



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS

Aline Christiane Oliveira Souza – IFMS Campus Nova Andradina
Simone Lorena Tobbin Pereira – Secretaria de Estado de Educação do Paraná
Maria Raquel Miotto Morelatti – FCT/UNESP
Claudio Zarate Sanavria – IFMS Campus Nova Andradina

RESUMO

As discussões acerca das necessidades formativas docentes para o constante aperfeiçoamento de suas práticas educativas, nos mais diversos contextos e áreas de conhecimento, nos impõem pensar em processos que permitam ao professor olhar para o seu fazer, a sua realidade de atuação e as questões para além dos muros da sala de aula. Nesse contexto, a atuação colaborativa se apresenta como uma prática de interessantes possibilidades formativas que podem contribuir para que o professor não se veja isolado em sua trajetória profissional. De maneira a fomentar tal discussão, esse painel traz a colaboração como ponto central de análise, permeando diferentes experiências formativas desenvolvidas por três pesquisas. O primeiro trabalho traz os resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou como o uso reflexivo de recursos da Web 2.0 pode ser estimulado em docentes a partir de uma formação colaborativa. No segundo trabalho, temos os resultados de uma investigação de mestrado que traz um olhar para a colaboração como elemento norteador de uma formação para professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) entenderem as especificidades desta modalidade de ensino. O terceiro trabalho aponta resultados de outra pesquisa de mestrado, que traz um olhar para a colaboração como aspecto definidor para uma formação acerca do planejamento de ensino, também no contexto da EPT. A partir dos relatos apresentados, podemos perceber que a colaboração é ponto comum como elemento diferenciador dos processos formativos desenvolvidos, estabelecendo pressupostos e abrindo possibilidades de práticas a partir do olhar coletivo para as questões de sala de aula.

Palavras-chave: Colaboração, Grupos Colaborativos, Formação de Professores.

A COLABORAÇÃO COMO UM CAMINHO FORMATIVO PARA PROFESSORES: UM OLHAR PARA O COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS

Claudio Zarate Sanavria – IFMS Campus Nova Andradina
Maria Raquel Miotto Morelatti – FCT/UNESP

RESUMO

Neste trabalho apresentamos parte de uma pesquisa de doutorado que investigou como uma formação continuada com enfoque colaborativo pode contribuir para um uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 por professores de Matemática. Analisar a adoção e uso pedagógico das TIC visa, principalmente, evitar uma apropriação do tema pelas políticas liberais e tecnicistas, impondo-nos o desafio de desvelar o uso tecnológico em sua totalidade, seu potencial pedagógico transformador e, principalmente, libertador. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza-descritiva e caráter interventivo, desenvolvemos e realizamos uma formação continuada estruturada em ciclos formativos, nos quais um grupo de professores explorou e socializou experiências com recursos em suas respectivas realidades de atuação. A pesquisa teve como etapas: contato inicial com os professores; análise preliminar do perfil, percepções e expectativas dos professores com relação aos recursos da Web 2.0; realização do processo formativo; contato com os professores após o término da formação. Discutiremos a importância da etapa de socialização de experiências vividas como um elemento de consolidação das práticas reflexivas e apropriação do uso das tecnologias, destacando a necessidade de tal processo em iniciativas colaborativas de formação continuada. Os resultados apontam como contribuições da fase de socialização: a consolidação do trabalho conjunto; o fortalecimento da interdependência como fator que contribui para a mudança de práticas; a perda do receio em expor o que viveu e ouvir o que foi vivido, fazendo intervenções que forem consideradas necessárias; o rompimento com o isolamento; o entendimento da prática do outro como elemento reflexivo; a *reflexão-sobre-a-ação*.

Palavras-chave: Grupos Colaborativos, Formação Continuada de Professores, Web 2.0.

INTRODUÇÃO

Quando se trata de formação de professores, vários são os campos atuais de discussão, desde as políticas públicas de formação inicial e carreira, até questões relacionadas às práticas educativas em sala de aula e à constante necessidade de aperfeiçoamento dos processos de formação continuada, considerando o grande contingente de profissionais atuantes na educação brasileira. Nesse vasto conjunto temático, a questão das tecnologias se faz presente há décadas. De acordo com Castells (2012, p. 43) “[...] a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. “As mudanças na sociedade e na cultura, advindas da disseminação das práticas sociais midiáticas pelas TDIC, são de tal envergadura que suscitam estudos gerados em distintas áreas do conhecimento” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 457-458).

Barreto (2009, p. 60) destaca que os modos de vida são hoje associados às novas tecnologias e estas “[...] mais do que instrumentos simples de extensões dos nossos sentidos, constituem-se como uma forma outra de inter(ação) homem-máquina.”. Para a autora, “isso significa focalizar, sobretudo, as relações que as engendram, relações estas que não são apenas constituídas por práticas sociodiscursivas como também as constituem” (Barreto, 2009, p. 60).

Em um primeiro momento, as discussões focaram a necessidade ou não de adoção das tecnologias no contexto escolar, o que polarizou as argumentações por um tempo. Apesar de tal análise dualista ainda persistir, o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias digitais de informação de comunicação (TDIC) – tais como o advento das ferramentas da Web 2.0, da computação em nuvem, internet das coisas, pensamento computacional e inteligência artificial – direcionaram as questões acadêmicas para um novo norte: ao invés de analisarmos “se” tais recursos devem ou não ser inseridos nos espaços formais e não formais de ensino, nossas análises precisam se concentrar no “como” esse uso pode ocorrer. Apesar disso, Kenski (2012) já alertava para um aumento da lacuna entre os que tem e os que não tem acesso às tecnologias, e isso não pode ser desconsiderado nas atuais discussões, como um elemento a ser superado.

A necessidade de adequação da escola à nova sociedade que se apresenta – integrando no seu espaço as tecnologias de modo que elas sejam apropriadas como recursos que contribuam para o processo de construção de conhecimentos – direcionam as discussões e reflexões para a formação do professor que deve atuar nesse novo espaço. Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 457-458) ressaltam que os processos de convivência nos chamados “espaços híbridos multimodais da hiperconexão” contribuem para mudanças [...] nos modos de interagir, representar o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos”. Para os autores, tais processos também denotam novos elementos à aprendizagem e podem trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos.

Nesse contexto, analisar a adoção e uso pedagógico das TIC visa, principalmente, evitar uma apropriação do tema pelas políticas liberais e tecnicistas que ainda assombram nossas políticas educacionais, impondo-nos o desafio de desvelar o uso tecnológico em sua totalidade, seu potencial pedagógico transformador e, principalmente, libertador, sem deixar de lado seus fatores limitantes e até mesmo nocivos. Defendemos ainda, assim como Freire (1992), a necessidade de se considerarem elementos como a ideologia contida nas tecnologias, a compreensão da razão e do processo, a atitude crítica e questionadora diante das máquinas, assim como o cuidado com a imposição cultural.

Ao mesmo tempo em que o olhar se volta para o potencial das tecnologias como recursos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem, outra questão, tão importante quanto, ganha



força a necessidade de desenvolvimento de uma prática reflexiva dos professores no uso de tais ferramentas. Assim, a formação de professores se firma ainda mais como principal processo capaz de fornecer ao docente elementos que lhe permitam não apenas conhecer e adotar ferramentas, mas, principalmente, que faça o seu uso de modo a refletir sobre aquilo que desenvolve nas suas práticas educativas (Schön, 2000).

Considerando esse contexto, este trabalho descreve parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo geral investigar como uma formação continuada com enfoque colaborativo poderia contribuir para que professores de Matemática conhecessem e fizessem uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na sua prática pedagógica. Para isso, foi desenvolvido e realizado um processo formativo a partir dos preceitos da colaboração, tendo o compartilhamento de experiências como principal elemento direcionador das discussões, e consequentemente, do uso reflexivo dos recursos propostos. Discutiremos aqui a importância da socialização das experiências vividas como um elemento de consolidação das práticas reflexivas e apropriação do uso das tecnologias, destacando a necessidade de tal processo em iniciativas colaborativas de formação continuada.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se por uma abordagem qualitativa (Alves-Mazzotti, 1998), de natureza descritivo-explicativa (Gil, 2021), e caráter interventivo e com características de pesquisa-ação (Sandín Esteban, 2010). Planejamos a ação, assim como o acompanhamos dos efeitos e avaliação dos resultados de sua realização, porém considerando a situação social concreta como definidora das transformações necessárias.

Elaboramos e desenvolvemos – com um grupo de professores de Matemática do município de Nova Andradina - MS – um processo formativo firmado na colaboração e cujas etapas consistiram em momentos de estudos conceituais, definição/escolha, exploração e aprendizagem operacional das ferramentas da Web 2.0, análise de possibilidades de uso pedagógico, elaboração e vivência de atividades com as ferramentas e, principalmente, socialização das experiências vividas. Todas essas etapas foram concebidas em um ambiente de colaboração, tendo o compartilhamento como principal elemento norteador das ações e cuja realização se repetiu para cada uma das ferramentas definidas pelo próprio grupo para exploração e análise, em um processo que denominamos como ciclo formativo. Os encontros ocorreram durante dez meses e, ao todo, foram realizados três ciclos, discutindo os recursos blog, wiki e ferramentas de nuvem.

No percurso metodológico foram contempladas as seguintes etapas: Contato inicial com os professores para participação na pesquisa; Análise preliminar do perfil, percepções e expectativas dos professores com relação aos recursos da Web 2.0 antes da formação; Realização do processo formativo; Contato com os professores após o término da formação; Análise dos resultados, a partir de Bardin (2021).

A pesquisa foi devidamente tramitada e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

REFERENCIAL TEÓRICO

Espinosa (2002), Pinto (2002), Ferreira (2003) e Costa (2004) são alguns dos pesquisadores que investigaram práticas de grupos colaborativos e responderam questões específicas referentes ao processo de trabalho ou pesquisa de grupos com características colaborativas. Espinosa (2002) investigou o processo de ressignificação e reciprocidade de saberes, ideias e práticas em um contexto colaborativo de reflexão e partilha em um grupo. Pinto (2002) analisou como professores de Matemática – em um grupo colaborativo semanal – tornaram-se produtores de textos escritos sobre suas experiências em sala de aula. Ferreira (2003) elucidou as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de Matemática quando eles se propõem a participar de um grupo de trabalho colaborativo. Já Costa (2004) pesquisou o que acontece, em termos de indícios de uma nova cultura profissional, quando professores de Matemática constituem um grupo colaborativo na escola, visando a utilização das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica.

O trabalho colaborativo entre professores é apontado por Antúnez (1999) como constituinte de um ou mais critérios determinantes de qualidade. Assim, pode se expressar mediante diversos fatores: planejamento e execução do trabalho de maneira colegiada e interação estruturada dos professores; processos de colaboração, coesão e apoio; o consenso e o trabalho em equipe do professorado. Hargreaves (2003) também aponta as práticas colaborativas como pontos vitais para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da escola, pois: promovem o crescimento profissional e o aperfeiçoamento escolar impulsionado de dentro; constituem formas de garantir a implementação eficaz de mudanças introduzidas externamente; contribuem para a implementação de uma reforma curricular centralizada.

Costa (2004) observa que o trabalho colaborativo pode se destacar como importante elemento na busca da emancipação profissional e na consolidação de uma profissão autônoma na construção dos seus saberes e dos seus valores. Antúnez (1999) também afirma que a

colaboração mediante o trabalho em equipe é um objetivo da educação escolar e concordamos que, ao menos, deveria ser assim. É necessário que os professores reconheçam a necessidade do compartilhamento, da discussão dos problemas que lhes são comuns. Daí a necessidade de se estruturar uma formação que promova o desenvolvimento do espírito colaborativo nos professores.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) acreditam que professores partilham seus saberes, materiais e informações sobre alunos, dividindo um saber prático sobre sua atuação. Para Pimenta (1999) não existe uma prática melhor e sim a que dá suporte ao professor no enfrentamento das situações de sala de aula, dentro de um ambiente permanente de reflexão.

O desenvolvimento de uma postura investigativa é defendido por Cristóvão (2009), definindo-a como um “modo de ser” do professor que está constantemente buscando compreender sua própria prática e atingir, por meio desta prática, o maior número possível de alunos. Assim, o professor, vivendo a colaboração, indiretamente, aprende a trabalhar com seus alunos também de maneira colaborativa.

Imbernón (2010) acredita e defende a formação continuada de professores como um dos procedimentos que podem ajudar a romper com o individualismo dos professores. Preconiza uma formação centrada em um trabalho colaborativo que permita chegar à solução de situações problemáticas. Ao mesmo tempo, observa a complexidade inerente ao estabelecimento do trabalho colaborativo, considerando que cada um dos participantes do grupo se vê responsável não apenas por sua aprendizagem, mas também pela dos demais membros do grupo. Isso demanda um processo formativo que prime por provocar reflexões baseadas na participação, centrando-se em casos, compartilhamentos, debates, problemáticas, dentre outras ações.

Também buscamos em Imbernón (2010) os princípios sobre os quais uma formação com enfoque colaborativo deve se fundamentar, sendo estes: Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo; Estabelecer uma correta sequência formadora, que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; Partir da prática dos professores; Aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social; Elaborar projetos de trabalho em conjunto; Superar as resistências ao trabalho colaborativo; Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas.

Partindo do exposto, acreditamos na formação continuada com enfoque colaborativo como um instrumento de crescimento dos professores e concordamos com Ferreira (2003) ao afirmar que é necessário que seja criado um ambiente que possibilite ao professor reconhecer seus próprios saberes e práticas para que – a partir da sua avaliação, em termos de suas próprias



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO de a aprendizagem – ressignifique os seus saberes, decidindo se deseja ou não os reconstruir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já descrito, a formação continuada foi organizada como ciclos formativos. Após um momento inicial dedicado à discussão de conceitos introdutórios, a cada “volta” nesse ciclo, os docentes repetiam as etapas, sendo cada ciclo destinado à exploração de um recurso da Web 2.0. Assim, para cada ferramenta – definida em comum acordo entre os professores – eles exploraram seus aspectos operacionais, discutiam suas possibilidades de uso nos seus respectivos contextos de atuação, elaboravam e executavam atividades e traziam de volta ao grupo as experiências vividas. Nosso foco, neste trabalho, é olhar um pouco mais para esse “retorno” ao grupo e para a socialização dos resultados obtidos.

Trazer de volta para o grupo as experiências vividas e, com isso, desencadear um constante “ir-e-vir” é por nós considerado atividade essencial para a consolidação de um grupo com características colaborativas e, com isso, o fortalecimento do uso reflexivo das tecnologias pelos professores de Matemática envolvidos. Ferreira (2004) lembra que uma das características de um grupo de trabalho colaborativo é o compartilhamento de significados acerca do que se está fazendo e do que isso significa para a vida e para as práticas de cada um dos seus integrantes. Além disso, defende que os participantes do grupo devem sentir-se à vontade para expressar-se livremente, assim como estarem dispostos a ouvir críticas e a mudar. Logo, a socialização das experiências, dentro de cada ciclo, representou a culminância de um caminhar junto, da busca coletiva por crescimento e do comprometimento dos professores com o processo formativo que lhes foi proposto.

Ao abraçarem a dinâmica estabelecida para a formação desenvolvida, os professores dispuseram-se a enveredar por um caminho até então desconhecido por eles, movidos principalmente pela vontade de inovar suas práticas em sala de aula. Cristóvão (2009, p. 23) observa que “deixar uma zona de conforto e entrar nessa zona de risco não é tarefa fácil para o professor, principalmente levando em consideração as condições de trabalho que temos enfrentado em nosso país. Por isso, a vivência pode ser a base dessa transformação [...]”. Assim, no decorrer do processo, inicialmente isolado, passando pela cooperação e culminando na colaboração, percebemos a satisfação dos professores ao apresentarem os resultados daquilo que viveram, mesmo quando as ações não ocorreram totalmente como inicialmente vislumbrado nas discussões sobre as possibilidades.

Ainda no término do primeiro ciclo, vimos os professores evidenciarem um sentimento de melhor compreensão do processo formativo, o que certamente contribuiu para o desenvolvimento dos demais ciclos. Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 66) “o trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar”. Imbernón (2010, p. 67) corrobora, defendendo também “[...] que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático e do seu grau de conformidade com a realidade, analisando-se os pressupostos ideológicos em que se baseia”.

O intervalo entre a elaboração das atividades e os momentos de socialização das experiências – de duas a três semanas – foi essencial para que os professores pudessem buscar alternativas no percurso e melhorarem aspectos que perceberam incorretos no que havia sido planejado. Como o processo formativo foi pensado para atender a disponibilidade dos professores durante o ano letivo, esperávamos que houvesse tal espaço temporal entre as fases, e isso mostrou-se um fator agregador ao processo. Esse tempo também deu mais tranquilidade aos professores para a realização das tarefas, sem a escassez de tempo de uma formação mais concentrada, com a qual estavam acostumados. Defendemos que esse tempo foi importante para que o professor pudesse refletir sobre as práticas de modo mais amplo e com uma visão mais completa do percurso, além da consolidação do processo formativo até então desconhecido pelo docente. De acordo com Imbernón (2010, p. 71) “[...] a formação colaborativa é um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço [...]”. Entendemos o tempo como elemento que incide diretamente sobre os demais aspectos, como o estabelecimento da igualdade de papéis, das metas e lideranças compartilhadas, apontados como fundamentais por Ferreira (2003).

Nos encontros nos quais ocorreram socializações, os professores fizeram relatos do que viveram, apresentaram os resultados por meio do projetor, mostrando as ferramentas e atividades desenvolvidas pelos seus alunos e pedindo aos demais colegas que acessassem os *links* disponibilizados. Relataram os sucessos, mas também não esconderam as dificuldades enfrentadas, recebendo assim as contribuições dos demais quanto aos fatores que poderiam ter dificultado o trabalho. Mesmo como formadores, também fomos convidados pelos professores a emitirmos opiniões, mas sempre deixamos que a interação ocorresse mais entre eles, evitando uma possível emissão de parecer sobre o que foi feito. Para Ferreira (2003) não existe uma verdade ou orientação única para as atividades de um grupo colaborativo.

Ao destacar a natureza interpessoal da colaboração como um desafio no trabalho com grupos, Ferreira (2003, p. 324) defende que “como qualquer proposta de trabalho interpessoal,

trabalhar com os outros requer comunicação e disposição para negociar, além de envolver emoções e sentimentos”. Expor o que viveu e ouvir o que foi vivido pelos outros foram ações que se mostraram inicialmente difíceis aos professores, mas possíveis de se construir durante a formação por eles vivida. Em alguns momentos, percebemos que isso decorreu de uma resistência inerente ao próprio modelo escolar ao qual os professores estavam acostumados. Em outros, foi visível a intenção de fazê-lo por parte dos professores, porém eles demonstraram desconhecer os mecanismos para que isso fosse possível.

A socialização de experiências vai totalmente contra o modelo escolar ainda em voga e, por essa razão, foi uma grande satisfação para nós percebermos a superação de tais barreiras pelos professores participantes, à medida que a formação transcorreu. Ferreira (2003, p. 324-325) lembra que “a maioria dos professores das escolas tem sido educada e preparada para ensinar sozinha em situações insulares de sala de aula. [...] A metáfora do “professor solista” é uma realidade cotidiana e atual, que cria barreiras naturais para a colaboração de sucesso [...]”.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 56) ressaltam que o isolamento da sala de aula “[...] dá aos professores um certo grau de proteção, para que possam exercer sua liberdade de decidir de acordo com os interesses das crianças, que eles conhecem melhor que ninguém”. Entretanto, esse mesmo isolamento “também os impede de obter um *feedback* significativo e claro acerca do valor e da eficácia daquilo que fazem”. Nesse contexto, trazer para o grupo o que foi vivido permitiu aos professores um *feedback* mais preciso quanto ao uso das tecnologias no ensino de Matemática, levando-os a se sentirem mais seguros quanto ao que viveram.

A etapa de socialização das experiências vividas permitiu-nos perceber que não bastava dizer aos professores que eles deveriam compartilhar o que viveram. Era necessário que eles fossem orientados sobre como fazer isso de modo que rompessem com o modelo ao qual estavam acostumados. Foi preciso construir uma dinâmica na qual fosse possível ao professor incorporar o que o outro lhe relatava àquilo que ele mesmo viveu, ao mesmo tempo em que o outro também incorporava aquilo que lhe era relatado como um elemento de reflexão. Foi preciso enxergar esse processo como uma “estrada de mão dupla”, mas que também poderia ser percorrida em um único sentido rumo às metas comuns. Concordamos com Fullan e Hargreaves (2000) de que a coletividade não pode ser imposta, mas defendemos que ela pode ser incentivada, desde que para isso usemos novos percursos e desenvolvamos com os professores “a capacidade de questionar, de investigar e buscar também suas próprias questões e seus próprios caminhos”, como sugere Cristóvão (2009, p. 23).

É importante que compreendamos a importância do olhar crítico sobre o que ocorreu durante a socialização, em um comportamento que vai além da mera descrição, levando o

professor a desenvolver a prática em um processo reflexivo. Fullan e Hargreaves (2000, p. 65) enfatizam que, “[...] se a colaboração se resumir a relatos de histórias, ajuda dada apenas quando solicitada ou reunião de ideias existentes sem o seu exame e disseminação, tudo isso pode, simplesmente, confirmar o *status quo*”.

Retomando o nosso olhar para a reflexão como resultante da formação realizada, vemos que a socialização dos resultados se constituiu no momento mais propício para a reflexão-sobre-a-ação (Schön, 2000), potencializada ainda pelo ambiente de compartilhamento de experiências proporcionado pelo processo. Quando os professores voltaram para o grupo com as suas experiências, puderam olhar para trás e refletir sobre o que aconteceu, as decisões tomadas, o que poderia ter sido diferente, no que as tecnologias contribuíram e, principalmente, o que mudou em suas práticas. O trabalho em grupo enriqueceu ainda mais essa dinâmica, pois a fala dos demais colegas apresentou-se como um estímulo a mais para um olhar interno.

Em síntese, destacamos como contribuições da fase de socialização: A consolidação do trabalho conjunto; O fortalecimento da interdependência como fator que contribuiu para a mudança de práticas; A perda do receio em expor o que viveu e ouvir o que foi vivido, fazendo intervenções que forem consideradas necessárias; O rompimento com o isolamento; O entendimento da prática do outro como elemento reflexivo; A reflexão-sobre-a-ação.

Resumindo o nosso olhar sobre a etapa de socialização das experiências, podemos afirmar que a colaboração surgiu como elemento que permitiu aos professores vislumbrarem a prática do outro como elemento reflexivo, entendendo-a como complementar ao que eles isoladamente viveram no espaço de suas salas de aula, ao mesmo tempo em que contribuiu para a compreensão de que até mesmo o que não saiu como inicialmente planejado permitiu um crescimento, em termos de práticas. O auxílio mútuo por meio da observação do trabalho em aula e do *feedback* – apontados por Hall e Wallace (1993) como importantes ações em um contexto colaborativo – fizeram-se presentes nas etapas de socialização de modo gradativo e cada vez mais consolidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi olhar de modo mais atento para a importância do compartilhamento de experiências, quando tratamos de processos formativos colaborativos. Com a nossa pesquisa, defendemos processos que avancem para além da mera apresentação pontual de ferramentas, que não se restrinjam ao “ensinar a operar”, que não apresentem modelos prescritivos desconexos da realidade de atuação do profissional. Defendemos uma

formação continuada na qual o docente tenha voz, discuta possibilidades com os pares e, principalmente, vivencie tais possibilidades, trazendo para o grupo seus êxitos e insucessos.

Pensar em um processo formativo que rompesse com tradicionais formatos baseados no treinamento e na prescrição constituiu-se em um desafio para a nossa pesquisa, considerando todos os fatores que poderiam dificultá-lo. Sabíamos que não seria simples o desenvolvimento de uma formação continuada longitudinal e, por essa razão, pensamos em uma proposta que pudesse adequar-se ao ritmo dos professores envolvidos. Dessa maneira, priorizamos uma formação que considerasse o tempo necessário para: o desenvolvimento das atividades; o envolvimento de todos na proposta; a compreensão do processo proposto; e o despertar da reflexão e das mudanças de percepção quanto ao uso das tecnologias.

O tempo foi o fator determinante para que pudéssemos implementar o que nos propusemos a fazer, considerando que temos uma visão contrária aos modelos formativos aligeirados e pouco aproveitáveis pela realidade que se apresenta nas escolas. Como vimos, os próprios professores criticaram as formações pelas quais já haviam passado, enfatizando sempre que não houve aprofundamento nas discussões e pouco se refletiu nas suas práticas.

A formação que vivenciamos junto aos professores refletiu os nossos anseios no que diz respeito à disseminação do uso reflexivo das tecnologias: a incorporação dos recursos nas práticas de modo que sejam vistos como apoio a um processo pedagógico centrado na aprendizagem significativa e no desenvolvimento pleno dos estudantes. Para isso, defendemos que o primeiro passo é o despertar da reflexão como elemento de aperfeiçoamento e que permite ao professor assumir o protagonismo da sua trajetória profissional.

Por meio da colaboração, os professores passaram a ver no grupo a possibilidade de transformar as suas práticas, rompendo a barreira do isolamento e vendo o potencial do coletivo, do compartilhamento e do olhar para si mesmo em busca de crescimento e renovação.

A análise dos dados permitiu-nos confirmar a nossa tese: a de que uma formação continuada que surja das necessidades do professor – em uma organização colaborativa das atividades, dentro de uma perspectiva na qual o professor veja o outro como agente colaborador de suas próprias reflexões – contribui para um uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 no contexto da Educação Matemática. Temos a certeza de que, com mais tempo, o grupo passaria a aperfeiçoar-se cada vez mais no uso das tecnologias exploradas, mas também temos a consciência de que o que já obtivemos garantiu o início de um processo que pode ter continuidade pela própria vontade dos docentes.

Os elementos constituintes do processo formativo defendido por nossa pesquisa podem ser considerados por grupos de professores de diversas outras áreas do conhecimento. A



XXII ENCONTRO DE COLETTIVIDADE, FAVORECIMENTO DE UM AMBIENTE

percurso que se constitua uma espiral de aprendizagem são fatores que defendemos em tais ações. O diferencial do nosso processo formativo foi estruturar ciclos para a exploração dos recursos, dentro de um processo evolutivo e reflexivo. O que defendemos é que, uma vez criado um grupo com os mesmos anseios e as mesmas demandas de ensino, a confiança e o sentimento coletivo estabelecem-se com mais naturalidade, desde que lhes sejam dadas as condições adequadas para isso. Ao mesmo tempo, nos propomos a pensar nas possibilidades de uma formação que denote um caráter interdisciplinar e vemos essa como uma das principais demandas de trabalhos futuros a partir dos resultados aqui obtidos.

Concluimos, portanto, que um conhecimento substancial foi aqui construído, porém ainda há muito que se fazer quanto à formação continuada de professores. De qualquer maneira, sentimo-nos plenamente realizados com os resultados arduamente alcançados.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (orgs.) *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 109-188.

ANTÚNEZ, S. El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, Barcelona, v. 24, n. 1, p. 89-110, 1999.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologia, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede - a era da informação*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. v. 1.

COSTA, G. L. M. *O professor de matemática e as tecnologias da informação e comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional*. 2004. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CRISTÓVÃO, E. M. O papel da colaboração na construção e uma postura investigativa do professor de matemática. In: CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. (Orgs.). *Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em matemática: ultrapassando os limites da sala de aula*. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 17-29.

ESPINOSA, A. J. *Quando professores de Matemática da escola e da universidade se encontram: re-significação e reciprocidade de saberes*. 2002. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FERREIRA, A. C. *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo*. 2003. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HALL, V.; WALLACE, M. Collaboration as a subversive activity: a professional response to externally imposed competition between schools? *School Organisation*, v. 13, n. 2, p. 101-117, 1993.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura e postmodernidad: cambian los tempos, cambia el profesorado*. 4 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

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

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação* 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, R. A. *Quando professores de Matemática tornam-se produtores de textos escritos*. 2002. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE COLABORATIVO

Aline Christiane Oliveira Souza – IFMS Campus Nova Andradina
Claudio Zarate Sanavria – IFMS Campus Nova Andradina

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que elaborou e realizou uma formação continuada de professores a fim de analisar suas contribuições para possíveis mudanças de concepções de professores sobre Educação Profissional e Tecnológica. O processo formativo teve suas etapas e atividades desenvolvidas a partir dos princípios da colaboração e do entendimento de que a colaboração, como uma possibilidade formativa diferenciada, é uma maneira efetiva para facilitar que o docente se torne autor e possa perceber-se como gestor da sua própria atuação, refletindo sobre o conhecimento específico que sua área de atuação requer e as maneiras de trabalhá-lo de modo que a aprendizagem se dê qualitativamente. Por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa e caráter interventivo, os docentes foram entrevistados antes e depois de vivenciarem a formação proposta, denotando suas concepções acerca do Ensino Médio Integrado e Educação Profissional e Tecnológica. Neste trabalho, discutiremos as contribuições da colaboração para esse processo, cujos resultados evidenciaram novos entendimentos por parte dos docentes envolvidos, a partir do compartilhamento e discussão de ideias com os seus pares. A formação continuada permitiu a colaboração entre eles, havendo a construção de elementos constitutivos de um grupo colaborativo. Assim, defendemos que uma formação continuada embasada nos princípios colaborativos é capaz de promover mudanças nas concepções dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Colaboração, Formação de Professores, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional tem se modificado no Brasil desde sua constituição, obedecendo às demandas do mercado e dos diferentes momentos históricos. A integração do ensino técnico ao ensino médio passa a ser possível a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fomentado pela Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005. Neste contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) assume valor estratégico, visando o desenvolvimento local e diversificando sua atuação por meio do ensino presencial, semipresencial e à distância (Brasil, 2010).

A criação dos Institutos Federais – pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008) – buscou promover uma educação profissional que atendesse a unificação da formação básica aos conhecimentos técnicos, científicos, culturais e tecnológicos e consolidar a educação pública, unitária, politécnica e de qualidade, com vistas à formação para o mundo

do trabalho e ao rompimento com a dicotomia histórica desta modalidade de ensino. Essa ressignificação implicou na necessidade de um profissional docente que entendesse e soubesse promover a formação omnilateral, capaz de formar o cidadão autônomo e crítico-reflexivo. Convergimos, então, para o entendimento da necessidade de uma formação profissional que rompa com a dualidade estrutural tão presente na educação brasileira, em especial a educação a que se pretendem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao conceber o Ensino Médio Integrado (EMI) a partir do pressuposto de que o homem se constitui por meio do trabalho, entendemos ser necessária uma reflexão a respeito da formação docente para atuar na EPT. Tal perspectiva requer o entendimento de que o ato de se tornar professor não é algo fácil, rápido ou mesmo aligeirado, demandando um olhar mais atento para o conhecimento do seu processo formativo, tanto inicial quanto em sua atuação numa dinâmica contínua de aprendizado: a formação continuada.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho trouxeram a educação profissional para um lugar especial (Kuenzer, 2008). “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil” (Machado, 2015, p. 11). Embora prevista em Lei, esta formação apresenta-se num conjunto de ações fragmentadas, desarticuladas e descontinuadas, “[...] alternando momentos de maior exigência formativa para tais profissionais com períodos de uma certa flexibilidade e abertura no que diz respeito aos requisitos necessários para a qualificação dos docentes que atuam na referida modalidade” (Damascena; Moura, 2018, p. 181).

Gama e Fiorentini (2009, p. 443) afirmam que “a concepção de aprendizagem docente também tem se alterado ao longo do tempo: não consiste apenas em acúmulo de conhecimentos, mas compõe-se também de apropriações significativas e autogeridas pelo professor.” Isso traz a necessidade de um olhar mais atento para a formação docente, neste caso em especial, dos docentes que integram os quadros dos Institutos Federais e as concepções deles a respeito da educação integrada. Levantamos então a seguinte questão: qual o conhecimento destes docentes em relação à formação integrada e, por conseguinte, quais são os pressupostos que fundamentam sua atuação em sala de aula?

Neste contexto, este trabalho discute parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral analisar as contribuições de uma formação continuada para possíveis mudanças de concepções de professores sobre Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, elaboramos, realizamos e analisamos uma formação com enfoque colaborativo nas atividades desenvolvidas, embasada nas ideias defendidas por Valente (2005) e Sanavria (2014)

quanto a uma ação formativa técnica e nos princípios apontados por Fullan e Hargreaves (2000) quanto à coletividade e suas contribuições para o desenvolvimento profissional.

Ao agregarmos a formação acadêmica ao trabalho, propusemos uma formação contextualizada e com discussão dos princípios da tecnologia, buscando potencializar a ação humana, a partir de princípios e valores éticos e estéticos, como nos adverte Freire (2004). Trazemos aqui um recorte, discutindo melhor os aspectos colaborativos constituintes da formação proposta e realizada, e suas relações com a efetividade dos resultados alcançados.

METODOLOGIA

A pesquisa, devidamente aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi desenvolvida numa abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, partindo de Alves-Mazzotti (1998), Sandín Esteban (2010) e Gil (2021). O percurso metodológico contemplou as seguintes etapas: 1) Revisão bibliográfica sobre o Ensino Médio Integrado e Educação Profissional e Tecnológica, seguida de um estado da arte das produções sobre a formação continuada de professores EPT; 2) Convite aos docentes a se voluntariarem a uma formação continuada com enfoque colaborativo, antecedida e sucedida por entrevista semiestruturada; 3) Análise preliminar das concepções sobre EPT, por meio de entrevista pré-formação; 4) Elaboração e aplicação da formação; 5) Entrevista pós-formação com os docentes; 6) Análise os dados coletados.

As entrevistas foram realizadas com os docentes que pertencem à carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que atuam no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Nova Andradina. Os dados coletados nas entrevistas e nas observações, assim como as questões e respostas formuladas durante a formação foram analisados a partir da proposta de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021).

Como objetivo geral do processo formativo – implementado como um curso de extensão pelo IFMS – estabelecemos fomentar uma formação que concebesse a compreensão das especificidades do EMI com vistas a uma formação politécnica para professores e outros profissionais que atuam ou desejam atuar EPT ofertada pelos Institutos Federais.

A ementa contemplou os seguintes temas: Formação Integrada; Ensino Médio e Ensino Médio Integrado; Homem, Trabalho e Mundo do Trabalho; Dualidade Educacional; Escola Unitária; Politecnicidade enquanto concepção Pedagógica; Formação de professores e formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica; Saberes e Identidade Docente;

Em formato *online*, os encontros foram organizados em uma sala de aula virtual que permitiu a realização de atividades assíncronas, de modo que fosse possível discutir, organizar as atividades e disponibilizar materiais e espaço para as discussões a respeito das temáticas abordadas, mesmo quando os participantes não estivessem conectados. Também foi criado um grupo fechado no Facebook®.

Esse percurso formativo foi pensado para que, no processo, houvesse a ruptura com o modelo de formação baseado em cursos prontos que, ao serem aplicados, não permitem que o docente traga sua experiência, suas dúvidas e suas angústias. Fiorentini (2010) defende que o espaço da formação seja o lugar no qual as teorias e os conteúdos possam ser revisitados e, além das discussões teóricas, haja a apresentação e/ou análise das práticas dos próprios docentes, o compartilhamento de experiências e de saberes e a construção de novos conhecimentos. É esse lugar de trocas e construção de conhecimentos que defendemos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto escolar, educadores e educandos são sujeitos de aprendizagem e trazem consigo conhecimentos prévios que os tornam capazes de pensar junto em como construir novos conhecimentos. As mudanças no contexto educacional têm trazido consigo a necessidade do trabalho em equipe e concordamos com Imbernón (2010, p. 65) ao afirmar que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores as situações problemáticas da prática”.

Os professores cumprem suas tarefas, mas não tem o costume de compartilhar os problemas e dúvidas advindas das suas práticas (Pacheco; Flores, 1999). Nas últimas décadas as parcerias colaborativas e os aprendizados mútuos têm buscado a superação “da divisão histórica entre acadêmicos e práticos, que trabalham em culturas e/ou comunidades de prática distintas e respondem a exigências diferentes (Gama; Fiorentini, 2009, p. 450).

Na busca pelo rompimento do individualismo entre os docentes, Imbernón (2010, p. 64-65) apresenta a formação continuada de professores de duas maneiras: a que traz a formação como parte intrínseca da profissão que, por meio da realização de uma formação colaborativa, torna o grupo docente responsável coletivamente pelo alcance das metas que poderão transformar a instituição local num lugar de formação continuada, promover a autonomia e aumentar o conhecimento profissional pedagógico; e a que gera itinerários diferenciados,

promovendo a capacidade de respeitar a diferença, na qual o clima afetivo e a metodologia de trabalho desenvolvem a formação continuada, possibilitando que os professores se identifiquem, participem, aceitem críticas e discrepâncias, assim como tenham sua capacidade de regulação e criatividade estimulada. O trabalho colaborativo não é fácil, mas permite que as habilidades individuais e de grupo sejam desenvolvidas.

Concordamos que o fazer docente deve pautar-se no processo de interação entre o fazer e o refletir sobre o fazer, o que torna necessário o entendimento que “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” (Freire, 2004, p. 44). A reflexão sobre a própria prática é parte intrínseca do fazer docente, uma vez que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2019, p. 52). Como elemento da reflexão, é importante que ela seja pensada em contextos que promovam a troca entre os que fazem a prática docente, o que tem convergido para a necessidade de superação do individualismo na formação docente.

Na colaboração, os participantes interagem na busca de um objetivo comum, num processo mais livre. Para Panitz (1996) a colaboração não é uma técnica de sala de aula, mas uma filosofia de vida. A cooperação pressupõe a interação entre pessoas para a execução de processos que as levará a alcançar um objetivo específico ou a desenvolver um produto.

Um ponto a ser destacado é que na colaboração inexistente a relação hierárquica. Os aspectos constitutivos do trabalho colaborativo são: “voluntariedade, identidade e espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade; apoio e respeito mútuo” (Fiorentini, 2010, p. 51).

A voluntariedade é o que torna um grupo realmente colaborativo. Os grupos colaborativos fazem com que os pares, com seus interesses em comum, fomentem a aprendizagem e são construídos a partir do desejo de contribuir. A identidade e espontaneidade fazem com que o grupo aja espontaneamente e evolua a partir da própria comunidade, sem a necessidade de serem reguladas externamente (Fiorentini, 2010, grifos nossos).

A liderança compartilhada é assumida por todos para que os acordos no grupo sejam cumpridos. Mesmo quando existirem papéis diferentes, todos têm corresponsabilidade pelas ações do grupo construindo, deste modo, vários caminhos para as ações e a certeza de que todos possam opinar. O apoio e o respeito mútuo surgem quando o ambiente se torna aberto à franqueza e à crítica. O compartilhamento dos fracassos, das tentativas malsucedidas, ao tentar mudar as práticas escolares têm espaço garantido (Fiorentini, 2010).

No entanto, a complexidade do trabalho docente e as culturas docentes podem propiciar fatores culturais que impedem a colaboração. Na perspectiva micropolítica temos: a

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ARTE

colaboração artificial, em que as relações de trabalhos não são voluntárias/espontâneas, mas previsíveis e não estão em todo lugar e momento; e a balcanização, a separação dos docentes em subgrupos: uma colaboração que divide, define Hargreaves (1998). Contudo, é importante ressaltar que a divisão em grupo por si não equivale à balcanização e sim à maneira como eles são formados e que, quando compostos por pessoas que estão dispostas a compartilhar experiências e problemas, os grupos têm objetivos em comum e se identificam, tornando-se positivos, conforme concordam Fiorentini (2010) e Sanavria (2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para formularmos os objetivos da formação continuada, concordamos com Imbernón (2010), quando criticamente ressalta que ainda permanece a ortodoxia do ver e do realizar a formação de professores por meio da permanência de cursos padronizados, de processos compostos de lições-modelos e de noções oferecidas em cursos, o que se contrapõem ao entendimento que defendemos. Assim, buscamos em Valente (2005) uma maneira de conceber a formação de modo que os professores fossem sujeitos e atores da formação.

Uma vez compreendidas as concepções dos docentes e conhecidas as mudanças que ocorreram a partir da formação continuada proposta e aplicada, nosso olhar passou a se concentrar na formação continuada em si, suas características e pressupostos que, de fato, puderam contribuir para a compreensão sobre a EPT, seus conceitos e princípios. Nossa intenção é destacar a colaboração como elemento estruturante diferenciador nesse alcance.

A colaboração foi o caminho que encontramos para superar a visão clássica de formação continuada: aquela embasada no ensinar algo aos professores. Nos pautamos nos estudos de Panitz (1996), Fullan e Hargreaves (2000), Torres e Irala (2005), Gama e Fiorentini (2009), Fiorentini (2010) e Sanavria (2014), pois estes autores consideram que a formação deve ser com o professor. Escolhemos essa vertente por concebermos que os saberes da docência são trazidos da formação inicial, da prática no labor e da vivência como estudante. No entanto, as diferentes realidades de atuação – que fazem parte da formação e constituição da identidade docente – são desconsideradas por grande parte das formações instituídas.

A formação realizada nos trouxe a possibilidade de descrever um caminho a ser percorrido, pelos docentes, para o despertar do desejo de fazer parte de um grupo de trabalho colaborativo dentro do contexto no qual atuam. Primeiro, eles receberam o convite, com o propósito de trazê-los para uma formação em consonância com o entendimento de voluntariedade preconizado por Fiorentini (2010). Naquele momento já percebemos que saber

a que/qual tipo de formação criam participar fomentou o início do diálogo a respeito da necessidade de cada participante e os fizeram sentir-se inicialmente ouvidos.

O interesse em comum da turma se evidenciou ao aferirmos que os professores, indiferente ao tempo de atuação, voluntariaram-se a participar da formação por sentirem que era necessário entender a realidade na qual atuam e inteirar-se dos conceitos que a proposta pedagógica e demais documentos oficiais da instituição apresentam, pois consideram que, assim, podem modificar suas práticas.

Como os professores se conheciam, já havia ocorrido, entre alguns deles, conversas sobre as atividades que desenvolviam e as que desejavam desenvolver. Desde o início, trouxeram observações sobre a necessidade de aprofundamento nas discussões e que, na condição de ouvintes de uma palestra ou de um minicurso, não haviam conseguido fazer com que eles transpusessem das suas afirmativas primárias.

Vislumbramos apoio e respeito mútuo quando os docentes responderam o que esperavam aprender, ao falar o que já sabiam a respeito de cada temática e, principalmente, quando expunham abertamente as questões que os inquietavam. Pudemos perceber tal fato ao observarmos os encontros *online* e enxergarmos a espontaneidade com que falavam dos seus fracassos, das tentativas que fizeram e das práticas escolares desenvolvidas que consideravam positivas ou não (Fiorentini, 2010). Tais afirmativas foram feitas, primeiramente, para os seus pares – nas discussões dos grupos/equipes menores – e, depois, para a plenária em geral.

O apoio mútuo foi visto quando alguns docentes apresentaram dificuldade com o uso do Google Meet® e os colegas se ofereceram para ajudá-los criando o link, mesmo não sendo do grupo deles e sem pedido de outrem. Junto a essa atitude e demais falas expostas, compreendemos o que Fiorentini (2010) e Sanavria (2014) colocam sobre a importância do apoio e respeito mútuo quando se propõe uma formação continuada.

Durante as observações, vimos e ouvimos que o espaço reservado e a quantidade reduzida de participantes nas discussões em grupo eram uma oportunidade para todos falarem. As orientações para a composição dos grupos/equipes de trabalho foram pensadas para que os participantes pudessem estar com diferentes agrupamentos. Tal estratégia buscou possibilitar a construção da liderança compartilhada ou corresponsabilidade e romper com a balcanização que geralmente ocorre nas formações entre grupos (Fullan; Hargreaves, 2000), quando temos profissionais que atuam numa mesma instituição.

As observações nos levaram a perceber uma premissa da colaboração, que compreende a heterogeneidade como condição para que os sujeitos cresçam e produzam juntos, partindo do respeito aos indivíduos diferentes e rompendo com a uniformização (Torres; Irala, 2005).

Houve professores que se destacavam e esses eram atribuídos pelo próprio grupo o papel de líder. Quanto a isso, Fiorentini (2010) relata que existem aqueles com maior capacidade de liderança e, por isso, são sempre indicados pelo grupo para assumirem a coordenação dos processos. Não se trata de um problema quando faz parte da interação do grupo.

Desde o primeiro encontro, havia participantes que não dominavam o tema, mas não se esquivavam de expor suas inquietudes, denotando espontaneidade. Conforme os encontros ocorreram, vimos que a turma passava a ter uma identidade própria. De início, foi preciso assessoramento e mediação externa, mas, já no final do processo, vislumbramos acenos de espontaneidade no que dizia respeito às ações. Para o último encontro, tendo uma tarefa a cumprir, as decisões foram tomadas entre os pares, sem a necessidade de mediação. Reiteramos que a colaboração pressupõe o trabalho conjunto entre todos, apoio mútuo, negociação entre o coletivo do grupo para que os objetivos comuns sejam alcançados (Fiorentini, 2010).

Quanto aos professores fazerem parte do mesmo campus, destacamos que eles apontaram que essa foi uma oportunidade de conhecer seus pares, em especial, aqueles de outros eixos/áreas, pois, mesmo conversando cotidianamente, essa foi uma oportunidade de eles dialogarem no sentido de olharem para suas áreas com o objetivo de pensar seus fazeres docentes e promoveram interação.

Inicialmente, houve mais professores observando do que se expondo oralmente, mas, mesmo assim, houve cooperação entre eles. Vários não se expressaram oralmente, mas enviaram mensagens particulares ao WhatsApp® da mediadora visando que suas indagações e falas fossem registradas e conhecidas pela turma. Noutros momentos, alguns verbalizaram que, enquanto ouviam as respostas às suas indagações e as dos colegas, conversavam entre si por trocas de mensagens. O que podemos confirmar é que, para o encontro inicial, a estrutura de interação elaborada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final (Torres; Irala, 2005) foi contemplada e ela, assim, foi pensada para que pudéssemos chegar pelo menos em um indício de um grupo colaborativo.

A partir do segundo encontro voltamos nosso olhar para as interações nos grupos menores. Houve, de início, uma inquietação dos participantes em relação a como trabalhariam em coletivo, fora da plenária maior, num ambiente virtual. No entanto, quando os professores entenderam como se dividiriam e como poderiam se encontrar *online* para as discussões, o diálogo fluiu nos grupos e a construção de relações deram sinais de lideranças estarem nascendo. Entender os objetivos da formação e ver seus anseios representados nela é uma forma de engajar os participantes. Imbernón (2010) nos alerta para essa questão quando narra a história da formação continuada de professores. Afirma haver muita formação e pouca

XXII ENCONTRO DE MUDANÇA, pois estas são predominantemente uniformes e transmissoras e propõe uma mudança no modelo das formações: uma ressignificação para que a educação e a formação assumam uma perspectiva crítica a partir da reflexão sobre a prática.

A partir do terceiro encontro, começamos a vislumbrar, dentro de cada composição, que ensaios de uma liderança compartilhada começavam a acontecer. Alguns docentes, naturalmente, tomavam para si as atividades e responsabilidades direcionadas aos grupos/equipes de trabalho. Nesse momento, também foram apresentados diferentes caminhos para a escolha de quem iria representá-los na plenária geral ou no registro escrito das respostas e, quando falamos de caminhos diferentes, o fazemos em relação às alternativas que cogitamos. Assim, percebemos que as atribuições começavam a se entrelaçar entre os membros, conforme afirmam Torres e Irala (2005), quando abordam os grupos colaborativos.

Os encontros possibilitaram a construção de um movimento que deu início à constituição de grupos colaborativos de trabalho. Isso fica visível quando, após o 3º encontro, todos entenderam a dinâmica, a proposta e o seu papel na formação e, na fala trazida por alguns professores na entrevista pós-formação, quando relataram que as discussões continuavam em outros momentos e suscitaram ideias de trabalho coletivo. Assim, dizemos que o 1º e 2º encontros foram momentos nos quais a cooperação se iniciou e, respectivamente, a partir do 3º encontro, os indícios de um grupo colaborativo ficaram mais visíveis. Por fim, no último encontro, vislumbramos um ensaio de autonomia referente à condução da própria formação.

As interações possibilitadas pelos encontros online, o estímulo para fazerem questionamentos, a possibilidade de dialogar sobre os seus anseios, suas expectativas, a respeito do que almejavam aprender nesse processo, e a oportunidade de conhecer a história dos Institutos Federais – instituição à qual pertencem – tendo espaço para olhar para sua própria prática, foi vista como uma oportunidade de refletir sobre e na ação.

Ao finalizarmos a formação, consideramos que o caminho percorrido pelo grupo promoveu mudanças e estas foram percebidas pelos próprios participantes, tanto nas interações quanto nas entrevistas. As observações que fizemos durante o percurso formativo mostraram que, apesar de ter sido somente um mês de vivência, houve motivação, incentivo, aproximações e (re)conhecimento. As ideias, as crenças, as experiências, as inseguranças e os anseios foram tomados como parte do processo. As relações que, inicialmente se apresentavam cooperativas, passaram a se constituir a partir de elementos da formação de grupos colaborativos.

Como parte dos resultados consolidados pela pesquisa, estabelecemos o pressuposto de que uma formação continuada com enfoque colaborativo facilita o processo reflexivo por parte do docente, partindo do princípio de que uma formação com os docentes – na condição de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA E DE ESTUDANTE COMO SUJEITO PARTICIPANTE, a reflexão na ação e reflexão sobre a ação e as ações e os procedimentos metodológicos a partir da espiral da aprendizagem – articulados e continuados na busca da constituição de grupos colaborativos – é um caminho possível para uma formação de qualidade na EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que pudéssemos elaborar uma formação continuada que tivesse no enfoque colaborativo o diferencial para a compreensão dos princípios e finalidades da EPT foi necessário um resgate histórico e conceitual da EPT e isso trouxe o confronto das propostas e as contradições das bases legais que, historicamente, alicerçaram a educação profissional brasileira e convergiram em compreensões diferentes das que defendemos sobre a finalidade dessa modalidade de ensino. Tais conhecimentos nos levaram a pensar numa proposta que caminhasse em direção aos saberes necessários para que a formação continuada apresentasse os diferentes tipos de educação profissional, por meio de sua compreensão histórica, e resultassem na compreensão da concepção de EPT pautada na formação integrada.

A reflexão sobre a própria prática e a tomada da prática docente como condição de entendimento do homem em suas diversas dimensões – enquanto promotor e sujeito social – convergiram para uma formação continuada que buscou as condições para a efetivação dos objetivos a que se propõe o EMI. Encontramos, no arcabouço teórico, as diversas definições dadas à formação profissional brasileira ao longo da história: da operacionalização técnica à aprendizagem pautada nas diversas dimensões do homem.

Reconhecemos que os diferentes entendimentos sobre a EPT sempre convergiram para atender as necessidades do mercado de trabalho e se distanciavam da concepção de trabalho como elemento da vida humana, em que as condições materiais e culturais são produzidas ou reproduzidas pelo homem. No grupo de professores pesquisado, tal entendimento se repetiu quando os docentes, inicialmente, traçaram como objetivos para o EMI uma formação voltada para o mercado de trabalho. No entanto, após a formação, observamos que essa compreensão foi superada e que o mundo do trabalho passou a fazer parte do repertório dos professores.

Podemos dizer que há um caminho possível ao professor para o entendimento das especificidades da modalidade educacional na qual atua. Contudo, é preciso repensar o papel docente na sua própria formação de modo que ele se reconheça como sujeito de mudança para e na situação em que exerce sua profissão.

As observações dos encontros nos possibilitaram ver que os momentos de análise, discussão e apropriação dos conceitos que diferenciam a EPT de outros tipos de oferta de cursos profissionalizantes, possibilitaram diálogos abertos entre os cursistas. As discussões permitiram que os professores trouxessem a realidade para dentro da formação e, quando oportunizado, eles apresentaram autonomia e interesse na condução de sua própria formação.

Vislumbramos contribuições dos aspectos característicos do trabalho colaborativo nos diversos momentos da formação. Entendemos que a formação continuada permitiu a colaboração entre eles, havendo a construção de elementos constitutivos de um grupo colaborativo. Assim, defendemos que uma formação continuada embasada nos princípios colaborativos é capaz de promover mudanças nas concepções dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (orgs.) *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 109-188.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Histórico da educação profissional*. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008*.

DAMASCENA, E. A.; MOURA, D. H. Formação de professores para a educação profissional: sobre políticas e perspectivas. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 178-199, out./dez. 2018.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-78.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 441-461, 2009.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HARGREAVES, A. *Professorado, cultura y psotmodernidad*. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid: Morata, 1998.

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

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos: palestra. In: *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto, n. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8), p. 19-41.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. ISSN 2447-1801.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999.

PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. 1996, p. 1-3.

SANAVRIA, C. Z. *Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica*. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. p. 61-93, 2005.

VALENTE, J. A. *A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. Campinas, SP: [s.n.], 2005.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A COLABORAÇÃO COMO ELEMENTO FORMATIVO DOCENTE PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Simone Lorena Tobbin Pereira – Secretária de Estado de Educação do Paraná
Claudio Zarate Sanavria – IFMS Campus Nova Andradina

RESUMO

Este trabalho discute parte de uma pesquisa, que teve como objetivo geral, compreender quais as concepções de um grupo de professores não licenciados, atuantes na Educação Profissional e Tecnológica sobre o planejamento de ensino nesse contexto e os possíveis impactos de uma formação continuada sobre tais concepções. Neste trabalho, discutiremos a formação proposta e desenvolvida, evidenciando os elementos da colaboração que puderam contribuir para um novo olhar sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. Por meio de uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, a pesquisa foi realizada com um grupo de docentes não licenciados da Rede Estadual do Paraná, os quais participaram de encontros síncronos e assíncronos, desenvolvendo atividades e participando de discussões sempre organizadas a partir dos princípios da colaboração. Destacamos que tal experiência nos possibilitou vislumbrar o quão eficientes são as formações continuadas de professores que carregam as sementes da colaboração. O fato de os participantes de nossa pesquisa estarem envolvidos na investigação do planejamento de ensino, em meio à possibilidade de melhorarem a própria prática pedagógica, contribuiu para que adentrassem à proposta, que os incentivaria a serem protagonistas da própria formação. Em todo o tempo, envoltos ao diálogo e à liberdade de expressão e colaboração, caminharam por esse processo formativo que os possibilitou, a partir da reflexão na ação, uma reação para uma nova concepção que os levaria a uma transformação da realidade onde atuam.

Palavras-chave: Formação de Professores, Grupos Colaborativos, Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Em um contexto nacional de oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com base nos princípios de uma educação técnica integrada ao ensino médio, somos instigados a refletir – de um modo muito particular – a formação inicial exigida aos docentes que atuam neste contexto. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017), ao tratar da formação inicial dos docentes da educação básica, destaca a licenciatura como requisito básico para o exercício da profissão. Contudo, o texto-lei não traz referência à exigência de formação inicial em licenciatura aos docentes que ministram aulas nas disciplinas específicas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tampouco uma licenciatura específica em EPT. Assim, temos uma legislação com abertura para uma atuação profissional diversificada e, ao mesmo tempo, dicotômica, tendo professores licenciados para atuarem nas



disciplinas da base nacional comum curricular e professores bacharéis e/ou tecnólogos, formados em áreas afins, para atuarem nas disciplinas técnicas dos cursos ofertados. Tal contexto nos leva a refletir a urgente demanda por uma formação profissional em EPT, sendo esse assunto, pauta para as políticas públicas em nosso país.

É nesta conjuntura de oferta de EPT, bem como do contexto de formação inicial dos professores atuantes nas disciplinas específicas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e/ou subsequentes, que também se encontra o Estado do Paraná. No ano de 2004 o Governo do Estado efetivou a implantação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com organização curricular integrada ao Ensino Médio (Paraná, 2006). A Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR) é responsável pela demanda de oferta de cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio, concomitantes e/ou subsequentes, sendo mais comum a oferta integrada e subsequente.

Assim, essa pesquisa partiu de indagações e inquietações acerca da relação existente entre a formação inicial e a prática pedagógica dos docentes da EPT, em específico, a dos não licenciados. Embora apresentem um bom nível de conhecimentos técnicos oriundos da formação inicial, tais profissionais carecem de conhecimentos pedagógicos, essenciais à função. Dessa maneira, direcionamos nosso olhar para os professores não licenciados, tendo como questão norteadora: qual o entendimento que estes professores possuem sobre o planejamento de ensino no contexto em que atuam e de que maneira uma formação continuada específica e colaborativa poderia interferir para a mudança de concepções?

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender quais as concepções de um grupo de professores não licenciados atuantes na EPT sobre o planejamento de ensino nesse contexto e os possíveis impactos de uma formação continuada sobre tais concepções. Neste trabalho, discutiremos a formação proposta e desenvolvida, evidenciando os elementos da colaboração que puderam contribuir para um novo olhar sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, voltada ao método da pesquisa-ação, conforme Alves-Mazzotti (1998), Sandín Esteban (2010), Franco (2005) e Gil (2010). A pesquisa teve seu projeto aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O desenvolvimento da pesquisa contemplou as seguintes etapas: 1) Revisão bibliográfica acerca do planejamento de ensino no contexto da EPT, seguida de produções sobre a formação continuada de professores; 2) Convite aos profissionais, atuantes no contexto das instituições de ensino com oferta de EPT a se voluntariarem para uma formação continuada colaborativa, com participação em entrevistas pré e pós-formação; 3) Análise preliminar de concepções sobre a EPT, com ênfase ao planejamento de ensino neste contexto obtidas por meio de entrevista semiestruturada pré-formação; 4) Elaboração e aplicação da formação continuada colaborativa; 5) Entrevistas pós-formação; 6) Análise de resultados.

O lócus de investigação da pesquisa foi o Núcleo Regional de Educação de Umuarama-PR – NRE, órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), com 19 (dezenove) municípios sob sua abrangência.

O quadro de participantes voluntários da pesquisa se constituiu de 16 profissionais, com formação inicial em áreas afins, atuantes nos cursos integrados e subseqüentes ao ensino médio das instituições de ensino do NRE-Umuarama-PR, dos quais 9 (nove) são docentes das disciplinas específicas, 3 (três) docentes de disciplinas da base nacional comum curricular, 2 (dois) coordenadores de curso e 2 (dois) pedagogos.

Os dados coletados nas entrevistas e nas observações, assim como as questões e respostas formuladas durante a formação, foram analisados a partir da proposta de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021).

O processo formativo foi realizado em seis encontros síncronos somados a cinco momentos assíncronos. Os encontros síncronos, pautados nos princípios da colaboração (Hargreaves, 2003), ocorreram por meio do compartilhamento de saberes/experiências e envoltos às seguintes temáticas: 1) O docente e o planejamento de ensino na EPT; 2) Panorama histórico da EPT em nível nacional e no Estado do Paraná - legislação e princípios curriculares norteadores; 3) O currículo integrado na EPT; 4) Ressignificando o planejamento de ensino; 5) Planejando para a EPT; e 6) Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011).

Os encontros síncronos aconteceram aos sábados, por meio de videoconferência, sempre tendo os conhecimentos prévios dos participantes como ponto de partida para as discussões. A partir do segundo encontro síncrono, foram estabelecidos momentos assíncronos, configurados no formato da metodologia “sala de aula invertida”, realizados na semana anterior a cada encontro síncrono. Cada cursista, por meio de acesso à plataforma online, teve a oportunidade de um estudo prévio acerca das temáticas a serem dialogadas nos encontros síncronos.

Foi criado um grupo de WhatsApp® para troca de informações e dúvidas entre os cursistas e a mediadora e, por meio da colaboração, faziam os ajustes necessários.

Em todos os encontros houve propostas de trabalhos em grupos, divididos em salas temáticas pelo Google Meet[®]. Em cada encontro, buscamos compor grupos diversificados para que, assim, houvesse trocas significativas de experiências entre os participantes. Os encontros iniciavam sempre na sala principal e, de acordo com a proposta para cada atividade, havia as divisões dos grupos nas salas temáticas e posteriormente, o retorno à sala principal para a apresentação em plenária. Os grupos eram previamente constituídos pela pesquisadora, sendo os participantes informados de sua composição durante o desenvolvimento dos encontros. Os links para as salas temáticas eram criados voluntariamente pelos participantes.

Durante o tempo previsto para o estudo nas salas temáticas, a mediadora perpassava por esses ambientes, contribuindo com possíveis dúvidas em relação às atividades propostas, deixando as equipes com mais liberdade para dialogarem com os assuntos em pauta. Ao final de cada encontro, eram compartilhadas no ambiente Moodle[®] as atividades realizadas pelos grupos, compondo o conjunto das propostas planejadas e executadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto de desenvolvimento profissional, ainda persistem práticas educativas centradas no individualismo. Sanavria (2014) destaca que a maioria dos professores, isolados em suas salas de aula, seguem ensinando sozinhos, sendo isto uma forma de proteção quanto às inferências externas, sejam elas de valor, mérito ou competência. Pacheco e Flores (1999) observam que, apesar de cumprirem as tarefas pertinentes à profissão, os docentes não costumam compartilhar as dúvidas e os problemas que advém de suas práticas. Para Imbernón (2009, p. 28), a “docência ainda é uma profissão isolada”, na qual os professores consideram suas salas de aula como um lugar privado, onde somente pessoas em posição de autoridade poderiam ter acesso a ela, o que os impede de pensar que tal aproximação poderia gerar conhecimento, contribuindo para a própria formação.

Como alternativa de reflexão e ação sobre tal realidade, Imbernón (2009) destaca os processos de formação continuada com enfoque colaborativo como possibilidades de rompimento com o individualismo dos professores e soluções no contexto das situações problemáticas. Faz-se necessária “[...] uma formação de dentro e para dentro e fora baseada [...] na reflexão sobre o que se faz e a finalidade de mudança coletiva” (Imbernón, 2009, p. 45).

Ressaltamos que as reflexões ocorridas na coletividade de um grupo colaborativo, expressão da identidade profissional de seus professores, resultam de um processo inicial, subjetivo de desenvolvimento pessoal do fazer docente. Para Nóvoa (2019), o professor se torna

professor ao refletir, tanto nas dimensões pessoais da profissão, quanto coletivas. Ressalta, ainda, não haver possibilidade de aprender a profissão, “sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6).

Nessa trajetória docente, pensar processos formativos colaborativos não é tarefa fácil. Nesse sentido, concordamos com Sanavria (2014), ao abordar a complexidade do fazer docente e o desafio de trabalhos em grupos, em um contexto cultural que incentiva o individualismo. Para Imbernón (2009), trabalhos colaborativos vem ao encontro dos problemas da prática, pois cada membro do grupo acaba por assumir responsabilidades individuais e coletivas, compartilhando aprendizagens e produzindo conhecimentos de interesse comum.

A própria estrutura física das salas de aula legitima a prática de trabalhos não compartilhados. Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 7) ressalta a importância do preparo do ambiente de formação, pois, segundo ele, “o lugar da formação é o lugar da profissão”. Assim, os grupos colaborativos passam a vivenciar, de maneira interativa e dinâmica, os espaços de formação por eles mesmos consolidados, assumindo o papel de formadores e formandos, nas trocas de saberes e partilha de experiências (Nóvoa, 1992).

Uma formação continuada colaborativa pressupõe que seja iniciada a partir de situações de inquietude, compartilhadas pelo grupo que a compõe. De acordo com Nóvoa (1992), os processos formativos possuem um teor investigativo, diretamente articulado à prática pedagógica, sendo os docentes os protagonistas em todo o processo de formação, desde a concepção, acompanhamento, regulação e avaliação. Assim, concordamos com Schön (1992) ao defender espaços de liberdade escolar como premissa para ações reflexivas. Nesse sentido, entendemos que um espaço escolar com liberdade para o diálogo e a partilha de problemas comuns seja campo fértil para a prática de ações reflexivas, as quais, inevitavelmente, conduzirão os docentes a repensarem o planejamento de ensino.

Portanto, diante de um contexto peculiar como o da EPT, defendemos que as reflexões sobre o planejamento de ensino sejam efetivadas por meio de um clima de diálogo, cooperação e apoio mútuo, no qual os docentes poderão, a partir de suas próprias concepções, inquietudes e experiências, refletir sobre este importante instrumento do fazer pedagógico de tal forma que, ao incorporarem novos saberes teórico-práticos, fortaleçam sua identidade docente e transformem a realidade em que atuam.

Vasconcellos (2002, p. 13), aponta o processo de formação reflexiva dos professores como sendo uma via de esforço “para a mudança concreta da prática educacional”, contribuindo no “despertar do sujeito” para a necessidade do planejamento e ao mesmo tempo, capacitá-lo



em sua elaboração. Ou seja, o professor, sujeito de transformação, não se encontra pronto, é preciso formá-lo, fortalecendo seu “querer e seu poder” (Vasconcellos, 2002, p. 40).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao planejarmos o processo formativo, intencionávamos por uma formação que transcendesse o modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, tão presente ainda nas propostas de formação inicial e continuada de professores. Assim, encontramos na colaboração o elemento aglutinador e estruturante de um processo formativo que apresentasse, por meio de ações intencionais e organizadas, as sementes para a construção de um planejamento de ensino, com os docentes e não para os docentes.

Para tal finalidade, buscamos respaldo teórico em autores que tratam da colaboração, tais como Imbernón (2009), Fiorentini (2004), Sanavria (2014) e Freire (1987). Este último, embora não verse especificamente sobre uma formação continuada colaborativa, apresenta a colaboração como resultado de ações dialógicas. Assim, escolhemos tal vertente, uma vez que estes autores enfatizam a necessidade de haver reflexões dialógicas entre docentes, as quais surjam de situações problemáticas da prática pedagógica e eles, mediados pela colaboração, sentem-se desafiados a uma ação transformadora da realidade na qual se encontram.

Ao propormos uma formação específica para profissionais atuantes no contexto da EPT, tínhamos como entendimento de que a participação em um grupo colaborativo advém de uma identificação entre os próprios integrantes (Fiorentini, 2004). Assim, a formação a qual propomos, contribuiu para que docentes, coordenadores de curso e pedagogos pudessem se encontrar e compartilhar objetivos, experiências e problemas que lhes eram comuns. Nessa perspectiva, evidenciamos no grupo, uma das características de grupos colaborativos: a identidade entre seus membros (Fiorentini, 2004).

Apesar dos participantes da pesquisa não terem a mesma formação – sendo uns licenciados, outros bacharéis, com ou sem formação pedagógica, atuantes nas disciplinas da base geral e/ou específicas, dotados de experiências ou apenas iniciando na profissão – teriam muito a compartilhar e a aprender com os demais participantes, uma vez que as diferenças os aproximam e os tornam disponíveis para compartilhar interesses comuns, por meio da pluralidade de olhares e entendimentos (Fiorentini, 2004).

Fiorentini (2004) defende que grupos que trabalham em um longo período de cooperação podem vir a ser colaboradores, uma vez que, à medida que se tornam autônomos, passam a se autorregular. Sanavria (2014) concorda, ao destacar que a colaboração

transcende a cooperação. Dessa maneira, entendíamos que os participantes da formação, ao se identificarem com os demais membros do grupo, romperiam com a marca do individualismo, ainda tão presente na cultura docente e, aos poucos, em ações cooperativas, se apropriariam do desejo de trabalhar colaborativamente (Imbernón, 2009).

O desafio da formação realizada nos possibilitou planejar um caminho, por meio do qual os participantes da pesquisa seriam conduzidos ao desejo de participar de um grupo colaborativo, ao se identificarem com o contexto de sua aplicação. À princípio, este aspecto os atraiu, uma vez que, o tema não era prática comum em formações continuadas por eles antes vivenciadas. Assim, motivados pela proposta de dialogar sobre o planejamento de ensino na EPT, os candidatos à formação foram, aos poucos, se voluntariando. O grupo se constituiu de profissionais licenciados e não licenciados, docentes, coordenadores e pedagogos. Alguns participantes mantinham contato, pois trabalhavam na mesma instituição. Contudo, a maior parte do grupo não se conhecia.

Nas entrevistas pré-formação, evidenciamos a demanda por um aprofundamento teórico-metodológico dos participantes acerca das bases da EPT, assim como do planejamento de ensino. O diálogo inicial favoreceu a troca de informações entre os membros do grupo, assim como a análise da própria prática. Imbernón (2009, p. 28) afirma que “a reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros”. Nessa perspectiva, podemos evidenciar que a ação dialógica se faz presente em grupos que almejam a colaboração.

Cada encontro síncrono envolveu situações problematizadoras, as quais, mediadas pelo diálogo (Freire, 1987), instigaram os participantes à colaboração. O princípio da voluntariedade também foi percebido nesses momentos em que os participantes da pesquisa sentiram liberdade para contribuir com os colegas e/ou se posicionar diante daquilo que sabiam ou desejavam conhecer. Assim, por meio da liberdade de expressão e de escuta, também evidenciamos a voluntariedade, também percebida no momento das divisões de grupos para o desenvolvimento dos trabalhos nas salas temáticas. Para cada atividade em grupo, fazia-se necessário criar um link e alguém sempre se prontificava a fazê-lo. Houve também percepções a respeito desta característica da colaboração em momentos de discussões, nas salas temáticas, quando se fazia necessário o registro dos diálogos realizados pelo grupo, para posterior apresentação em plenária. Em cada grupo, houve membros que se despontavam para realizar tal ação. Obviamente, nessas ocasiões se prontificavam aqueles com mais facilidade no registro escrito. Observamos, também, que nos momentos dos grupos se apresentarem em plenária, sempre alguém dizia “pode deixar que eu compartilho a atividade na tela”.

dos colegas, percebíamos o despontamento da espontaneidade. Tal característica se evidenciou nas falas em que os participantes compartilhavam abertamente, com seus pares, os problemas vivenciados da prática e/ou algum outro aspecto que os incomodava, assim como curiosidades que iam surgindo acerca das temáticas em estudo.

A voluntariedade foi um elemento que levou o grupo a outra característica colaborativa: liderança compartilhada ou corresponsabilidade. Esta se mostrou durante os diálogos nas salas temáticas, construção de atividades e/ou apresentações em plenárias. Hargreaves (2003) destaca que a liderança compartilhada, em um grupo, tem por objetivo o rompimento com a balcanização (separação dos professores em subgrupos isolados). Em um processo formativo como o proposto, não poderia haver a balcanização, uma vez que objetivávamos, pontualmente, romper com o entendimento de que o docente é o transmissor do saber.

A heterogeneidade nos agrupamentos também favoreceu o despontar da colaboração. Desde o primeiro encontro, a maneira como as atividades foram planejadas despertou nos grupos a necessidade de se organizarem mutuamente para compartilhar saberes e realizar tarefas comuns, contribuindo, assim, para o desenvolvimento mútuo da liderança e responsabilidade.

Embora houvesse colaboração em sua totalidade, evidenciamos que alguns membros, entre licenciados e não licenciados, se destacavam mais e, a esses, o próprio grupo atribuía o papel de líder. Fiorentini (2004) afirma que alguns membros são mais tendenciosos à liderança, e isso não gera tensão, uma vez que, em grupos colaborativos, todos tem vez e voz.

Ainda sobre a liderança compartilhada, no primeiro encontro, dialogamos a respeito da organização dos momentos assíncronos, assim como da importância de haver responsabilidade e dedicação individual nos estudos prévios, uma vez que a qualidade dos encontros se atrelava a ações como essa. Contudo, constatamos, nas semanas que antecederam os encontros síncronos, que alguns participantes da pesquisa não haviam adentrado à plataforma Moodle®. Esse foi um aspecto dificultoso por nós observado e que contribuiu para que alguns grupos precisassem de mais tempo para concluírem certas atividades. Em geral, boa parte dos integrantes, participaram efetivamente dos momentos assíncronos.

Na última atividade, que envolveu a elaboração de planejamentos de ensino interdisciplinares para a EPT, os grupos se responsabilizaram por organizar um encontro *online*, durante a semana, para que, assim, pudessem finalizar a elaboração da proposta de planejamento, a qual foi apresentada no sexto encontro. Observamos que houve colaboração de todos os envolvidos na proposta. Os membros de um determinado grupo compartilharam que

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO não conseguiram se reunir em um encontro *online*, mas se organizaram de outra maneira para produzirem o material.

O apoio e o respeito mútuo se destacam como outras características de grupos colaborativos. Para Fiorentini (2004), “sobreviver” em um grupo colaborativo demanda apoio e respeito entre os pares, uma vez que são incentivados, de maneira organizada, a compartilhar vivências, assim como a produzir conhecimentos, de acordo com os objetivos do grupo. Nesse sentido, constatamos que o apoio e o respeito se fizeram presentes em todo o tempo.

Evidenciamos que, durante as divisões para as salas temáticas, alguns “se perdiam” em meio aos *links* dos encontros e atividades, compartilhados no *chat*. Então, logo alguém se voluntariava para ajudar aqueles que demonstravam mais dificuldade no uso das tecnologias. Nessa situação, além do apoio e respeito mútuo, evidenciamos a característica da liderança compartilhada, uma vez que os docentes escolheram uma colega para fazer os registros. Além de haver apoio e respeito mútuo nas salas temáticas para a realização das atividades, observamos que tal característica se manteve durante as apresentações em plenária. Quando um membro que estava apresentando esquecia de dizer algo combinado previamente, logo outro complementava. Por várias vezes, ouvimos a frase “aproveitando o que o [citava o nome] falou” e completava com aquilo que desejava expressar. Expressões dessa natureza demonstram, além do respeito com o colega, o envolvimento no diálogo, contribuindo para o entrelaçar de ideias e, assim, a construção de uma rede de conhecimentos.

Perpassando os encontros, observamos que, no primeiro, os participantes da pesquisa, na posição de observadores, foram aos poucos se tornando cooperadores e, a partir do segundo encontro, já vislumbrávamos características marcantes de grupos colaborativos, como a voluntariedade, a espontaneidade, a corresponsabilidade, o apoio e o respeito mútuo. (Fiorentini, 2004).

O caminho da formação colaborativa, o qual objetivou propor reflexões para um pensar certo a respeito do planejamento de ensino na EPT, esteve envolto de intenções que se materializaram por meio do resgate do espaço que este instrumento pedagógico ocupa na prática educativa. Para tanto, foi necessário planejarmos cada etapa a ser percorrida em busca de tal ressignificação, a qual teve início na própria realidade concreta dos participantes da pesquisa e para ela retornou, em um movimento dialógico, crítico e transformador.

Pensar o planejamento de ensino para a EPT possibilitou que os grupos colaborativos embarcassem em uma viagem de retorno às suas próprias concepções, buscando analisar as verdadeiras intenções na retaguarda do que se pensa e do que se faz, em um movimento dialógico sobre o que, por que, para quem e como planejar.

Tal oportunidade contribuiu para o compartilhamento de experiências, saberes e curiosidades. Uma riqueza de material humano, produzido por um grupo, que, ao se identificar, passou a refletir na ação pelos múltiplos olhares de seus membros, possibilitando a manifestação de saberes tácitos e sincréticos – transformados em conhecimento sistematizado acerca do planejamento de ensino para a EPT. Nesta perspectiva, concordamos com Freire (1987) ao destacar como fundamental o momento de promoção da curiosidade espontânea para a epistemológica. É nesse momento que os olhares se cruzam, os ouvidos se abrem e os pensamentos se fundem em diálogo e colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam as práticas educativas em EPT, de fato, foram trazidos para a formação continuada proposta, contribuindo para que licenciados e não licenciados se aproximassem de tais saberes. Observamos que, de um modo geral, os licenciados, decerto pela condição da própria formação inicial, apresentaram, na entrevista pré-formação, assim como no primeiro encontro, um melhor entendimento a respeito do planejamento de ensino para a organização das situações didáticas. Quanto aos não licenciados, talvez pelas experiências da prática pedagógica, no contato com os licenciados, revelaram o mesmo entendimento. Não obstante, evidenciamos, tanto nos discursos quanto nas atividades propostas dos não licenciados, certa indisposição com os termos pedagógicos do fazer docente, recorrendo ao auxílio dos colegas licenciados.

Apesar disso, em relação a uma compreensão de planejamento de ensino na EPT, a qual demandava saberes e fazeres para um contexto em específico, observamos que tanto licenciados quanto não licenciados necessitavam de tal aproximação. Uma construção que se estabeleceu em colaboração entre os participantes do processo formativo. Podemos enfatizar que a proposta formativa – organizada a partir das características de grupos colaborativos, como a voluntariedade, identidade, espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo – contribuíram significativamente para o alcance dos objetivos propostos. A oportunidade de participarem de um grupo, embora diversificado, mas que os aproximava das peculiaridades da EPT, atraiu substancialmente os participantes à formação proposta, gerando, primeiramente, cooperação e, sem demora, a colaboração.

Assim, destacamos que tal experiência nos possibilitou vislumbrar o quão eficientes são as formações continuadas de professores que carregam as sementes da colaboração. O fato de os participantes de nossa pesquisa estarem envolvidos na investigação do planejamento de

ensino, em meio à possibilidade de melhorarem a própria prática pedagógica, contribuiu para que adentrassem à proposta, que os incentivaria a serem protagonistas da própria formação. Em todo o tempo, envolvidos ao diálogo e à liberdade de expressão e colaboração, caminharam por esse processo formativo que os possibilitou, a partir da reflexão na ação, uma reação para uma nova concepção que os levaria a uma transformação da realidade na qual atuam.

Ao atentarmos para o processo formativo como um todo, evidenciamos que tal proposta poderia ser ajustada, em caso de replicação a outro grupo de docentes. O fato de nós termos evidenciado lacunas na formação dos profissionais da EPT envolvidos na pesquisa, quanto às bases conceituais para esta modalidade de ensino, nos fez chegar a um entendimento de que os últimos encontros, dos quais tratamos especificamente do planejamento de ensino, poderiam ser ampliados. Alguns participantes evidenciaram tal compreensão, e percebemos a necessidade de uma reorganização do processo, caso seja replicado a outro grupo de professores.

Finalizando nossas considerações acerca desta formação continuada, destacamos o seu teor de continuidade, uma vez que somos conscientes de que apenas lançamos as sementes, as quais contribuiriam para um entendimento de que as mudanças da prática educativa em relação ao planejamento de ensino em EPT somente ocorrerão quando os pares do processo educativo, em colaboração, se voltam para as próprias concepções. É nesse momento, em meio à pluralidade de situações semelhantes e contraditórias, que ocorrem aprendizagens significativas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (orgs.) *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 109-188.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Edição atualizada até março de 2017*. Brasília: Senado Federal, 2017.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 49-78.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura e postmodernidad*: cambian los tempos, cambia el profesorado. 4. ed. Madri: Morata, 2003.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.1-27.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes da educação profissional*: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: SEED, 2006.

SANAVRIA, C. Z. *Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo*: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.79-91.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.