presenciei né, as coisas que faço elas são relacionadas a outro segmento, no estado eu faço muito. No estado a gente tem bastante oferta né de formação continuada. No [...] eu nunca soube de nenhum curso ofertado, mas, eles tbm não impedem vc de fazer, pq eu no</p>	<p>“O que eu acho relevante 1º como mencionei anteriormente, nesses cursos de formação a gente sempre acaba vendo coisas novas do que a gente viu na nossa própria formação, tem muitas questões que eu não vi na minha formação e que eu estou julgando bem importante, a questão</p>

trabalha, não importa a profissão qdo vc se afasta da parte acadêmica , vc acaba meio que ficando distante do que acontece do mundo acadêmico. Isso é muito importante p professor,

Eu por exemplo, logo que me formei dps de uns dois anos, 1º os cursos q achava importante de idioma mesmo, fui fazendo 1 semestre, 2 , 3 , consegui bolsas de estudo, pq p o prof no começo é bem difícil a questão financeira para o professor , depois disso, eu fiquei um tempo parada, percebi aí que é um retrocesso muito grande e a dificuldade de vc retomar tbm . Eu acredito que seja muito importante, aqueles profs q não param né, de aprimorar os conhecimentos, pode ser na área ou áreas paralelas, é Muito importante ter contato com a área acadêmica e com outras vozes, e com outros professores, qdo vc faz cursos de extensão, ou qqr curso que seja o tipo de curso vc sempre vai ter contato com seus pares, com professores que compartilham das mesmas questões e além de que vc pode encontrar ali soluções

caso, faço esse curso que é aos sábados, às vezes tem dias letivos aos sábados, então eu sou dispensada, eu conversei com a gestão, e ela me autorizou, nunca tive problema nenhum com essa questão, e tem muitas atividades lá que acontecem aos sábados, eu não tive nenhum impedimento, eu avisei, ela entendeu, autorizou e eu não tive nenhum problema até agora com relação a isso, ofertar mesmo eu não soube e tbm não colocaram nenhum empecilho.

Recordando a agora teve algumas x no planejamento que vieram pessoas p ministrar pequenos cursos dentro do planejamento de editoras, teve algumas, fora da escola, não só isso mesmo”.

da Reflexão, da Prática, do prof ser um profissional pesquisador. A gente trabalha c pessoas, então a gente tem que estar constantemente vendo novas questões q surgem na área, e na nossa formação, eu me formei em 2002, quase 20 anos, faz muito tempo, e as coisas mudam. Tudo bem que na educação é bem lenta a mudança, a mudança na prática mas, as mudanças de ordem teórica surgem e a gente tem q estar a par do que está acontecendo, primeiro essa questão né, se vc fica com a aquela estrutura utilizando aquele jeitinho que vc aprendeu há 20 anos atrás, em 20 anos acontecem muitas coisas, vc tem que estar sempre se atualizando. E a 2ª questão da reflexão em grupo com seus pares mesmo, com as pessoas trabalham com vc, que compartilham das mesmas situações, das mesmas questões, mas, que são experiências diferentes, são pessoas diferentes, e cada pessoa teve uma experiência em relação a determinada coisa, essa troca é muito importante .

	<p>para dilemas que vc pode estar vivendo no seu dia a dia, as vezes é uma questão que não era tão difícil assim, e vc acaba pensando nessas questões, a questão da Reflexão. O prof tem que refletir sobre sua prática constantemente e se ele não está engajado em nada nenhuma questão, em nenhum curso, fica muito difícil ele parar o tempo na correria do seu dia a dia para acabar refletindo sobre algumas questões. Então que isso tá envolvido nessa continuidade da formação sempre é super importante”.</p>		
P5	<p>“Meu conceito é trabalhar a socialização entre os alunos pois acredito que é a parte mais difícil entre eles hoje”.</p>	<p>“Desenvolver o lado social com a prática esportiva”.</p>	<p>“Considero que trabalhar a parte de sociabilização dos alunos ajudam muito no desenvolvimento do mesmo em diversas áreas, pois hoje pelo o que eu vejo os alunos em si andam muito individualistas”.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário (2020).

APÊNDICE L
Bloco 3- Compreensão do trabalho colaborativo
(Professores)

Bloco 3- Compreensão do trabalho colaborativo		
Professores	Como ocorre?	Pontos positivos e a serem melhorados
P1	<p>“Creio que através do compartilhamento de ideias e informações entre pares. Chamamos isso na linguagem pedagógica de interdisciplinaridade; e sinto que seja um conceito bastante explorado na educação atual, pelo menos na esfera teórica. Nas minhas escolas por exemplo, consigo visualizar o conceito na adoção de projetos que estimulam os professores de áreas dispares a encontrarem um ponto em comum”.</p>	<p>“Acho que são muitos pontos. Mas pontuarei que é preciso <u>melhorar</u> o canal de comunicação com os alunos, para quem a Escola deve ser pensada. O segundo ponto os professores precisam estar <u>pré-dispostos</u> a trabalho coletivo, que segundo a minha avaliação e experiência, os desafios são bem maiores. Quanto ao ponto positivo; se superados os desafios citados acima, construções de saberes coletivos são muito mais abrangentes e os resultados costumam ser muito positivos”.</p>
P2	<p>“Ocorre através do diálogo e da proposição de trabalhos interdisciplinares. Temos eventos no colégio que possibilitam essa colaboração entre os professores”.</p>	<p>“O colégio, por ser de porte pequeno, possui uma equipe de docentes pequena e fixa, facilitando o diálogo constante e duradouro entre os professores. Uma alternativa para o aprimoramento desse processo seria a organização de reuniões pedagógicas em menores intervalos de tempo”.</p>
P3	<p>“O trabalho colaborativo defino como sendo basicamente a troca de ideias e informações”.</p>	<p>“Escolhemos sempre temas atuais que desenvolvam não só o conteúdo, como as ações dos discentes como agentes participantes e atuantes na sociedade”.</p>
P4	<p>“No [...] a gente tem a questão da preocupação, dos profs, uns com os outros, a gente tem momentos em que a gente tem aquele contato só os professores mesmos, na sala</p>	<p>“Os pontos positivos do trabalho colaborativo, Vc recebe influências, opiniões, visões diferentes, às vezes amplia o q vc tinha pensado,</p>

dos professores, e os professores no [...] tem um trabalho em equipe muito bom, tudo que a gente traz ou o que é trazido, os professores abraçam prontamente, então a gente não tem essa questão dos profs dificultarem um o trabalho do outro. Muito pelo contrário, o que os professores podem fazer pra ajudar, realmente acontece. O trabalho colaborativo é de grande importância numa escola, pq se vc tem um projeto e não existe esse tipo de trabalho o projeto acaba não acontecendo e lá a gente vê que os projetos acontecem e eles tem um sucesso muito grande, porque os professores eles abraçam mesmo e vão e levam essa questão até o final. Eu acho muito legal, essa questão do trabalho colaborativo no [...] ele acontece de fato.

No [...] acontece mais tranquilo”.

ou as vezes não também te traz uma luz daquilo que não era viável. Então o trabalho colaborativo ele é importante nessa questão, na questão da confecção, quando vc traz uma ideia ou quando outra pessoa apresenta uma ideia, vc pode ter uma luz de que aquilo é uma coisa legal, até mais do que vc imaginava, ou não que não é viável, e a questão da questão na realização do trabalho é super importante porque sem a participação da gestão e dos professores muitas vezes vc não consegue sair da sala de aula com um trabalho que vc gostaria de realizar e, então p vc conseguir sair da sala de aula e conseguir realizar uma coisa mais ampla, sem o trabalho colaborativo não ocorreria. Então o ponto positivo é realmente, além disso, na hora da, do pensar que são as opiniões, a realização também, muitas vezes vc precisa das pessoas p te ajudar.

Pontos a serem melhorados: sempre a questão dos profs se encontrarem, porque muitas vezes o q dificulta o trabalho colaborativo é a falta dos profs se encontrarem ao longo do ano, fora o horário de planejamento. Muitas vezes a gente acaba discutindo essas questões durante o intervalo, durante a janela, então vc tá lá no momento livre e aí acaba discutindo essas questões sempre. A dificuldade está no encontrar-se.

Apesar que no [...] a gente discute bastante, a gente arruma tempo p falar as coisas q precisam ser discutidas, mas eu acredito

		que seja isso, vc ter mais tempo com seus pares pra vc poder falar dessas questões”.
P5	“Sempre reunimos e colocamos os projetos em pauta e o que cada professor pode agregar nos projetos dentro da sua área”.	“Os pontos positivos são que quando os trabalhos são com todas as disciplinas envolvidas engrandece cada projeto e a dedicação dos alunos é maior”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário (2020).

APÊNDICE M

Bloco 4- Compreensão do planejamento e realização da formação em serviço (Professores)

Bloco 4 - Compreensão do planejamento e da realização da formação em serviço			
PROFESSORES	Quais desafios para participar da formação em serviço?	Como você acredita que deva ser a formação em serviço?	Quais os pontos positivos e os a serem melhorados nos processos de formação em serviço que você vivencia na escola?
P1	“Não percebo um desafio na participação da formação. Creio que o desafio maior está na aplicação. Digo, criar uma conexão de todo conhecimento teórico absorvido com a realidade dinâmica das Escolas.”	“O processo atual tem atendido as nossas necessidades, como descrito na primeira questão do bloco quatro.”	“A teoria estar mais próxima da realidade das Escolas, ou melhor adequar as escolas para receber estas novas práticas. Sinto a maior parte das escolas bem deficientes em relação a tecnologias.”
P2	“Tempo. Sabemos que a maioria dos professores do país necessitam trabalhar em dois turnos para conseguirem ter uma condição mínima de bem estar.”	“Grupos de estudos, reuniões com a presença de alunos e a possibilidade de seminários e cursos para o aprimoramento da prática educacional.”	“As reuniões pedagógicas se mostram de grande valia. São muito bem aproveitadas. A possibilidade de aumento na frequência dessas reuniões mostra-se como um ponto a ser desenvolvido.”
P3	“A oposição dos que não concordam com a forma de realização e/ ou execução.”	“Com reuniões pedagógicas.”	“Os pontos positivos que podem ser melhorados são as pautas, que deveriam ser apresentadas com antecedência, meta, foco na objetivação e realização concretas, ter consciência do “formato” desta escola o qual não deve ser copiado de outras”.
P4	“Principal desafio é o tempo porque eu trabalho	“Dependendo da carga horária do professor,	“Muitas vezes na formação em serviço vc

	<p>em três períodos, difícil arrumar tempo mesmo. A questão financeira não vou nem mencionar, no momento não estou custeando nada.</p> <p>Consegui uma bolsa, Minha formação que estou fazendo é todo o sábado das 8h às 17h , tem uma série de coisas que tenho que realizar durante a semana, então não é simplesmente eu chegar lá, ficar lá das 8h às 17h e durante a semana toda eu faço as coisas do meu trabalho, só do meu trabalho.</p> <p>Tenho que conciliar isso ainda, mais uma tarefa, que demanda muito tempo, muitas vezes tem coisa, coisas demoradas, leituras complicadas que se tem que fazer, as atividades ao longo da semana vc tem que arrumar tempo na nossa correria do dia a dia, e ainda mais essa o dia a dia já é corrido. Aí tem mais essa questão que você tem que gerenciar. O tempo pega mesmo.”</p>	<p>deveria ter uma bolsa auxílio para ele pegar menos aulas, para ele trabalhar menos, para ele conseguir ter uma formação de qualidade. Porque vc dando 50, 55 aulas semanais fica difícil vc arrumar tempo para vc estudar, para se dedicar aquilo. Então você diminuir p umas 35 aulas e receber a bolsa daquele valor. O prof precisa é chefe de família, precisa daquele dinheiro. Então entre trabalhar e receber o dinheiro ou pegar menos aulas para poder estudar, é óbvio que ele vai trabalhar, e ele acaba não estudando, e não se aperfeiçoando, por conta da necessidade. Eu acredito que o que daria certo como acontece, tem alguns cursos de pós graduação, mestrado que o prof acaba recebendo uma bolsa e não precisa pegar tantas aulas, e aí ele consegue se dedicar ao curso que ele tá fazendo. Na minha opinião seria a forma ideal p resolver questão tempo e dinheiro.”</p>	<p>trabalha a questão do entender a necessidade do trabalho colaborativo. Muitas vezes, vc tá fora aí vc vê profs que não gostam de trabalhar de forma colaborativa, gosta de trabalhar de forma isolada, mas, muitas vezes é o professor que não tem um formação continuada e que não vê novas formas de se trabalhar, então é vc 1º ter contato com essas questões e entender a importância do trabalho colaborativo, seja tanto vc com os professores, quanto vc perceber também que o trabalho colaborativo na sala de aula também é muito importante. Então vc acaba percebendo essas duas questões né. Quando vc isso, na formação, não tem como você fazer isso, se não for pela formação e essa é a relação entre as duas coisas. Na formação vc percebe a importância, a necessidade do trabalho colaborativo pra q vc coloque em prática no seu dia a dia vc coloque isso como sendo importante. Você perceber a importância disso.”</p>
<p>P5</p>	<p>“Como disse anteriormente o maior desafio é trabalhar com a diversidade pois cada um compreende de uma maneira e realiza as atividades de uma forma diferente, porém essa</p>	<p>“Na minha opinião o processo de formação não precisa ser mudado pois vejo que é um processo eficiente e satisfatório.”</p>	<p>“Na minha opinião o processo de formação é satisfatório.”</p>

	parte na minha opinião é a parte mais satisfatória de ser professor pois conseguimos ver cada um chegar ao resultado final por caminhos diferentes.”		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário (2020).

APÊNDICE N

Bloco 1- Compreensão das atividades pedagógicas da equipe gestora e da coordenação pedagógica (Professor-coordenador)

Professor-coordenador	Bloco 1 - Compreensão das atividades pedagógicas da equipe gestora/coordenação pedagógica
	Rotina diária na função
PC1	“Por sermos uma escola pequena com 240 alunos conseguimos no dia a dia, acompanhar o desenvolvimento do corpo docente e discente de perto em sintonia com a coordenação.”
PC2	“Coordenação Pedagógica da Ed. Infantil ao quinto ano. Dentro desta função, oriento professores, verifico o andamento do conteúdo e atendo pais/responsáveis...”

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário (2020).

APÊNDICE O

Bloco 2- Compreensão dos processos de formação em serviço (Professor-coordenador)

Professor-coordenador	Bloco 2 – Compreensão dos processos de formação em serviço		
	Conceito	Formação em serviço no espaço escolar	Favorecem o desenvolvimento profissional do professor?
PC1	<p>“A formação em serviço para o professor deve ser contínua e diária pois ele tem sua formação inicial e a escola lhe trará o lugar de crescimento profissional constante, de maneira coletiva. O docente precisa sempre estar atualizado para ter um melhor desempenho perante seus alunos e ser reconhecido e valorizado pelos seus gestores.”</p>	<p>“A nossa escola trabalha a formação em serviço de maneira contínua no dia a dia individualmente, em grupo nas reuniões pedagógicas e também contamos com a assessoria do Grupo Somos na formação dos docentes.”</p>	<p>“Nós da direção e da coordenação tentamos garantir a qualidade de nossas reuniões, sabemos que sempre precisaremos buscar mais e nos aprimorarmos mais e nos modernizarmos para podermos acompanhar a evolução do ensino aprendizagem.”</p>
PC2	<p>“Nossa formação em serviço é como a [...] explicou, no dia a dia, trocando informações, buscando sempre manter o nosso perfil que é tradicional atualizando e modernizando o necessário.”</p>	<p>“A escola busca manter contínuo contato entre todos da equipe.”</p>	<p>“Atualmente não temos atividades extras que contribuam a formação em serviço, em breve iniciaremos uma capacitação para que a equipe utilize uma plataforma digital que contribuirá para a dinâmica das aulas. Esta capacitação favorecerá o desenvolvimento profissional dos professores.”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário (2020).

APÊNDICE P

Bloco 3- Compreensão do trabalho colaborativo (Professor-coordenador)

Professor-Coordenador	Bloco 3 – Compreensão do trabalho colaborativo		
	Como ocorre?	Pontos positivos e a serem melhorados	Como são definidos os assuntos/temas na formação em serviço de professores
PC1	<p>“A formação em serviço para o professor deve ser contínua e diária pois ele tem sua formação inicial e a escola lhe trará o lugar de crescimento profissional constante, de maneira coletiva. O docente precisa sempre estar atualizado para ter um melhor desempenho perante seus alunos e ser reconhecido e valorizado pelos seus gestores.”</p>	<p>“A nossa escola trabalha a formação em serviço de maneira contínua no dia a dia individualmente, em grupo nas reuniões pedagógicas e também contamos com a assessoria do Grupo Somos na formação dos docentes.”</p>	<p>“Nós da direção e da coordenação tentamos garantir a qualidade de nossas reuniões, sabemos que sempre precisaremos buscar mais e nos aprimorarmos mais e nos modernizarmos para podermos acompanhar a evolução do ensino aprendizagem.”</p>
PC2	<p>“Nossa formação em serviço é como a Rosana explicou, no dia a dia, trocando informações, buscando sempre manter o nosso perfil que é tradicional atualizando e modernizando o necessário.”</p>	<p>“A escola busca manter contínuo contato entre todos da equipe.”</p>	<p>“Atualmente não temos atividades extras que contribuam a formação em serviço, em breve iniciaremos uma capacitação para que a equipe utilize uma plataforma digital que contribuirá para a dinâmica das aulas. Esta capacitação favorecerá o desenvolvimento profissional dos professores.”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário (2020).

APÊNDICE Q

Bloco 4- Compreensão da realização da formação em serviço (Professor-coordenador)

Professor-coordenador	Bloco 4 - Compreensão da realização da formação em serviço		
	Como se dá a organização?	Quais os desafios enfrentados pela escola para a realização da formação em serviço?	Por que a escola investe na formação continuada dos professores?
PC1	<p>“Como eu já havia dito a nossa escola é uma escola com 240 alunos e 30 docentes, então é uma escola onde conseguimos fazer a formação em serviço de forma continuada.”</p>	<p>“Quando a gente trabalha com seres humanos de pensamentos diferentes encontramos a dificuldade de fazê-los entender o melhor caminho a ser percorrido. A escola trabalha com profissionais antigos na unidade alguns tem 25 anos trabalhando conosco e modernizá-los se torna o nosso maior desafio.”</p>	<p>“O melhor investimento que uma escola pode fazer é investir em seus profissionais. Acho que tudo o que fizermos pra melhorar o trabalho no cotidiano para melhorar o seu desempenho em sala de aula, melhorar os seus recursos, é o que vai trazer a melhor qualidade no ensino. Um trabalhador em qualquer ramo quando é valorizado o seu desempenho sempre melhorará.”</p>
PC2	<p>“A organização das atividades são feitas no dia a dia, no espaço escolar mesmo, os temas são escolhidos de acordo com as necessidades propostas.”</p>	<p>“Os principais desafios é direcionar o tempo e a disponibilidade da maioria para organizar formação em serviço, no entanto, conforme respostas anteriores, a troca de informações no dia a dia é mais válida para nós.”</p>	<p>“A escola busca internamente motivar a formação dos professores.”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do questionário (2020).