

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

ILDENETI DE JESUS ALVES COSTA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE CENTRADO NA ESCOLA:
VIVÊNCIAS DE UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MANAUS**

ILDENETI DE JESUS ALVES COSTA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE CENTRADO NA ESCOLA:
VIVÊNCIAS DE UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, ofertado pelo *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo

Manaus – AM
2023

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

C837d Costa, Ildeneti de Jesus Alves.

Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola: vivências de uma construção colaborativa em uma escola pública de Manaus / Ildeneti de Jesus Alves Costa. – Manaus, 2023.
207 p.: il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

1. Formação de professores. 2 Desenvolvimento profissional. 3. Trabalho colaborativo. I. Azevedo, Rosa Oliveira Marins. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33


ILDENETI DE JESUS ALVES COSTA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE CENTRADO NA ESCOLA:
VIVÊNCIAS DE UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
MANAUS


Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovada em 18 de dezembro de 2023.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO
Data: 19/12/2023 00:25:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 CINARA CALVI ANIC CABRAL
Data: 28/12/2023 09:37:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Cinara Calvi Anic Cabral – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Documento assinado digitalmente
 SALETE MARIA CHALUB BANDEIRA
Data: 21/12/2023 19:47:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Salete Maria Chalub Bandeira – Membro Titular Externo (UFAC)

Dedico este trabalho ao meu primeiro Orientador, Senhor Jesus Cristo, meu maior exemplo de humanidade e bondade. À minha família, especialmente, aos meus pais, Delice e Ivaldo; ao meu pai do coração, Lucas Viana (In Memoriam); à minha “irmã” Idelice Freitas, meu primeiro exemplo na profissão docente; ao meu esposo, Deuzamor; à minha sobrinha Estefanny, companheira imprescindível; ao meu Davi de Jesus e minha Alice Esther, minhas maiores razões em lutar por um mundo melhor; à Karina Lobo (In Memoriam) e Prof^ª. Ana Grijó, que tanto me incentivaram a ingressar no mestrado e ao NEPE/FACED/UFAM, minha casa de ingresso na pesquisa acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Eterno Deus, que me concedeu o dom da vida; ao Seu Filho, Senhor Jesus Cristo, e à minha família amada.

Grata à minha gestora, Luciana Mara, que sonhou o PDPDCE comigo; aos amigos que me ajudaram no processo de ingresso no mestrado: Camilo Gonçalves, Mirela Cordovil, Ronaldo Santos, Weimar Nascimento, Gisele Santos e Jander Gama; aos amigos de todas as horas: Junio Dourado, Simone Moreira, Júlia Cristina, Luiza Raquel, Lílian Silvestre, Elizabeth Lira, Fabiana Aguilera, Valéria Duarte, grata por toda ajuda; aos participantes do grupo colaborativo, e à toda minha equipe escolar do Lindoso.

Agradeço à minha orientadora, amorosa e querida, Profa. Dra. Rosa Azevedo; à equipe “top das galáxias” do PPGET/IFAM, em especial às professoras: Dra. Cinara Calvi Anic Cabral, Dra. Andréa Mendonça, Dra. Iandra Coelho e ao Prof. Dr. Amarildo Gonzaga.

Grata aos servidores: Larissa e Adam (secretaria do PPGET), sempre cordiais e atenciosos. Gratidão aos colegas de turma pela aprendizagem partilhada, em especial à minha dupla: Gabriela e Dennys.

Grata ainda às professoras e colegas do Grupo de Pesquisa GEPROFET (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico), que carinhosamente contribuíram do início ao fim desta caminhada.

Por fim, agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral e Profa. Dra. Salete Maria Chalub Bandeira, suas contribuições foram primordiais para minha aprendizagem e para qualidade da pesquisa e do produto educacional.

Só os que anunciam e denunciam podem ser proféticos, estando permanentemente engajados num processo radical de transformação do mundo para que os homens possam ser mais.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa, que teve como foco a formação de professores, foi realizada em uma escola pública estadual de nível médio, localizada na zona norte de Manaus. Teve como objetivo geral compreender em que aspectos a construção colaborativa de um plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na escola pode atuar no desenvolvimento profissional de professores, e como objetivos específicos, tem-se: a) articular os conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola e trabalho colaborativo; b) construir colaborativamente com professores um Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (PDPDCE); c) analisar a vivência da construção colaborativa do PDPDCE no desenvolvimento profissional dos professores; d) sistematizar o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola, atendendo às especificidades do produto educacional da pesquisa. A estratégia metodológica para o desenvolvimento da pesquisa foi a pesquisa-ação, a partir de Tripp (2005), Kincheloe (1997) e Thiollent (2011), e ocorreu em cinco fases: diagnóstico, planejamento, implementação, avaliação e divulgação. Os participantes foram 96 docentes, organizados em dois grupos: GA (todos os docentes) e GB (quatro professores representantes do grupo de todos os docentes – denominado de grupo colaborativo). A vivência no grupo colaborativo possibilitou que sistematizássemos o produto educacional, intitulado: “Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola: o que é e como se faz?”. Para a produção dos dados da pesquisa, utilizamos as seguintes técnicas: Encontros Dialógicos (EDs) e observação participante, e os seguintes instrumentos: questionário, diário de campo e gravação em áudio e vídeo. A análise dos dados, feita por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiuzzi (2006), evidenciou que a construção colaborativa do PDPDCE atua: 1) na saída do isolamento profissional docente; 2) na aprendizagem docente e na ressignificação da prática pedagógica, e 3) na valorização docente. Os três aspectos evidenciados pela análise indicaram que a construção colaborativa do PDPDCE contribui, no âmbito escolar, para a construção de uma comunidade de prática formativa. Toda a análise realizada incidiu na sistematização do Produto Educacional (PE), intitulado: “Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola: o que é e como se faz?”, que objetiva proporcionar vivências formativas que atuem no desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica.

Palavras-chave: formação de professores; Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola; trabalho colaborativo; PDPDCE.

ABSTRACT

This research, which focused on teacher training, was conducted in a public high school, located in the north zone of Manaus. It had as general objective to understand in which aspects the collaborative construction of a plan of Teacher Professional Development Centered in the School can act in the professional development of teachers, and as specific objectives a) articulate the concepts of School-Centered Teacher Professional Development and collaborative work; b) build collaboratively with teachers a School-Centered Teacher Professional Development Plan (PDPDCE); c) analyze the experience of the collaborative construction of the PDPDCE in the professional development of teachers; d) systematize the School-Centered Teacher Professional Development Plan, taking into account the specificities of the educational product of the research. The methodological strategy for the development of the research was action research, from Tripp (2005), Kincheloe (1997) and Thiollent (2011), and occurred in (5) five phases: diagnosis, planning, implementation, evaluation and dissemination. The participants were 96 teachers, organized into two groups: GA (all teachers) and GB (4 teachers Representatives of the group of all teachers - called collaborative group). The experience in the collaborative group allowed us to systematize the educational product, entitled: "School-Centered Teacher Professional Development Plan: what is it and how does?". To produce research data, we used the following techniques: Dialogic Meetings (EDs) and participant observation, and the following instruments: questionnaire, field diary and audio and video recording. The data analysis was made through the Discursive Textual Analysis (ATD), based on Moraes and Galiazzi (2006). The research results showed that the collaborative construction of PDPDCE acts: 1) in the output of professional teacher isolation; 2) the collaborative construction of the PDPDCE and the reflective experience acts in teacher learning and in the resignification of pedagogical practice; 3) acts in teacher appreciation. From the analysis of the three aspects pointed out by the analyzes, we understand that the collaborative construction of the PDPDCE contributes, in the school context, to the construction of a community of formative practice. All the analysis carried out helped us to systematize the Educational Product (EP), according to its specificities and the CAPES guidelines. The EP, entitled: "School-centered Teacher Professional Development Plan: what it is and how it is done?", aims to: provide formative experiences that act on the professional development of primary school teachers.

Keywords: teacher training; School-Centered Teacher Professional Development; collaborative work; PDPDCE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso.....	59
Figura 2 - Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso	59
Figura 3 - Quantitativo de docentes da escola em 2022	60
Figura 4 - Quantitativo de docentes que compartilham.....	61
Figura 5 - Aspectos da pesquisa-ação pedagógica	71
Figura 6 - Planejamento inicial da Pesquisa-Ação	73
Figura 7 - Planejamento da Pesquisa-Ação	75
Figura 8 - Etapas da formação centrada na escola correlacionados à Pesquisa-Ação.....	76
Figura 9 - Fundamentos do Planejamento	83
Figura 10 - Encontro Dialógico 1 - Diagnóstico	91
Figura 11 - <i>Slide</i> de apresentação do TCLE	92
Figura 12 - Sequência de desenvolvimento do Encontro Dialógico 2	93
Figura 13 - Encontro Dialógico 2 - Planejamento.....	95
Figura 14 - <i>Slide</i> contendo a nuvem de palavras geradas.....	95
Figura 15 - <i>Slide</i> de organização de dados em categorias	97
Figura 16 - Encontro Dialógico 3 - Implementação	98
Figura 17 - Encontro Dialógico 3 - Implementação.....	98
Figura 18 Encontro Dialógico - Diagnóstico.....	100
Figura 19 - Nuvem de palavras das respostas docentes.....	101
Figura 20 - Encontro Dialógico 5 - Construção Colaborativa.....	102
Figura 21 - Logomarca do PDPDCE.....	102
Figura 22 - Encontro Dialógico 6 - Construção Colaborativa.....	104
Figura 23 - <i>Slide</i> do Momento Reflexivo	105
Figura 24 - Encontro Dialógico 7 - Construção Colaborativa.....	106
Figura 25 - Encontro Dialógico 8 - Construção Colaborativa.....	107
Figura 26 - <i>Slide</i> utilizado no Encontro Dialógico 9.....	108
Figura 27 - Encontro Dialógico 9 - Construção Colaborativa.....	109
Figura 28 - Capa versão preliminar do PDPDCE.....	109
Figura 29 - Participação da avaliação do PDPDCE	110
Figura 30 - Encontro Dialógico 10 - Avaliação do PDPDCE	114
Figura 31 - Encontro Dialógico 2 da Avaliação	115
Figura 32 - <i>Slide</i> com as respostas dos participantes.....	117

Figura 33 - Encontro Dialógico 2 da Avaliação	118
Figura 34 - Camisa do Grupo Colaborativo	119
Figura 35 - Entrega oficial do PDPDCE	120
Figura 36 - Divulgação do PDPDCE.....	121
Figura 37 - Desenvolvimento das fases da ATD.....	123
Figura 38 - Nuvem de palavras-chave.....	126
Figura 39 - Categorias finais	128
Figura 40 - Um caminho emergente	167
Figura 41 - Articulação das categorias e a indicação do caminho emergente.....	168
Figura 42 - Capa PE.....	174
Figura 43 - Página Saiba Mais.....	175
Figura 44 - Página inicial da Parte 1.....	175
Figura 45 - Roteiro do Encontro Dialógico 1	176
Figura 46 - Página inicial da Parte 2.....	176
Figura 47 - <i>Slide</i> com as questões norteadoras à Avaliação.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista das Perspectivas de DPC	35
Quadro 2 – Tipos de Avaliação e Critérios Avaliativos para o DPC	50
Quadro 3 - Pesquisas encontradas nas bases de dados	53
Quadro 4 - Participantes da pesquisa.....	62
Quadro 5 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	64
Quadro 6 - Diagnóstico Docente	67
Quadro 7 - Planejamento dos Encontros Dialógicos	74
Quadro 8 - Demonstrativo do planejamento final da Pesquisa-Ação.....	78
Quadro 9 - Síntese das técnicas e instrumentos da Pesquisa-Ação	87
Quadro 10 - Identificação do <i>corpus</i> da pesquisa.....	88
Quadro 11 - Síntese da avaliação do PDPDCE	112
Quadro 12 - Análise de frequência de palavras do Corpus no <i>AntConc</i> 3.5.9	125
Quadro 13 - Categorização	127
Quadro 14 - Categorização dos Avaliadores/GEPROFET	180

LISTA DE SIGLAS

ADCEA	Associação das Donas de Casa do Estado do Amazonas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNC- FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDE6	Coordenadoria Distrital de Educação 6
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DPDCE	Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola
ED	Encontro Dialógico
EDP	Escola de Desenvolvimento Profissional
EDs	Encontros Dialógicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
GA	Grupo A
GB	Grupo B
GEPROFET	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
MEDIOTEC	Médio Tecnológico
NEM	Novo Ensino Médio
NEPE	Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais
PDPDCE	Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SAS	Secretaria de Assistência Social
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 A ORIGEM DA CAMINHADA: ANSEIOS, POSSIBILIDADES E ESCOLHAS FEITAS PARA CONSTRUIR O CAMINHO	15
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE CENTRADO NA ESCOLA (DPDCE) E TRABALHO COLABORATIVO: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES	22
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD)	22
2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD): ASPECTOS CONCEITUAIS	30
2.2.1 Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente	33
2.2.2 Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (DPDCE).....	40
2.3 TRABALHO COLABORATIVO E DPDCE.....	47
2.3.1 Possibilidade de avaliar o processo de DPDCE.....	49
2.4 DPDCE: UM PANORAMA DE PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL.....	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	58
3.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
3.1.1 Caracterização dos participantes da vivência da construção colaborativa	63
3.2 ABORDAGEM E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	70
3.2.1 Planejamento da pesquisa-ação: caminhos que foram construídos	73
3.2.1.1 A fase do Diagnóstico.....	81
3.2.1.2 A fase do Planejamento	81
3.2.1.3 A fase da Implementação.....	83
3.2.1.4 A fase da Avaliação	84
3.2.1.5 A fase da Divulgação.....	84
3.3 A PRODUÇÃO DE DADOS	85
3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	88
3.5 O VISLUMBRE DE UM CAMINHO: PERSPECTIVA DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA.....	89
3.6 A VIVÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO NA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PDPDCE.....	90
3.6.1 A fase do Diagnóstico: conhecendo os caminhantes	90
3.6.2 A fase do planejamento: organizando a caminhada	92
3.6.3 A fase da implementação: construindo o caminho.....	96
3.6.3.1 Retomando o diagnóstico: discutindo o retrato encontrado.....	99
3.6.3.2 Retomando à fase da implementação: construindo o caminho.....	101
3.6.4 A fase da avaliação: examinando o resultado da caminhada.....	110

3.6.5 A fase da divulgação: publicizando o PDPDCE e o caminho construído	118
4 O RESPLANDECER DA LUZ: A COMPREENSÃO EMERGIDA	123
4.1 O PRIMEIRO PASSO NA ATD: A UNITARIZAÇÃO	124
4.2 O SEGUNDO PASSO NA ATD: A CATEGORIZAÇÃO	126
4.3 O TERCEIRO PASSO NA ATD: A PRODUÇÃO DOS METATEXTOS	129
4.3.1 A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na saída do isolamento profissional docente	129
4.3.2 A construção colaborativa do PDPDCE e a vivência reflexiva: atuação na aprendizagem docente e na ressignificação da prática pedagógica	141
4.3.3 A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na valorização docente.....	162
4.4 UM CAMINHO EMERGENTE	166
5 PRODUTO EDUCACIONAL: UM RESULTADO DA CAMINHADA INVESTIGATIVA	170
5.1 PROPONDO UM NOVO CAMINHAR: A SISTEMATIZAÇÃO DO PE	173
5.1.1 Estrutura e organização do Produto Educacional	173
5.2 A AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	178
5.2.1 A avaliação pelos professores do grupo colaborativo	178
5.2.2 A avaliação pelos participantes do GEPROFET	179
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICES	192

1 A ORIGEM DA CAMINHADA: ANSEIOS, POSSIBILIDADES E ESCOLHAS FEITAS PARA CONSTRUIR O CAMINHO

Caminhar é esperar. Caminhando vou aproximando-me de ver a esperança concretizada. Cada passo simboliza a fé naquele que nos orienta o caminho, a confiança e o amor naqueles e daqueles que caminham comigo. Assim, quando a esperança se torna concretude, ela resulta não só de mim, mas de nós.

(Ildeneti de Jesus Alves Costa)

Desenvolver uma pesquisa-ação na escola, onde minhas práticas profissionais de pedagoga começaram a ganhar forma, significou, para mim, um desafio e muitas possibilidades. Desafio porque a história da escola, a partir de dado momento, encontrou-se com a minha e, hoje, são histórias inter-relacionadas. Entrelaçadas a estas duas, somam-se vivências e experiências de outras pessoas que por ali chegaram, passaram e outras que ainda hoje decidiram nela permanecer. Histórias de vida, aprendizagens e lutas de diferentes pessoas que têm em comum a luta pela Educação e a esperança de transformar a escola em que trabalhamos em um espaço cada dia mais democrático, com mais equidade social e que possibilite melhores condições para ensinar e aprender. Assim, ao mesmo tempo, fui a trabalhadora imersa nessa história e a pesquisadora que precisou evitar viés na pesquisa.

Possibilidades porque, no exercício investigativo, pude refletir sobre mim, investindo em minha formação pessoal e profissional enquanto busquei construir novas práticas e novas formas de pensar colaborativamente no desenvolvimento profissional docente na e para a instituição educativa em que venho me constituindo pedagoga.

Minha história como pedagoga inicia-se no dia em que aceitei ser lotada, com carga horária de 40h, na escola em que ocorreu a pesquisa. Nos primeiros dias, observando a dinâmica da escola, constatei que teria um imenso desafio pela frente. Às vezes, peguei-me no centro do pátio interno, olhando para os pisos superiores da escola e pensando no que eu estou fazendo aqui? E no que eu posso fazer aqui? As problemáticas eram tantas que tive medo de fracassar.

Encontrei força na fé, nos conhecimentos construídos na faculdade e na minha esperança para persistir. Partindo de minha identidade profissional como professora pesquisadora, decidi transpô-la para pedagoga pesquisadora. Faço esta distinção não por negar minha formação docente, mas por entender que, enquanto professora, tenho como objeto de pesquisa direta eu, na relação com minha sala de aula, e meus estudantes. Enquanto pedagoga, preciso ampliar esse olhar para todo o contexto da escola.

Para entender como construí minha proposta de trabalho na e para a instituição, busquei o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) por duas razões: primeira, o Regimento Geral das Escolas Públicas do Estado do Amazonas (Resolução nº 122/2010), no Artigo 152, dispõe os critérios de avaliação do trabalho do pedagogo, tendo como critérios o PPP; segunda, embora houvesse orientações em nível de macrossistema sobre a organização do trabalho pedagógico escolar, cada escola tem as suas especificidades, e estas constam, ou deveriam constar, no documento orientador das práticas educativas, seu Projeto Político Pedagógico.

Depois de constatar, em 2012, que o PPP da escola, construído fazia cinco anos, era desconhecido da comunidade escolar e por entender, em conformidade com Veiga (2002), que o PPP é o documento norteador da escola e sustentador das práticas educativas escolares, percebi que aquele documento não representava a escola. Na necessidade de sua reconstrução de forma coletiva, enxerguei o norte para o meu trabalho e para a possibilidade de ressignificar a compreensão pelo corpo escolar docente, discente e demais funcionários sobre o meu trabalho enquanto pedagoga na escola.

Entendi que teríamos que ressignificar coletivamente várias ações-chaves do nosso cotidiano escolar. Precisaríamos passar por um processo de transformação e o orientador deste precisaria ser o nosso PPP - nesse momento, iniciei minha caminhada de pedagoga pesquisadora. Para obtenção de dados a serem problematizados e discutidos nas reuniões de reconstrução do documento, realizei pesquisas com os diferentes segmentos¹ escolares, e os resultados foram nos encaminhando à construção textual do PPP.

Reunir com a comunidade escolar para construir o PPP foi um desafio. O fator tempo e a sobrecarga de trabalho dificultaram bastante o processo, mas conseguimos, através da organização da formação de um grupo de trabalho de elaboração, com representantes de cada segmento, reelaborar nosso documento norteador. Desde então, lutamos para efetivá-lo no cotidiano escolar, buscando sempre a melhoria do ensino e da qualidade social de nossa instituição. Referente à melhoria da escola, Imbernón (2009) afirma que é consenso entre os especialistas que esta requer um processo sistêmico e que a mudança numa parte do sistema afeta, ou deve afetar, todas as demais, como o desenvolvimento profissional docente.

Nessa direção, Marcelo García (1999, p. 139) menciona “[...] que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar uma sem a outra”. Outros autores corroboram tal

¹ Discentes, docentes, servidores administrativos, pais/responsáveis. À época, não encontramos o representante da comunidade.

perspectiva (Bolivar, 1997; Day, 2001; Nóvoa, 2001; Mucharreira, 2018; Diniz-Pereira, 2019; Amador, 2019).

Em vista do exposto, compreendemos que, quando se almeja implementar um processo de mudança ou transformação na escola, é necessário investir no desenvolvimento tanto da organização escolar, quanto de seus profissionais, pois são processos interdependentes. Para que, no ambiente educacional, sejam construídas práticas pedagógicas significativas, precisamos criar possibilidades para que docentes aprendam a produzir saberes que possibilitem a construção destas práticas e ainda que tenham condições estruturais de efetivá-las. Formações meramente técnicas, que partem do princípio de que o professor somente precisa ser “treinado”, pouco ou nada contribuem ao Desenvolvimento Profissional Docente (Diniz -Pereira, 2019).

A problemática das formações na perspectiva de racionalidade técnica, a necessidade de buscar propostas formativas que não reforcem esse paradigma, mas que, ao contrário, contribuam para superá-lo, propiciando novas formas de pensar a formação docente, dentre elas, propostas que articulem desenvolvimento profissional com o desenvolvimento do local de trabalho docente, em que docentes são sujeitos ativos da formação e não passivos, são discutidas em trabalhos de diversos autores (Bolivar, 1997; Day, 2001; Sachs, 2009; Simão *et al.*, 2009; Diniz-Pereira, 2019; Nóvoa, 2001; 2009a; 2009b; Imbernón, 2009; 2011; 2014; 2023; Gouveia e Placco, 2013) e nos mostram a relevância de investirmos em pesquisas e propostas formativas que contribuam com esta discussão.

Os trabalhos dos autores supracitados permitem refletir criticamente os pontos que devem ser considerados quando se pretende planejar formações. Dentre estes pontos, apontamos três considerados como necessidades: 1) repensar o nosso pensar, no sentido de pararmos de supor as necessidades formativas docentes e buscar conhecê-las; 2) conhecermos e considerarmos o contexto de atuação dos professores, e 3) pararmos de pensar sozinhos na formação e construí-la com os docentes, tirando-os da condição de expectadores, para tornarem-se protagonistas de suas aprendizagens, da dialogicidade deste processo, podendo emergir diversas possibilidades formativas que contemplem as reais necessidades docentes e que reverberem na melhoria da aprendizagem discente.

Desse entendimento, considerando as críticas dos docentes da nossa escola às formações que comumente participavam, afirmando que estas não atendiam às suas necessidades e à realidade do nosso local de trabalho, constituímos² como uma necessidade da

² Até aqui, ao utilizar a terceira pessoa do plural, referi-me a mim e ao meu coletivo da escola. A partir deste ponto, a utilização da terceira pessoa do plural refere-se ao trabalho em diálogo com a orientadora da pesquisa, além de outros participantes que dela farão parte.

escola - expressa como meta no Projeto Político Pedagógico - a construção de nosso próprio plano formativo. Desse modo, a partir da oitiva docente, temos identificado a urgência do referido plano contemplar uma perspectiva formativa que vá além de mera instrumentalização ou atualização de conteúdos pedagógicos.

Entendendo-me como coordenadora das ações educativas escolares e responsável, junto com a gestão, do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem de nossa escola, tendo como norteador do meu trabalho o PPP e ainda buscando atuar como parceira do desenvolvimento profissional docente, senti a necessidade de buscar possibilidades de construir o plano formativo que nascesse da/e para nossa escola com/e para nossos docentes.

Ao pensar no processo de construção do referido plano, considerando os conhecimentos construídos através dos estudos, das disciplinas do mestrado, orientações e diálogos nas reuniões do grupo de pesquisa³, compreendi que seu processo construtivo poderia ser uma oportunidade para promoção de momentos dialógicos de estudos, reflexões, tomada de decisões coletivas, ou seja, uma construção colaborativa que poderia atuar no desenvolvimento profissional dos docentes e da pesquisadora, ou seja, poderíamos oportunizar a nossa formação enquanto planejamos o plano formativo da escola e ainda como recomenda Imbernón (2009, p. 69), “Reivindicar (e pedir ajuda se for necessário) tempo e espaço para uma formação na instituição com um projeto de mudança a partir das necessidades da instituição”.

Nessa busca por ajuda teórico-metodológica que possibilitasse desenvolver ação formativa de forma intrínseca à construtiva, conheci as discussões a respeito do Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola⁴ e cheguei a este projeto com uma questão que me inquietava, que se constitui como **problema de pesquisa**: em que aspectos a construção colaborativa de um plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola pode atuar no desenvolvimento profissional de professores?

Considerando o alto quantitativo de professores que atuavam na instituição pesquisada, o curto tempo de realização da pesquisa e a dinâmica de representatividade docente nos órgãos colegiados da referida instituição, dividimos os participantes da pesquisa em dois grupos, a saber: Grupo A (GA) e Grupo B (GB), este último refere-se a quem participou da vivência da construção colaborativa e nos ajudou a responder ao nosso problema de pesquisa.

³ Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

⁴ Ao qual designamos como DPDCE.

Em uma revisão de literatura a respeito da temática, identificamos⁵ pesquisas realizadas nos últimos dez anos: Paula (2020); Bittencourt (2019); Amador (2019); Fontoura (2018); Nunes (2018), que apresentam dados corroborativos às afirmativas de Bolívar (1997); Day (2001); Sachs (2009); Simão *et al.*, (2009); Diniz-Pereira (2019); Nóvoa (2001, 2009a); Imbernón (2009, 2011, 2014), Almeida e Placco (2013), que discutem o Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola e apontam a importância da continuidade de estudos com a temática. Tais pesquisas evidenciam que o DPDCE é uma estratégia formativa emergente no Brasil, que pode contribuir à formação continuada de professores em uma perspectiva crítica.

Há outros estudos, Velis (2013); Santos Junior (2014); Bernardo (2014); Mangialardo (2017); Vechia (2017); Correale (2016), que permitem perceber que há fatores que contribuem para a eficácia e sucesso do DPDCE. Dentre os quais, citamos: 1) formação construída a partir do PPP da escola; 2) gestão que seja democrático-participativa e apoie o plano formativo; 3) plano que contemple as necessidades docentes e a realidade de seu contexto de trabalho, que haja ou se construa um bom clima organizacional; 4) parcerias colaborativas intra e extraescolar; 5) o uso diverso de estratégias formativas oferecem dinamicidade ao processo e devem ser planejadas a partir dos objetivos almejados com a formação e o tipo de conteúdo a ser trabalhado, e 6) o paradigma crítico-reflexivo e a pesquisa ação despontam como eficazes para o favorecimento do DPDCE.

Dentre os fatores que podem dificultar ou inviabilizar o DPDCE, a partir dos trabalhos acima referidos, citamos: 1) desarticulação com o projeto formativo da escola e com a realidade escolar, construção de forma alheia aos docentes; 2) gestão centralizadora; 3) a rotatividade de professores; 4) compartilhamento de carga, ou seja, professores que trabalham em diferentes escolas no mesmo turno; 5) falta de recursos e tempo; 6) falta de planejamento prévio; 7) sobrecarga de trabalho docente; 8) formações fundamentadas na racionalidade técnica ou que foquem somente na racionalidade prática, e 9) falta de acompanhamento e suporte aos docentes a longo prazo.

Os estudos ainda permitem perceber que a mudança propiciada pelo DPDCE não inicia nas práticas. O processo crítico-reflexivo encaminha às mudanças no ser-pessoa (dimensão ontológica), impulsionando processos transformativos em paradigmas, concepções, valores e atitudes, que favorecem a(s) resignificação(ões) do ser-docente que os encaminha(m) às

⁵ Desse ponto em diante, será utilizada a primeira pessoa do plural.

mudanças nas práticas pedagógicas de forma processual, o que pode significar que os docentes emergem em um processo de conscientização⁶.

No entanto, os estudos considerados durante a revisão de literatura evidenciaram que o foco dos pesquisadores esteve na análise dos docentes enquanto vivenciam a proposta formativa já construída. Em nosso estudo, o foco esteve na vivência do processo de construção da proposta formativa, ou seja, nosso plano de formação. Buscamos compreender a formação dentro do processo da construção colaborativa do plano de DPDCE, pensado e organizado a partir das necessidades docentes e do contexto escolar.

Conforme os dados obtidos até a finalização da revisão de literatura, nas bases consultadas (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Google Acadêmico*), não há, no Amazonas, pesquisas nesse sentido. No restante do Brasil, o estudo identificado mais próximo ao nosso (Bittencourt, 2019) possui âmbito de pesquisa diferente quanto à localidade, rede e nível de ensino. A pesquisadora investiga as necessidades docentes para construir o plano de formação, mas o processo de construção não se constitui um processo colaborativo.

Ancoradas em nosso referencial teórico e conhecendo as pesquisas correlatas ao nosso tema, justificamos a relevância de nossa pesquisa, pois entendíamos que ela poderia contribuir para o desenvolvimento profissional da pesquisadora, da escola e, especificamente, dos docentes e suas práticas de ensino e da aprendizagem dos estudantes. Conseguindo contribuir também para fortalecer as discussões em torno do DPDCE em nível nacional, e iniciar esta discussão em nosso estado. Por fim, nossa pesquisa pode também apontar caminhos para se pensar na formação continuada em serviço, como disposta pela Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC), através do DPDCE. Podendo ter, no plano que colaborativamente construímos, um ponto de partida para que outras instituições educativas possam pensar e organizar sua própria formação docente.

Em vista dos dados obtidos na revisão de literatura e do problema de pesquisa, tivemos como **objetivo geral**: compreender em que aspectos a construção colaborativa de um plano de desenvolvimento profissional docente centrado na escola pode atuar na formação continuada de professores, e como **objetivos específicos**: articular os conceitos de desenvolvimento profissional docente centrado na escola e construção colaborativa; construir colaborativamente com professores um Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola

⁶ Utilizamos este conceito em compreensão consonante a Freire (2016): conscientização como desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

(PDPDCE); analisar a vivência da construção colaborativa do PDPDCE no desenvolvimento profissional dos professores; e sistematizar o plano de desenvolvimento profissional docente centrado na escola, atendendo às especificidades do produto educacional da pesquisa.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa em que utilizamos a pesquisa-ação como estratégia metodológica, a partir de Tripp (2005), Kincheloe (1997) e Thiollent (2011), considerando cinco fases: diagnóstico, planejamento, implementação, avaliação e divulgação. Os participantes foram 96 docentes da escola pesquisada. Na impossibilidade de se desenvolver a pesquisa com todos os docentes da escola reunidos em único grupo, como anteriormente referido, dados o período do mestrado, o tipo de pesquisa empreendida e o seu contexto, optamos pela organização dos participantes em dois grupos: GA (todo o coletivo docente – 96 professores) e GB (representado por professores do coletivo docente, sendo um professor de cada uma das quatro áreas de conhecimento: 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 3) Matemática e suas Tecnologias e 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; totalizando, portanto, quatro professores que constituíram o grupo de trabalho colaborativo). Como técnicas para produção dos dados, utilizamos os Encontros Dialógicos (EDs) e a observação participante e, como instrumentos, questionário, diário de campo e gravação em áudio e vídeo. Para a análise dos dados, elegemos a Análise Textual Discursiva, com base em Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006; 2007).

Para apresentar a pesquisa, em andamento, organizamos este trabalho em cinco capítulos: o primeiro trata da articulação dos conceitos centrais da pesquisa, que são Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (DPDCE) e trabalho colaborativo; o segundo apresenta o percurso metodológico, abordando o contexto da investigação, participantes, as fases da pesquisa-ação, as técnicas e os instrumentos para a construção de dados, assim como a metodologia que foi utilizada para a sua análise; o terceiro relata a vivência da pesquisa-ação na construção colaborativa do PDPDCE; o quarto apresenta a análise dos dados e dos resultados da pesquisa, e o quinto trata da sistematização do Produto Educacional da pesquisa. Por fim, tecemos as considerações finais a respeito da pesquisa.

Começamos esta caminhada cheias de esperança e a finalizamos da mesma maneira. Esperando que nossa pesquisa e nosso produto educacional possibilitem outros caminhos que estão à espera de serem feitos, que eles encorajem outros pesquisadores a darem o primeiro passo, assim como fizemos, pois o restante do caminho, certamente, vai surgir, e que as questões que deixamos em aberto, neste estudo, possam indicar e levá-los a olharem amorosamente o lugar onde estão, vislumbrarem aquele(s) a que querem chegar e que, assim, escolham um possível horizonte a ser desbravado. Sigamos esperando.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE CENTRADO NA ESCOLA (DPDCE) E TRABALHO COLABORATIVO: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

A solução para o futuro não vem de fora para dentro. Ela vem de dentro para fora. Ela vem da capacidade de construirmos experiências. De construirmos iniciativas e compartilharmos. Ela vem da capacidade do trabalho mútuo. Do trabalho entre nós. E de irmos construindo essas soluções.

(Nóvoa, 2022)

Neste capítulo, articularemos os conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola e trabalho docente. Além disso, abordaremos as pesquisas correlatas ao objeto de pesquisa, a título de revisão de literatura.

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD)

O termo Desenvolvimento Profissional Docente não é novo na área de pesquisa sobre formação de professores. Diniz-Pereira (2019) cita que, em língua inglesa, pelo menos, desde os anos oitenta, o termo já aparece na literatura da área especializada como *teacher's professional development*, tendo na obra de Eric Hoyle e Jacquetta Megarry, intitulada, *Professional Development of Teachers (1980)*, um exemplo desse uso. Na década seguinte, em 1992, houve a publicação de um artigo de Kenneth Zeichner, intitulado: *Professional development schools – PDS*, em que o autor discutiu o movimento das escolas de desenvolvimento profissional nos programas de formação de professores nos Estados Unidos da América (EUA) e Canadá (Zeichner, 1992).

As propostas derivadas deste movimento apontaram para uma busca de pensar na formação através de parcerias escola/universidade que recebeu diferentes nomes: escolas clínicas, escola de prática profissionais, escolas práticas, escolas parceiras e escolas de ensino – que Zeichner (1992) denomina de Escolas de Desenvolvimento Profissional - EDP. Estas, conforme o referido autor, além de seu foco na aprendizagem do aluno, deve apresentar três dimensões principais: desenvolvimento de professores tanto da formação inicial, quanto em serviço; reestruturação, e reforma escolar.

O movimento buscava romper com o paradigma técnico e com a perspectiva fragmentada de formação docente, propiciando um desenvolvimento mais holístico e crítico-reflexivo do professor, considerando as especificidades de sua profissão e seu contexto de trabalho, tendo início com a formação inicial e estágio nas EDP, pois reconhece “[...] que

aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira do professor (Zeichner, 1992, p. 3).

No Brasil, durante um longo período, a formação de professores foi “[...] restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio (Curso Normal)” (Diniz-Pereira, 2019, p. 66). Porém, como diz o autor, as discussões em torno da formação docente que vinham ocorrendo no exterior reverberaram nos debates e propostas para a formação de professores em nosso país. A partir da primeira metade da década de noventa, começou a ganhar força a perspectiva que a formação docente não finalizava quando se concluía cursos preparatórios à docência.

Decorrente dessa compreensão, “A formação de professores passou a ser comumente dividida em duas etapas: a formação “inicial” ou “pré-serviço”, de um lado, e a “continuada ou “em serviço”, de outro” (Diniz-Pereira, 2019, p. 66). É a partir desse momento, afirma o autor, que o termo “formação continuada” passa a ser amplamente conhecido em nosso país. No entanto, em vez desta formação ser posta como a continuidade do processo formativo docente acarretando desenvolvimento profissional ao longo da carreira, foi tencionada como forma de “preencher” as lacunas deixadas pela formação inicial, com uma ideia de formação continuada como “tapa buraco”, ou como paradigma do *déficit* (Mucharreira, 2018).

Diniz-Pereira (2019) afirma que a visão formativa compartimentada, situada como “degraus de formação”, recebeu muitas críticas no meio acadêmico educacional. Os educadores-pesquisadores almejavam uma formação como um aprender contínuo essencial à profissão docente (Nóvoa, 2009b). Aspecto central quando se trata do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), que atua como possibilidade de continuidade formativa ao longo da carreira, ou seja, que tem início com a graduação e perdura por toda a vida profissional docente. Nesses termos, o DPD pode ser entendido como um processo que contém e articula a formação inicial com a continuada em que se estabelece uma relação dialógica entre teoria e prática docente e entre prática docente e teoria, com vistas à produção de conhecimento e ao ensino.

O DPD considera que há diferentes fatores de interferência no processo formativo que precisam fazer parte da agenda formativa, tais como: condições de trabalho, valorização profissional, cultura escolar, relação interpessoal e profissional entre os professores, contexto do local de trabalho, políticas curriculares, entre outros. Parafraseando Freire (2016, p. 66) podemos dizer que, para ser válida, a formação, conforme o DPD, “[...] precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem - vocação a ser sujeito – e as condições em que ele vive: em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto.”

A formação inicial e a continuada são etapas formativas intrínsecas e correlacionadas ao Desenvolvimento Profissional Docente e vice-versa, que fomenta a formação inicial e continuada. No entanto, compreende-se que nem todo processo formativo traz contribuições ao DPD.

Conforme Diniz-Pereira (2019, p. 67), “a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua””. Conforme o autor, a oferta de cursos de curta duração, atualização, aperfeiçoamento, de “reciclagem” e pós-graduação *latu sensu* ainda predomina no país, mas os temas tratados, por vezes, não contemplam as necessidades dos professores, nem contribuem para a melhoria da prática de ensino e da aprendizagem estudantil.

Born (2021) afirma que estudos em pequena escala evidenciam a mudança de práticas docentes e aprendizagem discente quando as formações, referidas pela autora como intervenções, são conduzidas por especialistas em formação continuada, por exemplo, professores das universidades que oferecem a formação ou trabalham em proximidade com os formadores.

A afirmativa da supracitada autora pode ser ilustrada no estudo de Nunes (2018), a pesquisadora experiente na área atua como parceira formativa da universidade na instituição pesquisada, e os dados oriundos do resultado da pesquisa evidenciam que a experiência formativa, através da pesquisa-ação, com as professoras alfabetizadoras participantes reverberou em mudança nas práticas pedagógicas docentes. Por outro lado, Born (2021) afirma que as formações desenhadas por agente externo e desenvolvidas por formadores locais não têm demonstrado efeito positivo para esse fim. A autora afirma que o diferencial, em se tratando de formação continuada, é a qualidade dos formadores e o desenho da formação. Este último é situado por Marcelo García (1999) como modelo de DPD.

As afirmativas de Diniz-Pereira (2019) e Born (2021) podem ser exemplificadas também na escola em que será desenvolvida esta pesquisa. Das constantes reclamações da comunidade docente em torno das formações das quais participam, nasceu a necessidade de buscar organizar nossas próprias formações. Em vários casos, a resistência em querer participar de formações ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM) derivam da insatisfação com o modelo e metodologia da formação, outras vezes, com os formadores e ainda recebem a formação em forma de treinamento para usar em suas práticas, mas, ao retornarem à escola, não há as condições mínimas para efetivá-las. Por isso, é comum ouvir dos docentes que as formações são muito “blá, blá, blá”, que é lindo na teoria, mas que,

na prática, é inviável, às vezes, até mesmo chegam a dizer que foi uma perda de tempo porque não ajuda em nada em seu cotidiano de trabalho, dentre outros relatos de insatisfação.

Dessas falas e das contribuições dos autores antes referidos, podemos reiterar que há inúmeras formações em diferentes modelos sendo ofertados, mas certamente nem todos contribuirão ao Desenvolvimento Profissional Docente. Podem possibilitar informações e até mesmo um aumento de “repertório dos professores”, como referido por Born (2021), mas em pouca ou nenhuma medida chegarão a promover transformação no ser docente, que ressignifica suas práticas educativas. Ao consideramos que, em Barbier (2013, p. 16), “[...] a formação pode ser considerada como uma intervenção intencional de certos sujeitos sobre as construções identitárias de outros sujeitos”, poderíamos dizer que há práticas formativas que não intervêm na construção identitária docente, portanto, não alcançarão efetivamente o fazer docente.

Born (2021, 34:53s) aponta que as formações continuadas que possuem efetividade precisam contemplar os seguintes pontos:

Foco no conteúdo, coerência com currículo e com o que professores devem fazer na sala de aula, aprendizagem ativa incorporando elementos sobre a aprendizagem de adultos, utilização e modelagem de práticas efetivas, duração sustentável, apoiar a colaboração entre pares, participação coletiva, oferecer oportunidades para os professores receberem devolutivas e refletirem sobre suas práticas, prover mentoria e suporte de especialistas.

A legislação educacional mais atual que trata da formação continuada, derivada do Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada de Professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada (BNC-FC), traz em seu corpo pontos consonantes aos destacados pela autora acima referida. O Artigo 7 estabelece que, para a formação ter impacto positivo e ser eficaz na melhoria da prática docente, deve atender as seguintes características: “[...] foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020, p. 4).

No referido artigo, encontramos pontos relevantes à nossa pesquisa. Por exemplo, no inciso II, situa a pesquisa-ação como uma metodologia ativa; no III, cita a eficácia do trabalho colaborativo entre pares para o DPD; no IV, ao abordar a duração prolongada da duração, situa a formação em serviço na escola como a mais efetiva devido à possibilidade da continuidade do acompanhamento e, por fim, no V, referente à coerência sistêmica, afirma que a formação

docente é mais efetiva quando articulada às demandas da rede, ao projeto político pedagógico e às necessidades docentes.

No Artigo 12, a formação a ser realizada na escola é citada como Formação Continuada em Serviço e “[...] deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizadas com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas” (Brasil, 2020, p. 5). No Artigo 13, a perspectiva formativa deve dar aos docentes a oportunidade de aprender, junto de seus pares, tendo como suporte um formador experiente (mentoria ou tutoria).

O Artigo 14 orienta que a formação continuada em serviço seja “[...] articulada com diferentes estratégias formativas (programas e cursos flexíveis e modulados) que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020, p. 6). As estratégias formativas, sem dúvida, são de vital importância para que haja a aprendizagem docente de forma a reverberar na discente. Nóvoa (2009a, p. 12), afirma que “Quando se fala em aprendizagem, fala-se, inevitavelmente, de professores”. Não poderia ser diferente, uma vez que o irreduzível do trabalho docente é o ensino, que é planejado objetivando a aprendizagem discente.

Além dos artigos da resolução referida, as Competências Gerais Docentes listadas na BNC-Formação Continuada trazem um rol de habilidades e competências, tidas como inovadoras, que evidenciam um caráter praticista da proposta formativa. Parece-nos que bastará aos profissionais do ensino “saber-fazer” melhor seu trabalho e saber usar metodologias ativas de aprendizagem com os estudantes, quando, a nosso ver, eles poderão estar imersos em um processo passivo e irrefletido na forma como estarão desenvolvendo suas atividades educativas.

Tendo como referencial central a BNCC e a BNC-Formação Continuada, no segundo semestre de 2021, foi aprovada a Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio voltada à implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que possui, ao todo, 462 páginas. No entanto, voltadas à formação continuada, há apenas quatro páginas e meia. O ponto 9, intitulado: “Orientações para a formação (Amazonas, 2021)”. O documento, de forma geral, repete pontos dispostos na BNC-FC e reconhece a urgência e a necessidade de promoção de formação continuada, com foco nos conhecimentos pedagógicos e nas metodologias a fim de que os docentes possam acompanhar a celeridade do contexto atual.

Cita ainda que o foco também deve ser em processos reflexivos, reelaboração e ressignificação das práticas pedagógicas; perpassa sucintamente a indicação de marcos legais que fundamentam a formação docente, e cita a importância de oportunizar momentos formativos no contexto de atuação dos educadores, porém, na proposta referida, não se percebe

um avanço para além disso. Não há delineamento de sugestões à formação docente “no contexto da atuação docente”, com modelos formativos para possibilitar a reflexão almejada e que contribuam para que os professores construam os saberes necessários a trabalhar os itinerários formativos, as metodologias ativas, principalmente a Aprendizagem Baseada em Projeto, referida na proposta, além das diferentes formas de planejar e avaliar que são intrínsecas ao NEM.

Cumprido apontar que da falta do claro delineamento das políticas formativas no documento, podem vir a surgir propostas formativas que, embora contenham em seu corpo o discurso de inovadoras perspectivas voltadas ao Desenvolvimento Profissional Docente, podem não conseguir superar as tão comuns formações de cunho praticista.

Nóvoa (2022) alerta para o perigo do caráter praticista de formações de professores colaborarem para aumento da fragilização da escola pública e para desvalorização docente ao corroerem as bases intelectuais de criticidade necessária à profissão docente. Em nossa compreensão, para contribuir a fim de que a formação docente fortaleça a profissão e possibilite práticas criativas e inovadoras dentro das escolas, torna-se necessário considerá-la sob uma perspectiva formativa ontológica, epistemológica e metodológica. Ou seja, faz-se necessário imergir em um processo reflexivo sobre o ser-pessoa, ser-pessoa-professor, construção e/ou compreensão em si de bases epistemológicas que fundamentam as suas práticas e signifiquem, e/ou ressignifiquem suas práticas pedagógicas.

Entendemos com isso que, para construir ou reconstruir novas metodologias de trabalho, é preciso construir e/ou reconstruir um processo identitário (Nóvoa, 2022), o que significa um exercício permanente de desaprender para aprender e não apenas seguir o passo a passo de uma proposta pedagógica ou de um livro didático. Nesse sentido, é imperioso estar atento às palavras de Imbernón (2009, p. 43) quando adverte que uma formação que estabelece mecanismos de desaprendizagem para que os docentes tornem a aprender promove inovação, que ocorre em contexto de escassez, o que “provoca nos professores a reivindicação (preciso de ferramentas intelectuais que não possuo e que anteriormente desconhecia)”.

Ainda conforme Imbernón (2009, p.43), as exigências docentes estimulam maior vigilância governamental que não queira tais reivindicações. Consequentemente, são estabelecidos mecanismos abortivos às “práticas formativas alternativas, inovadoras e críticas, embora constem em seus papéis oficiais e em seus planos de formação”. Dessa afirmação, entendemos que governos podem utilizar um discurso e leis que apontem para transformações profundas, mas, em face destas, criam mecanismos diversos que as subvertam nas mesmas

práticas existentes, porém, com “roupagem diferente” que atenda às exigências das agendas governamentais.

Certamente, a formação continuada prevista da resolução mencionada, assim como as Competências Gerais Docentes, já enseja várias reivindicações docentes que vão desde a permanente luta por garantia e cumprimento dos seus direitos profissionais, percepção da necessidade de conhecimentos pedagógicos, às condições estruturais nas escolas que tornem possível a aplicabilidade dos novos conhecimentos às práticas de ensino dos professores. O próprio conceito de competências é alvo e merecedor de considerações, pois, como explica Nóvoa (2009b, p. 29), vem se impondo desde a década de 90 e, ainda que tenha passado por “inúmeras reelaborações jamais conseguiu desprender-se de suas origens comportamentalistas e de leitura de cariz técnico e instrumental”.

Na compreensão de Barbier (2013, p. 25), o conceito de competência advém da cultura da profissionalização e, em um contexto profissional, a noção de profissionalização “aproxima o “modelo de competência” do modelo da “economia de serviços”. O autor esclarece que há uma tendência atual de substituir o modelo de qualificação por competências em que

Os contextos educativos dos quais se trata são contextos de “formação integrada à atividade” em que as novas formas de formação (como a formação integrada ao trabalho, a formação-produção, a formação-ação, a inserção pelo econômico, a organização para a qualificação ou a aprendizagem) usam a noção de competência para designar não somente a referência, mas o próprio objeto da intervenção educativa (Barbier, 2013, p. 48).

Das colocações do referido autor, entendemos que o conceito de profissionalização e as competências se encontram muito mais próximas às regras do mercado de trabalho do que ao contexto educacional. Proximidade ainda mais evidenciada quando o autor aponta que, na representação do público-alvo, situa-se o usuário ou operador, estando voltados à técnica, ao saber-fazer. Na BNC-FC, profissionalização, competência e habilidades encontram-se como basilares.

No entanto, é inegável que a leitura do documento referido, por um lado, parece avançar na compreensão e na orientação a uma formação docente contínua que busca romper com modelos de formação descontextualizados, incoerentes, pontuais e/ou descontínuos, que, por vezes, atendem às necessidades das secretarias de educação e das instituições escolares, mas não contemplam aquelas referentes aos professores e que, conseqüentemente, não contribuem para que estes profissionais transformem as informações recebidas em

conhecimentos pedagógicos a serem utilizados com vistas a ressignificar seu ser profissional e suas práticas de ensino.

Por outro lado, não podemos esquecer que a BNC-FC pode ser situada como consequência da aprovação e do atual processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica⁷ (BNCC), sendo esta última a sua referência. Estes documentos advêm de uma agenda de mudança governamental controversa, derivada de organismos internacionais, culminando com a aprovação da BNCC. Além disso, precisamos considerar que há sérias críticas a esta aprovação, tecida por vários autores por perceberem nesta uma priorização às demandas empresariais mercadológicas (Silva, 2015; Motta eslogan para mais Frigotto, 2017).

Não podemos ignorar ainda os pontos elencados no manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica⁸, que tece sérias críticas às resoluções da BNC-FC e BNC- formação inicial e à maneira como foram aprovadas. Dentre tais críticas, há a afirmativa que esta “Reduz a compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento” (ANPED⁹, 2020). Considerando o disposto por Nóvoa (2009) e Barbier (2013) ao discorrerem sobre competência, podemos entender que há total fundamento nas colocações feitas pela ANPED.

Inegavelmente, há termos de significativa atenção ao pensarmos em formações a partir dos pontos elencados na BNC-Formação Continuada, para não incorrerem em práticas formativas meramente instrumentalistas e que desconsiderem as necessidades formativas, o local e as condições de trabalho dos professores e professoras, como cita o manifesto, anteriormente referido. Antes, tal pretensão requer o pensar, coletivamente, em práticas que contribuam para um desenvolvimento profissional crítico-reflexivo, possibilitando o desenvolvimento profissional alinhado à emancipação docente e sua valorização profissional.

A BNC-FC e a Proposta Curricular Pedagógica da SEDUC/AM apontam para uma formação continuada de professores em uma perspectiva que apresenta conceitos próximos ao que estamos tratando como Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Porém, não podemos perder de vista que há necessidade de os discursos em torno destes conceitos

⁷ Instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

⁸ Manifesto disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 set. 2021.

⁹ ANPED significa: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

acompanharem políticas públicas de valorização docente e condições dignas de trabalho que tornem possível produzir saberes que se efetivem na prática. É necessário considerar, por fim, que, embora a referida resolução traga, textualmente, a perspectiva de formação de professores como desenvolvimento profissional, não é o fato de utilizar tal termo, fazendo com que uma lei ou proposta formativa possa ser considerada desenvolvimento profissional. É sobre os aspectos conceituais do DPD que trataremos a seguir.

2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD)¹⁰: ASPECTOS CONCEITUAIS

Discorreremos a respeito do DPD, objetivando compreendê-lo nos estudos de Marcelo García (1999; 2009), Day (2001), Sachs (2009) e Diniz- Pereira (2019).

Marcelo García (1999) utiliza o termo desenvolvimento profissional dos professores por considerar que este possui maior proximidade com o professor profissional do ensino, tendendo a superar a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada, além de valorizar o caráter contextual e organizacional em que o professor trabalha e orienta à mudança.

Day (2001, p. 21) considera que

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino [...].

Em proximidade a Day (2001), Marcelo García (2009, p. 1) entende o desenvolvimento profissional dos professores como “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais [...]”. O autor também cita o desenvolvimento profissional dos professores como elemento de integração de práticas curriculares docentes, escolares e pessoais. Por sua vez, Sachs (2009, p. 114) explica que o termo significa

¹⁰ O termo “desenvolvimento profissional” é utilizado por Marcelo García (1999, 2009) como desenvolvimento profissional dos professores e Desenvolvimento Profissional Docente, respectivamente; por Sachs (2009), como desenvolvimento profissional contínuo; por Day (1999), como desenvolvimento profissional de professores, e por Pereira-Diniz (2019), como Desenvolvimento Profissional Docente. Os termos são tratados sob a mesma perspectiva, portanto, utilizaremos o termo Desenvolvimento Profissional Docente para não fazer distinção de gênero professores/as.

Um conjunto de oportunidades de aprendizagem adequadas às diversas necessidades e às finalidades; estas necessitam de ser apoiadas por culturas de escola baseadas na investigação e na evidência empírica, em que a evidência é recolhida e questionada reconhecendo os mundos complexos do ensino e da aprendizagem, dos professores e dos alunos; e para ser eficaz os seus resultados diretos e indiretos precisam ser sistematicamente avaliados.

A perspectiva de Sachs (2009) de DPD, como forma de fortalecimento da profissão, possui proximidade com Diniz-Pereira (2019, p. 71), que enfatiza, assim como Nóvoa (2009a), a centralidade no Desenvolvimento Profissional Docente do reforço ao princípio da indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente. Ou seja, ao pensarmos no DPD, devemos considerar que a formação não pode ser dissociada das condições de trabalho docente.

Marcelo García (1999) destaca a existência de dimensões implícitas em um processo formativo docente, a saber: desenvolvimento pedagógico, aperfeiçoamento do ensino com foco em determinada área do currículo, competências de gestão de classe ou instrucional; conhecimento e compreensão de si mesmo, construção de imagem equilibrada de si mesmo e autorrealização; desenvolvimento cognitivo, referente à obtenção de conhecimentos e ao aperfeiçoamento de táticas referentes ao processamento de informações a ser realizado pelos docentes, e desenvolvimento teórico, reflexão docente sobre sua prática, investigação da prática e desenvolvimento da carreira.

Do que dizem os autores, podemos compreender que Desenvolvimento Profissional Docente vai muito além de “capacitar” os professores para ensinar bem o conteúdo. É um processo *continuum* que inicia na formação inicial e perdura por toda vida profissional docente, dando a este condições ontológicas, epistemológicas e metodológicas de ir se construindo e reconstruindo ao longo da carreira, sendo um processo que implica a apreensão de conceitos para além dos conteúdos que o professor ensina e a necessidade de assumir uma postura investigativa, crítico-reflexiva, resiliente e transformativa de si e de suas práticas educativas. Nesse processo, trabalho e formação são interligados e interdependentes.

As dimensões elencadas por Marcelo García (2009) vão ao encontro de Day (2001, p. 15), quando fala que “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. Marcelo García (1999) afirma que o desenvolvimento docente não se dá no vazio, mas ocorre inserido em um contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar que o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente propicia que este profissional acompanhe as mudanças, reveja e

renove seus próprios saberes, habilidades e perspectivas sobre o ensino. De forma que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem ser separados das necessidades pessoais e profissionais dos docentes e seus propósitos morais, por isso não podem ser formados passivamente, precisam ser ativos em decidir sobre o sentido e os processos de sua própria aprendizagem (Marcelo García, 1999).

Sabemos que há queixas docentes sobre as formações oferecidas de forma descontextualizada das realidades das escolas ou sobre temas complexos em tempos curtos, que, por vezes, podem deformar em vez de formar. Deformar porque apontam tudo que “estaria errado” nas práticas docentes, em vez de propiciar momentos formativos em que os próprios professores reflitam criticamente sobre si e suas práticas, a ponto de perceberem a necessidade de mudarem, em decorrência, suas práticas de ensino. Por vezes, os formadores trazem diversos conceitos novos sem investigarem se aqueles que estão sendo substituídos ao menos já haviam sido compreendidos, pois preocupam-se em preparar formações “para” em vez de “com”.

Partindo-se de Hargreaves (1998, p. 296), há mais de duas décadas, quando disse que “As regras do mundo estão mudando, está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem”, indicamos que, para possibilitar aos docentes a análise e a compreensão crítica da mudança de tais regras, está mais que na hora de os modelos formativos docentes também mudarem.

A visão de Desenvolvimento Profissional Docente defendido pelos autores contribui nesse sentido, levando-nos a compreender que este diferencia-se de outros por não investir em formação centrada em mera instrumentação ou “melhoria” do ensino, uma vez que busca um fortalecimento da profissionalidade docente de compromisso político-social com a formação dos discentes, considerando também o espaço e a cultura escolar, os aspectos macro e micropolíticos, dentro e fora da profissionalidade. Assim, pensar em Desenvolvimento Profissional Docente, é pensar em aprendizagem que não é estanque, contínua, paulatina, processual e que só finda, como afirma Freire (2018), ao cabo da vida.

Dessa forma, o DPD apresenta possibilidades transformativas nas “pessoas-docentes” e em seus lócus de trabalho que nos impulsionam a esperar (Freire, 1992), com pessoas e profissionais que buscam serem os melhores de si para contribuir, para suscitar o melhor nas e das outras pessoas. Nesse sentido, empreenderemos esforços para compreender os modelos de Desenvolvimento Profissional Docente que contribuem para o esperar e que serão discutidos na seção seguinte.

2.2.1 Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente

Ao discutirmos alguns modelos de Desenvolvimento Profissional Docente, buscamos identificar aquele que melhor atende a uma formação pensada a partir da escola, da escuta das necessidades docentes e que os envolva no processo de construir a proposta formativa, haja vista que, conforme Nóvoa (2001, p. 2), o aprender contínuo deve “se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional”. O autor também afirma que “Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática” (Nóvoa, 2009a, p. 3). A formação é situada, assim, como um processo desenvolvido ao longo da vida profissional que une, em um mesmo movimento, teoria e prática docente, prática docente e teoria.

Referente à reflexão no âmbito do DPD, indicamos a discussão de Zeichner (2008, p. 539) em torno do conceito de professor reflexivo quando explica:

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento, para um conhecimento de base sobre boas práticas de ensino.

O autor referido chama atenção para o fato de que, com a incorporação do termo “reflexão” como *slogan* para as mais diferentes ações, existem grandes diferenças em relação às perspectivas de ensino por parte daqueles que utilizam o termo em vários casos, logo, o caso pode servir para manter a subserviência dos professores aos programas e políticas que atuem nesse sentido e até mesmo para culpabilização docente do insucesso discente e das escolas. Contrário a isso, a reflexão, na perspectiva do DPD, visa promover a problematização das práticas docentes, considerando o contexto micro e macro em que elas estão inseridas, ou seja, promover a conscientização quanto aos processos que dificultam e/ou inviabilizam o desenvolvimento profissional do professorado, a aprendizagem discente e o desenvolvimento da escola, considerando as condições sociais da sociedade, da educação e do ensino.

A relevância desta distinção deve-se ao fato de que o DPD se insere na perspectiva crítica, portanto, entende que, no ato de ensinar, os docentes não podem olhar somente para dentro de suas salas de aula, como se o ambiente externo não fosse atingi-las. Sabemos que é

ao contrário, pois o externo tanto atinge, quanto pode dificultar e até mesmo inviabilizar o ato de aprender e ensinar dentro de uma sala de aula. Dessa maneira, podemos situar a reflexão no DPDCE como uma prática social que “acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro” (Zeichner, 2008, p. 543), em que se almeja que o professorado desenvolva uma identidade reflexiva, pois o autor, retomando o pensamento de Kemmis (1985), situa a reflexão como ato político que pode trazer contribuições, ou, ao contrário, formação de uma sociedade mais decente e humana, que prime pela justiça social.

Silva (2018, p. 44), ao discutir pressupostos para a formação de professores na epistemologia da práxis, aproxima-se da discussão feita por Zeichner (2008), conforme a autora, “[...] a formação pessoal e profissional caracteriza-se como um devir permanente”. A reflexão que traz contribuição à formação docente é aquela situada como práxis reflexiva e criativa, em que teoria e prática se articulam de forma consciente e intencional.

Nesse sentido, formações que abordem, por horas inteiras, teorias sem que haja a vinculação destas com a prática, como adverte Freire (2018), representam verbalismo, teoria sem prática, e ativismo, prática sem teoria. No entanto, quando as duas são integradas numa tríade ação-reflexão-ação, tem-se práxis e um desenvolvimento profissional em vez de uma mera instrumentalização ou reinstrumentalização com vistas a elevar índices de ensino e que, por vezes, nem essa finalidade atinge. Neste ponto, é importante destacar o dito por Flores e Simão (2009, p. 8) quando afirmam que:

Tem-se reconhecido, não só na literatura da especialidade, mas também no discurso político, a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva. Argumenta-se, assim em favor da necessidade de dotar as escolas de professores altamente qualificados e competentes capazes de responder aos desafios e às exigências com que se deparam nos seus contextos de trabalho.

As palavras das autoras nos remetem ao disposto na BNC-FC, no que tange às competências e habilidades docentes que nos parecem mais voltadas a atender à BNCC e ao bom desempenho dos estudantes em avaliações externas do que a propiciar uma aprendizagem significativa ao longo da vida profissional, como encontramos no Artigo 12 da BNC-FC.

O desenvolvimento profissional que defendemos não desconsidera a necessidade de elevar os padrões e/ou índices de ensino das escolas, mas não o atrela unicamente a este fim, pois entendemos que esta elevação não depende somente dos professores, já que resulta de

diversos fatores, como melhoria nas condições de trabalho na sala de aula e condições estruturais e pedagógicas da escola que também influenciam na aprendizagem discente, como esclarece Day (2001).

Sachs (2009) usa metáforas para demonstrar quatro maneiras de tratar o desenvolvimento profissional de professores. São quatro os elementos que, conforme a autora, precisam ser incorporados ao Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC): a re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação. Esta junção, de acordo com a autora, propicia dois resultados interligados. Primeiro, assegura que se alcance o objetivo de melhoria da aprendizagem discente e, segundo, que haja o apoio a uma profissão que se constitua forte e autônoma. No quadro 1, é possível perceber as perspectivas existentes em cada uma das quatro dimensões.

Quadro 1 - Lista das Perspectivas de DPC

	Re-instrumentação	Remodelação	Revitalização	Re-imaginação
Orientação/força desencadeadora	Prestação de contas e controle por parte do governo	Aceitação da agenda de mudança do governo	Renovação profissional	Reinvenção profissional
Propósito	Atualizar competências	Modificar práticas existentes	Repensar e renovar práticas	Transformar práticas
Concepção de DPC	Transmissão	Transmissão	Transição	Transformação
Responsabilidade	Sistema	Escola/distrito	Professor individualmente considerado	Professores
Enfoque	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Aprendizagem profissional	Aprendizagem profissional
Processos de aprendizagem	Passivo, receptor de conhecimento	Consumidor acrítico	Colaboração	Envolvimento mútuo e construção de conhecimento
Modalidades	Seminários, especialistas externos	Programas elaborados por especialistas externos durante um período	Círculos de aprendizagem em colaboração, redes, investigação-ação.	Investigação feita pelos professores ou investigação-ação (ponto de partida é a investigação).
Visão de professor	Professor como técnico	Professor como artesão	Professor como	Professor como profissional autônomo

			aprendente reflexivo	
Resultados profissionais	Melhoria das competências de ensino	Atualização do conhecimento disciplinar, ou de competências pedagógicas	Novas perspectivas de encarar a pedagogia e a aprendizagem	Produção de novo conhecimento
Tipo de profissionalismo	Controlado	Subserviente	Colaborativo	Ativista
Imagens de quem desenvolve o DPC	Vendedor	Guru	Par/collega competente	Agente de mudança

Fonte: Sachs (2009, p. 102).

Os pontos elencados pela autora em cada perspectiva nos levam a formular algumas compreensões. Primeiro, é de notório saber que as duas primeiras perspectivas são as que foram mais amplamente difundidas no contexto educacional brasileiro. Segundo, parece-nos que atualmente estamos vivendo estas duas perspectivas acrescidas da revitalização, pois, embora as resoluções atuais que tratam da formação docente apontem indícios para um avanço no sentido do que Sachs denomina de re-imaginação, esta, sob forma de política pública, não é levada a cabo pelo macrossistema (secretarias governamentais), pois se desenvolve mais em projetos transformativos nos microssistemas (universidades, institutos, movimentos populares etc.). Terceiro, na re-instrumentação, há uma afirmação implícita de que “[...] ensinar pode ser melhorado através da aprendizagem e desenvolvimento de novas competências” (Sachs, 2009, p. 104). Ou seja, trata-se de uma perspectiva tecnocrática do professor.

A remodelação não rompe com tal perspectiva, mas investe em preparar os docentes para a aceitação acrítica das agendas governamentais. Seria um fazer mais do mesmo, porém, de forma diferente. Quarto, embora avance em alguns pontos em relação aos anteriores, a revitalização deixa implícito que o foco continua no professor “artesão”, por isso, sua aprendizagem torna-se central e, para esta, diferentes mecanismos são pensados para que o profissional torne-se o “reflexivo” de suas práticas e das práticas dos seus pares, no entanto, sem maiores reflexões sobre o contexto macro em que o ensino se insere. Conforme Sachs, é um DPC transformador ao nível das práticas. Na perspectiva da re-imaginação, tem-se um DPC transformador ao nível das práticas e intenções, que é um modelo formativo fortemente político e colaborativo que “[...] serve para defender e apoiar a mudança a partir de uma variedade de perspectivas e abordagens” (Sachs, 2009, p. 110). O professor é levado a engajar-se em

processos investigativos de pesquisa-ação que partem de si e de suas práticas, de seu local de atuação, mas indo além deste. A formação neste DPC torna-se holística e, por isso, promove reinvenção do ser pessoa-professor de forma mais crítico-reflexiva que o leva a um engajar-se em sua profissionalidade. Nesta perspectiva, o trabalho é iminentemente coletivo.

Convém, no entanto, esclarecer que, ao situar os professores como responsáveis pela responsabilidade formativa, a autora não está desresponsabilizando o Estado de sua obrigação legal, o que Sachs faz é enfatizar que a formação é coletiva, entre pares que se fortalecem quando “determinam objetivos individuais e coletivos, experimenta, práticas e envolvem-se num diálogo aberto e confiante sobre o ensino e a aprendizagem com colegas e facilitadores vindos de fora” (2009, p. 110). Entretanto, os facilitadores externos não vêm ditar o que deve ser feito, e, sim, contribuir com o projeto investigativo/formativo do grupo.

Outro ponto a elucidar refere-se aos professores como profissionais ativistas e autônomos. No que tange à autonomia, percebe-se esta posta na perspectiva tratada por Contreras (2002), com profissionais que compreendem o significado de sua profissionalização e não aceitam a proletarização do seu trabalho docente, sendo ativistas porque se tornam agentes de mudança ao fazerem de sua profissão um espaço permanente de luta em prol de um projeto educativo, primando pela justiça social, em que percebem que o ensino tem a sua parcela de contribuição a este fim.

A perspectiva de Desenvolvimento Profissional Docente de Day (2001) possui significativa semelhança com Sachs (2009), embora não utilize metáforas para discorrer sobre tal. O principal ponto que podemos perceber entre ambos é a perspectiva política e o incentivo ao fortalecimento do ser profissional docente. Day, assim como Sachs, também vê importância no uso de pesquisa-ação e de narrativas para promoção de desenvolvimento profissional de professores de forma investigativa. Em ambos, é possível perceber a pesquisa e o processo reflexivo e colaborativo como princípios formativos.

Por sua vez, Marcelo García (1999, p. 146) percebe modos de pensar na formação docente ligados a dois tipos diferentes de atividades e conjectura que

Talvez a classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional seja a que assume basicamente a existência de dois tipos de actividades [sic]: em primeiro lugar, aquelas cujos objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimento ou competências a partir da sua implicação nas actividades planeadas [sic], e desenvolvidas por especialistas, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planeamento [sic] e desenvolvimento do processo de formação.

O primeiro é citado como Tipo A (formação e treino profissional), e o segundo pertence ao Tipo B (Apoio profissional). Nessa perspectiva, podemos entender que a re-instrumentação e o remodelar em Sachs (2009) estariam voltados ao primeiro tipo, enquanto o revitalizar e o re-imaginar estariam ligados ao segundo tipo.

Marcelo García (1999) aborda o desenvolvimento profissional dos professores a partir de um modelo de síntese em que situa quatro dimensões: 1) conhecimento sobre o desenvolvimento organizacional, inserindo gestão escolar, clima, liderança, cultura, implicação da comunidade, metas partilhadas, participação, tomada de decisão, micropolítica, estrutura; 2) conhecimento sobre o desenvolvimento e inovação curricular, contemplando orientação do currículo, autonomia/centralização, participação dos professores, níveis de interpretação curricular, processos de mudança, perspectivas de implementação curricular e fase de adoção; 3) conhecimento sobre o professor e sua formação, abrangendo profissionalidade, implicação, expectativas, cultura profissional, oportunidades de desenvolvimento profissional, autonomia profissional, carreira docente, etapas de desenvolvimento, condições de ensino: psicológicas, sociais, profissionais, dentre outros, e 4) conhecimento sobre o ensino, envolvendo estrutura social, estrutura acadêmica e estrutura docente e cognitiva.

As dimensões não são estanques, mas desenvolvidas de forma cíclica e interligadas. Em seu meio, há a escola como unidade de mudança. Em nossa compreensão, este modelo pode ser situado, em certa medida, na perspectiva da metáfora da re-imaginação de Sachs (2009), pois vai muito além de uma busca de forma isolada de re-instrumentar, remodelar ou revitalizar, uma vez que objetiva uma formação ampla que só pode vir a ser concretizada através de um desenvolvimento profissional contínuo, crítico-reflexivo e transformativo.

Este modelo síntese proposto por Marcelo García (1999) desdobra-se em cinco modelos de desenvolvimento profissional que o autor intitula como: 1) desenvolvimento profissional autônomo; 2) desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão; 3) desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e da formação no centro ou centrada na escola; 4) desenvolvimento profissional através de curso de formação; e 5) desenvolvimento profissional através da investigação.

O primeiro, desenvolvimento profissional autônomo, é considerado pelo autor como o mais simples. Neste modelo autoformativo, os professores são situados como sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem/autoformação.

O segundo, desenvolvimento profissional baseado na reflexão, consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar sua própria prática. Neste modelo, os professores são considerados

sujeitos capazes de refletir sobre sua prática docente e adquirir autoconsciência pessoal e profissional. Nesse modelo, os professores são sujeitos capazes de refletir sobre sua prática docente e adquirir autoconsciência pessoal e profissional, que pode ser realizado através de supervisão clínica dirigida pelo supervisor, com o foco no domínio de competências docentes, observação de condutas, supervisão clínica colaborativa, baseada na negociação e reflexão, observação de aspectos visíveis e ocultos, supervisão clínica enfatizando aspectos éticos, pessoais e políticos do ensino e da escola, e ainda observação com o fim de ajudar o docente a confrontar e reconstruir suas teorias (Marcelo García, 1999).

O terceiro, desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e da formação centrada na escola, situa os professores como profissionais que fazem parte de uma coletividade escolar e que são importantes para o desenvolvimento desta coletividade e para melhoria dos processos intrínsecos à escola, principalmente, o ensino-aprendizagem. Neste modelo, a aplicabilidade formativa pode ocorrer por professores aplicando um currículo concebido de forma externa à escola, com estes criando coletivamente um currículo na escola e aplicando-o nas suas aulas, ou ainda, tendo-o como construto de toda a comunidade escolar como projeto inovativo, com fim a melhorar situações de desigualdade, marginalização e estereótipo.

O quarto, desenvolvimento profissional através de curso de formação, considera os professores como sujeitos que podem mudar as suas práticas e aprender a aplicar novas práticas em suas classes ao adquirirem novos saberes. Neste modelo, o desenvolvimento profissional pode ocorrer por meio de cursos: a) que focam a aquisição de competências por via de instrução direta; b) centrados em temas didáticos, incluindo conhecimentos procedimentais; d) centrados em conteúdos sobre diversidade, educação multicultural, coeducação, dentre outros, que podem utilizar biografias, diários, casos, podendo estas estratégias serem organizadas sob forma introdutória a outros cursos mais extensos.

Por fim, o quinto modelo, desenvolvimento profissional através da investigação, concebe os professores como profissionais capazes de investigar e buscar melhoria às suas próprias práticas. Neste modelo, o desenvolvimento profissional pode ocorrer por investigação realizada somente pelo docente, pelo docente e seus discentes com contribuição de assessores ou outros investigadores, ou entre professores e outros grupos da comunidade escolar.

Como é possível perceber, os cinco modelos oferecem diversas possibilidades de desenvolvimento, podendo até mesmo mesclá-los e, nesse ponto, voltamos a nos referir a Sachs (2009), pois ela afirma que há a necessidade deste encontro entre os diferentes modelos apresentados por ela através das metáforas. Não é o uso da nomenclatura, de um ou outro

modelo, que dirá se este destina-se ao desenvolvimento de um ser-professor crítico-reflexivo ou prático-reflexivo, ou prático-curricular, e, sim, a sua abordagem epistemológica, que pode se constituir, conforme Marcelo García (2009), em orientação tecnológica, acadêmica, prática interpretativa, cultural, social, reconstrucionista. Diniz-Pereira (2019), por sua vez, denomina como racionalidade técnica, prática e crítica.

Em ambos, a primeira orientação nos remete à re-instrumentação, citada por Sachs (2009); a segunda, aproxima-se da remodelação e revitalização, e a última aponta para o re-imaginar. Portanto, são propostas de desenvolvimento próximas porque os autores citados, assim como Day (2001), permitem perceber que a formação docente defendida por eles caminha numa perspectiva de racionalidade crítica que busca oferecer possibilidades formativas contínuas para além de abordagens que difundem e fortalecem a racionalidade técnica, ou como refere Diniz-Pereira (2014), para a epistemologia positivista da prática.

Ao desenvolvermos esta seção e discutirmos os modelos de Desenvolvimento Profissional Docente, percebemos que aquele que possui maior proximidade com nosso projeto investigativo é o modelo de formação no centro ou centrado na escola, situado no terceiro modelo apresentado, a partir de García (1999) e sobre o qual trataremos a seguir, trazendo outros autores para dialogar conosco.

2.2.2 Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (DPDCE)

Nesta seção, abordaremos o modelo de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (DPDCE) tratado por Bolivar (1997), Marcelo García (1999), Day (2001), Nóvoa (2009b), Imbernón (2011) e Mucharreira (2018). Objetivamos discutir tal modelo, considerando suas possibilidades e as possíveis limitações a serem enfrentadas em seu processo de construção e implementação, assim como os pressupostos necessários ao desenvolvimento do paradigma colaborativo.

Ao fazermos uma primeira leitura do termo “centrado na escola”, percebemos que este causa certo desconforto, talvez porque aparenta uma ideia de diminuição do professor em engrandecimento da escola ou que a finalidade única do Desenvolvimento Profissional Docente seria a instituição escolar. No entanto, os autores acima referidos nos mostram que tal percepção não condiz com o real significado do termo e advertem que há o risco de ocorrer esta sobreposição, caso alguns cuidados não sejam tomados. Por isso, sentimos a necessidade de abordar o que vem a ser o “centrado na escola” e como não sobrepor as necessidades formativas elencadas pela escola sobre os docentes.

A concepção de desenvolvimento profissional centrado na escola, também citada como formação em centros, autorrevisão escolar e revisão centrada na escola (Marcelo García, 1999), situa a escola como o lugar de trabalho dos docentes, o lócus de sua atuação e do seu desenvolvimento profissional. Conforme Marcelo García, os países que primeiramente começaram a discutir e a implementar tal desenvolvimento profissional foram Dinamarca, Inglaterra, Suécia, Austrália, Holanda, Canadá e Estados Unidos, pois sentiram a necessidade de idealizar a escola como “[...] uma unidade de mudança e de desenvolvimento profissional dos professores” (Marcelo García, 1999, p. 171).

Imbernón (2011) destaca que tal modelo formativo, sob forma institucionalizada, surgiu no Reino Unido, por volta da metade da década de 70, através do *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers* (ACSTT), e explica que “Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas” (2011, p. 85). Este modelo formativo não se volta apenas para que docentes adquiram técnicas e procedimentos de ensino, mas tem carga ideológica, valores, atitudes e crenças, o que significa que não se trata de uma mera transferência de espaço, todavia, conforme o autor, implica mudança de paradigma em que se firma “[...] um novo enfoque para redefinir conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”, pois o processo configura-se como uma inovação a partir de dentro da escola, se fazendo necessário, haja vista que “A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervém na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente” (2011, p. 23).

Nessa perspectiva, o paradigma do receber pronto e executar é modificado para o construir juntos, desenvolver o pensar reflexivo conjunto e o agir colaborativo, em que o planejamento das ações torna-se um trabalho educativo. Os apontamentos de Imbernón (2011) e Mucharreira (2018) são consonantes a Bolívar (1997, p. 3, tradução nossa) que situa “espaços e tempos de formação ligados a espaços e tempos de trabalho” em que docentes são protagonistas, e não objetos a serem formados.

Nesse sentido, a escola, centro formal da aprendizagem discente, também pode e precisa ser constituída como centro da aprendizagem docente, porém, este conduzir a formação docente ‘a partir de dentro’ (Day, 2001; Imbernón, 2009, 2011, 2010; Nóvoa, 2009a, 2009b, 2001) implica um imperioso cuidado de não se sobrepôr as necessidades da escola sobre as necessidades formativas docentes. Para tanto, ao planejar tal tipo de desenvolvimento profissional, é preciso dar voz e vez ao professorado, como afirma Imbernón (2009).

Nóvoa (2001, p. 2) afirma que “[...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores”. Discutindo o contexto educativo em meio à pandemia de covid-19 e seus reflexos na educação, principalmente o fortalecimento dos discursos em prol da desvalorização da escola pública, o Nóvoa (2022) indica que é necessário proteger, defender e valorizar a escola. Para tanto, faz-se necessário que esta, tal qual existe, vivencie uma metamorfose e seja transformada. Esta transformação, nos fala o autor, não devemos esperar que venha de fora, ela se fará a partir de dentro das instituições educativas, portanto, nós, professores e professoras, deveremos “[...] ser capazes de construir uma proposta transformadora a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose” (Nóvoa, 2022, p. 14-15).

Empreender esforços na busca de ‘metamorfosear’ a formação de professores significa investir na tríade (proteger, defender e valorizar), anteriormente citada por Nóvoa (2022), a saber, proteger a escola pública como bem comum, protegendo a profissionalização docente; defender a escola através da viabilização do DPD e fortalecimento da profissão; valorizar a instituição educativa mediante a valorização de seus profissionais, e centrar a formação na escola porque é este o espaço de trabalho coletivo dos profissionais do ensino. Pensar na formação com a comunidade docente significa valorizar e respeitar seus saberes e acreditar em sua capacidade criativa e inovativa na busca de respostas e da construção de novos saberes necessários à profissão no contexto do século XXI. O contexto pandêmico nos trouxe evidências do quanto é preciso transformar a escola. Para tanto, é indispensável ‘metamorfosear’ a formação docente.

Transformar a escola a partir de dentro, como nos fala Nóvoa (2022), significa pensar e construir coletivamente e colaborativamente iniciativas formativas que possam dar “corpo à política de formação de uma escola, respondendo às suas necessidades específicas”. (Mucharreira, 2018, p. 1). Ainda são relativamente poucas as experiências nesse sentido, porém, Amador (2019) e Nunes (2018), que possuem compreensão próxima aos supracitados autores, evidenciam possibilidades. A última autora destaca que esta formação deve se ancorar em uma reflexão mais global da escola e da sociedade para não “[...] reduzir as análises a questões metodológicas e pedagógicas para o enfrentamento do problema” (Nunes, 2018, p. 49), assim, é preciso conhecer o contexto escolar e os docentes. O que significa, conforme Nóvoa (2009a), que precisamos resistir à tentação de ‘levar’ aos docentes e para seu âmbito de trabalho aquilo que achamos que precisam e favorecer a oitiva desse público e desse local. Quem são? Quais suas necessidades? Quais suas inquietações? Quais problemas elencam? Como podem ser

ajudados a encontrar respostas a estes? Como podem planejar, implementar e avaliar as soluções advindas das respostas?

Tais questões tornam-se primordiais porque o Desenvolvimento Profissional Docente, que toma a escola como centro formativo, precisa surgir do diagnóstico de um problema considerado significativo para a escola e sua comunidade, além disso, este precisa ser superado ou amenizado para que o objetivo primeiro da escola seja alcançado e mantido. Novamente, nos referimos a Nóvoa (2022) para afirmar que a busca por respostas pode ser complexa e difícil, mas é possível. A resposta que solucione ou amenize o problema na escola A pode não servir para a escola B. No entanto, a primeira pode apontar caminho(s) à segunda, porque cada escola possui sua realidade e vivências que são únicas, mas também há vivências e problemáticas que podem possuir similaridades.

Na busca da transformação, estar centrado na escola não significa fechar-se em si, ao contrário, é abrir-se às diferentes possibilidades de ajuda, às múltiplas possibilidades de encontros dialógicos, de aprendizagens coletivas e colaborativas. No contexto em que nos encontramos de sucessivos ataques à escola pública e aos profissionais do ensino, certamente temos muitas dúvidas, hesitações, preocupações e incertezas que, por vezes, nos levam a ‘desesperançar’ e à busca por pensar em formações diferenciadas. No entanto, as palavras de Nóvoa (2022, p. 68) contribuem para fortalecer nossos passos, pois ele assegura que,

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Da afirmativa do autor, podemos entender a importância da abertura ao encontro dialógico com diferentes instituições e espaços formativos, encontro este alicerçado no respeito e na busca da educação e da aprendizagem como ato de comunhão, sabendo que “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (Nóvoa 2009a, p. 30)”. Unindo os saberes docentes, construídos no lugar do ofício, com outros conhecimentos construídos em outros centros formativos, podemos propiciar o avançar na profissão e a redução do dilema teoria x prática. Ambos são necessários no profícuo encontro a fim de que possamos compreender que

Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores (Nóvoa, 2022, p. 68).

Considerando o acima disposto, podemos também perceber que o Desenvolvimento Profissional Docente e o desenvolvimento da escola são intrínsecos e interdependentes, pois a qualidade da escola resulta diretamente da qualidade do ensino desenvolvido nela e da qualidade do ensino é influenciada pela escola. Corroborando conosco, Caspersen (2015, p. 1, tradução nossa) diz que “A aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores são componentes essenciais do desenvolvimento escolar, bem como do crescimento profissional, do bem-estar e do sucesso dos professores”.

Referente às possibilidades do DPD centrado na escola, a partir dos autores mencionados, compreendemos o seguinte: o DDP a) rompe com modelos formativos descontextualizados e instrumentalistas ao nascer das necessidades da escola e de seus profissionais, além disso, as instituições podem proporcionar seus próprios projetos formativos; b) permite o uso de especialistas de fora como colaboradores; c) pode utilizar o saber-fazer dos docentes da escola; d) pode abordar diferentes níveis de desenvolvimento profissional; e) favorece o alinhamento das metas de aprendizagem entre administração e docentes; f) oportuniza o estabelecimento de clima positivo de aprendizagem e manutenção de projeto formativo que alinhe necessidades de aprendizagem organizacionais, discente e docente; g) beneficia o incentivo à participação ativa da comunidade docente; h) contribui para o aumento do envolvimento docente em sua própria formação e na tomada de decisões da escola; i) propicia o desenvolvimento do paradigma colaborativo entre os profissionais, e j) a formação torna-se um ato de reflexão conjunta sob forma dialógica.

Concernente às possíveis limitações, pontuamos que estas a) exigem a capacidade de claramente se identificar as necessidades dos docentes e da instituição (Day, 2001); b) exigem o enfrentamento de possível falta de recursos necessários (Amador, 2019); c) podem levar a um círculo fechado se não for bem planejado e subvalorizar as necessidades individuais (Marcelo García, 1999); d) há a necessidade do envolvimento e apoio da gestão escolar (Bolívar, 1997), há a necessidade de disposição de tempo para as atividades formativas, acompanhamento e apoio permanente ao trabalho docente (Imbernón, 2010).

Referente aos pressupostos necessários ao planejamento do DPD, listamos, a partir de Marcelo García (1999) e Day (1999), a) diagnosticar as necessidades formativas docentes; b) incentivar os docentes no planejamento do desenvolvimento profissional. O planejamento das

formações deve ser deliberativo, ou colaborativo; c) sociabilidade, deve se estabelecer uma relação dialógica no grupo; d) atender aos problemas reais existentes na escola; e) mobilizar saberes referentes a atitudes, valores, princípios e concepções; f) considerar e valorizar as experiências, vivências e conhecimentos práticos dos professores; g) considerar o ciclo vital docente; h) fazer inserção de práticas indutoras ao desenvolvimento profissional; j) construir metas e objetivos coletivamente, e k) avaliar de forma contínua as práticas formativas.

Conhecer as possibilidades, limitações e pressupostos referentes ao DPDCE se faz importante à medida que devemos pensar em alternativas em face da construção e da viabilidade de sua implementação do plano formativo. Diversas situações podem dificultar e até mesmo inviabilizar sua concretude, como sobrecarga de trabalho docente, compartilhamento de carga, ou seja, docentes que trabalham em duas ou mais escolas em um mesmo turno e permanecem pouco tempo na escola ao longo da semana, rotatividade de professores, tempo escasso para promoção de encontros, falta de parcerias às formações, dentre outros.

No DPDCE, o diagnóstico das necessidades docentes é o ponto de partida para a construção de um plano formativo, pois ele reconhece as particularidades existentes ao se trabalhar com o adulto-professor, haja vista que, ao longo de seu desenvolvimento na carreira, ele passa por diferentes fases em que vai evoluindo, saindo de “uma condição de dependência para outra de autonomia” (Marcelo García, 1999, p. 55). No DPDCE, identificar as necessidades formativas também precisa se constituir como um processo dialógico e colaborativo, em que a totalidade, ou ao menos a maioria do público docente, participe, de forma a evidenciar suas carências, considerando o seu contexto de trabalho.

Além de ouvir a equipe docente e diagnosticar (identificar quem são e sua relação com a escola) aquilo que precisam (quais suas necessidades e prioridades formativas) e como almejam vivenciar as formações (estratégias formativas escolhidas) é vital que haja a devolutiva destes dados à comunidade docente, a fim de haja a abertura de um tempo/espço de reflexão conjunta, onde se tenha o diálogo sobre os referidos dados, como os docentes os percebem no cotidiano escolar, suas implicações e a importância deles para a construção do plano de formação, pois o diagnóstico docente precisa ser o norteador de todo o processo construtivo.

Diante do mencionado, convém evidenciar o entendimento de Marcelo García (1999, p. 199) a respeito do diagnóstico docente:

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

A partir do exposto pelo autor acima referido, esclarecemos que, quando uma instituição educativa realiza o diagnóstico das necessidades formativas, ela dá vez e voz para que o professorado fale suas angústias, problemas, medos e aprendizagens e evidencie aquilo que sente como lacuna em sua aprendizagem profissional e que sente como conhecimento(os) necessário(os) ao desenvolvimento de seu trabalho junto aos discentes. Nesse sentido, podemos conceituar necessidades docentes a partir de Marcelo García (1999), como a percepção docente acerca daquilo que precisam aprender se desenvolverem profissionalmente e conseguirem construir práticas pedagógicas que colaborem para a aprendizagem discente.

Em Knowles (1984), vemos que há princípios a serem considerados ao se trabalhar com adultos e partir das necessidades é um deles. Por isso, no conceito acima, podemos perceber que o aprendiz adulto-professor busca um conhecimento que lhe ajude em algo e, desse entendimento, retomamos ao autor quando afirma que, ao trabalharmos com o público adulto, devemos ter em mente três questões: o porquê? O quê? Como? Conforme o estudioso, estas são as questões-bases de um adulto frente a um processo formativo.

O professorado, à medida que vai desempenhando a função docente, se depara com diversas realidades e problemáticas escolares, diversidade de estudantes, currículos e objetivos de ensino e aprendizagem, que, por vezes, trazem grandes desafios ao fazer docente, e daí surgem a percepção que possuem carências de aprendizagem. Então, buscam conhecimentos porque percebem a necessidade, elegendo aquilo que lhes interessa aprender e a maneira como irão construir esta aprendizagem também tem implica se irão ou não se comprometer com o processo do aprendizado.

Lindeman (1926), em seus estudos, afirmou que o público adulto aprende de forma melhor quando percebe que suas necessidades, interesses, experiência de vida, experiências individuais e autoconceitos são respeitados e considerados no processo formativo. A compreensão de Marcelo García e Vaillant (2013, p. 111) é consonante a Lindeman (1926), pois afirmam que

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

Como podemos perceber, o DPDCE tem em si a compreensão, abordada pelos autores referidos, a respeito das especificidades da formação voltada ao professor, considerando suas

necessidades formativas. Da compreensão da importância das experiências de vida e profissionais, o DPDCE defende o processo formativo como ato dialógico, em que o professorado pode aprender de forma colaborativa, trocando saberes e aprendizados construídos ao longo da profissão. Neste aspecto, o paradigma colaborativo, como visto no trabalho de Morgado (2013), emerge como alavanca ao Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola e pode apresentar ao DPDCE uma significativa maneira de mitigar dificuldades e potencializar seu desenvolvimento. É sobre este paradigma que discutiremos a seguir.

2.3 TRABALHO COLABORATIVO E DPDCE

O trabalho colaborativo é uma das características principais no DPDCE, porque, como visto anteriormente, sua proposta formativa deve nascer da própria escola e de seus profissionais, sendo estes não objetos da formação, mas sujeitos, portanto, protagonistas de seu desenvolvimento profissional (Imbernón, 2011).

De acordo com Imbernón (2009), o trabalho colaborativo tem como pilares a metodologia de trabalho dialógica e o clima afetivo. O autor afirma também que “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (2009, p. 60). Nesse sentido, o trabalho colaborativo propicia interação social e apoio mútuo dentro de um coletivo que possui objetivos comuns e busca formas de coletivamente atingi-los.

Marcelo García (1999, p. 203) enfatiza que o planejamento do desenvolvimento profissional tem mais sentido a partir de uma abordagem deliberativa ou colaborativa, pois “Com base na deliberação está o reconhecimento da existência de diferentes pontos de vista ou concepções que é preciso ter em consideração para que possa existir uma identificação e compromisso dos sujeitos com o processo”. Em compreensão próxima ao autor supracitado, Santos e Placco (2016), ao discutirem a respeito de planejamento participativo, afirmam que a metodologia a ser utilizada em encontros de formações que busquem este tipo de vivência devem atentar para priorizar o protagonismo docente. Além disso, citam como estratégia para tal a imersão em temáticas de sala de aula ou problematização de situações-limite enfrentadas pelos professores. Das contribuições dos autores referidos, podemos entender que o professorado, do início ao fim dos processos de formação, deve ser os centrais no grupo formativo.

Na vivência do grupo, o protagonismo é incentivado por meio da deliberação conjunta em que empreendem discussões e reflexões com o fim de tomada de decisões. Através da

colaboração, o grupo busca formas de empreender esforços para pôr em prática ou construir o acordado. No que se refere ao termo “colaboração”, assim como Imbernón (2010, p. 73) utilizamo-nos “incorporando o conceito de cooperação” e “colegialidade”, embora sejamos conscientes dos matizes diversos do tema”. Referente a isto, Passos e André (2016, p. 17), ao discutirem o conceito de cultura colaborativa em Fullan e Hargreaves (2000), apontam a cooperação como contribuinte à colaboração, podendo-a estimular e facilitar. Assim, as autoras colocam a cooperação como “[...] um passo para o trabalho conjunto que implica reflexão e responsabilidade compartilhada sobre as práticas docentes”.

Dessa maneira, na colaboração, busca-se estabelecer relações que promovam liderança compartilhada e a não hierarquização, assim como a confiança mútua e a corresponsabilidade pelo desenvolvimento das ações planejadas. Simão *et al.* (2009, p. 65) esclarecem que a formação centrada na escola “[...] implica, para a formação de professores, que estes se mobilizem com o objetivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las”.

Referente à colaboração, Fullan e Hargreaves (2000) apontam que não devemos confundir a simples existência de colaboração com a efetivação de uma cultura de colaboração, que deriva de um processo que se vai construindo paulatinamente, em que o trabalho coletivo é incentivado e valorizado. Nesse aspecto, as ações pretendidas tornam-se conjuntas, dentro de um grupo de trabalho em que todos os integrantes compartilham as decisões tomadas e são corresponsáveis por aquilo que o grupo elege como importante e por aquilo que conjuntamente produz. Nesse sentido, a escuta, o respeito, a partilha e o diálogo fazem-se imprescindíveis na vivência do trabalho colaborativo.

O ato da escuta, conforme Freire (2001, p. 134-135), vai além do exercício da capacidade auditiva de cada pessoa, pois

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, jamais é autoritário. Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar.

Nessa direção, Nóvoa (2009b) discute a importância da relação dialógica para o desenvolvimento profissional docente e, no mesmo sentido, Imbernón (2010, 2011) enfatiza a

importância da relação horizontal nos ambientes formativos em que aprender a dialogar (falar e ouvir) com o outro propicia a aprendizagem entre o professorado, portanto, também é inerente ao processo colaborativo. Nóvoa (2022), ao discutir a respeito da colaboração na busca da transformação da escola, indica o trabalho mútuo, entre pares, que vai construindo respostas, soluções e aprendizagens.

Imbernón (2011) afirma que a colaboração é uma filosofia de trabalho e aponta alguns pressupostos necessários ao desenvolvimento do paradigma colaborativo entre os docentes, dentre eles: investir na interdependência, em vez da independência; apostar na abertura profissional, e não no corporativismo profissional; incentivo à comunicação, e não ao isolamento; publicidade do ato educativo, em vez da privacidade deste ato; fortalecimento do coletivo, em substituição ao individualismo, no lugar da dependência que a autonomia que seja priorizada e, em vez da regulação externa, que haja a autorregulação e a crítica colaborativa. Imbernón (2011, p. 81) também aponta que a colaboração “Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença em que se respeita e se reconhece o poder e a capacidade docente”.

Mediante o que dizem os autores, compreendemos que trabalhar colaborativamente na construção de um projeto formativo significa mais que estar presente. Significa abrir-se ao diálogo consigo e com seus pares; refletir sobre si, sua profissionalidade, suas necessidades, expectativas, seu local de trabalho e disponibilizar-se à partilha de saberes em prol de um projeto em comum, em um ambiente de respeito e de valorização dos saberes compartilhados, em que se planeje, implemente e avalie as ações voltadas ao Desenvolvimento Profissional Docente e ao desenvolvimento da escola. A avaliação é uma estratégia que favorece o processo de planejar e implementar o DPDCE, devendo ser realizada de forma diagnóstica e processual. É sobre esta possibilidade que discutiremos a seguir.

2.3.1 Possibilidade de avaliar o processo de DPDCE

Marcelo García (1999) nos fala que avaliar o processo de Desenvolvimento Profissional Docente é uma atividade complexa, pois há diversas possibilidades avaliativas, ocorrendo em diferentes etapas, ganhando dimensão diagnóstica e formativa. Nesta seção, discutiremos o percurso avaliativo a partir do autor supracitado, referência para avaliar o nosso Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (PDPDCE), conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Tipos de Avaliação e Critérios Avaliativos para o DPC

TIPOS/ETAPAS	CRITÉRIOS
<p>Avaliação do diagnóstico</p> <p>Avaliação do planejamento/implementação</p> <p>Fase da transformação das necessidades em propostas formativas</p> <p>Avaliação do processo de avaliação</p>	<p>Tipo de informação obtida no diagnóstico; de quem se obteve a informação; métodos utilizados; tempo necessário, e forma de processar os dados.</p> <p>Relevância em relação à necessidade docente; previsão de recursos pessoais, econômicos, didáticos; estabelecimento de percursos formativos dentro do próprio plano; previsão de acompanhamento das atividades iniciadas e planejar a avaliação do próprio plano.</p> <p>Obtenção de dados suficientes por fontes diversas; possibilidade de tomada de decisões a partir da avaliação e contribuição do processo avaliativo ao DPDCE.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir de Marcelo García (1999).

O processo avaliativo contribui para maior qualidade do programa, pois permite, ao longo do processo, corrigir erros e melhorar ou mudar estratégias, dentre outros, aprimorando o processo de desenvolvimento profissional. Desse modo, entendemos que este exercício avaliativo aprimorará o nosso PDPDCE a partir dos *feedbacks* recebidos em cada etapa.

Day (1999) colabora com esta compreensão quando afirma que, ao considerar a dupla função do Desenvolvimento Profissional Docente e da escola, o planejamento precisa ser orientado tanto para o produto, apontado pelo autor como um projeto de desenvolvimento do indivíduo e da escola, quanto para o processo desta construção. Assim, o percurso pode nos favorecer nestas duas etapas. O referido autor ainda nos chama a atenção para dois pontos concernentes à avaliação: 1) visão dos responsáveis pelo sistema: se não resultar em um produto, apresentará pouca relevância a estes, e 2) se não evidenciar o desenvolvimento do professor, será considerada perda de tempo e de energia. Esperamos que a avaliação, enquanto integrante do processo de DPDCE, possa contribuir significativamente para responder a estes dois pontos.

Assim, tendo em mente nosso problema de pesquisa - em que aspectos a construção colaborativa de um Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola pode atuar no desenvolvimento profissional de professores? -, inquietamo-nos por conhecer pesquisas desenvolvidas no Brasil, nos últimos dez anos, que tenham como foco investigativo o DPDCE de forma colaborativa. É o que trataremos na sequência.

2.4 DPDCE: UM PANORAMA DE PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL

A partir da definição de nosso problema de pesquisa, procedemos a busca por teses e dissertações sobre o tema de nosso estudo, objetivando verificar a relevância acadêmica, social e política dele, conhecer pesquisas que tivessem com este alguma proximidade e ainda ter um panorama sobre as investigações acadêmicas desenvolvidas em torno de nossos principais conceitos.

As bases de dados escolhidas foram as plataformas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Google Acadêmico*.

A escolha destas bases se deu dentro dos seguintes critérios: pesquisa em repositórios que disponham de investigações realizadas em território nacional; na Educação Básica; período¹¹: 2010 a 2020; gênero: dissertações, teses e artigos; operadores booleanos de busca: (*and*; *or*), e idioma: português. Para tanto, lançamos mão dos termos de busca: “Desenvolvimento Profissional Docente”; “centrado na escola”; “colaborativo”; palavras-chave correlatas: “desenvolvimento profissional de professores”, formação continuada docente ou de professores; “centrado na escola”, “em serviço”, “colaborativo”, “em colaboração” e “trabalho colaborativo”, tendo como critérios de inclusão: pesquisas que usem palavras correlatas, mas que contemplem o paradigma do DPDCE, e pesquisas que possuam ao menos um termo dos nossos e que contemplem o paradigma da pesquisa. E como critério de exclusão: trabalhos que não contemplem o paradigma do DPDCE; trabalhos indisponíveis gratuitamente para consulta na íntegra, e pesquisas repetidas e trabalhos já encontrados em outras bases. Ademais, fizemos uso do seguinte procedimento para seleção: leitura dos títulos e leitura flutuante dos resumos.

Na BDTD, realizamos a “busca avançada”, filtramos por título, por resumo e, depois, por todos os campos. Logo, obtivemos ao todo 151 resultados, dentre os quais, 15 repetições. Primeiro procedemos a busca por “Desenvolvimento Profissional Docente” “centrado na escola”, “colaborativo”, e encontramos sete pesquisas. Trocando o primeiro termo por “formação docente”, mantendo os demais, encontramos cinco resultados e duas repetições. Trocando o termo docente por “professores”, foi mantido o quantitativo. Usando o termo

¹¹ Em pesquisa no *Google Trends* percebemos a identificação de trabalhos com o termo “centrado na escola” de forma inicial a partir de 2010. O *Google Trends* é uma ferramenta pertencente ao Google que possibilita o acompanhamento da evolução de buscas por determinadas palavras-chaves em determinado período. Em nossa pesquisa, utilizamos o *Google Trends* para verificar a recorrência de pesquisas relativas ao DPDCE no Brasil. Para conhecer a ferramenta, acesse: <https://trends.google.com.br/trends/>

“formação continuada de professores” e mantendo os demais, obtivemos 12 trabalhos, dentre os quais, três repetições. Utilizando “formação docente em serviço”, “colaborativa”, encontramos 127 trabalhos e dez repetições.

Todos os trabalhos encontrados formaram o *corpus* inicial da pesquisa. Em seguida, fizemos *upload* para o programa *AntConc*¹² 3.5.9 e verificamos o uso de palavras iguais ou correlatas à nossa pesquisa. Os trabalhos que evidenciaram maior similaridade foram separados em um *subcorpus*. Neste, utilizando os critérios estabelecidos, chegamos a oito pesquisas que atendiam a alguns dos critérios. Após análise, encontramos uma que possui alguns pontos de proximidade com nossa pesquisa.

Na plataforma CAPES, utilizando os mesmos critérios e combinação de palavras-chaves utilizadas na BDTD e refinando por área de concentração, obtivemos 400 resultados, e lapidando a busca por área de conhecimento e avaliação, chegamos a 300 resultados, dentre os quais, os termos mais encontrados foram formação de professores e colaboração. Utilizando os critérios de inclusão e exclusão, obtivemos 50 trabalhos. Após a organização do *corpus* inicial e verificação no *AntConc* 3.5.9, o quantitativo diminuiu para 36 trabalhos. Após a leitura flutuantes dos resumos, chegamos a duas pesquisas que possuem pontos próximos aos nossos.

No *Google Acadêmico*, obtivemos 263 resultados. Porém, utilizando os critérios de inclusão e exclusão, restaram 20 achados que atendiam a um ou outro critério. Após submissão ao *AntConc* 3.5.9, tivemos dez pesquisas. Destas, após leitura flutuante dos resumos, chegamos a duas teses. Estes e os demais trabalhos selecionados estão dispostos no Quadro 3, a seguir.

¹² O *AntConc* 3.5.9 é um *software* gratuito, desenvolvido por Laurence Anthony, que permite realizar análises textuais e linguísticas de *corpus*. Para mais informações, acesse: <https://www.laurenceanthony.net/software.html>

Quadro 3 - Pesquisas encontradas nas bases de dados

Base	Instituição	Categoria e título	Autor/Ano	Enfoque do estudo
BDTD	Universidade de São Paulo	Mestrado Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo de desenvolvimento profissional	FONTOURA, Marta Regina (2018)	Objetivou compreender os processos que impactaram no desenvolvimento profissional dos professores de uma escola estadual no Rio Grande do Sul. Participantes: professores dos anos iniciais (8) e equipe gestora (4). Produção de dados: entrevista semiestruturada. Análise dos dados: Análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Similaridade: perspectiva de desenvolvimento profissional e formação centrada na escola, construção de um produto da pesquisa (programa de formação continuada). Divergência: a pesquisadora constrói o programa. Não há um processo colaborativo para sua produção.
CAPES	Pontifícia Universidade de Católica -PUC/SP	Mestrado A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores.	PAULA, Jaqueline dos Santos (2020)	Investigou como as necessidades formativas de professores podem nortear a construção coletiva de um plano de formação. Analisou as necessidades formativas de 18 professores e elaborou, coletivamente, um plano de formação para o grupo participante da pesquisa. Participantes: 18 professores do Ensino Fundamental (anos iniciais: 2º ao 5º ano). Produção de dados: revisão bibliográfica, questionário, encontros reflexivos (gravação de vídeo e áudio). Análise de dados: análise de prosa (ANDRÉ, 1986). Similaridade: a pesquisadora é coordenadora pedagógica na escola, perspectiva de formação centrada na escola e trabalho colaborativo. Divergência: contexto (escola confessionnal da rede privada/séries iniciais), encontros fora do horário de trabalho docente. Plano para um grupo específico.
CAPES	Pontifícia Universidade de Católica -PUC/SP	Mestrado Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de	BITENCOURT, Aparecida Danielle Nascimento (2019)	A investigação construída como pesquisa-ação (MIRANDA, RESENDE, 2006) derivou de um projeto formativo centrado na reflexão sobre a prática pedagógica e nas necessidades formativas emergenciais de docentes. Participantes: dez professoras do Ensino Fundamental (anos iniciais). Produção de dados: instrumento de diagnóstico formativo do SESI/SP e três encontros reflexivos (gravação em áudio). Análise de dados: Análise Temática do Conteúdo.

		professoras do 1º ao 5º ano.		<p>Similaridade: pesquisa-ação, diagnóstico das necessidades formativas, trabalha na instituição, constrói projeto formativo.</p> <p>Divergência: contexto (setor privado/ séries iniciais), constrói projeto formativo a partir do macroprojeto do SESI.</p>
Google Acad.	Universidade Federal do Pará	<p>Doutorado Formação Continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica.</p>	AMADOR, Judenilson Teixeira (2019)	<p>Através do enfoque Etnografia Colaborativa (IBIAPINA, 2008) combinada com estudo de caso (YIN, 2005), analisou as percepções de professores e de formadores sobre as contribuições da formação continuada de professores centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica em uma escola estadual macapaense. Participantes: 16 professores do Ensino Fundamental (anos finais) e dez formadores. Produção de dados: análise documental, aplicação de questionários, desenvolvimento de um projeto de formação continuada, observação e entrevista semiestruturada. Análise de dados: Análise de conteúdo (BARDIN, 2011; ANDRÉ, 1995).</p> <p>Similaridade: realiza diagnóstico das necessidades formativas docentes para construir projeto de formação. Divergência: constrói um projeto a partir do plano formativo já existente na escola (com colaboradores internos e externos). E faz estudo de caso sobre esta formação.</p>
Google Acad.	Universidade de Lisboa (realizada em Belém do Pará)	<p>Doutorado Formação Continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento.</p>	NUNES, Herika Socorro da Costa (2018)	<p>Analisou em que dimensão o processo de formação contínua de professores centrada na escola e a pesquisa-ação, (LATORRE, 2004), desenvolvida por professoras alfabetizadoras, constituiu-se como referência teórico-metodológica para a melhoria de suas práticas.</p> <p>Participantes: quatro professoras do Ensino Fundamental (anos finais/1º ao 4º ano) de uma escola pública em Belém/PA. Produção de dados: entrevistas (inicial coletiva e final individual), sessões de formação/reflexão, observação participante e análise documental. Análise de dados: análise do conteúdo de Bardin (1997).</p> <p>Similaridade: pesquisa-ação, diagnostica necessidades docentes e planeja a formação com as professoras. Divergência: o plano volta-se a um grupo específico. A pesquisadora atua como parceira da universidade com a escola.</p>

Fonte: Elaboração própria (2021)

A revisão de literatura realizada nos permitiu ter um panorama das pesquisas que foram desenvolvidas em território nacional nos últimos dez anos. Nas leituras flutuantes dos diversos resumos e da análise de dados dos pesquisadores, na fase de seleção dos estudos correlatos, foi possível perceber que o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente ou de professores possui menor recorrência que formação continuada, contínua e em serviço. O conceito centrado na escola possui ainda menor quantidade de recorrência. No entanto, o colaborativo possui significativa recorrência nas bases de dados pesquisadas. Das análises empreendidas, percebemos que já existem, no Brasil, algumas investigações sobre a formação centrada na escola. O tema, de acordo com a verificação feita no *Google Trends*, começa a aparecer no cenário nacional a partir de 2010 e vem ganhando relevância crescente em universidades renomadas, tais como: Pontifícia Universidade Católica -PUC/S, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade de São Paulo, dentre outras.

Os estudos analisados (Fontoura, 2018; Nunes, 2018; Bittencourt, 2019; Amador, 2019; Santos, 2020) possuem pontos de convergência e divergência com o nosso. Fontoura (2018) converge no que tange à perspectiva formativa e construção de um produto, um programa de formação continuada. No entanto, a construção do programa não é colaborativa, mas feita pela pesquisadora. O trabalho de Nunes (2018), *Formação Continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento*, se difere em três pontos: quanto ao tipo de pesquisa, realização do diagnóstico e planejamento colaborativo com as professoras participantes. Diverge quanto ao público, pois volta-se a um planejar para um grupo específico, assim como o fez Paula (2020) e Bittencourt (2019), e quanto à atuação da pesquisadora no contexto, pois esta atua como parceira da universidade com a escola pesquisada.

Amador (2019) analisou as percepções de professores e de formadores sobre as contribuições da formação continuada de professores centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica em uma escola estadual macapaense. Para tanto, analisa o desenvolvimento do projeto de formação continuada a partir da escuta dos participantes e dos formadores. O foco do pesquisador está na concretude das formações. O nosso foco está no processo de construir colaborativamente o plano formativo. Dentre os vários pontos divergentes, este é o mais acentuado.

Dessa forma, as pesquisas correlatas possuem pontos de convergência entre si e em relação à nossa pesquisa no que tange aos pressupostos epistemológicos que fundamentam o Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola e estratégias metodológicas

voltadas à formação docente. Ademais, corroboram com nosso referencial teórico ao evidenciarem a importância da escola se constituir preferencialmente em âmbito formativo docente, demonstrando suas afirmativas quando asseveram que, quando as propostas nascem nas instituições e são construídas de forma colaborativa com os docentes, equipe gestora e tem como norte seu Projeto Pedagógico, têm mais êxito e fortalecem a autonomia docente e das instituições. Os pesquisadores apontam que há necessidade de ampliar pesquisas nessa área que contribuam para fomentar novas perspectivas formativas aos docentes.

Outro ponto comum nas pesquisas analisadas e a nossa é a busca por resignificação das formações, almejando reduzir o paradigma técnico e caminhar mais próximo ao crítico sob forma reflexiva, investigativa, coletiva e colaborativa. O estudo de Passalacqua (2017, p. 8) corrobora conosco quando afirma que “[...] as ações formativas dentro das escolas, assumem características reflexivas, coletivas e colaborativas” [...]. No entanto, a autora afirma que, nas experiências pesquisadas por ela, a formação centrada na escola não mostrou grandes progressos, ao que a pesquisadora correlaciona a práticas e concepções tecnicistas que ainda alicerçam as iniciativas formativas, à cultura escolar, à instrumentalização da didática e à problemas na formação inicial que manifestam ao longo da vida profissional docente, indicando que “[...] sem melhorar a formação inicial, não há como melhorar a formação continuada.” A nosso ver, ambos precisam ser transformados em processos que realmente promovam o Desenvolvimento Profissional Docente ao longo da carreira. A formação continuada não deve ser constituída em função da formação inicial e/ou de suas lacunas. Ela constitui-se ou deve se constituir em função do profissional em desenvolvimento ao longo da carreira. Se pensada como “operação tapa buraco”, é capaz de além de não os tapar, mas criar outros e talvez maiores.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de se buscar as necessidades formativas docentes como norteadoras do planejamento à formação. As pesquisas correlatas, dispostas no Quadro 3, evidenciam dados que contrastam com aqueles obtidos por Silva (2019). As primeiras partem da escuta das necessidades e evidenciam a escola como espaço formativo a partir de um paradigma crítico-reflexivo em que docentes são protagonistas. As outras mostram que o centrado na escola era entendido e vivenciado apenas por ser feito na escola, uma vez que não rompia ou diferenciava-se das formações de cunho tecnicista.

Das análises empreendidas, foi possível perceber que o DPDCE é um tema, no Brasil, emergente para discutir a formação de professores. As pesquisas correlatas demonstram que está crescendo a busca por entender e construir práticas formativas que promovam o desenvolvimento docente de forma articulada ao seu contexto de trabalho. Há estudos também

que evidenciam que há secretarias de educação que já pensaram neste paradigma formativos à sua rede de ensino (Velis, 2013; Dalla Vecchia, 2017; Silva, 2018). No Amazonas, até o momento da realização da revisão de literatura, não encontramos pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola.

Pelo até aqui disposto, entendemos que há uma estreita correlação entre o Desenvolvimento Profissional Docente, a formação centrada na escola e o trabalho colaborativo. Este último, a partir da revisão de literatura, podemos citar que é potencializado quando os docentes atuando como protagonistas do processo formativo indicam suas necessidades formativas e envolvem-se do início ao fim do planejamento da formação. A partir desta compreensão, coube-nos empreender esforços a entender em que aspectos o vivenciar a construção colaborativa do próprio plano formativo pode contribuir ao Desenvolvimento Profissional Docente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Freire, 1992)

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa¹³, para planejar, implementar e avaliar uma proposta de construção colaborativa do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (PDPDCE), cujo processo se constituiu como produto educacional da pesquisa.

Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo, haja vista o tipo de investigação que realizamos em que a pesquisadora esteve imbricada no contexto de pesquisa ao longo de todo o processo (Lüdke, 2014), em que utilizamos a estratégia metodológica qualitativa a partir de Thiollent (2011), Tripp (2005) e Kincheloe (1997). Tal estratégia foi desenvolvida em cinco fases, a saber: diagnóstico, planejamento, implementação, avaliação e divulgação de forma correlacionada às orientações da formação centrada na escola, mediante Marcelo García (1999) e das etapas dispostas em Imbernón (2011), quais sejam: preparação, revisão, desenvolvimento, institucionalização ou manutenção da inovação.

A apresentação do capítulo está organizada em seis subseções, a saber: 1) Contexto e participantes da pesquisa; 2) Abordagem e estratégia metodológica da pesquisa; 3) Planejamento da pesquisa-ação: caminhos que foram construídos; 4) Organização dos dados; 5) Perspectiva de análise dos dados produzidos na pesquisa, e 6) A vivência da pesquisa-ação na construção colaborativa do PDPDCE.

3.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Prof. José Bernardino Lindoso, que faz parte da Coordenadoria Distrital de Educação 6 (CDE6), pertencente à Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), localizada no bairro Novo Aleixo, zona norte de Manaus. A Figura 1 mostra a localização da escola referida.

¹³ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, em 25 fev. de 2022, sob nº 5.264.884.

Figura 1 - Localização da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso



Fonte: *Google Maps* (2022).

Com ato de criação em 1994, a instituição foi inaugurada durante o governo do professor Gilberto Mestrinho Raposo, que tinha como secretário de Educação, à época, o sr. Josué Cláudio de Souza Filho. Na primeira década de funcionamento, a escola ofereceu todos os níveis e modalidades de ensino, atuando nos turnos diurnos (matutino e vespertino) e noturno.

Figura 2 - Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso



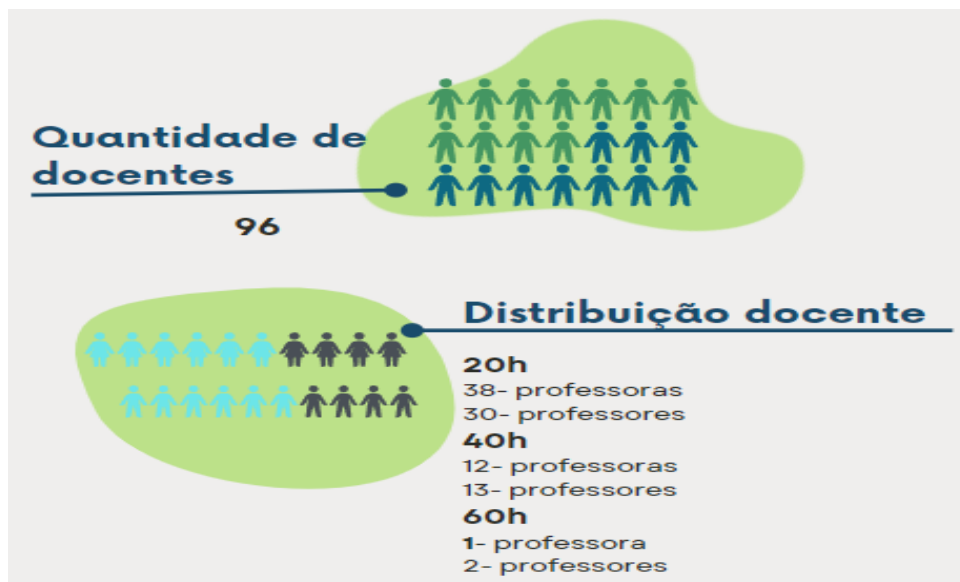
Fonte: Arquivo escolar (2022).

Posteriormente, também ofertou aceleração de estudos e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em meados dos anos 2000, começou a trabalhar somente com o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Projeto Avançar, para alunos com distorção idade/série. No ano de 2018, a escola iniciou o MEDIOTECH¹⁴ (parceria entre a Secretaria de Educação Estadual/Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM e Secretaria de Assistência Social-SAS/AM), através do curso de computação gráfica, destinado a 25 alunos do turno vespertino que participam da formação profissional no turno matutino. No ano de 2020, ofereceu apenas o Ensino Médio da 1ª a 3ª série, nos três turnos.

Em 2022, a escola ofertou: Ensino Médio (regular), da 1ª a 3ª série¹⁵, no turno diurno, e Ensino Médio (regular), da 1ª a 3ª série e Educação de Jovens e Adultos-EJA (Fundamental e Médio), no turno noturno. Considerando o quantitativo dos três turnos, a instituição teve, no ano do desenvolvimento da pesquisa, 2.262 alunos matriculados e cursando.

Em seu quadro docente, no período da pesquisa, havia 96 profissionais, dentre os quais, docentes com 20h, 40h e 60h. Existiam também docentes que possuíam carga compartilhada, ou seja, trabalhavam no mesmo turno em mais de uma escola. A seguir, dispomos os dados referentes ao quadro docente.

Figura 3 - Quantitativo de docentes da escola em 2022



Fonte: Secretaria escolar/SIGEAM/SEDUC (2022).

¹⁴ Oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, custeada pelo governo federal, destinada a estudantes da rede pública estadual e distrital de educação de forma concomitante ao Ensino Médio regular.

¹⁵ No ano letivo de 2022, teve início a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) somente para a 1ª série.

Figura 4 - Quantitativo de docentes que compartilham



Fonte: Secretaria escolar/SIGEAM/SEDUC (2022).

Devido à implantação do NEM para a 1ª série, ocorreram várias mudanças na distribuição docente, que possibilitaram, no turno diurno, em 2022, a redução de cargas compartilhadas, havendo apenas um professor do turno vespertino que compartilhava carga e, no noturno, uma professora e quatro professores na mesma situação. Estes últimos, devido à redução do quantitativo de turmas.

Na impossibilidade de se desenvolver a pesquisa com todos os docentes reunidos em único grupo, dado o período do Mestrado, do tipo de pesquisa empreendida e ao contexto da pesquisa, optamos pela organização dos participantes em dois grupos. Convém esclarecer que, embora a escola tivesse 96 docentes, apenas 85 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE¹⁶) e responderam ao questionário docente. Dentre os 11 que não participaram, alguns estavam de licença médica, afastados por atestados médicos e/ou faltaram no dia do encontro e não deram devolutiva posterior. Aclaramos que os representantes das áreas também responderam ao questionário ainda constituídos como GA, por isso não aparecem no Quadro 4, na coluna específica de GB, conforme descrito no Quadro 4.

¹⁶ Para conhecê-lo, acesse: [TCLE](#) ou leia o *Qrcode* (Apêndice B).

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

Grupo do participante	Quantidade	Docentes que participaram do diagnóstico	Atividades envolvidas
Grupo A (GA)	96	85	Responder ao questionário de necessidades formativas. Participar das reuniões plenárias da construção e avaliação do plano.
Grupo B (GB)	4	-----	Participar dos encontros dialógicos como representantes de sua área de conhecimento e construir colaborativamente o plano de DPDCE. Avaliar o processo de construção do PDPDCE.

Fonte: Elaboração própria (2021).

O grupo B, com quatro participantes, foi representado por um professor de cada uma das quatro áreas de conhecimento: 1) Linguagens Códigos e suas Tecnologias, 2) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 3) Matemática e suas Tecnologias, e 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias. E foram indicados pelo coletivo docente das respectivas áreas como seus representantes na atualização anual do Projeto Político Pedagógico Escolar.

Como pode ser percebido, embora os participantes representem uma amostra pequena em relação ao quantitativo docente, os professores do Grupo B são os sujeitos considerados representativos à coletividade docente e para nossa pesquisa.

Concernente à representatividade da amostra em pesquisas qualitativas, Minayo (2017, p. 4) esclarece que “a amostra de uma pesquisa qualitativa deve estar vinculada à dimensão do objeto (ou da pergunta) que, por sua vez, se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados e acompanhados por observação participante”. Em nossa investigação, queremos compreender em que aspectos a construção colaborativa de um plano de desenvolvimento profissional centrado na escola pode atuar na formação continuada de professores.

Poderíamos contemplar, na pesquisa, a partir deste problema, um número maior ou menor de docentes, entretanto, pretendemos construir o plano formativo da escola a partir das necessidades docentes de forma democrático-colaborativa. Portanto, ainda que foquemos nossa análise nos quatro docentes, precisaremos realizar a escuta e proceder à consulta de todo corpo docente, respeitando, segundo Gadamer (2008) a dialética existente entre o grupo e o indivíduo.

O grupo docente da escola já possui seus representantes escolhidos, o que implica duas compreensões. Primeira, estes profissionais possuem características que o grupo reconhece e apoia, uma vez que foram eles a elegê-los, dando-lhes poder para representá-los. Segunda, os

eleitos possuem uma relação de reciprocidade e aceitaram ser interlocutores entre seu coletivo e os espaços e instâncias que se fizerem necessárias. A partir desta colocação, compreendemos que, na seleção dos participantes do grupo colaborativo, atentamos e contemplamos as orientações dadas por Minayo (2017, p. 4) quanto à construção da amostra da pesquisa,

(1) Dar atenção à elaboração de instrumentos que permitam compreender as homogeneidades e as diferenciações internas do grupo ou dos grupos a serem pesquisados, (2) assegurar que a escolha do local e do grupo (ou dos grupos) para observação e troca de informações contemple o conjunto das características, experiências expressões que o pesquisador pretende objetivar com seu estudo; (3) privilegiar, na amostra, os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (4) definir claramente o grupo social mais relevante, no caso de se trabalhar com vários subconjuntos: é sobre ele que o pesquisador deve concentrar grande parte de seus esforços; (5) dar atenção, também, a todos os outros grupos que interagem com o principal, buscando compreender o papel de cada um em suas interações, interconexões e influências mútuas.

Assim, entendemos, de acordo com Minayo (2017), que de maior relevância que o quantitativo de sujeitos na pesquisa é a representatividade destes, e o empenho em buscarmos enxergar a totalidade de aspectos em que a construção colaborativa do plano de DPDCE poderá atuar na formação continuada de professores.

3.1.1 Caracterização dos participantes da vivência da construção colaborativa

Compreendendo a importância do diagnóstico docente, conforme Marcelo García (1999) e Imbernón (2011), separamos os dados referentes aos quatro participantes da pesquisa e vimos que todos possuem formação nas respectivas áreas de atuação, todos possuem especialização *Latu Sensu* e dois têm Pós-Graduação *Stricto Sensu*, conforme Quadro 5, que mostra a caracterização docente.

Quadro 5 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Professor Participante ¹⁷	Faixa etária	Formação (Graduação ou Licenciatura)	Formação (Pós-Graduação - <i>Lato Sensu</i>)	Formação (Pós-Graduação - <i>Stricto Sensu</i>)	Tempo de docência	Tempo de docência na escola pesquisada	Área de atuação	Série que atua
P1	35-45	Licenciatura plena em Geografia	Esp. em Metodologia do ensino de Geografia.	Mestre em Ciência da Educação. Doutorando Em Educação.	10 anos	6 a 10 anos	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2 ^a e 3 ^a EJA
P2	26-34	Lic. em Matemática	Esp. em Metodologia do ensino de Física e Matemática.	Mestre em Ciência da Educação.	8 anos	6 a 10 anos	Matemática	2 ^a e 3 ^a
P3	35-45	Lic. Letras /Língua Portuguesa	Esp. em Língua Portuguesa e suas Literaturas.	--	16-20 anos	7 anos	Linguagens	2 ^a e 3 ^a
P4	35-45	Lic. Plena em Física.	Esp. Metodologia do Ensino de Ciências.	---	6 anos	2 a 5 anos	Ciências da Natureza	3 ^a

Fonte: Elaboração própria (2022).

¹⁷ Os participantes da pesquisa são identificados por sigla (P1, P2, P3 e P4), em que o P significa Professor e o número refere-se à identificação de sua área de representação. Como houve apenas uma professora participante, e que preferiu não ser identificada, mencionaremos sempre o termo “professor”. Buscamos, assim, manter o sigilo da identidade de todos os docentes.

Da análise do quadro, podemos perceber que o grupo é formado por professores que, em sua maioria, possuem poucos anos de docência. O ciclo de vida profissional em que P1, P2 e P4 estão é denominado por Huberman (2013) como a fase de estabilização. Já o ciclo de P1 é identificado como diversificação. Esta identificação é importante ao se pensar nas formações docentes, pois, em cada uma das fases, o professorado possui características e interesses distintos.

Na fase da estabilização, ou das opções provisórias, os docentes saíram da “entrada na carreira” (dos 2-3 primeiros anos de docência) em que se dá “o estágio da “sobrevivência” e de “descoberta. O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente de “choque da realidade” (Huberman, 2013, p. 39), ou seja, é o momento em que os iniciantes na profissão chegam cheios de ideias e ideais de ensino, entusiasmo e expectativa em relação ao trabalho, mas se deparam com os desafios e as dificuldades da docência.

Na estabilização, o professorado já superou o “susto inicial” e começa a explorar didáticas, buscando formas de interação com os colegas e alunos, e se sente mais seguro para desenvolver sua profissionalidade. Huberman (2013) afirma que esta fase e a forma como cada pessoa a vive são primordiais para desembocar o “comprometimento definitivo” e a “tomada de responsabilidade”; ou o seu contrário, em nossa compreensão. Dela, deriva a escolha da identidade profissional, o que significa que esta fase trata-se de

Um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida (Huberman, 2013, p. 40).

Assim, o professorado vai se constituindo professor, escolhendo possibilidades e refutando outras e amadurecendo práticas de ensino a maneira de lidar com seus pares e com o alunado, ou seja, começa a ganhar maturidade profissional, que, conforme o autor, já é uma característica predominante nos professores da fase denominada diversificação (de 15 a 25 anos de docência), em que os professores partem de sua experiência de ensino e firmam suas escolhas. Nesta fase, ocorre a consolidação pedagógica. No entanto, convém ressaltar que Huberman (2013) esclarece que, ao contrário das outras fases, pesquisadores encontraram divergência entre as pesquisas realizadas com esse público.

Este conhecimento foi importante para nós, pois possibilitou perceber que nosso grupo colaborativo estava em uma fase crucial da carreira e, possivelmente, o que eles decidiram aprender nela será parte integrante de sua identidade profissional, porque, nesta fase, só ficam

com o que tem significado para eles. Além disso, havia um professor que já vivia a fase da diversificação e pôde contribuir com os demais, que ainda estão experimentando teorias e práticas de ensino para se construir profissionalmente, pois, como nos fala Nóvoa (2009a), às vezes, o melhor professor para o professor é o seu semelhante. E isso foi observado durante a vivência no grupo.

Outro conhecimento importante foi a correlação idade-nível de formação, sendo possível observar que nosso GB era formado por professores com experiência de profissional e com gosto pelo aprender, ou seja, possivelmente se dedicariam à vivência da construção colaborativa.

Importante destacar que todos trabalham com componentes curriculares para os quais foram formados, o que nos indicou que possuíam conhecimento teórico de sua área específica e, considerando suas especializações, conhecimentos a um nível mais amplo, referente à educação e ao ensino, o que também pôde contribuir para uma significativa troca de conhecimento tanto profissionais, quanto pessoais e a respeito do local de trabalho, pois o tempo de atuação na escola pesquisada é bem próximo.

Além das respostas e do questionário do diagnóstico¹⁸ docente que possibilitaram a construção do Quadro 5, apresentado anteriormente, também extraímos informações que permitiram construir o Quadro 6, conforme mostrado a seguir.

¹⁸ Para conhecer o diagnóstico completo da equipe docente, acesse: [Diagnóstico Docente](#)

Quadro 6 - Diagnóstico Docente

PERGUNTA	P1	P2	P3	P4
O que o(a) faz permanecer trabalhando na escola pesquisada?	O bom relacionamento com a equipe.	O apoio da equipe administrativa e pedagógica quanto à indisciplina de aluno. É uma equipe que trabalha com a realidade e sempre busca soluções para melhorar e amenizar seus problemas.	Trabalho em equipe (docente, pedagógico e administrativo).	O companheirismo entre professores, pedagoga e gestão.
Concernente ao seu trabalho, considerando o âmbito administrativo e pedagógico da escola, quais as principais dificuldades que enfrenta?	Falta de recursos didáticos pedagógicos, desinteresse dos alunos.	Falta de recursos pedagógicos para trabalhar com aulas diferenciadas, o que torna difícil realizar esse tipo de aula.	A indisciplina dos alunos.	Alunos ociosos nos corredores nos horários de aula.
O que você mais gosta e menos na escola?	Mais gosto: da equipe; menos gosto: indisciplina dos alunos.	Mais gosto: equipe de professores que é comprometida com a escola; gosto do prédio por ser amplo. Menos gosto: a falta de recurso financeiro para executar eventos, como festa junina e jogos internos. Eventos estes, que, a meu ver, deveriam ser usados para melhorar a evasão escolar, rendimento e indisciplina.	A equipe de docentes (pelo menos a maioria é comprometida). Menos gosto: alguns professores descomprometidos.	Mais gosto: do ambiente amistoso entre professores, pedagogia e gestão. Menos gosto: falta de cordialidade por parte de alguns professores e a falta de respeito de alguns alunos.
No trabalho com os discentes, quais os principais problemas que enfrenta como professor?	Indisciplina (descumprimento das normas disciplinares da escola); uso de substâncias ilícitas;	Indisciplina (descumprimento das normas disciplinares da escola); desmotivação em estudar e	Desmotivação em estudar e realizar as atividades solicitadas.	Indisciplina (descumprimento das normas disciplinares da escola).

	desmotivação em estudar e realizar as atividades solicitadas.	realizar as atividades solicitadas.		
Considerando o contexto da instituição pesquisada e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), marque quatro temas que considera como prioritários no plano de formação da instituição.	1. Metodologias Ativas; 2. Ensino por competências e habilidades; 3. Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) nas práticas pedagógicas, e 4. Ensino interdisciplinar.	1. Ensino por competências e habilidades; 2. Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) nas práticas pedagógicas; 3. Aprendizagem significativa, e 4. Projetos Integradores.	1. Metodologias Ativas, e 2. Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) nas práticas pedagógicas.	1. Aprendizagem significativa; 2. Uso de tecnologias digitais; 3. Diferentes formas de avaliar o ensino, e 4. Ensino por competências e habilidades.
Considerando sua formação para o exercício da docência, marque até quatro opções dos temas que percebe que precisa aprender ou aprender mais. Marque quatro temas que considera como prioritários no plano de formação da instituição.	1. Projeto Político Pedagógico; 2. BNCC e minha área de trabalho (teoria e prática); 3. Ensino interdisciplinar, e 4. Processo de aprendizagem do estudante adolescente, jovem, adulto.	1. BNCC e minha área de trabalho (teoria e prática); 2. Ensino interdisciplinar; 3. Educação Inclusiva, e 4. BNCC e itinerários formativos (projeto de vida, projeto integrador, cultura digital, educação financeira, fiscal e empreendedorismo).	1. BNCC e minha área de trabalho (teoria e prática); 2. Ensino interdisciplinar, e 3. Aprendizagem significativa.	1. Educação inclusiva 2. BNCC e minha área de trabalho (teoria e prática); 3. Regimento das escolas estaduais, e 4. Projeto político pedagógico.
Quais estratégias formativas prefere vivenciar nas formações?	1- Grupo de estudo (teórico-práticos) nos grupos das áreas, e 2- Socializações entre	1- Grupo de estudo (teórico-práticos) nos grupos das áreas; 2- Socializações entre pares (compartilhamento das práticas entre membros da equipe docente), e 3- Cursos virtuais.	Grupo de estudo (teórico-práticos) nos grupos das áreas.	Socializações entre pares (compartilhamento das práticas entre membros da equipe docente).

Fonte: Elaboração própria (2022).

O diagnóstico docente trouxe significativas informações não somente para o nosso trabalho, como para a equipe gestora da escola, pois apresenta um retrato do quadro de professores. Por isso, todos os dados produzidos no diagnóstico tornaram-se parte do PDPDCE e do PPP da escola.

Quanto aos dados encontrados, destacamos quatro pontos: primeiro, a escola é um lugar que proporciona bem-estar aos docentes, eles gostam de fazer parte da equipe, ainda que indiquem que há professores que não “vestem a camisa” da escola, para nós, parece-nos claro que eles vestem. E isso faz-se valioso, logo, concordamos tanto Nóvoa (2009a), quanto Imbernón (2009; 2011) quando falam da importância de os docentes sentirem-se bem no lugar que atuam, e este bem-estar reverbera no comprometimento com o trabalho na escola. Considerando este dado e o ciclo da carreira em que estão, podemos entender a razão de terem aceitado se tornar representantes de suas respectivas áreas.

O segundo refere-se às necessidades formativas apontadas pelos professores, pois eles indicam, majoritariamente, conhecimentos com os quais já precisam para trabalhar, face à implantação do Novo Ensino Médio. Isso aponta que a implantação começou, mas os docentes ainda não possuem os saberes necessários para trabalhar nesta nova realidade, ou seja, notamos a contradição entre aquilo que a própria BNCC aponta como educação integral e as políticas públicas que venham a realmente possibilitá-la. Formar o professorado deveria ter sido feito primeiro, e a implantação seria depois. No entanto, os dados evidenciam que não foi este o caminho trilhado.

A respeito desta discussão, Motta e Frigotto (2017, p. 355) contribuem conosco ao discutirem as leis que deram escopo à reforma do Ensino Médio, em que, conforme os autores “Constatamos que tal “urgência” tem como pano de fundo a administração da “questão social”, negando os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entenderem e dominarem o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana”. Torna-se difícil discordar dos autores quando vemos que os profissionais que estão responsáveis pelo ensino dos jovens estão também trabalhando com algo que ainda desconhecem.

Ainda que talvez desconheçam, esta problemática pode estar correlacionada com aquilo que apontaram como problemática enfrentada, “a indisciplina”, o “desinteresse”, assim como, ao considerarmos Contreras (2002), podemos entender que a possível causa da “ociosidade de estudantes nos corredores” está correlacionada à precarização da escola pública e à proletarização do trabalho da pedagoga da escola, que sendo uma precisa desdobrar-se em quatro: coordenação, supervisão, orientação e inspeção. Ou seja, vários problemas que ocorrem

na escola refletem o que acontece fora da escola. Logo, a nosso ver, relaciona-se com a constatação de Motta e Frigotto (2017).

O terceiro ponto diz respeito às estratégias formativas eleitas pelos professores, porque, na atualidade, a formação docente vem se ampliando significativamente sob uso de plataformas educacionais que disponibilizam cursos autoinstrucionais, porém, os docentes apontam para grupos de estudos e para a aprendizagem entre pares, primordialmente. Apenas um docente citou cursos virtuais, após duas opções que contemplavam a aprendizagem conjunta. Ou seja, mais uma vez, vemos um descompasso entre o tipo de formação que os professores querem e aquela que recebem.

Por fim, no quarto ponto, apontamos a possível correlação existente entre as similaridades das respostas docentes e a série que atuam. Eles trabalham, na maioria, com alunos do mesmo ano, nos mesmos turnos e alguns (P1, P3 e P4) trabalham com as mesmas turmas, por isso, entendemos que eles compartilham problemáticas que podem se igualar ou serem bem próximas, principalmente referente ao público discente.

Como vemos, diagnosticar não é somente coletar de informações, significa também transformar as informações recebidas em conhecimento útil. Em nosso caso, o conhecimento nos mostrou que nosso planejamento inicial da pesquisa-ação correlacionada à formação centrada na escola ia ao encontro das necessidades docentes tanto no modelo formativo escolhido, quanto nos temas propostos e na dinâmica dos encontros.

Na sequência, abordaremos a forma como constituímos a pesquisa, visando construir os dados necessários à compreensão pretendida junto aos participantes da investigação.

3.2 ABORDAGEM E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Em vista do objetivo da pesquisa, compreender em que aspectos a construção colaborativa de um plano de desenvolvimento profissional centrado na escola pode atuar no desenvolvimento profissional de professores, entendemos que a abordagem que melhor nos conduziria à apreensão pretendida seria a qualitativa, pois haveria a relação direta entre a pesquisadora e os participantes (Lüdke, 2014), cujo ambiente natural investigado é o local de trabalho de ambos. O que implicou a pesquisadora tornar-se, conforme Bogdan e Biklen (1982), instrumento principal na investigação. Para tanto, Minayo (2009) afirma a importância de o pesquisador atentamente observar, perguntar, analisar e confrontar os dados construídos.

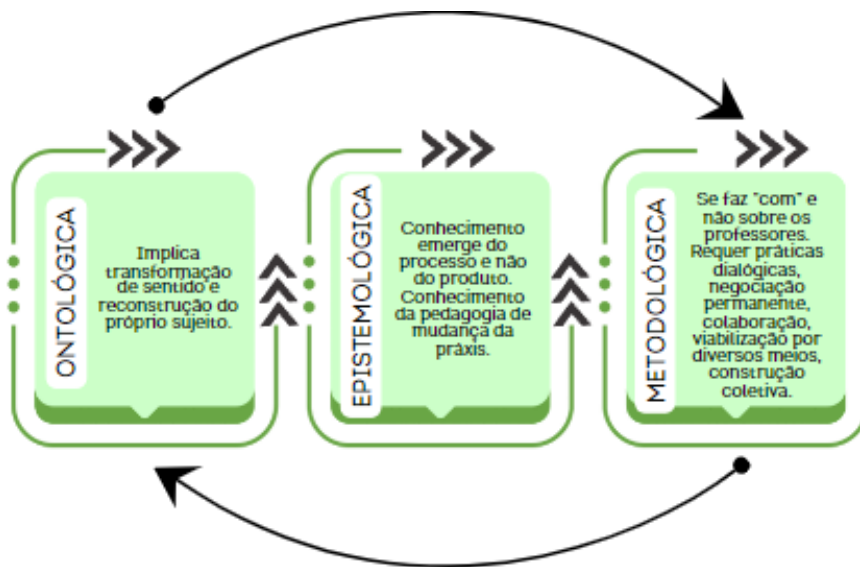
A afirmativa da autora supracitada vai ao encontro de Bogdan e Biklen (1982, p. 48) quando afirmam que, para o pesquisador qualitativo, “[...] divorciar o *acto* [sic], a palavra ou o

gesto do seu contexto é perder de vista o significado”. Dessa forma, no ambiente de pesquisa, nada pode ser considerado trivial ou deve ser interpretado de forma isolada, pois gestos, atos, palavras ou sua ausência possuem significados a serem interpretados e compreendidos. E, na pesquisa qualitativa, esta interpretação advém da vivência do pesquisador e de sua habilidade em construir ampla base de dados descritivos que o auxiliem a analisar profundamente o fenômeno investigado, de forma a buscar a compreensão mais clara possível do objeto de estudo.

No que tange à estratégia metodológica qualitativa, optamos pela pesquisa-ação na modalidade colaborativa de Tripp (2005) e crítica de Kincheloe (1997), por entendermos que se configura como uma possibilidade de, coletivamente, buscar transformar a condição em que estamos vivenciando a formação docente e anunciar outra possibilidade pela qual poderemos viver, fazendo menção a Freire (2000).

A pesquisa-ação no contexto educativo, de acordo com Franco e Betti (2018), é situada como pesquisa-ação pedagógica e possui três principais aspectos: ontológico, epistemológico e metodológico, demonstrados na Figura 5.

Figura 5 - Aspectos da pesquisa-ação pedagógica



Fonte: Elaboração própria (2021), a partir de Franco e Betti (2018).

Da leitura dos autores, entendemos que a pesquisa-ação, para promover transformações no contexto, precisa propiciar, primeiramente, significações ou ressignificações nas pessoas envolvidas em seu processo. A reconstrução no ser-pessoa encaminha à construção de novos saberes ao longo do processo, que, por sua vez, orienta novas formas de construir

práticas. Este movimento dá-se de forma interligada e cíclica, portanto, em permanente desenvolvimento.

Do exposto até aqui, considerando Freire (1992), inferimos que a pesquisa-ação colaborativa-crítica tem como alicerce um compromisso amoroso e ético conosco e com nossa coletividade. Dessa maneira, entendemos com Freire (2018) que pesquisamos para conhecer e, chegando ao conhecimento, precisamos utilizá-lo para intervir no mundo. Assim, pesquisamos para a ação, ação reflexiva, interventiva e transformativa.

Esteban (2003) corrobora esta compreensão quando nos fala que, através da pesquisa-ação, o pesquisador busca a promoção de mudança social, a transformação da realidade e a conscientização das pessoas sobre seu papel no processo transformativo. Nesse mesmo sentido, Barbier (2004, p. 119) afirma que “[...] toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Do disposto pelos autores e a partir de Freire (1992), entendemos que a pesquisa-ação se constitui em um ato de esperar, de coragem, de enfrentamento às situações postas e que pretendemos, através de um ato coletivo, transformar.

Nesse exercício científico-crítico-reflexivo, o próprio processo já se constitui em um ato educativo de rica aprendizagem. O produto, a ação resultante do percurso investigativo e reflexivo, não é o fim primeiro, mas torna-se a consequência do ato dialógico e colaborativo que o propiciou.

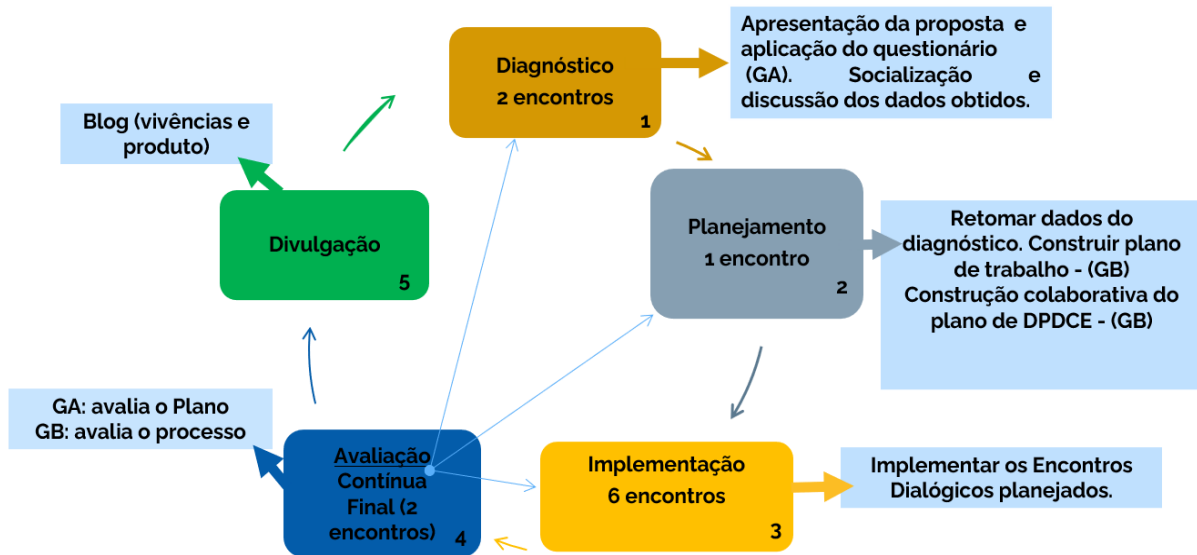
Ao pensarmos no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação, para a construção do PDPDCE e seu percurso construtivo, que se configurou como produto educacional da pesquisa, fundamentamo-nos em Tripp (2005) e Thiollent (2011). No ciclo da pesquisa-ação proposto por Tripp (2005), há quatro fases: diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação. Thiollent (2011) acrescenta mais uma fase ao ciclo, a divulgação, que, conforme Franco e Betti (2018, p. 23), é de grande importância, pois “[...] a pesquisa-ação em perspectiva pedagógica e crítica busca científizar e publicizar a prática educativa a partir de princípios éticos que visualizem a formação e emancipação dos sujeitos da prática”.

Portanto, a publicização é o momento de anunciar, em outros espaços, a ação realizada e seus resultados, visando propiciar que outros possam discuti-los, replicá-los, adaptá-los ou reelaborá-los para outros contextos. A seguir, discorreremos sobre o planejamento inicial de nossa pesquisa-ação.

3.2.1 Planejamento da pesquisa-ação: caminhos que foram construídos

Como referido, na pesquisa-ação colaborativa e crítica, é primordial considerar a voz dos participantes, de forma a torná-la parte “[...] da tessitura da metodologia da investigação” (Franco, 2005, p. 286). Partindo desta compreensão, dispomos, a seguir, o nosso planejamento inicial que, após revisado a partir da voz dos participantes, em colaboração com a pesquisadora, nos possibilitou definir o planejamento final. Abaixo, temos, na Figura 6, nosso ciclo inicial da pesquisa-ação.

Figura 6 - Planejamento inicial da Pesquisa-Ação



Fonte: Elaboração própria (2021), a partir de Tripp (2005) e Thiollent (2011).

Embora a **fase do diagnóstico** tenha sido disposta de forma inicial, não significou que esta etapa e as seguintes seguiram obrigatoriamente uma rígida hierarquia. Uma das principais características da pesquisa-ação é exatamente a flexibilidade, como afirma Franco (2005) e Thiollent (2011), pois, nas diferentes situações que forem surgindo, o pesquisador, juntamente com os demais participantes, pode necessitar replanejar as ações em determinada fase, levando a mudanças nas posteriores. A afirmativa dos autores ocorreu em nossa vivência, pois a ordem em que dispomos os Encontros Dialógicos (EDs) não puderam ocorrer conforme o planejado. O Quadro 7 evidencia a redistribuição dos EDs.

Quadro 7 - Planejamento dos Encontros Dialógicos

SEQUÊNCIA INICIALMENTE PLANEJADA	SEQUÊNCIA REALIZADA
Encontro 1 (GA) - diagnóstico	Encontro 1 (GA) - diagnóstico
Encontro 2 (GA) - diagnóstico	Encontro 2 (GB) – planejamento
Encontro 3 (GB) - planejamento	Encontro 3 (GB) – implementação
Encontro 4 (GB) - implementação	Encontro 4 (GA) – diagnóstico
Encontro 5 (GB) - implementação	Encontro 5 (GB) – implementação
Encontro 6 (GB) - implementação	Encontro 6 (GB) – implementação
Encontro 7 (GB) - implementação	Encontro 7 (GB) – implementação
Encontro 8 (GB) - implementação	Encontro 8 (GB) – implementação
Encontro 9 (GA) – avaliação	Encontro 9 (GB) – implementação
Encontro 10 (GB) - implementação	Encontro 10 (GA) - avaliação
Encontro 11 (GA)- avaliação	Encontro 11 (GB) - avaliação
-----	Encontro 12 (GA e GB) - divulgação

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como demonstrado, o planejamento inicial sofreu alterações, logo, consideramos importante explicar a causa dessas mudanças. A primeira alteração da ordem dos EDs, que será detalhada nas seções à frente, deu-se em necessidade de situações decorrentes da dinâmica da escola e das atividades que ocorreram nela no decorrer da pesquisa. A segunda, por termos previsto como publicação apenas o *blog*, por isso, não contamos esta fase como um Encontro Dialógico. No entanto, não foi possível utilizar o *blog* durante a vivência da pesquisa-ação e foram pensadas outras formas, dentre elas, uma produção textual que, como ocorreu a partir do ED11, ficamos em dúvida se poderia ser considerada *corpus* da pesquisa.

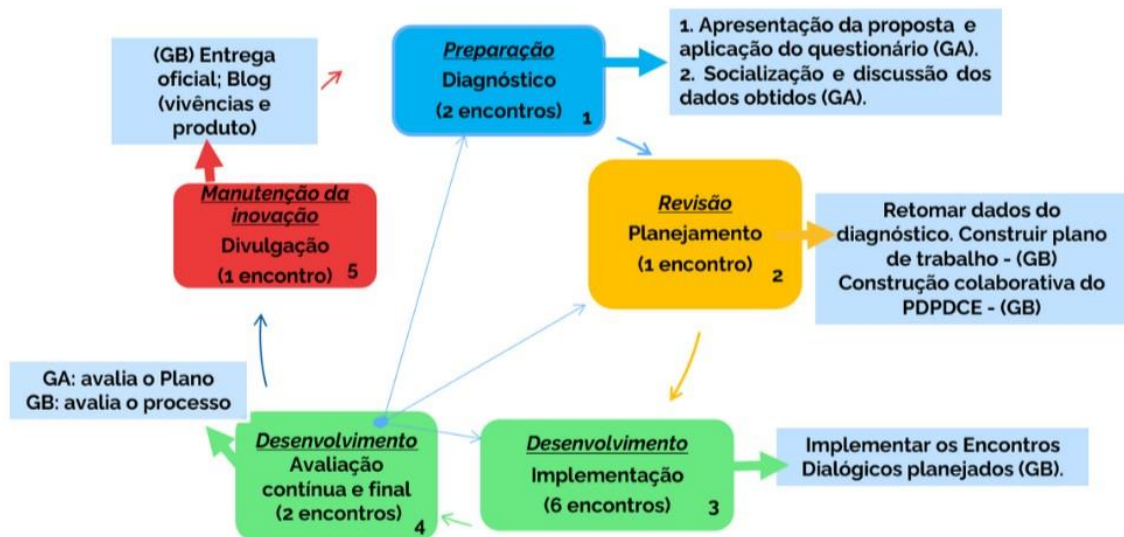
Retomamos a Thiollent (2011) para buscar fundamentos às alterações no planejamento da pesquisa-ação. O autor, retomando as especificidades e a flexibilidade da pesquisa-ação, aponta que: “Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (Thiollent, 2011, p. 55), por essa razão, explica que, ainda que haja uma ordem sequencial, nem sempre ela se torna possível, e isso não anula o valor da pesquisa, mas mostra uma dinâmica viva, e geralmente “[...] quando os planejadores de pesquisa elaborar *a priori* uma divisão em fases, eles sempre têm de infringir a ordem em função dos problemas imprevistos que aparecem em seguida” (Thiollent, 2011, 56).

A partir desta colocação e considerando que, em nossa pesquisa, ela se fez verdadeira no momento do diagnóstico e no replanejar da realização do planejamento e da implementação e que também nos deparávamos com a necessidade de repensar a divulgação dentro ou fora dos Eds, foi necessário retomar o ciclo, olhando para as suas cinco fases. E mais uma vez foi Thiollent (2011) que nos orientou, quando nos lembrou que a publicação é o retorno da informação aos membros da coletividade da pesquisa-ação, longe de ser uma simples

“propaganda”, já que “Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e investigação” (Thiollent, 2011, p.81). Deste entendimento, constamos a importância de divulgar o trabalho do grupo e seu resultado, pois não poderíamos deixar de fazê-lo por não termos planejado inicialmente a forma como a publicização acabou ocorrendo.

Ao refletirmos sobre as colocações do autor e analisarmos o nosso ciclo planejado, percebemos que a divulgação já estava posta como uma etapa, em nosso caso, um encontro, no entanto, ao pensarmos no *blog* como meio de divulgação, não atentamos para sua constituição como tal. Dessa percepção, tornamos ao planejamento e o inserimos como ED12. Referente à produção textual docente, percebemos que ela já estava dentro do ciclo porque iniciou no ED11, da avaliação. Dessa forma, a publicidade textual feita pelo grupo de professores pôde ser vinculada ao nosso trabalho, haja vista que ela nasceu dentro e como resultado dos EDs, apontando, inclusive, a aprendizagem que eles construíram do grupo e, de certa maneira, no texto, evidenciam como perceberam o processo vivido. Assim, inserimos, no ciclo da pesquisa-ação, o encontro referente à divulgação, findando conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 - Planejamento da Pesquisa-Ação



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Ao descrevermos a realização deles, nas subseções a seguir, explicamos as razões das mudanças e fazemos a descrição das atividades desenvolvidas em cada fase da pesquisa-ação, ou seja, descrevemos como o plano de atividades (Apêndice C) foi desenvolvido. Porém, antes,

cumprir esclarecer que, como foi preciso trabalhar a pesquisa-ação de forma intrínseca à formação centrada na escola, necessitamos fazer a correlação entre ambas. Nesse propósito, quem contribuiu conosco foi Marcelo García (1999) e Imbernón (2011). O primeiro nos deu as orientações concernente aos pressupostos a serem observados no planejamento da formação centrada na escola, e o segundo nos mostrou que a formação centrada na escola implica um processo identificado em quatro etapas, a saber, preparação, revisão, desenvolvimento, institucionalização ou manutenção da inovação. A partir dos autores citados, correlacionamos as referidas etapas à pesquisa-ação, como disposto na Figura 8.

Figura 8 - Etapas da formação centrada na escola correlacionados à Pesquisa-Ação



Fonte: Elaboração própria (2021), a partir de Marcelo García (1999) e Imbernón (2011).

A preparação significa o passo inicial da experiência inovativa. Nela, se faz necessário mobilizar a coletividade à participação e ao acompanhamento, para tanto, é indispensável dialogar com o grupo e estimular o envolvimento colaborativo necessário. Esta etapa, correlacionamos à fase do diagnóstico e ligamos à revisão, que, por sua vez, foi conectada ao planejamento, em que se engendrou a ação inovativa, buscando a instrumentação, a mobilização de meios, a obtenção de informação, as conclusões e outros pontos que se fizeram precisos. O

planejamento, conforme Imbernón (2011), não finda nessa etapa, continua no desenvolvimento, em que, além deste, faz-se a implementação da inovação, em que também inserimos a avaliação e, por último, dispomos a etapa da manutenção da inovação, quando é feita a institucionalização da inovação, tornando-a não uma ação estanque, mas algo a ser mantido como parte da instituição. Esta última etapa, conectamos à divulgação.

Assim, em nosso trabalho, considerando as orientações de Marcelo García (1999), as etapas citadas por Imbernón (2011) e as fases do ciclo de nossa pesquisa-ação, configuramos a pesquisa de forma que contemplasse todos estes passos. Desse modo, na preparação, incluímos o diagnóstico das necessidades, e foi a partir dele que se tornou possível, na revisão, planejar, e, no desenvolvimento, implementar a construção do PDPDCE e avaliar o processo e o plano, para então mantê-lo como parte da instituição e o publicizar.

Tendo por base os pressupostos e fases acima referidos, e feitas as alterações necessárias (conforme Quadro 7, apresentado anteriormente), construímos o planejamento final, que orientou nosso plano de atividades¹⁹, utilizado com o Grupo B (GB) para a construção do PDPDCE, segundo o panorama no Quadro 8, e discutido em seguida.

¹⁹ O planejamento final possibilitou que organizássemos o Plano das atividades. Para visualizá-lo, acesse: [Plano das atividades desenvolvidas](#) ou leia o Qrcode (Apêndice C).

Quadro 8 - Demonstrativo do planejamento final da Pesquisa-Ação

ETAPAS que fundamentam o planejamento/ FASES da pesquisa-ação	GRUPO	ENCONTRO DIALÓGICO (ED)	OBJETIVO	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
<u>Preparação</u> Diagnóstico	GA	Encontro Dialógico 1	- Apresentar a pesquisa-ação; - Assinatura do TCLE, e - Sensibilizar à participação na pesquisa e a responder ao questionário.	Momento Reflexivo. Socialização do projeto de pesquisa; sensibilização à participação na pesquisa, e disponibilização do questionário. Coleta dos aceites do TCLE.	4h
<u>Revisão</u> Planejamento	GB	Encontro Dialógico 2	- Apresentar e discutir o planejamento inicial, e - Construir o cronograma de trabalho.	Momento Reflexivo. Apresentação e discussão do planejamento inicial, e construção do cronograma de trabalho.	3h 30 min
<u>Desenvolvimento</u> Implementação	GB	Encontro Dialógico 3	-Analisar e discutir o diagnóstico e realizar sua avaliação; -Discutir as fases da carreira em Day (2001), e -Escrever os objetivos geral e específicos do PDPDCE.	Momento Reflexivo. Análise e discussão do diagnóstico e sua avaliação, e discussão das fases da carreira em Day (2001). Escrita dos objetivos geral e específicos do PDPDCE.	5h 30 min
<u>Preparação</u> Diagnóstico	GA	Encontro Dialógico 4	-Analisar e discutir o diagnóstico e realizar sua avaliação.	Momento Reflexivo. Análise e discussão do diagnóstico e sua avaliação.	5h 30 min
<u>Desenvolvimento</u> Implementação		Encontro Dialógico 5	-Discutir os modelos de formação docente; a construção das seções:	Momento Reflexivo. Discussão dos modelos de formação docente; construção das	

	GB		apresentação, diagnóstico, justificativa, e modelo de formação/estratégias formativas, e criar a logomarca do PDPDCE.	seções: apresentação, diagnóstico; justificativa, e modelo de formação/estratégias formativas, e criação da logomarca do PDPDCE.	5h 30 min
	GB	Encontro Dialógico 6	-Construir as seções: temas prioritários à formação docente na instituição; elaborar os objetivos geral e específicos das formações prioritárias, formas e itens da avaliação.	Momento Reflexivo. Construção das seções: temas prioritários à formação docente na instituição; elaboração dos objetivos geral e específicos das formações prioritárias, formas e itens da avaliação.	5h 30 min
<u>Desenvolvimento</u> Implementação	GB	Encontro Dialógico 7	-Refletir sobre a formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional docente; construir as seções: organização dos temas das formações, e discutir sobre possíveis parcerias colaborativas, recursos financeiros, espaços escolares para realização das formações e cronograma.	Momento Reflexivo. Construção do texto: parcerias colaborativas, recursos financeiros, espaços escolares para realização das formações. Construção do cronograma das formações.	5h 30 min
	GB	Encontro Dialógico 8	- Concluir as seções do PDPDCE e a revisão da versão preliminar.	Momento Reflexivo. Conclusão das seções do PDPDCE e revisão da versão preliminar.	4h 30min

	GB	Encontro Dialógico 9	-Refletir sobre a vivência empreendida; revisão das seções, e finalização da primeira versão do PDPDCE.	Momento Reflexivo. (reflexão sobre a vivência empreendida); revisão das seções, e finalização da primeira versão do PDPDCE.	4h
<u>Desenvolvimento</u> Avaliação	GA	Encontro Dialógico 10	-Apresentar a versão preliminar do PDPDCE, e discutir o plano com GA, organizado por área com GB, para votação e aprovação do PDPDCE.	Momento Reflexivo. Apresentação da versão preliminar do PDPDCE e discussão do plano com G.A, organizado por área, para votação e aprovação do PDPDCE.	4h 30min
<u>Desenvolvimento</u> Avaliação	GB	Encontro Dialógico 11	-Finalizar o PDPDCE; refletir e avaliar a vivência da construção colaborativa (processo e produto), e iniciar escrita do artigo (on-line).	Momento Reflexivo. Finalização do PDPDCE e promoção de reflexão e avaliação da vivência da construção colaborativa. Começo da escrita do artigo de GB.	3h
<u>Manutenção da inovação</u> Divulgação	GA e GB	Encontro Dialógico 12	-Divulgar o PDPDC e o processo que o originou e publicizar o artigo de GB.	Publicização aos diferentes segmentos escolares e comunidade local; entrega oficial à gestão escolar, e publicização do artigo de GB.	1h
Total	12 EDs				51h

Fonte: Elaboração própria (2022).

3.2.1.1 A fase do Diagnóstico

Conforme Marcelo García (1999, p. 199), em um modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola, o diagnóstico torna-se “[...] realmente importante, e daí que se insista na necessidade de ser entendido como um processo colaborativo, no qual a maior parte dos professores se impliquem, e que estejam baseados nos problemas práticos dos próprios docentes”.

Como é possível perceber, é o diagnóstico que permite que se conheça os docentes e as necessidades formativas indicadas por eles. De forma a possibilitar o desenvolvimento da fase seguinte, para o planejamento, “Opta-se, por dar prioridade às necessidades surgidas colectivamente [*sic*] e que respondam a exigências de uma análise da realidade do centro” (Marcelo García, 1999, p. 200). Assim, esta fase também se configura como uma vivência construtiva de reflexão e aprendizagem à coletividade envolvida.

O diagnóstico foi o ponto inicial e crucial para desenvolver a pesquisa-ação, pois, no Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (DPDCE), situa-se como ponto de partida e atua como preparação ao planejamento. Esta fase, dentro da formação centrada na escola, é citada por Imbernón (2011) como preparação e nela foram realizados os dois Encontros Dialógicos com o GA.

3.2.1.2 A fase do Planejamento

Referente à fase do planejamento, embasamo-nos nas orientações de Marcelo García (1999) e Imbernón (2009; 2011). Para ambos os autores, antes de planejar uma proposta formativa, é necessário considerar o contexto e a qual propósito ela se voltará. O primeiro autor aponta oito situações diferentes que podem ser voltadas para os planejamentos formativos, categorizadas como situação de A a H.

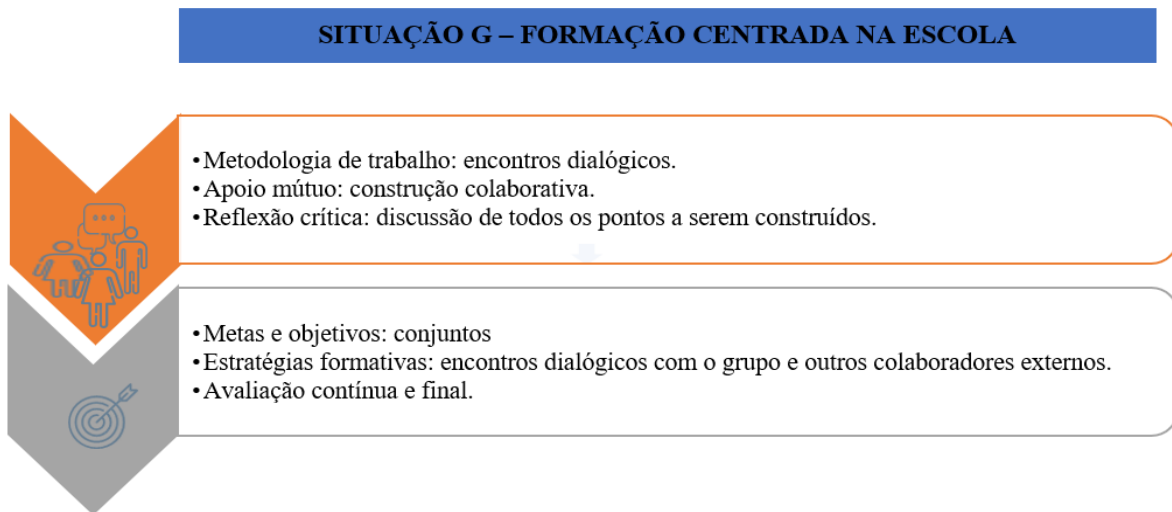
Situação A - refere-se à organização de grupos de diversas escolas que se organizam para assistirem, por tempo determinado, ao curso de formações em função de interesses e necessidades próprias. Situação B - investimento individual de professores em atividades de autoformação, cursos universitários, ensino à distância, visita de estudos. Situação C - professores que, de forma individual, sem interrelação com pares, refletem, investigam e inovam em suas salas de aula. Situação D - planejamento para formação entre pares. Docentes observam, analisam e discutem, de forma mútua, o ensino.

Situação E - professores em grupos, desenvolvimento de projetos de inovação em que os grupos reduzidos de professores da mesma escola projetam e analisam o seu ensino conjuntamente. Situação F - seminários permanentes. Coletivos docentes de diferentes escolas que se reúnem em busca de fundamentar de forma teórica e prática o seu ensino. Situação G - formação centrada na escola, totalidade de um conselho docente no desenvolvimento de autoanálise. Situação H - redes de escolas que desenvolvem projetos conjuntos, partindo de um projeto que vise progresso e desenvolvimento organizacional (García, 1999).

A partir da análise das situações abordadas pelo supracitado autor, assumimos a Situação G, pois o Desenvolvimento Profissional Docente implica um processo que visa reduzir o individualismo e ampliar os processos coletivos e colaborativos. Assim, trabalharemos com o grupo docente da escola, vivenciando, inicialmente, uma autoanálise sobre suas necessidades formativas para, a partir desta, construir um plano de desenvolvimento profissional da instituição escolar. Entendemos que há intrínseca relação entre necessidade formativa docente e necessidade da escola enquanto organização, que tem, em seu Projeto Político Pedagógico, o norteador dos processos educativos (considerando as necessidades relativas aos discentes, docentes e currículo), e que o planejar deve visar o desenvolvimento dos profissionais e seu âmbito de trabalho.

Marcelo García (1999) não apresenta um exato modelo de plano, mas elenca pressupostos a serem considerados no planejamento, a saber: escolha da situação que se busca para construir o plano, necessidades formativas prioritárias, constituição de processos colaborativos, estabelecimento de metas e objetivos, justificativa da proposta, estratégias formativas, orçamento, tempo e espaços formativos e avaliação. Tais pressupostos devem ser considerados em relação à Situação G – formação centrada na escola. A partir destes, organizamos os fundamentos de nosso planejamento de construção do PDPDCE, conforme os pontos elencados na Figura 9.

Figura 9 - Fundamentos do Planejamento



Fonte: Elaboração própria (2021), a partir de Marcelo García (1999).

Imbernón (2009, 2011) enumera pontos bem próximos a Marcelo García (1999), ao mencionar que a formação centrada na escola pauta-se em: metodologia de trabalho dialógica, articulação do currículo formativo com as necessidades e aspirações dos participantes, colaboração como filosofia de trabalho, apoio mútuo, reflexão deliberativa e pesquisa-ação como base, interdependência, crítica colaborativa e publicidade.

3.2.1.3 A fase da Implementação

Conforme Imbernón (2011), nesta fase ocorre o desenvolvimento da ação inovativa que foi planejada. Ela tem como base, o diálogo e a reflexão conjunta, pois assim como o planejamento, todas as decisões e mudanças que precisarem ocorrer ao longo da implementação, devem ser tomadas sob forma de reflexão deliberativa. Isto porque na pesquisa-ação o planejado pode ser constantemente alterado, em vista das situações imprevistas que venham ocorrer durante a sua vivência, ou em decorrência de questões que forem surgindo na partilha entre os participantes.

Podemos entender essa fase como o momento crucial, pois o que antes se diagnostica e planeja é para que nela seja realizado e, o que posteriormente se avalia, também está intrinsicamente ligada aos resultados obtidos em seu desenvolvimento. Em nossa pesquisa-ação, a implementação situa-se no meio do ciclo, sendo o “meio” por meio do qual construímos a resposta ao problema enfrentado, a falta do PDPDCE da instituição pesquisada. Esse processo constitui-se formativo, como afirma Thiollent (2011, p. 75), em que “Uma capacidade de

aprendizagem é associada ao processo de investigação”. Nela colaborativamente construímos o PDPDCE referido e essa vivência, nos possibilitou chegarmos ao produto da pesquisa, o PDPDCE, e ao Produto Educacional, a organização do processo de sua construção, que se constituiu formativo aos professores participantes.

3.2.1.4 A fase da Avaliação

Referente à avaliação, ela se constituiu de forma contínua e final, com base em Marcelo García (1999), apresentada no capítulo anterior (Quadro 2), dividida como: avaliação do diagnóstico, do planejamento, da implementação e da avaliação. Em nossa vivência, foram realizadas as avaliações do diagnóstico, do PDPDCE e da vivência (o processo e o produto resultante dele).

3.2.1.5 A fase da Divulgação

Para atender a esta etapa final, organizamos o último encontro, em que publicizamos o PDPDCE final e o apresentamos às representantes da SEDUC/AM. Os docentes participantes escreveram um artigo a respeito da vivência e, posteriormente, foi criado um *blog* (Apêndice F) com as memórias dos EDs.

A escolha do *blog* como um dos meios de divulgação do processo de construção do PDPDCE e posteriormente como meio de publicização do produto da pesquisa deu-se por considerarmos a orientação de Imbernón (2011) quando afirma a importância de dar publicidade ao ato educativo, em vez de sua privacidade, e por entendermos que o *blog* tem maior potencial interativo e colaborativo com o público (Marcuschi, 2004). Inicialmente, como já mencionado, tencionamos utilizar o *blog* ao longo da vivência, de forma que ele se constituísse como um encontro dialógico entre a pesquisadora e os leitores durante o processo da pesquisa-ação. No entanto, isto não foi possível e o deixamos para publicá-lo após a defesa para que assim ele possa conter também o produto e a dissertação que o originou.

Na sequência, apresentaremos como produzimos os dados da pesquisa, a perspectiva de análise e, após, dispomos a vivência da pesquisa-ação e detalharemos como foram feitas as atividades em cada uma das etapas da formação centrada na escola, correlacionada às fases da pesquisa-ação, conforme mostrado no Quadro 7.

3.3 A PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção de dados, considerando nossa perspectiva de pesquisa, elegemos como técnica os Encontros Dialógicos (EDs) e fundamentamo-nos em Freire (2021). Segundo o autor, o encontro com o(s) outro(s) em uma posição de horizontalidade de A com B insere o ser humano em um processo histórico em que este aprende a renunciar ao simples papel de objeto e assume seu papel por vocação, o de ser sujeito.

O diálogo é um método ativo que, conforme Freire (2021, p. 93), “Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. [...] quando os dois polos se ligam assim, [...], se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos”. O diálogo, nessa perspectiva, propicia comunhão. Para tanto, Freire (1987) já indicava ser necessário haver amorosidade e humildade nas pessoas, pois, sem ambas, o diálogo se torna um ato de dominar e se sobrepor à fala do outro e, assim, perde suas características fundantes. Disso, entendemos que, nessa forma, ele não produz crescimento, mas morte de si (porque não se permite enxergar sua incompletude e o saber alheio) e do outro (porque nega-lhe o direito à vida contida em suas palavras, impossibilitando o “ser mais”). Em consonância ao autor referido, Silva (2018, p. 96) contribui conosco ao explicar que o ato de conhecer implica, necessariamente, relações sociais, “encontros e diálogos. Deste modo é preciso objetivar que o ato de pensar o trabalho pedagógico tem uma dimensão coletiva e social: pensar coletivamente a prática, pensando a escola, pensando a comunidade, pensando o mundo”.

Assim, o Encontro Dialógico constitui uma oportunidade formativa em torno de algo que juntos podemos construir. Nessa relação horizontal, respeita-se o saber do outro e aprende-se com ele, pois, como esclarece Freire (2018), ninguém sabe de tudo ou desconhece tudo. E, ao trabalharmos os processos formativos com adultos, precisamos trabalhar a aprendizagem partilhada, de modo que saber ouvir e mediar o diálogo, respeitando seus saberes e experiências, torna-se primordial quando se almeja um caminhar colaborativo em prol de um projeto conjunto.

Como técnica para a produção de dados, utilizamos a observação participante. Conforme Minayo (2009), esta técnica permite ao pesquisador a compreensão da realidade ao se colocar como observador imerso em uma situação social em que estabelece relação direta com os participantes da pesquisa. A observação participante foi vivenciada durante os EDs, pois neles estivemos lado a lado com os participantes da pesquisa, percebendo seus gestos, suas

falas, suas expressões e atitudes que puderam fornecer dados significativos à compreensão pretendida.

O uso desta técnica nos permitiu reafirmar as palavras de Minayo, antes referidas, pois vimos a importância do olhar do pesquisador, que percebe o que uma pessoa que não viveu o processo teria dificuldade para enxergar, ou até mesmo nem perceberia. E, nesse sentido, os instrumentos escolhidos (questionário, o diário de campo, registros fotográficos e gravação em áudio e vídeo) foram importantes.

O questionário foi utilizado para produção dos dados relativos à caracterização e ao diagnóstico das necessidades formativas docentes. Conforme Marcelo García (1999, p. 201), este instrumento faz-se importante como passo prévio, pois produz informações sobre um grupo amplo de professores, mas carece de análise mais profunda para que “[...] sirva de ponto de partida para se poder iniciar uma seleção [*sic*] negociada com os professores, com base no consenso e diálogo relativamente às respostas ao questionário”. O questionário foi construído na plataforma *Google Forms* e gerado para versão impressa. Assim, os participantes puderam optar por respondê-lo de forma on-line, ou física.

O diário de campo, conforme Minayo (2009), é o principal instrumento da observação *in loco*. Nele, o pesquisador transforma a observação em palavras, textos que o ajudarão a proceder às análises e até mesmo, a partir dos necessários confrontos, a emergirem categorias mediante o foi dito com o que foi observado. O diário de campo, nomeado por nós como diário de pesquisa, foi utilizado em alguns momentos durante as vivências e em outros após as vivências, nos momentos de reflexão sobre o Encontro Dialógico (ED) realizado e na utilização dos instrumentos, fotos, gravação em áudio e vídeo.

Os registros em áudio, fotos e filmagem foram importantes para que não perdêssemos dados que pudessem ter passado despercebidos. Reafirmando Bogdan e Biklen (1982), nada pode ser considerado trivial na observação do contexto e dos participantes.

Assim, entendemos que estes instrumentos foram de total relevância para que conseguíssemos capturar o máximo das ações, falas e atitudes durante a vivência, pois seu uso ajudou a aumentar as percepções da pesquisadora sobre si, o momento vivido e os sentimentos causados por aquela vivência em mim e nos outros participantes. Há riqueza em cada gesto, expressão, em cada olhar capturado, nas palavras, na forma de dizê-las e no contexto dito. No que tange às gravações, percebemos que processar corretamente os diálogos vai além da transcrição das falas, pois significa impregnar-se nas falas, olhando para os gestos, enxergando os outros dentro do processo e enxergando-se a si nele também.

Para ilustrar a importância do uso dos instrumentos, apresentamos o relato de um momento particularmente desafiador que vivemos na pesquisa. Em dado momento, entre o segundo semestre de 2022 e primeiro de 2023, por motivo de doença, a mestranda afastou-se da pesquisa e, dadas as situações enfrentadas, ela deixou de fazer sentido para a pesquisadora, pois não conseguia ver valor naquilo em que vinha investindo tanto esforço. Então, certo dia, começou a ouvir os áudios e ver as fotos dos EDs. Estas atividades, aliadas à leitura do diário de pesquisa, reconectaram-na à pesquisa e fizeram-na lembrar o quanto aquilo era valioso para ela mim, como havia sonhado por anos chegar aonde estava, e isso a reencantou, animou e a levou de volta ao caminho da esperança, vendo significado naquilo que buscava compreender e voltar à escrita.

Assim, os dados que compuseram o *corpus* resultaram do exercício de viver a pesquisa-ação por meio dos EDs, aliados à observação participante, com uso dos instrumentos de produção de dados. Abaixo, dispomos, no Quadro 9, a síntese das técnicas e instrumentos que utilizamos para a produção de dados e o produto originado em cada fase da pesquisa-ação.

Quadro 9 - Síntese das técnicas e instrumentos da Pesquisa-Ação

ETAPAS/FASES	TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DADOS	INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS	OBJETIVO DO USO DA TÉCNICA E DO INSTRUMENTO	PRODUTO
<u>Preparação Diagnóstico</u>	Encontros Dialógicos Observação participante	Questionário, Diário de pesquisa, gravação em áudio e vídeo, e registros fotográficos.	Caracterizar os docentes, e identificar as necessidades formativas docentes.	Dados do diagnóstico.
<u>Revisão Planejamento</u>		Diário de pesquisa, gravação em áudio e vídeo	Analisar a vivência da construção colaborativa do PDPDCE no desenvolvimento profissional dos professores.	Dados do planejamento e implementação: observações e transcrição das etapas do planejamento e da implementação. Produção textual.
<u>Desenvolvimento Implementação</u>				
<u>Desenvolvimento Avaliação</u>				

Manutenção da inovação <u>Divulgação</u>	-	-	Divulgar o produto e o processo da vivência da pesquisa.	Dados para divulgação do PDPDCE. Produção textual.
---	---	---	--	--

Fonte: Elaboração própria (2022).

Por meio do quadro síntese, mostramos como relacionamos os objetivos, as técnicas e os instrumentos em cada fase do desenvolvimento da pesquisa-ação, que viabilizaram a produção dos dados necessários à análise da vivência da construção colaborativa do PDPDCE no desenvolvimento profissional dos professores, nosso terceiro objetivo específico da pesquisa. A seguir, mostraremos como organizamos dados produzidos durante a pesquisa-ação.

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Para realização da análise²⁰, os dados produzidos, por meio das técnicas e instrumentos da pesquisa, foram todos previamente organizados. Os áudios foram selecionados e transcritos, com, aproximadamente, 20h, e as gravações, os registros fotográficos, a produção textual e o diário de pesquisa foram compilados em pastas virtuais no *Google Drive*, separadas e nomeadas de acordo com o número do Encontro Dialógico. Em seguida, elaboramos um quadro com a identificação das fontes, conforme Quadro 10.

Quadro 10 - Identificação do *corpus* da pesquisa

Fonte	Encontro Dialógico	Participantes Professores	Códigos
Transcrição do Encontro Dialógico	ED (2 ao 11)	P1, P2, P3, P4	TED_P TED (2 ao 11)
Produção Textual Conjunta	Divulgação	P1, P2, P3, P4	PTC
Diário de Pesquisa	ED 2 ao 11	Pesquisadora Ildeneti	DIP_ED (2 ao 11) Ildeneti_DIP_ED
Legenda dos códigos			
ED: Encontro Dialógico EDs: Encontros Dialógicos P= refere-se ao professor participante. Numeração: refere-se à identificação do Professor e do nº do ED.			

Fonte: Elaboração própria (2023).

²⁰ Utilize o [link](#) para acessar o [Corpus da pesquisa](#)

Mostrada a forma como procedemos à organização dos dados, seguiremos, na próxima seção, à apresentação da perspectiva de análise dos dados produzidos, evidenciando mais um passo que foi dado em nossa caminhada investigativa.

3.5 O VISLUMBRE DE UM CAMINHO: PERSPECTIVA DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA

Considerando que nossa pesquisa constitui-se como qualitativa, pois nela buscamos compreender um fenômeno (Moraes; Galiuzzi, 2007), que a estratégia que optamos para seu desenvolvimento foi a pesquisa-ação (Thiollent, 2011; Tripp, 2005; Kincheloe, 1997) e ainda levando em conta o nosso problema de pesquisa, entendemos que a metodologia de análise que nos ajudaria a alcançar a compreensão almejada, a partir do *corpus* construído, seria a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006; 2007).

Embora relativamente nova, esta metodologia vem trazendo significativa contribuição às análises de dados de pesquisas qualitativas que objetivam a compreensão de dado fenômeno. A ATD, conforme os autores supracitados, pode, significativamente, auxiliar a análise de *corpus* textuais, construídos por meio de questionários, entrevistas, cartas, documentos, dentre outros.

Na formação do pesquisador, percebemos que a ATD traz considerável contribuição também, pois ela requer um processo de intensa impregnação nos dados, que desencadeia profundas reflexões, compromisso com o esforço reconstrutivo, interpretações autônomas e, conseqüentemente, leva o investigador qualitativo a se assumir autor daquilo que descreve, a fim de interpretar e reescrever, ou seja, ele produz novas compreensões a partir daquilo que investiga.

Do entendimento da relevância da ATD para nossa pesquisa, vislumbramos nela um caminho metodológico possível e que enriqueceria a minha aprendizagem enquanto pesquisadora-iniciante nessa metodologia, uma vez que, para analisar os dados, eu precisaria aprender a utilizá-la. E os conhecimentos a partir dela construídos foram muito além de simplesmente entender suas fases, pois, para compreendê-la, se torna necessário desconstruir não só os textos que serão analisados, mas também a nós mesmos, à medida que nos damos conta que, para compreender o que “dizem” os *corpus*, temos que desconstruir o nosso “achismo”, pois não se trata do que achamos que sabemos, mas do que encontramos ao mergulhar nas palavras ditas, considerando as não ditas nos gestos e, na falta deles, nas ações e

em sua falta. Dessa forma, o processo de vivenciar a ATD é uma aprendizagem que possibilita aprendizagens que se tornam novos saberes e apontam novos caminhos a serem trilhados.

A seguir, mostraremos como foram desenvolvidos os EDs, em que utilizamos as técnicas e os instrumentos durante a vivência da construção colaborativa para produzir os dados da pesquisa.

3.6 A VIVÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO NA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PDPDCE

No desenvolvimento da pesquisa-ação, o pesquisador torna-se de suma importância, assim como seu bom relacionamento com os participantes, pois, como discutido pelos autores que sustentam esta pesquisa, o PDPDCE precisa constituir-se como dialógico, de forma que pesquisador e participantes tenham relacionamento de horizontalidade, pois nenhum é mais importante que outro, uma vez que todos são vitais para um que haja um bom trabalho colaborativo.

A vivência de construção colaborativa do PDPDCE nos possibilitou, por meio das técnicas dos instrumentos, construir os dados necessários às análises que possibilitaram responder ao nosso problema investigado. Para tanto, foram realizados 12 Encontros Dialógicos²¹ (EDs) planejados nos roteiros, com os quais obtivemos registros escritos significativos para análise do ED 2 ao 11.

Como visto anteriormente, o diagnóstico é o primeiro passo na pesquisa-ação e, no PDPDCE, a devolutiva e a discussão dos dados obtidos se fazem primordiais. Em nossa pesquisa, planejamos dois EDs para esta finalidade, como descrito a seguir.

3.6.1 A fase do Diagnóstico: conhecendo os caminhantes

Como antes referido, em nossa vivência, foram destinados dois EDs para o diagnóstico. O primeiro ED, diagnóstico, teve como objetivos sensibilizar para participação na pesquisa ação; dar a conhecer a proposta da pesquisa-ação; assinar o TCLE (Apêndice B), e responder ao questionário docente (Apêndice A). Este encontro teve duração total de 4h e foi realizado no dia 26 de abril de 2022, nos dois turnos de funcionamento da escola. No diurno, ocorreu das 9h30 às 11h (docentes do matutino) e 15h30 às 17h (docentes do vespertino). No noturno, ocorreu das 19h às 20h.

²¹ Para visualizar os roteiros, acesse: [Roteiros dos EDs](#) ou leia o *Qrcode* (Apêndice D).

O desenvolvimento do ED1 ocorreu conforme planejado no Plano de atividades. Foi realizada a sensibilização docente a partir da exibição do vídeo motivacional: “A árvore e o menino indiano – atitude diante do problema”, que foi usado como ponto de partida ao diálogo com a comunidade docente e, após a exibição, houve a apresentação do projeto de pesquisa, do TCLE.

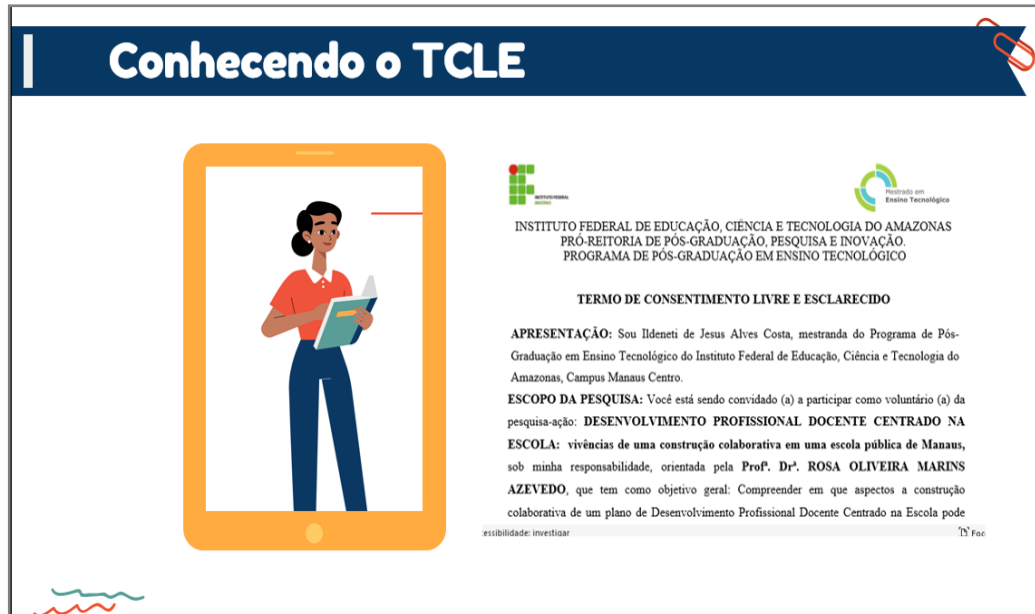
No turno diurno, a interação foi significativamente maior, o que nos levou a utilizar todo o tempo previsto. No noturno, que inicialmente também tinha carga horária de 1h30, foi feita em 1h. O quantitativo docente foi menor, uma vez que os docentes de 40h e 60h já tinham participado no diurno e havia outros que estavam de atestado ou licença médica. Em ambos os turnos, a receptividade foi muito boa. No entanto, o turno diurno mostrou-se mais participativo e animado com a pesquisa. No mesmo dia da apresentação, obtivemos a devolutiva de 80 TCLE de aceite à participação na pesquisa. As Figuras 10 e 11 dão uma visão desta fase da pesquisa.

Figura 10 - Encontro Dialógico 1 - Diagnóstico



Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Figura 11 - Slide de apresentação do TCLE



Conhecendo o TCLE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APRESENTAÇÃO: Sou Ildeneti de Jesus Alves Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro.

ESCOPO DA PESQUISA: Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa-ação: **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE CENTRADO NA ESCOLA:** vivências de uma construção colaborativa em uma escola pública de Manaus, sob minha responsabilidade, orientada pela Prof. Dr. ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO, que tem como objetivo geral: Compreender em que aspectos a construção colaborativa de um plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola pode

estabilidade: investir Fac

Fonte: Elaboração própria (2022)

Na sequência inicialmente planejada, após o Encontro Dialógico 1, ocorreria o segundo Encontro do Diagnóstico, porém, houve a necessidade de remarcar-lo devido à realização do Dia D da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2022. A dinâmica escolar não possibilitou reunir novamente com toda a comunidade docente, tornando-se possível apenas em 27/05/2022. Visando não atrasar o cronograma, considerando o prazo para finalização da pesquisa, foi necessário remarcar o encontro com GA e iniciar os encontros com GB. Ou seja, na primeira fase, já houve a necessidade de reorganizar o planejamento²² devido às situações no ambiente escolar que começaram a surgir. Nesta seção, a descrição das atividades desenvolvidas seguirá a sequência real em que ocorreram, por esta razão, passaremos à descrição do Encontro do Planejamento, de um referente à implementação e retomamos ao segundo ED do Diagnóstico, conforme apresentamos no Quadro 7 (sequência realizada).

3.6.2 A fase do planejamento: organizando a caminhada

²² O Quadro 7 mostra as alterações na ordem de realização dos Encontros Dialógicos.

Como mencionamos anteriormente (na subseção 3.2.3), nosso planejamento foi embasado em Marcelo García (1999) e Imbernón (2009; 2011). O ED2 foi realizado, conforme ilustrado na Figura 12, e explicado a seguir.

Figura 12 - Sequência de desenvolvimento do Encontro Dialógico 2



Fonte: Elaboração própria (2022).

O ED2 - planejamento teve como objetivos discutir o planejamento inicial e construir o cronograma de trabalho, sendo realizado no dia 17 de maio de 2022, às 13h30, no turno vespertino, com duração de 3h30.

Para acolhida, foi utilizado o vídeo: “Trabalho em equipe”, como ponto de partida para o momento reflexivo. Em seguida, foi apresentado o cronograma inicial da pesquisa e posto em discussão. O grupo considerou a quantidade de encontros adequada, mas foram feitas sugestões quanto ao uso da Hora de Trabalho Pedagógica (HTP) para os encontros e sua sequência.

A sugestão foi que fosse feito o rodízio da HTP²³ ao longo da semana (conforme a área de conhecimento, e um na sexta) e que os EDs, quando possível, fossem iniciados no turno matutino e prosseguidos no vespertino (com parada durante o horário do intervalo, no entanto, devido à descida discente para o lanche, acarretou-se um barulho muito alto).

No turno noturno, entendemos que seria inviável realizar os EDs, devido ao representante da área de Ciências da Natureza trabalhar apenas no diurno e morar muito distante da escola, além de não ter condução própria. Assim, ficou acordado o uso do turno diurno e,

²³ O HTP faz parte das políticas educacionais advindas da LDBN nº 9.394/96 e pela Lei nº 11.738/08, delineada como meta no PEE/AM, Valorização dos Profissionais do Magistério (META 17 E 18) e assegurada a nível estadual através do Artigo 5 da Lei nº 3.951/2013, que regulamentou o piso salarial e assegurou aos docentes em regência de classe um terço da carga horária docente para atividades extraclasse.

sempre que possível, realizar o ED com distribuição da carga horária no matutino e vespertino. Dessa forma, o grupo considerou que conseguiríamos avançar mais rápido e teriam tempo para outras atividades referentes ao HTP e ao acompanhamento discente, o que tanto beneficiou a pesquisadora e seu cronograma de pesquisa, quanto os membros do grupo que estavam realizando atividades de recuperação de aprendizagem e avaliações contínuas referentes ao segundo bimestre escolar.

Para que não houvesse prejuízo aos discentes, foi combinado o uso de atividades dirigidas e parceria com os representantes de classe nos tempos de aula em que os membros do GB estivessem fora de sala, participando dos Encontros Dialógicos. Quando não foi possível tal estratégia, a equipe gestora trocou os tempos de aula com os(as) docentes dos tempos posteriores. Foi combinado o uso de grupo de *WhatsApp* como estratégia para facilitar a comunicação entre os EDs e para repasse de materiais. O local definido para os encontros com GB foi a sala da TV Escola por causa da localização ser no térreo e para não haver constantes interrupções no trabalho do grupo. Para os encontros com GA, foi definida a Sala dos(das) Professores(as), por ser o ambiente que comportaria o grupo.

Foi apresentada também a ideia do uso do *blog* como forma de divulgação, proposta de que muitos gostaram, mas, conversando sobre o seu uso, percebemos que talvez não se conseguisse efetivá-lo durante a pesquisa, o que realmente ocorreu.

No ED, inicialmente, os participantes demonstravam certa apreensão por ainda não terem entendido ao certo o que iríamos fazer e como seria o trabalho. Até mesmo as siglas DPDCE e PDPDCE ainda causavam estranheza. Por essa razão, estendemos o momento da acolhida e do momento reflexivo, antes de iniciarmos a discussão do planejamento inicial, que foi feito ponto a ponto. À medida que a compreensão do processo foi aumentando, a apreensão foi diminuindo e a conversa foi fluindo mais leve. As perguntas aumentaram, as ideias foram surgindo e as sugestões foram ajudando a fechar o plano de trabalho. A Figura 13 ilustra o encontro.

Figura 13 - Encontro Dialógico 2 - Planejamento



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

Ao término do encontro foi disponibilizado, no grupo de *WhatsApp*, o link do *Mentimeter* para que os participantes descrevessem em três palavras o Encontro Dialógico e a expectativa sobre o PDPDCE. A nuvem de palavras gerada, mostrada na Figura 14, foi discutida no ED posterior.

Figura 14 - Slide contendo a nuvem de palavras geradas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Após os ajustes no planejamento inicial e por ainda não haver a possibilidade do encontro com GA, combinamos de seguir com a fase de implementação para depois reunirmo-nos com o GA.

3.6.3 A fase da implementação: construindo o caminho

A fase da implementação, na formação centrada na escola, é considerada por Imbernón (2011) como o desenvolvimento da inovação. Nela, vivenciamos, através dos EDs com GB, a construção do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (PDPDCE).

a) Encontro Dialógico 3

O ED3 teve como objetivo refletir sobre o diagnóstico docente, considerando as categorias: a) quem são nossos docentes; b) nossos docentes e sua relação com a escola; c) nossos docentes e sua necessidade de formação, e d) nossos docentes e o tipo de formação que almejam, sendo realizado no dia 25 de maio de 2022, das 7h30 às 10h30, e das 13h30 às 16h, com duração de 5h30.

Iniciamos o Encontro Dialógico utilizando a nuvem de palavras, construída a partir das respostas dos participantes no *Mentimeter*, que foi disponibilizada ao término do encontro da fase do planejamento, como acolhida e momento reflexivo. Cada participante falou suas três palavras enviadas e a razão de tê-las escolhido. A Figura 14, disposta na subseção 3.4.2, mostra as palavras dos docentes.

Após a fala de todos, realizou-se uma contextualização do dito pelo grupo com os objetivos do encontro e como o trabalho colaborativo da construção do PDPDCE conectava-se com suas falas. Em seguida, tem-se a discussão dos dados do questionário docente a partir das categorias, como mostrado na Figura 15.

Figura 15 - Slide de organização de dados em categorias

DADOS DO QUESTIONÁRIO DOCENTE		
01	CARACTERIZANDO	Quem são nossos (as) docentes?
02	IDENTIFICANDO	Nossos (as) docentes e sua relação com a escola.
03	DIAGNOSTICANDO	Nossos (as) docentes e suas necessidades formativas.
04	DIAGNOSTICANDO	Nossos (as) docentes e suas prioridades formativas.
05	IDENTIFICANDO	Nossos (as) docentes e as estratégias formativas escolhidas.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Durante a apresentação dos dados, o grupo se mostrou mais tranquilo e animado, o que tornou a interação intensa. Cada questão abordada gerava uma vasta discussão, em que buscamos levá-los a fazerem correlações com o dia a dia da escola, com a percepção sobre seus pares, possíveis reflexos das respostas obtidas para a sala de aula etc. Ao término, realizamos a avaliação do diagnóstico a partir das seguintes questões norteadoras: o tipo de informação obtida no diagnóstico foi suficiente para nortear a construção do PDPDCE? De quem se obteve a informação teve relevância para subsidiar as necessidades formativas? O(s) métodos utilizados e a forma de processar os dados foram adequados? O grupo avaliou que o diagnóstico fornecia as informações necessárias para que avançássemos à construção do PDPDCE.

Devido ao envolvimento do grupo, foi possível avançar e abordar, ainda pela manhã, as fases da carreira citadas por Day (2001), previstas para o horário da tarde, e conversamos sobre o livro *Preparando os professores para um mundo em transformação*, de Darling-Hammond e Bransford (2019), conforme Figura 16, que ilustra o encontro da implementação.

Figura 16 - Encontro Dialógico 3 - Implementação



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Ainda no encontro de implementação, no horário da tarde, utilizamos *slides* para abordar os modelos de Desenvolvimento Profissional Docente em Marcelo García (1999), enfatizando o Centrado na Escola e seu significado, conforme Figura 17.

Figura 17 - Encontro Dialógico 3 - Implementação



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Ao enfatizar o Centrado na Escola e seu significado, correlacionamos com a categoria: nossos(as) docentes e as estratégias formativas escolhidas. Como desdobramento da discussão, avançamos às perspectivas de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) em Sachs (2009). A discussão propiciou que construíssemos os objetivos geral e específicos do PDPDCE. Ao

término, foi realizada a organização prévia do Encontro Dialógico 4, no qual ocorreu a retomada do segundo Encontro do Diagnóstico com GA, para discussão dos dados do questionário docente.

3.6.3.1 Retomando o diagnóstico: discutindo o retrato encontrado

O ED 4 teve como objetivos discutir os dados resultantes do questionário e avaliar o diagnóstico e estava previsto no cronograma para ocorrer em 04 de maio de 2022, mas precisou ser remarcado para o dia 27 do referido mês, devido à SEDUC/AM ter definido para o dia 04 de maio a realização do Dia D da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2022. Ocorreu das 9h às 11h e 15h às 17 no diurno, e 20h às 21h30 no noturno, com duração de 5h30.

Como antes referido, o segundo Encontro Dialógico do Diagnóstico ocorreu após serem feitos dois encontros com GB. Portanto, foi o Encontro 4 na sequência da realização da pesquisa. Devido ao tempo disponibilizado, foi preciso que ajustássemos o plano de atividade (Apêndice C). Assim, retomamos brevemente as fases da pesquisa-ação e explicamos como se deu a discussão com o GB, a organização das categorias a partir dos dados obtidos e como estes se faziam importantes para a pesquisa.

Conforme explicado, por causa da remarcação de datas, quando houve o encontro de discussão dos dados com o GA, já havíamos realizado dois encontros com GB, e o replanejar contribuiu para melhorar a qualidade do segundo Encontro do Diagnóstico, pois, como já havia sido feita uma ampla discussão com o GB, o entendimento dentro das áreas durante a apresentação ao GA ficou mais fácil.

O GA foi organizado por área com seus representantes (GB), através das mesas na sala docente. A socialização e a discussão dos dados do questionário foram feitas através de *slides*, organizados em quatro categorias: a) quem são nossos docentes; b) nossos docentes e sua relação com a escola; c) nossos docentes e sua necessidade de formação, e d) nossos docentes e o tipo de formação que almejam.

A participação docente na discussão dos dados foi bastante significativa. O clima do ambiente no diurno foi bem descontraído. A cada categoria, havia um misto de surpresa, animação e brincadeiras entre o público docente, e estes fizeram várias perguntas, considerações, correlações etc. No noturno, a equipe, no início, estava bastante séria, mas, ao longo da apresentação, foram tornando-se mais participativos, embora a expressão de cansaço fosse nítida em suas expressões corporais e fisionomia.

Após o momento da discussão dos dados, realizamos a avaliação do encontro. Foi nítida a percepção de que, pela quantidade de docentes, deveria haver maior tempo para a discussão. Inicialmente previmos carga horária de 3h em cada turno, o que não foi viável devido à impossibilidade de suspensão das aulas. A avaliação também evidenciou que o diagnóstico oferecia as informações necessárias para a construção do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (PDPDCE) da instituição. A Figura 18 mostra a realização da fase da pesquisa-ação.

Figura 18 Encontro Dialógico - Diagnóstico



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Ao término do encontro, nos três turnos, foram feitos os agradecimentos pela participação e pela devolutiva docente de 85 respostas ao questionário, possibilitando a construção dos dados apresentados. Também foram dadas as orientações sobre as etapas seguintes da pesquisa e foi disponibilizado, no grupo de WhatsApp da escola, o *link* do *Mentimeter*²⁴ para que respondessem a uma questão: como nosso PDPDCE poderá contribuir para o seu desenvolvimento profissional? A devolutiva das respostas, como nuvem de palavras,

²⁴ Plataforma on-line com a qual é possível criar apresentações interativas. Para saber mais, acesse: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

mostrada na Figura 19, foi discutida no Encontro Dialógico 5, com GB, e no Encontro Dialógico 10, com GA.

Figura 19 - Nuvem de palavras das respostas docentes



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A conclusão da fase do diagnóstico foi vital para que retomássemos e prosseguíssemos à fase da implementação, pois os representantes puderam interagir e receber as observações e contribuições de seus pares para a continuidade da construção do PDPDCE.

3.6.3.2 Retomando à fase da implementação: construindo o caminho

Após o ED com o GA, retomamos os EDs de construção colaborativa com GB, conforme descrito a seguir.

b) Encontro Dialógico 5

O ED 5 teve como objetivos discutir os modelos de formação de García (1999) e construir a seção apresentação, justificativa e diagnóstico, e o modelo de formação/estratégias formativas do PDPDCE. Realizado no dia 30 de maio de 2022, das 7h30 às 10h30, e das 13h30 às 16h, com duração de 5h30.

O encontro foi iniciado com uma reflexão a partir da nuvem de palavras oriundas das respostas enviadas por GA (Figura 19) e de suas impressões do encontro com suas áreas. Depois

do momento reflexivo, fizemos um breve diálogo sobre as atividades do ED anterior e foram apresentados os objetivos do Encontro Dialógico 5.

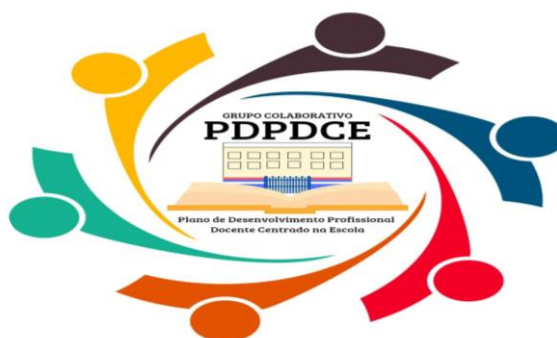
A construção colaborativa foi organizada de forma que a pesquisadora atuou como redatora do documento, auxiliada pela representação da área de Linguagens, enquanto os outros iam trazendo as ideias, procurando citações, quando necessário, analisando se a escrita estava de acordo com os dados do diagnóstico, dando ideias para a construção da logomarca etc. Ao término do intenso trabalho, fizemos a leitura conjunta, os ajustes necessários na escrita e finalizamos, com a ajuda de uma ex-aluna que atuava como voluntária na escola, a arte da logomarca do PDPDCE. O desenvolvimento do encontro é mostrado na Figura 20, abaixo, e a logomarca criada encontra-se na Figura 21, logo a seguir.

Figura 20 - Encontro Dialógico 5 - Construção Colaborativa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 21 - Logomarca do PDPDCE



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

c) Encontro Dialógico 6

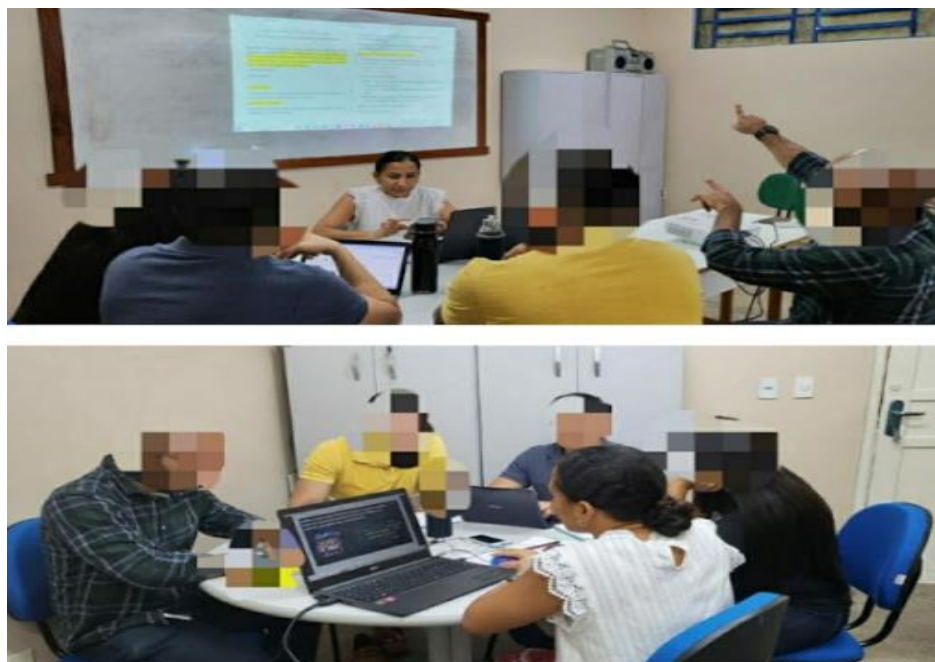
O ED 6 teve como objetivos discutir sobre os temas prioritários, indicados no diagnóstico docente; definir e sistematizar os temas prioritários ao Desenvolvimento Profissional Docente na instituição escolar e elaborar os objetivos geral e específicos das formações prioritárias, da(s) forma(s) e dos pontos de avaliação. Foi realizado no dia 02 de junho de 2022, das 7h30 às 10h30 e das 13h30 às 16h, com duração de 5h30.

Devido à TV Escola estar em uso, a gestora cedeu a sua sala para nossa reunião no turno matutino e, no vespertino, retornamos à TV Escola. A realização do acolhimento aos participantes foi feita através do vídeo: “Vencendo a mediocridade”, de Mário Sérgio Cortella. O momento reflexivo foi norteado pela frase do autor: “Faça o teu melhor na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores para fazer melhor ainda”, e pelas questões: para você, o que significa fazer o seu melhor? Quais condições materiais a escola já oferece para que você faça o seu melhor? Quais outras condições se fazem necessárias na escola para incentivar e apoiar o coletivo docente a fazer o seu melhor? Ao considerarmos os temas prioritários e inseri-los no DPDCE, contribuiremos para propiciar condições da equipe docente fazer o seu melhor? De que forma?

A discussão tomou conta dos 40 minutos iniciais. Além de responderem às questões norteadoras, os participantes fizeram outras indagações, ligando as respostas docentes obtidas do questionário, lembrando fatos de sala de aula que os animavam e desanimavam na escola, as aprendizagens que foram construindo ao longo da profissão, dentre outras colocações derivadas da conversa entre o grupo.

Ao término, parecia que estávamos mais fortalecidos, mais focados e isso repercutiu no trabalho colaborativo. O avanço foi notório, ainda pela manhã, os primeiros objetivos foram alcançados e, à tarde, além de concluir os restantes, construímos um rascunho de tabela para organização dos temas prioritários com a definição de parcerias colaborativas, período, cronograma, carga horária e meio de captação de recursos auxiliares às formações. Estes pontos estavam previstos no roteiro do encontro seguinte, o que ensejou que o replanejássemos. A Figura 22 mostra o desenvolvimento do Encontro 6.

Figura 22 - Encontro Dialógico 6 - Construção Colaborativa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

d) Encontro Dialógico 7

O ED7 teve como objetivos refletir sobre a formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional docente; discutir as possíveis parcerias colaborativas, recursos financeiros, espaços escolares para realização das formações e cronograma, e construir as seções: organização dos temas das formações e avaliação do PDPDCE e das formações. Foi realizado no dia 03 de junho de 2022, das 7h30 às 10h30, 13h30 às 16h.

Como referido, devido ao avanço na construção do plano, no Encontro 6, o plano de atividades foi replanejado. Considerando a profícua discussão anterior e as colocações feitas sobre o desenvolvimento profissional e as dúvidas ainda existentes, decidimos inserir o tema como atividade reflexiva. Com o uso de *slides*, colocamos citações de Imbernón (2011) e Day (2001) sobre o tema, para que o grupo refletisse a partir das seguintes questões norteadoras: o que Day (2001) está falando sobre você? O que Imbernón (2011) está afirmando sobre o papel da formação continuada em sua vida profissional? Como o diagnóstico docente realizado nos ajuda a pensar nestas questões para organizar o nosso PDPDCE? Como está sendo para você,

professor(a), vivenciar a construção do PDPDCE? O *slide* utilizado pode ser visto na Figura 23.

Figura 23 - *Slide* do Momento Reflexivo

Vamos refletir...

Coloque-se como a pessoa de quem os autores falam.

<ul style="list-style-type: none"> • “ O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. • “O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professores”. <p style="text-align: right;">Day (2001, p.15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “A formação continuada assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. <p style="text-align: right;">Imbernón (2011, p. 15)</p>
---	--

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A discussão, mais uma vez, foi profícua e levou o grupo a retomar a discussão do encontro anterior, as perspectivas de Desenvolvimento Profissional Contínuo em Sachs (2009), as fases da carreira citadas por Day (2001) e Huberman (2013), e ainda discutir a Resolução do Conselho/Câmara Pedagógica (CNE/CP) nº 21, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe as diretrizes para Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada), correlacionando com os dados do questionário docente. Da última questão norteadora, resultaram a discussão e a percepção do grupo que a atividade que estávamos fazendo ia além de produzir um documento. A troca era formativa e um participante citou a importância desse momento ser vivenciado pelo restante da equipe, o que foi corroborado pelos demais.

À tarde, retomamos a construção colaborativa e finalizamos os objetivos pretendidos para o encontro, além de construirmos as ilustrações que sentimos que seriam necessárias ao PDPDCE. A Figura 24 ilustra este momento.

Figura 24 - Encontro Dialógico 7 - Construção Colaborativa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

e) Encontro Dialógico 8

O ED8 teve como objetivos concluir as seções do PDPDCE e revisar a versão preliminar. Previsto para o dia 09 de junho, o encontro precisou ser remarcado devido, nesse mesmo dia, à Coordenadoria Distrital Educacional 6 ter planejado uma formação docente para uso de uma plataforma virtual. Dessa forma, precisamos realizá-lo no dia 10 de junho de 2022, das 8h às 10h30 e 14h às 16h, com duração de 4h30.

Iniciamos o encontro dialogando sobre a formação de que haviam participado, pois o grupo estava bem chateado quanto a isso. Aproveitamos para contextualizar o ocorrido com o que tínhamos discutido sobre os modelos de formação e perspectivas de desenvolvimento profissional. O diálogo se estendeu pelos primeiros 50 minutos e permitiu perceber, nas falas docentes, que conseguiam distinguir em qual percepção sobre a docência esse tipo de formação-treinamento se sustentava e a diferença entre ela e a que estávamos vivenciando.

A formação, conforme os membros do grupo, consistiu em mostrar uma plataforma que a equipe docente deveria utilizar em suas práticas de ensino. No entanto, a escola estava sem internet cabeada na sala dos professores e *wifi* para a equipe docente e discente, restando apenas 15 máquinas do Laboratório de Informática, que também estava sendo utilizada pelo público estudantil que fazia o curso de Informática do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam).

O ocorrido possibilitou ao grupo compreender melhor a diferença existente entre as costumeiras formações de que participavam e a proposta da formação centrada na escola, que estávamos construindo. Além disso, ajudou para que pensássemos em construir as seções: bases legais e epistemológica no PDPDCE, visando deixar claro, no documento, os fundamentos nos quais nos embasávamos. Assim, fomos discutindo e fechando as seções em aberto e escolhemos um *layout* para o documento e as citações para serem incluídas nele. A Figura 25 mostra o Encontro Dialógico 8.

Figura 25 - Encontro Dialógico 8 - Construção Colaborativa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

f) Encontro Dialógico 9

O ED 9 teve como objetivos refletir sobre a vivência da construção colaborativa e concluir a revisão da versão preliminar do PDPDCE. Foi realizado em 14 de junho de 2022, das 8h30 às 10h30, 14h às 16h, com duração de 4h.

A acolhida foi realizada através do uso de *slide* para a leitura em grupo do poema *Cantares* de Antonio Machado, enfatizando a estrofe “Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar”²⁵, mostrado na Figura 26.

²⁵ Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>. Acesso: 05 jun. 2022.

Figura 26 - Slide utilizado no Encontro Dialógico 9

Cantares – Antonio Machado			
Tudo passa e tudo fica porém o nosso é passar, passar fazendo caminhos caminhos sobre o mar	Nunca persegui a glória	Faz algum tempo neste lugar onde hoje os bosques se vestem de espinhos se ouviu a voz de um poeta gritar	"Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar..."
Nunca persegui a glória nem deixar na memória dos homens minha canção eu amo os mundos sutis leves e gentis, como bolhas de sabão	Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar	"Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar"...	Golpe a golpe, verso a verso...
Gosto de ver-los pintar-se de sol e graná voar abaixo o céu azul, tremer subitamente e quebrar-se...	Ao andar se faz caminho e ao voltar a vista atrás se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar Caminhante não há caminho senão há marcas no mar...	Golpe a golpe, verso a verso...	Quando o pintassilgo não pode cantar. Quando o poeta é um peregrino. Quando de nada nos serve rezar.
		Morreu o poeta longe do lar cobre-lhe o pó de um país vizinho. Ao afastar-se lhe vieram chorar	"Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar..." Golpe a golpe, verso a verso.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

Após a leitura, realizou-se o momento reflexivo através das questões norteadoras: como tem sido para você a vivência de nosso caminhar colaborativo em prol da construção do PDPDCE? Qual significado a atividade tem para você como docente? Quais mudanças você entende que poderão ocorrer na escola a partir deste caminho que estamos fazendo?

As respostas permitiram perceber a confiança dos participantes nas atividades que vínhamos fazendo. Se, no Encontro Dialógico 2, a palavra que poderia definir o grupo seria “apreensão”, neste encontro, uma boa palavra seria “confiança”, não só para os participantes, mas também para mim, a pedagoga-pesquisadora. Foi gratificante vê-los falando de si e de nós como equipe, dos medos e incertezas iniciais e do processo que fomos vivenciando. Os percalços e como juntos fomos conseguindo superar, como fomos conseguindo enxergar o dito pelo GA através dos questionários e dos EDs do diagnóstico, utilizando os conhecimentos construídos em Marcelo García (1999), Imbernón (2011), Sachs (2009), Nóvoa (2022), Day (2001), Huberman (2013), e transpondo os conhecimentos para o PDPDCE. O clima de parceria sentido foi ainda mais encorajador.

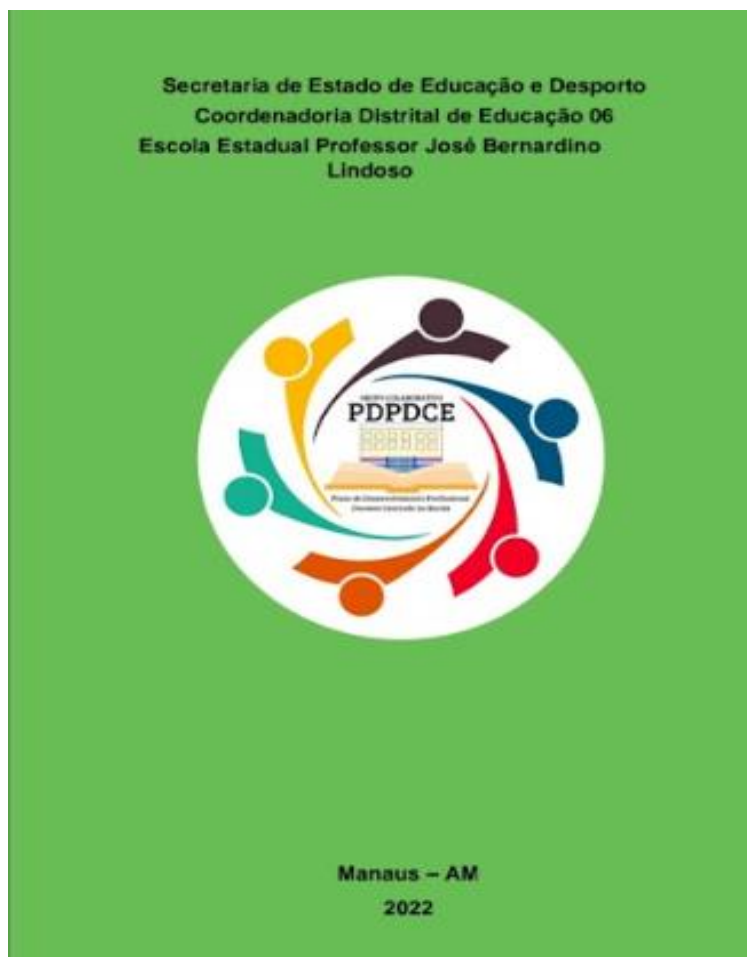
Quando retomamos a escrita do PDPDCE, tínhamos certeza, verbalizada por todos, que estávamos fazendo o nosso melhor mediante o que aprendemos em grupo e, com essa confiança, fomos fechando e revisando as seções. A Figura 27 ilustra o momento do trabalho colaborativo e a Figura 28 mostra a capa da versão preliminar do PDPDCE.

Figura 27 - Encontro Dialógico 9 - Construção Colaborativa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Figura 28 - Capa versão preliminar do PDPDCE



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Ao término da versão preliminar, foram dadas as orientações e feitos os combinados para o Encontro Dialógico de apresentação, discussão e avaliação do PDPDCE com o GA (organizados em suas áreas), em seguida, fizemos um lanche coletivo e encerramos o Encontro.

3.6.4 A fase da avaliação: examinando o resultado da caminhada

A avaliação é situada por Imbernón (2011) como parte do desenvolvimento da formação centrada na escola. Marcelo García (1999) coloca tal processo como avaliação contínua e evidencia a importância da avaliação final. Como abordado anteriormente, foi com este autor que situamos nosso processo avaliativo – dialógico - do PDPDCE ao longo do processo e em sua etapa final. Foram destinados dois EDs para a referida avaliação, um para avaliar e aprovar o PDPDCE (com GA), e outro para avaliar a vivência, de onde se derivou o produto educacional da pesquisa (com GB).

a) Avaliando o produto da caminhada: o PDPDCE

O Encontro Dialógico 10 teve como objetivos refletir sobre a importância das discussões e dos acordos coletivos como forma de fortalecimento do grupo e discutir e avaliar a versão preliminar do PDPDCE. Foi realizado em 20 de junho de 2022, em três seções: 1) das 9h às 10h, com os docentes do matutino; 2) 15h às 16h, com os docentes do vespertino, e 3) 20h às 21h30, com os docentes do noturno. Ao todo, participaram 86 docentes, organizados de acordo com sua área de conhecimento, conforme mostra a Figura 29.

Figura 29 - Participação da avaliação do PDPDCE



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

No planejamento inicial, o encontro foi pensado de forma que cada representante se reuniria com sua área, dividida por sala, e depois seria feita a plenária, mas, devido ao tempo que foi disponibilizado para sua realização, pois, no mesmo dia, foi realizada a reunião do Projeto Político Pedagógico, precisamos replanejar a plenária, a avaliação do PDPDCE e a deliberação em assembleia, do início ao término. Foram convidados e estiveram presentes no encontro, além do GA, as representantes da comunidade local (presidente e vice da Associação das Donas de Casa do Estado do Amazonas - ADCEA), a representante dos administrativos, os representantes do Grêmio Escolar, a pedagoga do turno noturno, a gestora e o administrador escolar. Suas presenças se fizeram necessárias, pois o PDPDCE precisaria ser aprovado como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, portanto, necessitava também da aprovação das representações dos segmentos escolares, além dos docentes.

No início do encontro, os participantes do GB foram organizados com o GA, conforme a respectiva área de conhecimento. O encontro foi iniciado com uso de *slides* para o momento reflexivo: “Ubuntu: eu sou porque nós somos”. A frase, oriunda de uma filosofia africana²⁶, foi utilizada para contextualizar a importância das discussões coletivas e a construção de acordos coletivos como forma de fortalecer o grupo, considerando que somos parte de uma equipe escolar. Na sequência, a frase dita por Ayrton Senna²⁷: “Eu sou parte de uma equipe. Então, quando venço, não sou eu apenas que vence. De certa forma, termino o trabalho de um grupo enorme de pessoas”, foi utilizada para discutir com o GA o processo da construção do PDPDCE, como a dinâmica da escola precisou ser planejada para dar suporte ao trabalho do grupo e como cada pessoa foi importante para que se chegasse ao momento da discussão final do plano construído.

Após o momento reflexivo, muito animado no diurno, e mais discreto no noturno, o documento do PDPDCE foi aberto, mostrado e discutido a cada seção. A avaliação com o Grupo A ocorreu sob forma de deliberação em assembleia, a partir de questões que visaram avaliar se o PDPDCE atendia às necessidades docentes, se os objetivos estavam satisfatórios, se os temas escolhidos haviam sido contemplados, assim como os modelos formativos escolhidos, a maneira pensada para realizar o acompanhamento docente, e a avaliação do plano e das futuras formações.

A avaliação sob forma de assembleia fez-se necessária devido ao tempo disponibilizado para realização do encontro e porque, para se tornar parte do Projeto Político Pedagógico da escola, como antes mencionado, foram indispensáveis a votação e a aprovação

²⁶ Para saber mais, acesse: <https://site.ubuntufin.com.br/o-que-e-a-filosofia-ubuntu/> Acesso: 20 de fev. 2022.

²⁷ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NjAOMjc0/> Acesso: 02 jun. 2022.

em plenária, sendo, para a pesquisa, um momento ímpar de avaliação do produto, fruto da construção colaborativa.

Cada representante recebeu previamente uma cópia impressa do PDPDCE e reuniu-se com os professores de sua respectiva área, organizados por mesa na sala dos professores, como demonstrado anteriormente na Figura 29. Com uso de *slides* do diagnóstico e com a versão digital do PDPDCE, fizemos a discussão de cada uma das seções: apresentação, justificativa, objetivos, diagnóstico, fundamento legal e epistemológico, acompanhamento docente, avaliação do PDPDCE e das futuras formações e organização dos temas, de forma que fomos, ao longo da apresentação, mostrando como o diagnóstico docente foi contemplado nas seções.

O processo foi bem dialógico, de maneira que qualquer docente que quisesse fazer alguma colocação pôde fazê-lo durante a apresentação das seções ou em seu término, no momento da deliberação, que, a partir das questões norteadoras, perguntamos se a seção podia ser aprovada, ao que puderam responder em uma das categorias: SIM, NÃO ou PARCIALMENTE. Quando a resposta foi pela aprovação, passou-se à próxima e, quando a resposta foi PARCIALMENTE, abriu-se para as contribuições e observações. Em nenhuma seção, obteve-se o NÃO. O Quadro 11 mostra a síntese da avaliação do PDPDCE.

Quadro 11 - Síntese da avaliação do PDPDCE

QUESTÕES NORTEADORAS	RESPOSTA OBTIDA	OBSERVAÇÃO	²⁸VOTANTES
Os objetivos do PDPDCE estão satisfatórios?	Sim	Não houve	86
O PDPDCE contempla os temas prioritários eleitos pelos docentes?	Parcialmente	Incluir Educação Inclusiva	3
O PDPDCE contempla os modelos formativos escolhidos pelos professores?	Sim	Não houve	86
A forma de acompanhamento docente é exequível?	Sim	Não houve	86
A maneira prevista para avaliar o PDPDCE é satisfatória?	Sim	Não houve	86
A forma prevista para avaliar as futuras formações é satisfatória?	Sim	Não houve	86

²⁸ Somatória dos docentes presentes, considerando os três turnos. Estiveram ausentes dez docentes no dia do Encontro Dialógico de avaliação com o Grupo A. Alguns por motivo de afastamento para tratamento de saúde, e outros devido à acompanhamento médico de rotina.

Os períodos planejados para desenvolver as formações estão exequíveis?	Parcialmente	Colocar o tema “avaliações externas” para o 1º semestre de 2023. Distribuir as formações nos HTPs e em outros momentos (planejamento, reuniões pedagógicas etc.).	1
O PDPDCE pode ser aprovado para inserção no PPP escolar?	Sim	O coletivo aprova, mas deverão ser feitas as três alterações propostas: incluir Educação Inclusiva, mudança do período do tema “Avaliações externas” e utilizar outros momentos além do HTP.	86

Fonte: Elaboração própria (2022).

Em duas questões, conforme o quadro, obteve-se PARCIALMENTE, a saber: temas prioritários à formação e período para realização das formações. Abrimos para discussão, facultando a palavra ao docente votante (da área de Humanas), que suscitou a discussão como tema prioritário, e não como tema secundário. A defesa do docente foi aceita por sua área e, ao ser posta em votação, com as demais áreas, foi aprovada e posta como observação a ser seguida na versão final do PDPDCE.

Da mesma forma ocorreu com o ajuste dos períodos de formação suscitado por um professor de Matemática e presidente em exercício da Congregação de Professores e Pedagogos, que sugeriu que o tema avaliação externa fosse trabalhado no 1º semestre 2023, em vez do 2º, haja vista que, neste último, já ocorreria a aplicação das avaliações. Outra sugestão foi que, além do HTP, fossem utilizados outros momentos para realização das formações, como o dia do planejamento e reuniões pedagógicas. Ambas as sugestões foram postas em votação e aprovadas pelas áreas.

Da avaliação, no Encontro Dialógico 11, com o GB, foram feitas as alterações sugeridas e o documento foi revisado a partir das questões em que o Grupo A fez as observações. Ao verificarmos a adequação do PDPDCE às sugestões recebidas, finalizamos seu *layout* e sua versão final.

O momento de avaliação do PDPDCE com o GA foi de extrema importância para que pudessemos vivenciar o exercício da tomada de decisão coletiva, de forma que norteamos a discussão avaliativa por meio das explanações das seções em paralelo ao dito pelo Grupo A, durante o diagnóstico, para que pudesse perceber a importância da escuta em um processo de construção colaborativa em prol do coletivo docente e da escola. Assim, o GA pôde perceber como as respostas obtidas na etapa do diagnóstico foram vitais para construirmos o PDPDCE

e como este ‘conversava’ com o PPP da escola, além de verificar se havíamos, satisfatoriamente, utilizado as informações obtidas para elaborar o nosso produto.

Do encontro dialógico com o GA, saímos com a percepção que, se o tempo disponibilizado pudesse ter sido maior, a discussão teria sido ainda mais rica, pois cada tema eleito derivava de uma necessidade que, ao mesmo tempo, era particular e coletiva. Coletiva em relação à escola, particularmente considerando a razão de cada docente sentir tal necessidade em seu fazer pedagógico, nos diferentes componentes curriculares e nas diferentes séries e turmas, ou seja, a problemática talvez fosse a mesma, mas a forma de senti-la e enfrentá-la certamente diferiria, haja vista termos docentes em diferentes etapas da carreira docente, histórias de vida particulares, entre outros aspectos. A Figura 30 mostra a realização do encontro.

Figura 30 - Encontro Dialógico 10 - Avaliação do PDPDCE



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

a) Avaliando a vivência da caminhada: o produto educacional

O ED11 teve como objetivos finalizar o PDPDCE com as sugestões recebidas do GA; refletir sobre a socialização e discussão da versão preliminar do PDPDCE e avaliar a vivência da construção colaborativa e das avaliações. Foi realizado em 21 de junho de 2022, das 8h às 11h, com duração de 3h.

O encontro foi iniciado com a acolhida reflexiva a partir do tema: “Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos” (Ray Kroc)²⁹, para dialogar a questão norteadora: considerando a vivência colaborativa empreendida, qual o seu entendimento sobre a frase? Assim, dialogamos sobre o trabalho realizado pelo grupo, as contribuições de cada membro e a ajuda mútua para que conseguíssemos somar esforços para construir o PDPDCE. Discutimos também sobre a relação e a interação entre os representantes em suas respectivas áreas e a suas percepções sobre as contribuições e a avaliação feita por seus pares. Na Figura 31, dispomos o *slide* utilizado para o momento reflexivo.

Figura 31 - Encontro Dialógico 2 da Avaliação



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Após o momento reflexivo, abrimos a versão preliminar do PDPDCE, fizemos as alterações sugeridas pelo GA e fechamos o *layout* do documento. Depois do segundo momento, dialogamos considerando as questões: a vivência colaborativa favoreceu, em algum sentido, o seu crescimento pessoal e profissional? Se sim, como? A vivência colaborativa favoreceu, em algum sentido, o seu sentir-se professor da instituição pesquisada? Como? As discussões realizadas nos encontros dialógicos contribuíram, em algum aspecto, à sua atuação profissional em sala de aula? Quais seriam os aspectos? Há alguma percepção e/ou saber que você tenha construído durante as vivências colaborativas que reconheça como importantes à sua atuação profissional? Qual? Você considera ter feito o seu melhor na vivência da construção colaborativa? Os recursos utilizados foram adequados às discussões? O tempo destinado foi suficiente para a vivência da construção colaborativa? A maneira como os EDs ocorreram foi

²⁹ Disponível em: welingtonsantos10.tumblr.com Acesso: 03 jun. 2022.

adequada ao propósito do trabalho? A interação dentro da equipe foi favorável à vivência? A atuação da pedagoga/pesquisadora foi adequada à construção colaborativa do PDPDCE?

O diálogo foi bastante tranquilo. A cada questão, o grupo ia se mostrando mais à vontade e mais reflexivo, falando sobre os receios iniciais, a importância do tempo para parar e pensar coletivamente nas questões do cotidiano da escola e nas situações de sala de aula. Um dos participantes citou que a experiência o levou a pensar que talvez fosse um momento assim que faltasse ser realizado com uma determinada turma - que era totalmente apática- para que se tornassem mais interessados nas aulas. Outro membro do grupo falou sobre a importância de ouvir os estudantes e se colocar no lugar deles. Antes, já pensava ser importante, mas que agora via essa importância de forma ainda maior.

Outro membro fez um relato sobre um aluno que pensava ser desinteressado – porque só dormia durante as aulas - e que há alguns dias tinha conversado com ele para saber o que estava acontecendo e descobriu que ele passava fome. Às vezes, tendo uma, e outras vezes, nenhuma alimentação no dia. A fala desse membro suscitou outras reflexões sobre a situação familiar da comunidade estudantil, o contexto pandêmico vivenciado, o aumento nos casos de problemas psicológicos e a importância de termos diálogos de forma mais ampla nas reuniões pedagógicas.

Foi discutido, a partir de uma fala de um participante, a importância da conscientização docente para a melhoria da escola e a importância do diálogo nesse sentido. Foi referido também o sentir-se valorizado por participar do processo e ver no documento as ilustrações, as discussões e as citações escolhidas conjuntamente, proporcionando certo orgulho. Assim, algumas questões suscitaram outras. Teve momentos em que em uma fala, o participante contemplava resposta de outras questões que ainda seriam feitas. Dentre elas, perguntas que tratavam da avaliação do processo. Por essa razão, esta última etapa foi ocorrendo de forma bem tranquila, intrínseca às questões norteadoras. A avaliação do grupo foi bastante positiva em todos os aspectos discutidos, ficando a maior disponibilidade de tempo como sugestão do grupo.

Logo, foi pedido aos participantes que, utilizando até três palavras, definissem o que significou para eles terem participado da construção colaborativa do PDPDCE de seu local de trabalho. As palavras ditas foram organizadas no *slide*, mostrado na Figura 32.

Figura 32 - Slide com as respostas dos participantes



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Depois do diálogo, foram dadas as orientações sobre as próximas etapas da pesquisa: a construção do capítulo da análise dos dados, parte da dissertação, a organização do processo da construção do PDPDCE como produto da pesquisa e a divulgação de ambos. O grupo, bem animado, pediu para estar presente na defesa e na conversa de encerramento, surgiram algumas ideias para a divulgação do trabalho empreendido. Uma delas, como forma de agradecimento ao grupo, foi a confecção de uma blusa do grupo colaborativo. Todos gostaram da ideia e fizeram a escolha da cor e do *design*. A ideia seguinte foi, em um momento posterior, fazermos a entrega oficial do PDPDCE à gestora escolar e a escrita colaborativa de um artigo sobre a construção colaborativa do PDPDCE, entendido como outra possibilidade da divulgação da pesquisa. E, para ajudar o grupo (disponibilizamos as questões norteadoras da avaliação em um documento no drive para que pudessem construir colaborativamente para o artigo), combinamos também de fazermos um momento, após o recesso escolar e fechamento do segundo bimestre, para comemorarmos a conclusão e a entrega do referido plano. A Figura 33 ilustra o Encontro da Avaliação com o GB.

Figura 33 - Encontro Dialógico 2 da Avaliação



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A avaliação constitui-se como um importante momento formativo, tal qual referido por Marcelo García (1999), tanto em sua forma contínua, quanto final, uma vez que permitiu avaliar a etapa que se estava desenvolvendo e fazer os ajustes necessários para que se pudessemos avançar no trabalho empreendido e se chegar ao objetivo de construir o PDPDCE. A avaliação final nos fez refletir sobre toda a caminhada feita, com suas dificuldades, superações e aprendizados que nos levaram a conseguir desenvolver cada etapa da pesquisa-ação, tornando-se vital para a sistematização do produto educacional da pesquisa. Referente ao PDPDCE, encontra-se inserido como parte do PPP escolar, que está em tramitação para aprovação no Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM).

3.6.5 A fase da divulgação: publicizando o PDPDCE e o caminho construído

Nesta fase, a última da pesquisa-ação, situada por Imbernón (2011) como institucionalização ou manutenção da inovação, publicizamos o PDPDCE à comunidade docente e aos representantes da SEDUC/AM.

Posterior ao Encontro Dialógico 11, como forma tanto de agradecimento aos participantes do GB, como uma maneira de divulgação do PDPDCE, foram feitas camisas³⁰ contendo a logomarca do grupo de trabalho, conforme mostrado na Figura 34, utilizadas pelo grupo colaborativo no dia da divulgação.

Figura 34 - Camisa do Grupo Colaborativo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

No planejamento inicial, a divulgação não foi posta como ED, pois tencionamos fazê-la apenas por meio do *blog*³¹ no decorrer dos EDs e posteriormente por meio da dissertação e do produto educacional da pesquisa. No entanto, o *blog*, como pensado, tornou-se inviável e, por esta razão, viemos a pensar na escrita do artigo e no momento da entrega oficial do PDPDCE à gestão escolar.

Quanto ao artigo, reiteramos que disponibilizamos, no ED11, as questões reflexivas utilizadas nele sob forma de documento editável em uma pasta no *drive* e, por meio dele, o grupo de professores desenvolveu colaborativamente a sua escrita. O resultado foi um rico documento que foi apresentado em um evento local e veio a se tornar um importante produto

³⁰ Presenteamos também com camisas do PDPDCE a gestora escolar e o presidente da Congregação de professores(as) e pedagogos(as).

³¹ Para conhecer o planejamento do *blog*, acesse: [Planejamento do blog](#) ou leia o *Qrcode* (Apêndice E) e para acessar a página do *blog*, acesse: <https://pdpdce.blogspot.com/>

da divulgação, constituído como produção textual derivada da vivência e, posteriormente, adicionado como *corpus* da pesquisa.

O ED12 aconteceu no dia do planejamento bimestral (realizado em 15 de julho de 2022), com duração de 1h, com a entrega oficial à gestora escolar. O momento da entrega oficial encontra-se evidenciado na Figura 35.

Figura 35 - Entrega oficial do PDPDCE



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Ainda no dia 15 de julho, aproveitando a presença da diretora do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) da SEDUC/AM e da coordenadora pedagógica do Ensino Médio da CDE6, para inauguração da sala *maker* da escola, apresentamos o PDPDCE³² a ambas, como forma de publicizar o trabalho empreendido e seu resultado. Este momento é mostrado através da Figura 36.

³² Para conhecer a versão final do PDPDCE, acesse: [PDPDCE](#)

Figura 36 - Divulgação do PDPDCE



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

A realização da pesquisa-ação permitiu construir, dentro da minha profissão, uma resposta ao anseio que se fazia presente no âmbito escolar há dez anos. No entanto, por não sabermos como fazê-lo, não avançamos. E esse não avançar, não conseguir construir a viabilidade para o processo formativo, me inquietou e afligiu todos esses anos.

A vivência aqui relatada significa, para mim, muito mais que concluir uma etapa da pesquisa e mais uma seção da dissertação. Significa crescer como pessoa e profissional. É muito comum encontrar, em textos e documentos oficiais, o apontamento da pedagoga e do pedagogo como responsáveis pela formação docente no âmbito escolar, no entanto, os caminhos para tal não são claros e o cotidiano escolar, principalmente com o desmonte na Educação que enfrentamos nos últimos anos, é difícil e pode até mesmo inviabilizar a construção de respostas a esta e tantas outras problemáticas vivenciadas.

Nóvoa (2022) afirma que as soluções para alguns problemas vividos dentro da escola não serão respondidas por especialistas de fora dela, e, sim, pelos profissionais docentes que ali estão. Nesse sentido, enxergo a construção colaborativa do PDPDCE da escola em que atuo como possibilidade à formação docente no “chão da escola”. Prática profissional que só se tornou possível pelo trabalho colaborativo existente entre mim, minha orientadora e os grupos docentes envolvidos.

Assim, desenvolvemos a pesquisa-ação e suas fases: diagnosticamos, planejamos, implementamos o planejamento, avaliamos e concluímos a primeira parte da divulgação.

Concluída esta etapa, cabe-nos: 1) enquanto escola, lutar pela implementação do PDPDCE; 2) enquanto pesquisadoras, proceder à organização e análise dos dados produzidos durante a vivência, vindo a responder ao nosso problema de pesquisa, e 3) sistematizar a versão final do produto educacional, de forma que este contribua para que outras instituições educativas construam seu próprio caminho na construção de seus planos formativos, tendo, para tanto, uma indicação de percurso. Afinal, como nos fala o poeta Antonio Machado, “Se faz caminho ao andar”.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise e a discussão dos dados produzidos durante a vivência da construção colaborativa do PDPDCE.

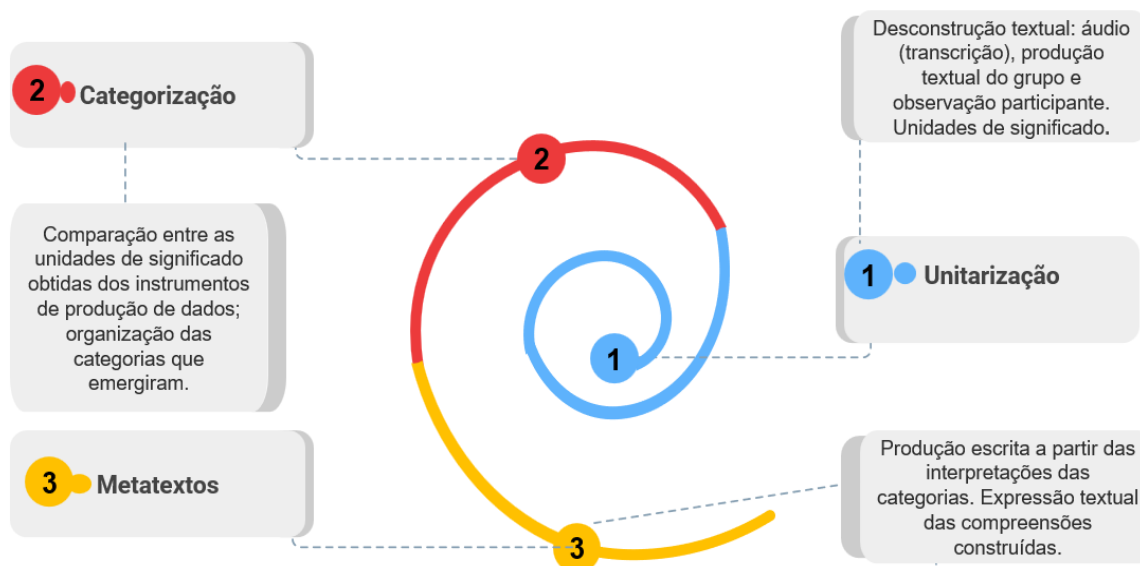
4 O RESPLANDECER DA LUZ: A COMPREENSÃO EMERGIDA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 2018)

Este capítulo tem por objetivo explicitar em que aspectos a construção colaborativa de um plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola atua no desenvolvimento profissional de professores. Para esta compreensão, definimos a Análise Textual Discursiva (ATD³³) de Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006; 2007) como perspectiva de análise de dados. Conforme Moraes e Galiuzzi (2007, p. 45), podemos compreender a ATD “[...] como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais referentes a esses fenômenos”. A ATD é um ciclo em que são desenvolvidas três etapas, representadas na Figura 37, juntamente com o procedimento que utilizamos.

Figura 37 - Desenvolvimento das fases da ATD



Fonte: Elaboração própria (2022), a partir de Moraes (2003).

³³ No exercício de compreender a ATD como metodologia de análise, construímos um infográfico a partir da primeira leitura empreendida sobre ela. Acesse o *link* para visualizar: [Infográfico ATD](#)

Este capítulo está organizado em três seções que discutem a ATD e mostram como trabalhamos com o corpus da pesquisa em cada uma delas, e três subseções referentes aos metatextos.

A seguir, discorreremos sobre cada uma das fases e como procedemos em cada uma dela, além de mostrarmos como realizamos a fase da unitarização.

4.1 O PRIMEIRO PASSO NA ATD: A UNITARIZAÇÃO

Na ATD, a primeira etapa é a unitarização, em que o *corpus* da pesquisa é desmontado a partir da minuciosa análise dos textos. Conforme Moraes e Galiuzzi (2006, p. 124), unitarizar “Implica em mover o sistema de ideias analisado para o caos, produzindo-se um conjunto desordenado e caótico de unidades elementares de significado sobre os temas investigados”. O caos, advindo da desconstrução dos textos, tornou-se o primeiro desafio da pesquisadora principiante na ATD, pois ele gerou insegurança e incerteza. Insegurança quanto à medida de fragmentação, e incerteza de estar impregnada o bastante para ser cuidadosa em evitar viés do pesquisador no estudo e, ao mesmo tempo, dar voz à pesquisa ao me assumir como autora desde esta primeira etapa.

O exercício foi desafiador, pois, no primeiro momento, em meio ao caos, surgiram relances de clareza que logo se fecharam e me vi em meio a uma infinidade de palavras e dúvidas. Nesse momento, a primeira orientação à impregnação deve ser: lembre-se de qual é a sua medida de fragmentação. O que você quer compreender por meio do *corpus*? Em nosso caso, esta medida foi o nosso problema de pesquisa, o primeiro feixe de luz sobre os dados produzidos, nos ajudando a ir fragmentando os textos, saindo do caos inicial até chegarmos às novas organizações construídas, que nos levaram às unidades de sentido, que, por sua vez, nos possibilitaram passar para a segunda etapa do ciclo.

Organizado o *corpus* da pesquisa, fez-se a sua transformação para documentos em txt³⁴ (sem formatação) e, por meio do *software AntConc 3.5.9*, realizamos a primeira análise textual, verificando a frequência com que algumas palavras e suas similares, encontradas no diário de pesquisa e nas transcrições, se repetiam. A opção pelo uso do *software* deu-se na busca de reduzir o viés da pesquisadora na etapa da **unitarização**, além disso, esse exercício ajudou também a diminuir o tempo utilizado nesta etapa, pois contribuiu no processo organizativo e

³⁴ txt é uma extensão de arquivo de texto sem formatação.

possibilitou maior disponibilidade às etapas seguintes. No Quadro 12, mostramos o resultado obtido no *AntConc* 3.5.9.

Quadro 12 - Análise de frequência de palavras do Corpus no *AntConc* 3.5.9

PALAVRA	CORPUS	FREQUÊNCIA TOTAL	FREQUÊNCIA/ANÁLISE DE SENTIDO
Refle*	Transcrição/Texto/Diário de pesquisa.	46	34
Reflexão		24	18
Aprend*		56	36
Aprendizagem		14	12
Valo*		19	11
Valorização		8	7
Consc*		5	3
Conscientização		4	3
Auto*		17	3
Autonomia		6	3
Escut*		16	13
Escuta		9	6

Fonte: Elaboração própria (2023).

De posse do quadro de frequência, considerando as palavras no sentido buscado a partir do problema de pesquisa, procedemos à unitarização, em que as produções textuais foram fragmentadas, de forma que os textos selecionados permitissem que respondêssemos ao problema de pesquisa: em que aspectos a construção colaborativa de um plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola atua no desenvolvimento profissional de professores?

No primeiro momento, selecionamos fragmentos do primeiro ao décimo primeiro ED e procedemos à análise de todos os fragmentos, depois fomos eliminando os fragmentos que não contribuíam para que se respondesse ao problema. Ao término, ficamos com fragmentos do segundo ao décimo primeiro ED das transcrições e do diário de pesquisa, além da produção textual dos professores.

Conforme Galiazzi e Sousa (2019, p. 9), “As unidades de análise são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos”. Como antes referido, nosso critério de fragmentação deu-se em face ao nosso problema de pesquisa e, nesse sentido, as unidades de significado, com ajuda do *AntConc* 3.5.9, foram assim estabelecidas na etapa da unitarização. Da análise das referidas unidades, criamos palavras-chaves para nomeá-las. Na Figura 39, apresentamos a nuvem de palavras construída a partir das mais frequentes.

Figura 38 - Nuvem de palavras-chave



Fonte: Elaboração própria (2023).

A nuvem de palavras possibilitou visualizar, as indicações de palavras do *AntConc* 3.5.9, assim como novas palavras, advindas da compreensão dos fragmentos das falas dos professores participantes, da análise dos fragmentos do diário de pesquisa e da produção textual dos docentes. Resultante deste processo, que teve diversas idas e vindas, paradas e retomadas, chegamos à categorização, que discorreremos na subseção seguinte.

4.2 O SEGUNDO PASSO NA ATD: A CATEGORIZAÇÃO

Categorização é um exercício ainda mais profundo e intenso, pois nela são construídas as relações entre as unidades de sentido. São idas e vindas constantes em comparar as unidades, mergulhar no texto em busca de sua essência, de forma que não se enxergue, como que usando um binóculo, apenas “as respostas” que precisamos, mas, sim, possibilite que elas venham a emergir, a partir da nossa imersão, nos fragmentos. Aqui, a pergunta de Galiazzi e Souza (2019, p. 2): “O que é isto que se mostra?” torna-se constante e pode ser feita para cada fragmento, pois de cada um sai uma compreensão, que possibilita que se vá eliminando as informações excessivas e, assim, sintetizando os textos.

Este momento, apesar de demorado, tornou-se prazeroso porque, ao articularmos os significados semelhantes, geramos as categorias de análise que, primeiramente, nos encheu de

um misto de alegria e satisfação, pois não precisamos “encaixar” fragmentos do corpus empírico ou teórico, uma vez que os raios de luz foram se juntando e incidindo sobre eles.

Em um segundo momento, a euforia inicial deu lugar à certa insegurança, pois “O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência” (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 125) e, nessa validação, os sentimentos se misturaram - em dado momento a certeza pareceu incerta. Mais uma vez, coube uma questão, a partir de Galiuzzi e Souza (2019), considerando as comparações e correlações entre as unidades de sentido, o que é isso que se mostra? Da retomada de reflexão, os entendimentos foram fortalecidos e nos levaram a concluir as categorias iniciais, intermediárias e finais, que permitiram avançar à fase seguinte, a produção dos metatextos.

Do intenso olhar e refletir sobre as unidades de sentido, chegamos às categorias iniciais, que nos conduziram às intermediárias, que, por sua vez, nos implicaram outro significativo esforço para que chegássemos às categorias finais, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 - Categorização

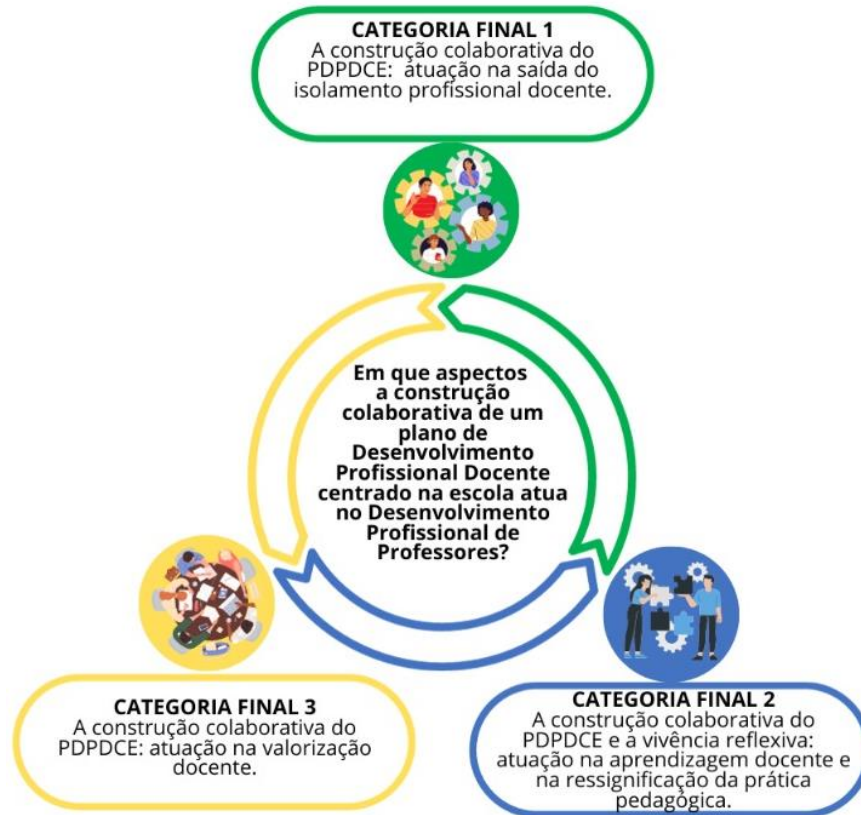
Unidades que falam sobre	Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final/Emergente
Escuta, diálogo, partilha, colaboração e aprendizagem entre pares.	Abertura ao diálogo com seus pares.	A construção colaborativa e a mudança de atitude docente na relação com seus pares.	A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na saída do isolamento profissional docente.
Reflexão, aprendizagem, práticas pedagógicas, mudança, transposição didática, conscientização, relação professor-aluno e empatia.	Processo reflexivo como caminho formativo e abertura à escuta discente.	A vivência reflexiva como propiciadora de aprendizagem na formação docente e mudança na prática pedagógica.	A construção colaborativa do PDPDCE e a vivência reflexiva: atuação na aprendizagem e na ressignificação das práticas pedagógicas.
Bem-estar, satisfação, respeito e valorização.	A importância da escuta docente.	A escuta e o trabalho colaborativo como forma de respeito e valorização docente.	A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na valorização docente.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Como é possível perceber no Quadro 13, chegamos a três categorias finais, que respondem ao nosso problema de pesquisa, a saber: 1) A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na saída do isolamento profissional docente; 2) A construção colaborativa do PDPDCE e a vivência reflexiva: atuação na aprendizagem docente e na ressignificação da

prática pedagógica, e 3) A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na valorização docente. Na figura 40, ilustramos as categorias respondendo ao problema de pesquisa.

Figura 39 - Categorias finais



Fonte: Elaboração própria (2023).

As três categorias que emergiram das análises trazem questões que precisam ser consideradas e discutidas ao se pensar no desenvolvimento profissional docente, principalmente no contexto atual, em que a formação de professores vem sendo ofertada como mercadoria, em muitos casos, disponibilizada sob forma de pacotes de cursos on-line. No que tange às categorias um e dois, encontramos semelhança com os resultados obtidos no estudo de Azevedo e Costa (2022), ao analisarem pesquisas que tratavam sobre o DPDCE, no entanto, a categoria três foi a nossa surpresa. Sobre ela e as demais, discutiremos na subseção seguinte, que se situa como a última etapa da ATD.

4.3 O TERCEIRO PASSO NA ATD: A PRODUÇÃO DOS METATEXTOS

A última etapa da ATD é a produção dos metatextos, ou seja, a comunicação da nova compreensão emergida a partir da unitarização e da categorização, em diálogo com interlocutores teóricos, elaborando, assim, um texto descritivo e interpretativo em que discute e argumenta a respeito das categorias finais. Conforme Moraes e Galiuzzi (2007, p. 32), “[...] a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é também, consequência de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos”.

Esta última etapa exige do pesquisador uma movimentação intensa no sentido de interpretar e argumentar (Moraes; Galiuzzi, 2006). Nela, o pesquisador, em face de suas categorias finais/emergentes, dialoga com seus elementos empíricos (dados produzidos) e teóricos (o que dizem os autores referências sobre o fenômeno). Em nosso entender, este é o momento ápice da construção do pesquisador-autor. Nessa etapa, mostrou-se claro o valor do exercício da unitarização e da categorização, pois as compreensões que foram construídas ao longo do ciclo permitiram o empoderamento necessário para escrever os metatextos, anunciando os entendimentos. Os pequenos relances de feixes de luz tornaram-se um feixe amplo que resplandeceu não somente sobre o *corpus*, mas sobre a pesquisadora, que então pôde ter clareza para intuir e construir suas interpretações e argumentações, possibilitando, assim, que “o novo emergente” (Moraes; Galiuzzi, 2006) pudesse ser anunciado.

Assim, nessa etapa, discutimos as três categorias a que chegamos, são elas: 1) A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na saída do isolamento profissional docente; 2) A construção colaborativa do PDPDCE e a vivência reflexiva: atuação na aprendizagem docente e na resignificação da prática pedagógica, e 3) A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na valorização docente, vistas a seguir.

4.3.1 A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na saída do isolamento profissional docente

As análises empreendidas que fizeram emergir esta categoria permitiram-nos compreender que a construção colaborativa do PDPDCE atua na saída do isolamento profissional docente, pois leva os professores a se abrirem ao diálogo com seus pares, possibilitando, dessa maneira, que aprendam juntos. Este aspecto que emergiu da análise é tratado a seguir.

O primeiro passo para tornar um processo formativo eficaz é conseguir engajar os professores à efetiva participação e a quererem aprender, pois, como aponta Freire (1987, p. 39), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Ao considerarmos a educação dessa maneira, entendemos que a formação docente não deve ser planejada para se constituir, parafraseando Freire (1987), uma “formação bancária”, ou seja, entender os professores como estando com ‘deficiência de saberes’, portanto, precisando que um especialista venha atualizá-los e encher suas cabeças com as ‘novidades pedagógicas’ do momento, para que, em seguida, voltem para suas salas de aula e ‘apliquem essas novidades’ em suas práticas pedagógicas.

Ao contrário, a formação precisa ser constituída como uma prática de liberdade e, para isso, precisa se estabelecer como um ato dialógico, em um movimento de buscar possibilitar aos docentes a fim de desenvolverem profissionalmente, vindo a “ser mais” de forma que “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (Freire, 1987, p. 43).

O “ser mais” freireano é discutido na perspectiva do vir a ser em Silva (2018, p. 99), quando a autora defende que a formação de professores precisa ser entendida

Como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas. Neste movimento, o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito, e não a partir de um tipo ideal de professor que, normalmente, é projetado separadamente das condições objetivas.

O entendimento da autora nos remete ao princípio do isomorfismo, em que “O modo como o professor aprende é o mesmo modo como o professor ensina” (Pacheco, 2014, p. 39). Isso significa dizer também que a forma como o docente é formado implicará a maneira como formará seus alunos. Por isso, às vezes, é necessário que desaprendam para poder aprender e ensinar de outra forma.

No entendimento de Imbernón (2009), na maioria das vezes, é preciso criar mecanismos de desaprendizagem aos docentes. Sair do isolamento é uma aprendizagem necessária, como nos mostra Fullan e Hargreaves (2001). Pacheco (2014, p. 40) aponta um dos motivos para isso, pois “O indivíduo-com-os-outros tem a consciência do seu papel em uma ordem simbólica complexa e concreta, que o protege dos efeitos mortais da uniformização”.

Sperber (2009. p. 11), discutindo Ricouer (1991), evidencia a relação “o indivíduo-com-os-outros”, citada por Pacheco (2014), e mostra a importância desta para o ser humano no processo de formação da consciência. Desse modo, podemos entender que o isolamento humano configura-se como um entrave à formação da consciência de si e do outro, e de si com o outro e isso prejudica o “ser mais”, conforme discutido. Logo, é necessário que se busque formas de possibilitar a quebra do isolamento, levando as pessoas a se moverem de um espaço solitário para um solidário.

Mover-se de seu lugar de solidão para um espaço com-os-outros não é algo que se faça de uma hora para outra ou de qualquer jeito, é um exercício que, por vezes, precisa ser mediado, pois implica não apenas um deslocamento em um lugar físico, mas significa também pensar e repensar em valores, conceitos, paradigmas, preconceitos, traumas, dentre outros.

Portanto, o incentivo a esta mudança precisa de encorajamento e apoio, como indicam Hargreaves *et al.* (2002). Com este entendimento, o diálogo inicial sobre a forma que trabalharíamos no grupo colaborativo nos mostrou opiniões dos participantes acerca do trabalho em equipe. Um dos professores disse: “Eu não gosto muito de trabalhar em equipe” (TED2, P1, 2022). Enquanto P2 explicou: “É porque sempre tem aqueles que só querem ficar nas costas dos outros” (TED2, P2, 2022). Por sua vez, P3 opinou: “Eu trabalho muito com a professora x³⁵, inclusive, a gente planeja junto as nossas aulas e vamos nos ajudando. Quando é assim, é bom”.

Como é possível perceber, os professores opinam a partir da experiência que possuem com o trabalho em equipe. P1 externou não gostar muito de desenvolver atividades em grupo, enquanto P2 explica que há um motivo para ter certa apreensão neste tipo de atividade. Então, o primeiro passo precisou ser levá-los a compreender o conceito de colaboração.

Abordar conceitos não significa apenas ‘depositar’ os seus significados científicos ou semânticos na cabeça dos professores, pois, como bem explica Silva (2018, p. 63),

Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

A afirmativa, à luz das palavras de P1 e P2, em nossa análise, mostra-nos a importância de possibilitar que os professores aprendam uns com os outros não só metodologias de ensino, mas aprendam a se ajudar e mutuamente se apoiarem. Por isso, Silva (2018) afirma que o

³⁵ Sempre utilizaremos o x para preservar a identidade da pessoa mencionada pelos participantes.

imbricamento de aprendizagens docentes fortalece a profissão porque possibilita que eles cresçam juntos e construam saberes que os leva a vencerem juntos, certamente, dando novo ânimo frente a tantas situações difíceis que os profissionais docentes enfrentam no cotidiano escolar, inclusive quando pensam já terem feito “tudo” e nada funcionou para contribuir para a aprendizagem dos estudantes. No diálogo com os outros, podem perceber que ainda há algo que pode ser feito.

Frente às discussões até aqui realizadas, reafirmamos que a vivência no grupo de construção colaborativa do DPDCE atuou na aprendizagem docente, que, por sua vez, reverberou na ressignificação de suas práticas pedagógicas, pois as falas individuais, transcritas dos EDs, são consonantes à fala grupal do PTC, além das percepções tidas pela pesquisadora ao longo do processo. Ao produzirem o texto conjuntamente, o grupo afirmou:

A partir dos momentos reflexivos e das discussões neles realizadas, a cada nova ação: elaboração da justificativa, objetivos, fundamentação, proposta de avaliação e organização dos temas e as estratégias formativas, construímos novos conhecimentos e fortalecemos aqueles que já possuíamos (PTC, 2022).

Ao refletirmos sobre a importância de sermos ouvidos, também percebemos a necessidade de um novo olhar na relação professor/ aluno, que leve em consideração as experiências/vivências diárias do aluno como parte das práticas pedagógicas de cada docente em sala de aula (PTC, 2022).

[...] não devemos partir do que ‘achamos que sabemos sobre eles’, mas buscar ouvi-los para então planejarmos nossas atividades pedagógicas. Pois, assim como não queremos formações enfadonhas que não vão ao encontro daquilo que precisamos, também devemos pensar e/ou repensar nossas práticas educativas para os estudantes de forma a propiciar um melhor processo de ensino-aprendizagem (PTC, 2022).

[...] avaliar os encontros dialógicos foi significativo porque tornou possível refletir sobre o processo e nos autoavaliar em relação à forma como trabalhamos no grupo colaborativo e aquela que estávamos habituados a avaliar (PTC, 2022).

O relato do grupo permite-nos a percepção das variadas aprendizagens que foram vivenciadas e construídas em que cada um que deu a sua contribuição. No ED11, durante a avaliação final, perguntados se haviam investido o seu melhor no trabalho de construção colaborativa, P4 surpreendeu o grupo ao dizer que: “Pra (sic) mim, eu não contribuí tanto assim. Pra (sic) mim, foi uma honra, mas eu queria ter contribuído mais. Minha contribuição foi mais nos comentários, nas reflexões. Eu tive pouca mão na massa, então, não acho que contribuí tanto” (TED11, P4). Sua percepção foi logo refutada pelos outros, como pode ser visualizado abaixo.

Eu dei o meu melhor. Foi um pouquinho de cada um que, juntando, deu nesse excelente trabalho. E não pense assim, não, X, você contribui e muito. Eu queria ter essa sua calma. Nas horas mais difíceis, sabe, você vinha com esse seu jeito de falar. Deixava a gente calma (TED11, P3).

Eu acredito, assim, todos nós demos o nosso melhor. Uns mais na prática, outros na reflexão, mas eu vejo assim, foram as nossas discussões, as reflexões que todos fizemos fizeram a gente conseguir fazer o documento (TED11, P2).

Após a colocação dos colegas, P4 mudou a expressão facial de pesar para de alegria e verbalizou o seguinte:

Olha aí! A importância do ouvir. Eu só estava pensando na parte prática, na “mão na massa”, de estar escrevendo e tudo mais, mas não tinha pensado como vocês falaram. A importância da discussão, do diálogo para a construção. Então, pensando assim, realmente cada um deu a sua contribuição. Demos o melhor (TED11, P4).

Como é possível perceber, até o momento final da avaliação, a aprendizagem entre pares se fez presente e auxiliou os professores a terem diferentes percepções a partir da fala dos outros participantes.

Nesse sentido, situamos a fala de P3, quando disse sobre a conclusão do PDPDCE: “Mostra a importância do trabalho em equipe. O quanto ele é importante. Pessoas com personalidades diferentes, mas unidos em prol de um mesmo objetivo, têm sucesso” (TED11, P3).

Em paralelo à aprendizagem docente, o processo também foi formativo à pesquisadora, como evidenciado no diário de pesquisa:

Foi gratificante para mim ouvi-los porque a vivência no grupo colaborativo, foi a primeira vez que eu pude exercitar, de forma consciente, o constituir-me como formadora. Eu vivi a formação com eles, então, eu formei e me formei, e isso foi um exercício enriquecedor porque me mostrou caminhos para que, de forma crítica, eu possa construir novas práticas profissionais. Fez-me ver que ainda que difícil, dada as condições, é possível pensar e construir uma formação de professores que realmente propicie desenvolvimento profissional para todos os envolvidos no processo, isso me esperança a prosseguir (Ildeneti, DIP, ED11, 2022).

Como se vê, o espaço reflexivo, considerado como um trabalho colaborativo, deu-se para muito além de uma construção técnica do PDPDCE, uma vez que se concebeu como formativo para todos os participantes. Logo, entendemos a importância de criarmos este tipo de espaço de convivência reflexiva, de forma a constituí-lo no sentido do desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009b), ainda que as condições de trabalho não facilitem esta construção.

Assim, ao refletirmos sobre a afirmativa de Nóvoa (2009a, p. 24) de que “[...] O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito”, podemos dizer que entendemos suas palavras e é isso que estamos buscando fazer.

Acreditamos que é possível, sim, construir práticas formativas que contribuam para que saiamos dos tradicionais modelos de formação continuada, que tendem a se fortalecer ainda mais com a BNC-Formação continuada. Precisamos caminhar no sentido almejado pelos que conosco lutam em prol da redução, e quem sabe da superação da proletarização do trabalho docente por meio de iniciativas que levem os docentes a se formarem com criticidade.

Por fim, a análise que nos levou a chegar nesta segunda categoria, a saber, A construção colaborativa do PDPDCE e a vivência reflexiva: atuação na aprendizagem docente e na ressignificação da prática pedagógica, nos mostra, parafraseando Freire (2000), se a formação continuada, na perspectiva do DPDCE, não pode tudo, alguma coisa fundamental pode.

Na formação docente é importante abordar e problematizar conceitos, de forma que o professorado não se atenha a “decorar” um conceito, mas compreendê-lo, a fim de ser capaz de, com suas palavras, defini-los, pois entendemos que esta apropriação conduz a uma ampliação do conhecimento e ao desenvolvimento profissional. Por vezes, em si, os professores podem ter uma percepção de que tal conceito é aquilo que uma vez aprendeu sendo e guardá-lo em seu ser profissional de forma a pensar que não há outro sentido, outra forma de ser compreendido ou vivido. No entanto, sabemos que as compreensões sobre algo podem ser múltiplas, consonantes ou dissonantes. O depoimento escrito do grupo de professores nos ajuda a enxergar algo nessa perspectiva, como vemos a seguir.

[...], porém, ao conhecermos os modelos de formação abordados por Marcelo García (1999), e Sachs (2009), percebemos que há diversas formas de se possibilitar formações continuadas e cada uma tem uma compreensão sobre nós, interesses e objetivos pertinentes ao propósito educacional que almejam. Mediante essa compreensão, entendemos a diferença existente entre os tipos de formações, até então vivenciadas e aquelas eleitas por nós e nossos pares para o PDPDCE (PTC, 2022).

Na fala dos professores, podemos perceber “um antes” e “um depois” da discussão do conceito de modelos formativos em suas diferentes perspectivas teóricas, pois antes não compreendiam a diferença existente entre os conceitos existentes e seus desdobramentos, mas depois de discuti-los à luz das teorias que os fundamentam, compreende as diferenças entre eles e suas implicações. Ora, se uma breve discussão foi capaz de auxiliá-los a construir este conhecimento, como não seria rico se houvésssemos tido mais tempo para aprofundá-la?

Assim, percebemos que, ao discutir criticamente saberes corporificados em conceitos, inclusive por meio das próprias experiências e realidade docente, podemos instigar diálogos reflexivos que fomentem o constituir-se enquanto pessoa e profissional; o pensar em si na

relação com o outro; entender as suas escolhas e suas consequências no outro, e repensar caminhos profissionais a partir dessas reflexões, abrindo-se, assim, caminhos ao diálogo consigo e com as outras pessoas. Dessa forma, podemos entender que

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos. Essa busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentente, imediatamente, a outra [...] (Freire, 1987, p. 44).

A palavra, no sentido freireano, como ação libertadora, que leva à compreensão da dimensão do agir e do refletir, é a práxis. A ação-reflexão também indica falar, ouvir, pensar sobre e formular resposta ou contribuição à continuidade do diálogo, num ciclo que vai se alimentando e retroalimentando, as idas e voltas, a partir das colocações que vão surgindo. Nesse exercício, as pessoas vão paulatinamente abrindo-se à escuta do outro não pela imposição, mas pela comunhão, pelo permitir que o outro conheça aquilo que se pensa e, que, até certa medida, pode mostrar aquilo que se é.

Ao proferir palavras sobre si e seu fazer docente, os professores abrem suas vidas e sua sala de aula para que o outro a conheça e saiba sua forma de trabalhar. Esta prática torna-se enriquecedora quando os docentes escutam ativamente o outro e opinam sobre aquilo que lhes é proposto ou perguntado, evidenciando suas aflições e percepções de forma que agreguem saberes tanto para si, quanto para aqueles de onde partiu a questão, tornando, assim, a comunicação com o outro um processo formativo.

Isso está evidenciado quando os professores mencionam: P1: “A cada ano que passa, parece que os alunos se desinteressam mais. Não querem saber de estudar” (TED2, P1, 2022). P3 concorda: “É isso mesmo. Tomara que mude, porque, às vezes, penso que é como enxugar gelo” (TED2, P3, 2022). Por sua vez, P2 desabafa: “Né?! A gente explica, explica e nada. Mas sabe o que eu acho? Piorou depois dessa aprovação automática. Eles sabem que vão passar, aí ficam lá, olhando pra (sic) nossa cara e não querem saber de fazer nada” (TED2, P2, 2022). Após essas falas, P4 faz uma significativa colocação aos colegas:

Tem esse lado da aprovação, realmente é um problema. Mas aproveitando essa nossa discussão, tem também assim, é por isso que é bom esse momento pra (sic) gente compartilhar; falo da minha experiência, porque, na minha disciplina, tem a parte teórica, mas tem o momento dos cálculos, demonstrar aquilo que a gente está discutindo em conceito. O que eu percebi é que o que a gente tem como construção de lógica não é exatamente na mente deles da mesma forma. Pra (sic) gente, parece

fácil, mas, pra (sic) eles, às vezes, não faz sentido. Aí, eu já identifiquei umas coisas assim (TED2, P4, 2022).

O que percebemos por meio das falas são docentes angustiados com as situações que eles têm percebido em sala e que, no primeiro momento, entendem como desinteresse discente, que aumentou após a aprovação automática³⁶, que teria feito com que os alunos reduzissem o engajamento no estudo.

No entanto, P4 nos mostra outro lado do problema, a dificuldade de os alunos entenderem os conceitos estudados e aplicarem na resolução de problemas e evidencia ainda um aspecto de sua prática, ele investiga a aprendizagem dos alunos, busca diagnosticar, pois ‘já identificou’ a problemática. Logo, o compartilhar contribuiu para que os colegas olhassem o problema por diferentes prismas, como disposto no diário de pesquisa:

Hoje, uma conversa que poderia ter se enveredado só para o ‘muro das lamentações’, tornou-se um momento muito significativo de discussão no grupo. A problemática do desinteresse estudantil, que sabemos que há e tem sido um problema em nossa escola, e os professores mostraram como isso age sobre eles. É um desinteresse que vem desmotivando os professores, mas que há de se buscar estratégias para reduzi-lo e foi isso que P4 mostrou, que há causas, e que precisamos identificar essas causas (Ildeneti, DIP, ED2, 2022).

A respeito disso, Freire (2018, p. 40) afirma que, na formação permanente dos professores, é fundamental que haja o momento fundamental “da reflexão crítica sobre a prática” porque é, no exercício crítico de refletir criticamente sobre seu fazer docente atual, que eles podem melhorar a prática posterior. O autor também evidencia a importância que os professores pensem sobre si e sobre suas práticas, pois

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, 2018, p. 40).

Vemos, assim, que a mudança não é algo que se faz no vazio, pois é um processo de dentro para fora, suscitado por uma aprendizagem processual. Logo, “Reflexão e ação conjunta combinam essa ideia, de que o ser humano aprende de forma diferente” (Imbernón, Palestra

³⁶ Devido à pandemia de covid-19, o Parecer CNE/CP nº 6/2021 trouxe as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, dentre as medidas, os critérios de promoção precisaram ser revistos e os alunos foram promovidos, mediante inúmeras ações para recuperação de aprendizagem.

[...], 2023, 21 min 52 s). Freire (1987) também nos ajuda a compreender as palavras do supracitado autor, pois explica que aprender é um ato de comunhão em que se tem pessoas com diferentes vivências, opiniões e saberes que, ao abrirem-se a compartilhá-los, ensinam e aprendem.

Dessa maneira, seres incompletos podem contribuir para agregar novos conhecimentos e, então, diminuir sua incompletude. No entanto, até mesmo o “abrir-se”, por vezes, precisa ser ensinado e aprendido. E, quando ocorre, o grupo cresce, amadurece e se fortalece.

Esta compreensão começou a emergir a partir do ED6, conforme mostra as observações que constam no DIP, ED6:

Senti uma certa maturidade do grupo, principalmente de P1, em relação ao nosso trabalho. Das palavras dos participantes, nas reflexões, percebi que entendem que a vivência dos encontros é formativa, e não uma mera atividade técnica. O grupo está mais coeso, mais unido e mais rápidos em suas colocações (Ildeneti, DIP, ED6, 2022).

O entrosamento entre os participantes e o conhecimento que foram construindo ao longo das etapas da pesquisa-ação contribuíram para construir um sentimento de pertencimento ao grupo, pois o pronome pessoal “eu” foi, gradativamente, menos utilizado, e o “Nós” e “a gente” foi se destacando, como é possível perceber nos fragmentos a seguir:

No começo, eu pensei que ia ser só mais trabalho, mas agora, tá (*sic*) sendo um aprendizado. É bom fazer parte da composição, de fazer parte de alguma coisa para nós e para nossa escola (TED6, P1, 2022).

Para mim, também. Está sendo muito bom. Uma experiência muito boa, um aprendizado também, com a gente aqui, mas seria muito, muito mais interessante, se fosse com todos. Sabe, todo mundo discutindo. Já imaginou! O professor X colocasse a opinião dele, aí o outro viria. Sabe, seria muito bom que todas as formações que a gente vai colocar neste plano sejam assim, esse processo reflexivo (TED6, P2, 2022). É verdade. Nunca tinha participado assim. É uma coisa coletiva, a gente ouve um ao outro conversa e discute as ideias. Sabe, fazer parte do processo. Isso está sendo muito bom. Fazer parte da melhoria da escola porque, como eu falei, a escola é um pouco longe para mim, eu poderia ter ido para mais perto de casa, mas eu gosto daqui e eu estou aprendendo muito (TED7, P4, 2022).

As respostas ajudam a gente organizar o nosso plano e essa reflexão que a gente faz também ajuda bastante para a gente conseguir fazer o plano da forma correta. É a mudança que estamos buscando, de acordo com o pensamento de cada professor, de acordo com o que eles responderam lá, no questionário (TED7, P3, 2022).

Porque discutindo, a gente vai pensando juntos e vamos descobrindo como fazer, como responder à pergunta inicial (TED7, P4, 2022).

Das falas, destacamos a mudança de opinião de P1, pois ele relata que sua percepção inicial era que a construção colaborativa seria apenas uma sobrecarga de trabalho, mas, nesse momento, já o entende como uma oportunidade formativa e sente-se bem em fazer parte do

grupo de trabalho. Percebemos, em sua fala, a distinção de dois momentos: sobrecarga x bem-estar.

Por sua vez, P2 já avalia positivamente a vivência, relata estar aprendendo com o coletivo e entende que a aprendizagem seria mais rica se os EDs pudessem ser vivenciados por toda a equipe docente, pois percebe o processo reflexivo como benéfico e almeja que ele possa ser contemplado no PDPDCE, para que, assim, os outros também possam ter esse aprendizado. Destaca-se a diferença entre a fuga ou reclamação em terem que participar das formações ofertadas pela SEDUC/AM e o gostar de estarem vivenciando os Encontros Dialógicos, a ponto de entenderem a necessidade de ampliar essa participação.

P3, referindo-se ao questionário docente, cita que as respostas obtidas e a reflexão feitas nos EDs contribuem para o êxito de construir o PDPDCE, partindo das necessidades docentes, ou seja, do diagnóstico como ponto de partida.

Enquanto isso, P4 relata o ineditismo de sua participação em um grupo colaborativo e de aprendizagem entre pares e evidencia gostar da vivência e da possibilidade de contribuir para melhoria de seu local de trabalho, onde sente-se bem. Além disso, afirma a importância das discussões para formulações conjuntas de respostas às questões que vão surgindo ao longo do processo.

Estas discussões em torno de problemáticas e sucessos de sala de aula, a partir de então, tornaram-se constantes, levando os docentes a perceberem, no grupo, um espaço em que podiam compartilhar dúvidas, anseios, chateações, planos e alegrias, e não um lugar em que seriam julgados, constrangidos ou acusados - o grupo era de partilha e, assim, foi se encaminhando. Mas qual a importância de fomentar a colaboração e a dialogicidade entre os professores como meio de DPD?

Para responder à questão, reportamo-nos novamente a Freire (1987, p. 44), quando esclarece que a existência humana não pode ser muda, pois “Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizando aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. E Freire prossegue: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Dessa forma, ainda que construir conhecimento tenha uma dimensão que é pessoal e própria de cada indivíduo, ela também possui uma dimensão social, porque pressupõe relações sociais em que pessoas se encontram, comunicam-se, ensinam e aprendem. Nesse sentido, incentivar o diálogo e a colaboração entre os docentes significa buscar evitar “[...] um dos grandes malefícios da docência: o isolamento, o funcionamento celularista “ou celularismo escolar” [...]” (Imbernón, 2009, p. 63).

Assim, o DPD almeja construir uma cultura contrária ao fortalecimento do individualismo, da autonomia mal interpretada e do isolamento profissional. Conforme Imbernón (2009), culturas escolares que centram o individualismo estimulam lutas no ambiente escolar devido às condutas egoístas e competitivas em que cada profissional busca se destacar de forma isolada. Com isso, cada docente faz as ‘suas coisas’ do seu jeito, como se a escola fosse totalmente compartimentada e sem nenhum tipo de orientação acerca de convergências das práticas educativas.

O equívoco deste tipo de cultura está em pensar que isso contribuirá para o desenvolvimento da escola. Imbernón (2009) afirma que não, pois a aprendizagem e a inovação não compartilhadas com a equipe escolar morrem com o profissional que aprendeu e desenvolveu a prática inovadora.

Imbernón (2009, p. 64) esclarece que a educação é uma prática social que precisa da comunicação entre os colegas, em que “Explicar o que acontece, o que se faz, o que funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender”, e a formação colaborativa, conceito intrínseco ao DPD, e o diálogo, como alicerce do processo, atuam na prática social. Desse modo, primamos para que o grupo de trabalho fosse assim se constituindo à medida que fomos construindo colaborativamente o nosso PDPDCE.

No trabalho colaborativo, foi possível vermos, paulatinamente, o grupo se aproximando, saindo das breves palavras a momentos de intensas trocas de conhecimento, de surpresas ao saber mais sobre o outro, de risos e de parceria nos erros e nos elogios aos pequenos acertos, atitudes que promoveram o fortalecimento de relação de entrosamento e simpatia em relação a seus pares, como mostram um fragmento da fala de P1 e depois a fala do grupo.

Eu vim assim, a importância de compartilhar ideias, pensamentos, lições, práticas diferenciadas, construir algo junto. Pra (sic) mim, foi um aprendizado profissional e, também, pessoal, de certo modo. Paramos para ouvir e fomos ouvidos também (TED2, P1, 2022).

[...] como estávamos vivendo nos encontros dialógicos, onde um aprende com o outro, onde todos somos ouvidos, cada um dá sua sugestão e contribuição e, assim, juntos tomamos decisões, aprendemos mais; onde podemos contribuir para melhoria de nosso trabalho e da escola (PTC, 2022).

Inicialmente não tínhamos a dimensão da importância do trabalho de um grupo colaborativo, mas a vivência da construção do plano nos possibilitou compreender essa relevância no âmbito escolar. Inicialmente, a responsabilidade dessa representação não foi compreendida, porém, ao longo dos encontros dialógicos, à medida que íamos entendendo o que viria a ser o PDPDCE e a sua construção advinda da necessidade de pensar nossa própria formação, nos demos conta da importância do trabalho que estávamos realizando, pois era uma ação que impactaria não só no coletivo docente, mas na escola como um todo (PTC, 2022).

Do dito pelos professores, percebemos que a vivência propiciou-lhes formação entre pares, ou seja, que houvesse, com intencionalidade pedagógica, o intercâmbio de experiências, saberes, de problemas e das soluções criadas entre os docentes, de forma que puderam refletir sobre suas práticas docentes não mais isoladamente, mas em conjunto, pois a formação “[...] não apenas é aprender mais, inovar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica [...]” (Imbernón, 2009, p. 46). Em nosso caso, pensar em nossas práticas formativas e discutir nossa realidade escolar de forma intrínseca à sociedade atual; nossas necessidades formativas; o diagnóstico docente; nossa relação com os colegas e os alunos; nossa formação continuada e conceitos pertinentes a ela, dentre outros, que foram surgindo. No entanto, vimos que foi este movimento crítico, da reflexão-ação, que propiciou aos professores a abertura ao diálogo entre seus pares e, assim, a mudança de atitude em relação aos colegas e ao trabalho colaborativo.

Dessa forma, foi possível compreendermos a saída do isolamento profissional docente como o primeiro aspecto em que a construção colaborativa do PDPDCE atua. De forma que, desse aspecto, dependem os demais, conforme descritos nas categorias dois e três. Cumpre esclarecer que os dados evidenciaram, sobre os participantes e suas fases na carreira, aquilo que Huberman (2013) nos mostrou quando analisamos o diagnóstico dos professores participantes. Eles estavam predispostos a aprender, mas, para isso, foi necessário incentivá-los e apoiá-los para que se abrissem ao diálogo.

Podemos, inclusive, inferir que sair do isolamento profissional configura-se também como uma aprendizagem, no entanto, entendemos ser importante destacá-la como primeira categoria porque, como antes referido, mostrou-se uma condição necessária ao desenvolvimento das demais, de forma que ela, ainda que aqui individualizada, poderá ser percebida ao discutirmos a categoria seguinte. Isso decorre do fato de que, na ATD, no exercício de múltiplas leituras dos fragmentos que originam as unidades de sentido e, posteriormente, das diversas leituras destas, uma mesma unidade pode aparecer em mais de uma categoria (Moraes; Galiuzzi, 2007).

E, assim, como é possível o reaparecimento da unidade analisada sob outra perspectiva, também é possível enxergarmos as idas e vindas, os distanciamentos e as aproximações que emergem entre os conceitos e as percepções nas e entre as categorias. Na sequência, tratamos da categoria 2.

4.3.2 A construção colaborativa do PDPDCE e a vivência reflexiva: atuação na aprendizagem docente e na ressignificação da prática pedagógica

As análises empreendidas que fizeram emergir esta categoria permitiram-nos compreender que a construção colaborativa do PDPDCE e a vivência reflexiva atuam na aprendizagem docente e na ressignificação da prática pedagógica.

Esta compreensão tornou-se possível ao analisarmos e compararmos as falas dos professores participantes ao longo dos EDs, percebendo como foram se modificando à medida que se envolveram nas reflexões, entendendo os conceitos e compartilhando dúvidas e saberes, paulatinamente, se apropriando daquilo, e que juntos fomos aprendendo e aplicando na elaboração do PDPDCE. Isso se faz presente na fala de P1³⁷ (TED2, 2022): “DPD... PDPD... O que significa mesmo? Jesus Amado! Onde eu fui me meter?! É muito trabalho! É mais trabalho!”

Esta foi a percepção inicial de P1 acerca de uma atividade em que até as siglas eram estranhas e a perspectiva de trabalho era assustadora, pois, além de desconhecida, representava mais uma atividade, dentre as tantas já vivenciadas em seu cotidiano docente.

A fala de P2 (TED2, 2022) é consonante a P1, como é possível se observar: “PD o quê? Para mim ainda é muito vago. Ainda não entendi direito”. P3(TED2, 2022) também evidenciou a dificuldade, no primeiro momento, de entender os conceitos e a maneira como trabalharíamos: “Vou fazer de conta que estou entendendo”.

O registro do DIP, ED2 mostra as impressões desse momento do encontro com o grupo e ajuda a entender as curtas falas dos participantes:

No início, parte da equipe (P1, P2, P3) mostrou ainda estar consideravelmente tensa, apreensiva e confusa sobre o que e como iríamos fazer o trabalho. Falaram bem pouco, às vezes os senti meio distantes e as fisionomias e expressões corporais mais comuns foram de espanto, braços cruzados e, às vezes, mãos fechadas sob o queixo e, às vezes, sobre a boca. Mostravam esforço em entender, até mesmo as siglas, mas a dificuldade em fazer isso ficou evidente. P4 foi o que mostrou expressões faciais e corporais mais tranquilas, tentando entender, falando mais, perguntando mais, e o percebi, em diversos momentos, pensativo e, logo após, trazia, em sua fala, algo para me ajudar a melhorar a compreensão dos outros. O grupo mostrou preocupação com a possível sobrecarga de trabalho, face às atividades que faríamos e como as conciliaríamos com as aulas e os outros afazeres docentes (Ildeneti, DIP, ED2, 2022).

³⁷ Conforme o Quadro 10, em 3,4, a sigla P com a numeração de 1 a 4, significa a identificação do professor participante da pesquisa a fim de preservar a sua identidade. Quando o fragmento da fala do participante foi oriundo da transcrição dos EDs, utilizamos a sigla TED com a numeração referente ao encontro e ao professor, se necessário e, quando a fala deriva da Produção Textual Conjunta, usamos a sigla PTC. Concernente à fala da pesquisadora, a identificamos pelo próprio nome (Ildeneti) e a fonte de origem (DIP= Diário de Pesquisa).

Como acima referido, P4 (TED2, 2022) destacou-se, desde o início, sempre ponderando e dispendo-se à contribuição.

Eu acho muito boa essa conversa, como é a proposta, compartilhar. Realmente seria inviável com todos porque é muita gente. Eu acho que vai ser muito proveitoso e estou aqui para contribuir com o que puder.

A reação inicial dos participantes torna-se compreensível, principalmente ao considerarmos que o contexto de implantação da BNCC, de pandemia da covid-19 e de ampliação da plataformização da educação³⁸, vivida a partir de 2020, trouxe ao cotidiano docente novos e significativos desafios, incertezas e a intensificação de trabalho. Nesse sentido, o trabalho colaborativo de construção do PDPDCE foi visto, inicialmente, como um aumento da sobrecarga de afazeres em meio às dúvidas e insegurança frente ao desconhecido.

No entanto, a vivência posterior, o planejar conjuntamente e a tomada de decisões sobre os rumos do trabalho propiciaram que os professores pudessem começar a entender os conceitos na prática e terem expectativas quanto às possíveis contribuições do PDPDCE ao seu trabalho e à escola, como mostram as falas abaixo.

Que venha trazer melhoria para nossa escola porque vai ajudar a nós, professores, e aos alunos. Sei lá, eles estão tão desmotivados. A gente explica, revisa e não temos retorno. Fico pensando: será que somos nós que não estamos sabendo mais dar aula? Às vezes, eu me sinto assim. Na terceira série, eu fico revoltado. Explico reviso, dô (*sic*) chances para fazerem as atividades, deixo levar pra (*sic*) casa. No outro dia, pergunta se fizeram. Não, nem tentaram. Aquilo me dá angústia. Aí eu fico: será que o problema é comigo? Às vezes, eu vou dormir e fico pensando: Meu Deus do céu! O que tá (*sic*) acontecendo? (TED2, P2, 2022).

Que venha nos ajudar, né! (*sic*). Entendo, assim, temos a sala de Ciências que está sendo ajustada para ser multidisciplinar, mas temos vários professores que não tem experiência, não têm prática em laboratório, dentro do que se encaixa a nossa prática escolar. Eu tenho um pouco. Então, eu poderia ser um dos que, dentro da minha área, poderia ajudar (TED2, P4, 2022).

É isso mesmo! Que nos ajude, porque é uma desmotivação dos alunos que até nos desmotiva. (TED2, P3, 2022).

Que venha nos ajudar mesmo, porque parece que não sabemos mais dar aula (TED2, P1, 2022).

As falas evidenciam a preocupação e a angústia docente em meio ao cenário que encaram em sala de aula e mostram ainda que os professores já conseguem perceber que o plano de formação pode ajudá-los a entender e enfrentar os problemas enfrentados. No caso de P4,

³⁸ A esse respeito, indicamos a leitura do artigo de Barbosa e Alves (2023). Disponível em: [Artigo Plataformização da Educação](#)

ele consegue associar o uso de um espaço, a sala de ciências, à maneira como poderá vir a ajudar os colegas que precisem aprender a usar os recursos da sala.

A angústia evidenciada por P2, P3 e P1 mostram que eles estão enfrentando situações em sala de aula que não estão compreendendo e que lhes têm afetado e preocupado individualmente. No entanto, no diálogo, vemos que o problema não é de apenas um, é conjunto. Esse panorama ilustra a afirmativa de Imbernón (2023, Palestra [...], 33 min 38 s) quando diz que “Quando o sujeito está isolado, às vezes o sujeito fica desorientado e não sabe o que está acontecendo. Quando o sujeito compartilha essa ideia com outros sujeitos, o que ele faz é entender muito mais o que está acontecendo”.

A problemática enfrentada e a desmotivação discente, como fator que fez os professores se questionarem sobre si e suas metodologias, geraram um profícuo debate e reflexões sobre ambos os temas e que reverberaram na expectativa que o PDPDCE trouxe ao grupo, frente aos desafios que vinham enfrentando. Cumpre enfatizar que este caminhar só foi possível porque os professores foram se abrindo ao diálogo dentro do grupo.

Nesse sentido, a reflexão empreendida, as expectativas em torno do plano, a melhor compreensão do significado do DPDCE e do PDPDCE e a construção conjunta do plano de trabalho foram vitais para que o grupo se mostrasse menos apreensivo e o diálogo pudesse fluir melhor nos EDs posteriores, como relata o registro do DIP, ED3, 2022.

No início, o grupo estava meio fechado, mas o momento reflexivo “quebrou o gelo”, dialogamos sobre as palavras escolhidas para definir a expectativa sobre o PDPDCE e a discussão foi muito boa. Notei que a equipe está mais tranquila, mais centrada nas discussões e extrovertida. Em diversos momentos, brincavam uns com os outros e o diálogo entre eles está fluindo melhor. Parecem mais relaxados tanto nas expressões corporais, quanto faciais. P3 começou a mostrar características de liderança no grupo, P4 é o tranquilizador da equipe, P1 e P2 começaram a interagir mais nas discussões. A conversa sobre a escolha de tornar-se professor e início da carreira docente parece tê-los feito refletir bastante sobre si e sua relação com os alunos, assim como conhecer os dados do diagnóstico abriu-lhes a percepção para várias situações que veem e enfrentam na escola. Percebi que a compreensão sobre os conceitos ficou mais clara, depois da discussão dos modelos de DPD em Marcelo García (1999). Eles associaram os modelos com exemplos das formações que já participaram e destacaram aquelas que foram benéficas ou não, a eles (Ildeneti, DIP, ED2, 2022).

A percepção sobre o grupo posteriormente foi corroborada pelo relato dos participantes na produção textual conjunta³⁹ que fizeram, visto o fragmento abaixo. Neste, falam de suas percepções das reflexões realizadas até então.

³⁹ Produção Textual Conjunta (PTC), descrita no Quadro 10, em 3.4.

Na etapa da implementação, discutimos coletivamente conceitos, conhecemos diferentes tipos de modelos formativos e compreendemos a diferença existente entre eles. O que possibilitou a elaboração do PDPDCE durante esta etapa. Por meio das reflexões coletivas, percebemos que estávamos acostumados a participar de formações promovidas pela SEDUC/AM através de seminários, cursos e treinamentos que pouco e, às vezes, nada contribuem para nosso desenvolvimento profissional. Antes da vivência do grupo colaborativo, não tínhamos essa percepção, porque nunca paramos para coletivamente discutir tal problemática, apenas reclamávamos à pedagoga e, quando possível, nos esquivávamos de participar das formações ofertadas (PTC, 2022)⁴⁰.

O grupo evidencia o entendimento de que a discussão dos conceitos e dos modelos formativos, e as respectivas diferenças existentes entre eles contribuem para a construção colaborativa do PDPDCE. Também afirma que a vivência no grupo colaborativo os ajudou a perceber a diferença entre os diferentes modelos formativos, considerando aqueles que os ajudam ou não em seu desenvolvimento profissional. Assim, é possível perceber a diferença entre o antes e o depois da vivência no grupo colaborativo. A vivência lhes possibilitou o ineditismo de juntos se dedicarem à discussão de problemas que enfrentavam. Diferente de participação em formação esvaziada, que pouco ou nada trazia de contribuição à aprendizagem docente, porque se situava “fora” e não “dentro” da escola.

Diversas são as problemáticas que perpassam a formação continuada docente e a fala dos participantes da pesquisa evidenciam várias nuances nesse sentido, a saber: 1) a fuga das formações, que, por vezes, leva gestores a rotularem os professores como descomprometidos; 2) a importância de os docentes entenderem seus processos formativos, de forma que possam conscientemente fazer escolhas sobre as formações que trazem contribuições ao seu desenvolvimento profissional, e 3) o valor de serem criados espaços de escuta e discussão em torno de problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar, pois, como é possível perceber, atrás de uma preocupação há um sofrimento e, atrás de uma reclamação, há uma re-clamação. Ou seja, há um contínuo pedido para ser ouvido, um clamor por ajuda. Em uma fuga, podemos entender que há uma busca por encontro de formações que eles valorizem por entenderem que trazem contribuição à sua vida/ao desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Imbernón (2011) afirma que vários obstáculos que se encontram na formação de professores podem ser transformados em alibis por parte de uma parcela desses profissionais para não participarem das formações e ainda que tais obstáculos contribuem para uma cultura de culpabilização docente, sem, no entanto, haver uma resistência e luta, no sentido de buscar formações melhores que atuem no desenvolvimento profissional desse público. O autor enumera diversos fatores, dentre os quais, destacamos:

⁴⁰ Refere-se à Produção Textual Conjunta (PTC), conforme Quadro 10, em 3.4.

[...] a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente; o predomínio da improvisação nas modalidades de formação; a ambígua definição de objetivos e princípios de procedimento formativo (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico; os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente; a formação em contextos individualistas, personalistas; a falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas; a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção (Imbernón, 2011, p. 110-111).

Consonante ao entendimento de Imbernón (2011), Nóvoa (2001, p. 2) destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores e enfatiza que

Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Enquanto Imbernón (2011) chama atenção para as problemáticas e Nóvoa (2001) aponta um caminho para a construção de formações significativas aos docentes, Silva (2018) enfatiza que não basta os processos formativos tomarem como locus a escola, “[...], mas sim tomar o trabalho docente e suas condições objetivas como referência para a formação continuada.

Por sua vez, Marcelo García (1999, p. 11) ajuda-nos a refletir sobre o cenário que vem crescendo no Brasil, a mercantilização da formação, em que um expressivo número de empresas privadas produz formações e comercializam às secretarias de educação, “[...] a formação como objeto de consumo que, tal como nos hipermercados, surge em embalagens atraentes, facilmente consumíveis e directamente (*sic*) recusáveis, ao gosto do consumidor”.

No entanto, muitas vezes, o consumidor final, os professores, não têm voz opinativa ou escolha sobre os “produtos formativos” que desejam ou não consumirem. A resposta a isso pode estar nos abandonos e fugas dos cursos e de outras propostas formativas ofertadas.

A respeito dessa política de formação de professores, Nóvoa (2009, p. 23) nos fala que “É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e accções (*sic*) que caracteriza o actual (*sic*) ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores”. Verdadeiramente, as palavras do autor ecoam em nossa mente ao abrirmos qualquer *site* que comercializa formação docente. As perguntas introdutórias à captação dos

“clientes” atualmente são: você sabe aplicar Inteligência Artificial (IA) na aprendizagem? Ou: Você, professor, já está preparado para utilizar isto ou aquilo em sala de aula? E, como se vê, ambas apontam para uma concepção aplicacionista de conhecimento, sem adentrar em questões que são muito mais profundas que precisam ser discutidas ante a inserção dessa ou daquela tecnologia no fazer pedagógico.

Partindo desse entendimento, reiteramos o dito por Nóvoa (2001), pois quem melhor que os professores para saber quais são suas reais necessidades ou o que o incomoda e preocupa, como vimos nas falas de P1, P2, P3 e P4 no ED2. A aparente desmotivação discente e a preocupação em saber o que está acontecendo com os alunos ou se o problema são eles que “não sabem mais dar aula” confirmam que o foco das necessidades formativas docentes deve ser a sala de aula, mas também é preciso transpor a formação para além de uma mera atualização científica que se pense ser necessária. Assim, destacamos a importância da escuta docente para diagnosticar as carências formativas, como o grupo afirmou:

[...]ouvir os profissionais da educação, principalmente nós que atuamos diretamente em sala de aula [...] sermos os que de imediato percebemos as reais dificuldades cognitivas dos discentes quanto aos assuntos abordados nas aulas, o que nos leva a buscar possíveis estratégias metodológicas a serem utilizadas. E, nesse momento, nos damos conta de nossas necessidades formativas (PTC, 2022).

A colocação do grupo vai ao encontro da afirmação de Imbernón (2014, Unesp [...], 7 min 4 s.) quando discute a importância do protagonismo docente: “Os professores são os protagonistas porque são eles que, a partir do conhecimento diário com as crianças, do que ensinam, eles sabem mais”. Como se vê, os professores buscam aprendizados que os ajudem a responder aos problemas enfrentados no processo de ensino do alunado. Eles buscam e precisam ser ajudados para poderem buscar formas de construir práticas de ensino que ajudem os estudantes a aprenderem. No entanto, a aprendizagem da prática não pode ser “descolada” do pensar as condições materiais que se tem para essa construção. Ou seja, precisam aprender criticamente para ensinar criticamente.

Todavia, sem o exercício reflexivo, sem a discussão conjunta, esta percepção talvez passe despercebida aos docentes, mas, quando são criados momentos para que possam refletir e para falarem uns com os outros sobre isso, ocorre o desvelamento de problemáticas, como encontramos em Freire (2016), e eles vão se conscientizando e mudando concepções. A esse respeito, destacamos abaixo fragmentos da reflexão feita pelo grupo.

[...] sermos ouvidos e escutar nossos pares foi primordial para entendermos o tipo de formação que vínhamos recebendo e aquelas que queríamos vivenciar. Esse conhecimento também foi importante para que discutíssemos possíveis respostas ao almejado e, assim, tivéssemos êxito na construção do nosso próprio plano de formação (PTC, 2022).

Percebemos a relevância dessa breve afirmativa, pois o grupo mostra que o processo dialógico foi de suma importância para que pudessem distinguir os modelos de formação habitados e aqueles que buscavam ter, embora antes não soubessem precisar e agora, consigam.

Esta compreensão favoreceu a construção do PDPDCE, possibilitando que se tornassem capazes, de juntos, fazerem algo que nunca haviam feito e reconhecem nessa vivência uma formação continuada, como expresso por P1: “Olha, eu acho que o que nós estamos tendo aqui, para mim já é uma formação continuada. A gente está refletindo sobre a nossa prática pedagógica e isso, já faz você refletir muito, transcende. É mais que fazer o documento” (TED6, P1, 2022).

A fala de P1 nos mostra que, no trabalho colaborativo do PDPDCE, a reflexão fez imergir e emergir. Imergir em si, em suas práticas de ensino, em seus paradigmas, em confrontos interiores a partir da fala do outro, e emergir novos saberes, novas concepções e postura profissional. Ou seja, emergem aprendizagens que fazem perceber a construção colaborativa do documento como pretexto para se desenvolver algo bem maior.

Com isso, podemos inferir que, se queremos formar professores que não deem respostas prontas, mas auxiliem os estudantes a construir as respostas, precisamos pensar em formações que atuem nesse sentido.

Não foi preciso dizer que o que estávamos vivendo era uma formação continuada, à medida que os professores foram entendendo e vivenciando os conceitos na prática, eles mesmos perceberam-se estando nessa vivência. Para tanto, os momentos reflexivos no início de cada ED e a condução de todo o processo, sempre mediado por questões que suscitassem reflexão e diálogo deram esse encaminhamento.

A esse respeito, Placco e Souza (2015, p. 48) nos falam que

A pergunta pode ser um meio poderoso para provocar movimento. Ela nos coloca em marcha, procurando, revirando, vasculhando respostas. Mas não se trata de uma pergunta qualquer. É preciso que ela faça sentido para o grupo, que desperte o desejo das pessoas, que mobilize a permanência no grupo. É por isso, que o formador precisa conhecer o grupo, seus interesses e necessidades, a razão que une as pessoas, pois só assim será capaz de fazer boas perguntas.

Muitas perguntas que deram sequência às reflexões não foram planejadas, pois surgiram a partir das falas que foram sendo tecidas pelos participantes e, por vezes, uma levou à outra e, assim, o diálogo foi se desenvolvendo de forma natural, levando-nos ao exercício da dialética, que, conforme Gadamer (2015, p. 478), é “A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação”. Diálogo que não busca sobrepor sua opinião sobre a do(s) outro(s), mas conduzir ao processo reflexivo em que se respeite os diferentes pontos de vista, buscando-se levar a perceber (em) os pontos de convergência e divergência de suas falas como algo positivo para o crescimento do grupo.

Referente a esse tipo de formação coletiva, Imbernón (2009) corrobora com nosso entendimento quando afirma que, para ter sucesso, se faz necessário que seja permeado permanentemente pelo diálogo, debate e consenso, que não seja imposto entre os participantes, mas que derive de deliberação conjunta e da indagação colaborativa, ou seja, que se façam perguntas que suscitem essas atitudes dentro da equipe. Assim, o crescimento não é de uma ou outra pessoa, mas das pessoas enquanto grupo; a transformação não ocorre somente no individual, mas no coletivo também. Consonante a Imbernón (2009), Pacheco (2014, p. 38) explica:

As transformações acontecem quando alguém se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga. Sempre que um professor se assume individualmente responsável pelos atos do seu coletivo, transforma espaços de solidão em espaços de convivência e diálogo.

Em vista da colaboração de Pacheco (2014) à nossa discussão, há de considerarmos a complexidade do trabalho desenvolvido pelo grupo, pois, ao mesmo tempo em que estávamos discutindo práticas de sala de aula, vivências individuais e pessoais dentro e fora da profissão, refletíamos no constituir-se docente e aprendíamos novos conceitos. E ainda estávamos aplicando os novos conhecimentos na produção de um documento que até então nenhum dos participantes possuía qualquer experiência em elaborar e ainda tínhamos nossos afazeres cotidianos: os professores, suas salas de aula; a pesquisadora, sua coordenação pedagógica. Complexidade que uma pessoa trabalhando de forma solitária talvez não conseguisse enfrentar, mas, por meio da colaboração e do compromisso do grupo participante; da gestora escolar e demais equipe docente, foi possível. Isso nos mostra a precisão do dito por Imbernón (2014) quando discute que trabalhar colaborativamente significa construir redes, comunidades para aprendizagem conjunta, em que o professorado constrói sua aprendizagem ao mesmo tempo

em que faz intervenção na realidade, partindo da reflexão e da ação. Para tanto, é necessário que vençamos o medo e prossigamos, mesmo face à incerteza.

Ao discutirmos no grupo um fragmento da Imbernón (2011), a fala de um dos professores nos trouxe uma significativa contribuição, como é possível ver abaixo.

Às vezes, a incerteza faz vir o medo. Está nisso aí também, porque, às vezes, primeiramente a gente busca essa atualização científica, a princípio, né, aquela coisa técnica, direto, mas essa reflexão, a gente pouco faz. O que a gente está fazendo aqui, nós, professores, é muito importante para nós. Eu concordo com Imbernón, é verdade. A gente precisa sair desta zona talvez de conforto, dentro das proporções que cada um considera conforto, e fazer essa reflexão. É que, às vezes, a gente tem medo de fazer isso, olhar para a gente, olhar para dentro (TED6, P4, 2022).

Percebemos no dito por P4 que ele entende que o cenário de incerteza na prática docente causa medo. Frente a ele, os docentes, inicialmente, buscam atualização dos seus conhecimentos aprendendo a fazer algo, mas a vivência reflexiva é pouco comum, embora seja de grande importância aos professores. Ele concorda com Imbernón no que tange às necessidades de haver formações que superem o caráter tecnicista e percebe a importância da reflexão como prática formativa. Entretanto, percebe que não é um exercício fácil, pois suscita o medo de pensar sobre si e possivelmente devido às percepções, choques e quebras de paradigmas decorrentes.

Apesar do possível medo, os docentes se engajaram no trabalho colaborativo e nas discussões, e não houve uma falta sequer, o que mostra que, embora o grupo estivesse entrando em uma ‘situação-limite’ ao ingressar no mundo do risco e enfrentar o medo do desconhecido, como discutido por Sperber (2019), escolheram permanecer, saindo gradativamente da “zona de conforto”, citada por P4.

Estas percepções nos fizeram entender que a vivência formativa que os professores abraçam e tomam para si são aquelas que possuem sentido para eles. Para compreender as afirmações, torna-se necessário considerar o esclarecimento de Placco e Souza (2015, p.44),

Os significados dizem respeito à parte mais estável do signo, àquela relativa a determinada convenções. Por exemplo a palavra aprendizagem tem um significado convencional como adquirir conhecimento. Logo, o significado da palavra diria respeito ao que está nos dicionários de sinônimos [...]. Já os sentidos dizem respeito à interpretação que cada sujeito dá aos significados. No exemplo da palavra aprendizagem, ela teria o mesmo significado, só que com sentidos diferentes, dependendo do que representa para a pessoa que a interpreta (o que significa aprender para essa pessoa? Qual sua experiência com a aprendizagem? [...]) Os sentidos, então, correspondem à forma como os sujeitos significam as relações que são apropriadas nos contextos de interação, nos espaços intersubjetivos.

Considerando a explicação dos autores sobre os dois conceitos e transpondo para nossa discussão, entendemos que, para uma formação ser atrativa e engajadora, há de se considerar que ela precisa fazer sentido para a pessoa-professor e sua docência, ir ao encontro de suas expectativas e suas necessidades. Silva (2018, p. 97) corrobora esse nosso entendimento, pois ela afirma que “Uma formação continuada só trará implicações para o trabalho docente se houver sentido nesse trabalho e na sua formação”. Havendo sentido, os profissionais de ensino se engajam, ainda que isso represente o adentramento à situação-limite do mundo do risco.

Refletindo sobre o explicitado por Placco e Souza (2015) e Silva (2018), pensamos que, para que as formações possam ir ao encontro do explicitado pelas autoras, é necessário atentarmos a questões, como: qual as implicações sociais da formação para a profissão docente? Em qual projeto político ela está inserida? Qual (is) são as experiências do professor com as formações? Que tipo de formações já vivenciou? Quais trouxeram contribuições e quais não? Em que essa formação poderá lhe ajudar? Ela viabilizará a construção de conhecimentos de seu interesse? Em que aspectos ela poderá contribuir ao seu desenvolvimento profissional?

No entanto, as respostas só surgirão a partir da reflexão crítica dos pressupostos teóricos da formação, da escuta do público docente e da compreensão de que professores são pessoas subjetivas. Como se sabe, a educação é um fenômeno intersubjetivo, como discute Imbernón (2023), o que requer que haja comunicação entre os aprendentes. Isso significa que a formação docente precisa se constituir intersubjetiva.

Conforme Placco e Souza (2015), considerar a subjetividade nos processos formativos significa levar em conta a subjetividade do sujeito em formação, em que se muda o entendimento sobre a aprendizagem, deixando o sentido de relação de causa e efeito ou construção linear que leve a uma única direção, como se todos fossem iguais e aprendessem da mesma forma.

Em sentido próximo a Placco e Souza (2015), Imbernón (2023), ao discutir a complexidade da sociedade atual e da formação docente, nos fala que é preciso partir da heterogeneidade, partirmos do indivíduo, mas com vistas a construir uma aprendizagem conjunta, pois, para darmos conta do mundo complexo, precisamos da coletividade.

Formações lineares não dão mais conta de responder às necessidades de saberes na sociedade atual, posto que ela é diversa e complexa, como discutem, por exemplo, Imbernón (2014), Silva (2018) e Nóvoa (2022).

Formar professores, então, significa prover meios para que os docentes possam discutir conceitos inerentes ao seu trabalho, entendê-los, aplicar o entendimento e construir novos saberes sob e sobre essa complexidade num sentido reflexivo permanente, sobre si, sua

profissionalidade, do mundo para a sala de aula, da sala de aula para o mundo. Formações que não sejam ‘mais do mesmo’, mas que fomentem o protagonismo docente, mas não de forma solitária, e, sim, entre pares, em comunidade. Como dito por Nóvoa (2022), precisamos de formações que desenvolvam profissionalmente o professor e façam a profissão caminhar e se fortalecer.

Esta constatação é fruto da percepção da aprendizagem docente à medida que fomos juntos aprendendo o porquê, o que e como fazer nosso PDPDCE, tendo os questionamentos e discussões coletivas como alicerce, como podemos perceber na fala de P2: “Olha aí! É isso que a gente tava (sic) falando outro dia. Empurram um monte de coisa pra (sic) gente fazer, e a gente vai só fazendo. É o sistema, né (sic)? (TED8, P2, 2022)”. Ao que P4 continua: “É isso mesmo. A gente só aplica, mas temos potencial pra (sic) resolver alguma coisa; se a gente fizer assim, parar para ouvir os colegas, discutir; refletir, né (sic)? (TED8, P4, 2022)”. E P2 finaliza: É verdade. E olha! A gente está fazendo o contrário do que a gente faz. A gente tá (sic) criando um documento para nós, pra (sic) nossa escola (TED8, P2, 2022).

A discussão deu-se ao tratarmos do protagonismo docente em Imbernón (2011) e Nóvoa (2022). P2, referindo-se à discussão do quadro de Sachs (2009), aparenta fazer *link* com uma discussão anterior e evidencia perceber que os professores estão apenas executando tarefas recebidas de agentes externos à escola e cita que esta prática resulta do sistema educacional (secretarias e outros órgãos governamentais). O docente, embora aparente perceber tratar-se de uma postura impositiva, percebe que os professores se submetem a ela de forma, aparentemente, conformista. No entanto, embora P4 perceba essa realidade, de que estariam apenas como executores, entende que eles têm capacidade de resolver problemáticas docentes se forem oportunizados momentos de diálogo, reflexão e tomada de decisões entre pares. Na fala de P4, percebemos a compreensão de que os docentes, oportunizados, têm capacidade de saírem do papel de executores para protagonistas de soluções educacionais.

Os dois fragmentos apontam para dois caminhos presentes na formação de professores: a racionalidade técnica e a crítica, conforme Diniz-Pereira (2014), ou como discute Sachs (2009), a re-instrumentação, remodelação, e revitalização e, o mais disruptivo, a re-imaginação, em que os dois primeiros fazem parte da racionalidade técnica; a revitalização, aproxima-se da crítica, e a re-imaginação constitui-se totalmente dessa racionalidade supracitada. Sachs (2009), ao organizá-las no que tange ao enfoque, classifica as duas primeiras como voltadas ao desenvolvimento profissional, e as duas últimas, voltadas à aprendizagem profissional.

Aparentemente há uma desconexão, no entanto, no exercício das análises do que e como os professores participantes da pesquisa evidenciaram terem aprendido, entendemos que,

na racionalidade crítica, a aprendizagem profissional se volta, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional em que a pessoa-docente é considerada de forma holística; enquanto o desenvolvimento profissional, na racionalidade técnica, tem o docente como técnico ou artesão, por essa razão, busca apenas modificar ou atualizar as práticas docentes.

Talvez no cotidiano sobrecarregado da profissão, os professores nem atentassem para essa significativa diferença presente nas formações, mas, ao se escutarem e refletirem sobre o dito pelos autores, tornam-se capazes de ‘separar o joio do trigo’, o que serve e o que não serve, o que querem e o que não querem, o que são ou não capazes. Esse exercício, importante para condução à construção de autonomia, pode encaminhar a classe docente à luta contra a proletarização de seu trabalho.

Nesse sentido, Contreras (2002) mostra que proletarizar os professores significa subtrair deles diversas qualidades, dentre elas, decorre a deterioração das condições de trabalho, que os leva a perderem tanto o controle, quanto o sentido de seu fazer docente, o que os destitui da autonomia profissional, inclusive inviabilizando espaços de discussão para que esse desvelamento ocorra, como a política do “amarra a perna e manda correr”, como o dito popular, sempre referido por uma professora-militante que tive⁴¹.

O dito popular encontra uma discussão científica de substancial importância no escrito de Silva (2018, p. 30), onde o identificamos como “arranjar-se com seus limites”. Ou seja, supostamente permitir que se faça algo, no entanto, sem dar as mínimas condições necessárias para isso. Sobre o professorado, fica a responsabilidade de arranjar-se com o que tem e, se não conseguir, a culpa recai sobre ele, haja vista que lhe foi dado “espaço” para fazerem.

Dessa forma, vemos que as formações podem contribuir em um ou outro sentido. Assim, ao se possibilitar que os docentes se percebam capazes, protagonistas e vivenciem esta prática, contribuimos ao desenvolvimento da autonomia crítica e à possível redução da proletarização e, quando os tornamos meros executores de saberes alheios, contribuimos para seu aumento, assim como ao conformismo com as situações aviltantes e à perda da autonomia docente.

Nesse sentido, abaixo, dispomos um relato do DIP, ED8 que mostra o momento em que percebemos que o grupo começou a caminhar de forma autônoma em relação à pesquisadora.

⁴¹ Professora Ana Grijó dos Santos foi coordenadora do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (NEPE/FACED/UFAM) quando fui bolsista de iniciação científica e fiz extensão no referido núcleo no período de 2009-2010. Ela foi a responsável por orientar meus estudos em Paulo Freire e Educação Popular.

O ED de hoje foi muito conturbado para mim. Aconteceram vários problemas em minha casa e várias vezes me ausentei para atender ligações. O lado bom foi que percebi que, mesmo na minha ausência, eles continuavam discutindo e trabalhando. Naquilo que não conseguiam avançar, marcavam e passavam para outro ponto, o que me fez perceber que estão construindo autonomia em relação a mim. Ao perceber isso, fiquei muito feliz porque mostra que realmente estão aprendendo e aplicando os saberes que viemos construindo. Isso me fez perceber que a autonomia é construída de mãos dadas com o conhecimento que se constrói sobre algo. Saber que se sabe possibilita construir novos saberes a partir do que se sabe (Ildeneti, DIP, ED8, 2022).

Esta percepção e a aprendizagem resultante dela foram encorajadoras à continuidade do trabalho em meio ao adoecimento e às questões familiares que surgiram no decorrer da pesquisa. As aprendizagens, tanto para os professores, quanto para mim, noto que foram além dos conceitos científicos, pois exercitamos a dimensão humana do acolher e do apoio; da compreensão e da solidariedade nos dias difíceis; do encorajamento e da superação nos EDs mais desafiadores e do compartilhar da alegria nas pequenas conquistas, o que nos faz perceber a veracidade da afirmativa de Sperber (2019) quando explica que a afetividade é uma necessidade humana e ela contribui à abertura para a relação eu-outro, pois a afetividade entre os membros do grupo parece-nos que foi vital para criar e fortalecer a vivência dos integrantes do grupo.

Parafraseando Freire (2018), vivemos a ‘boniteza’ do encontro dialógico, que começou sob apreensão e olhares temerosos, mas foi se encaminhando para uma prática colaborativa engajada, prazerosa, de muitos desafios, mas muitas descobertas também. Exercitando o olhar para dentro de si e para o outro, colocando-se no lugar dele, para entender seu ponto de vista e ao mesmo, mostrando o seu frente à questão proposta.

Olhar para dentro de si, como antes discutido, é um movimento intimidador e desconfortável. O risco de se perceber não sendo o que se julgava ser é confuso e amedrontador. No entanto, se faz necessário e, nos momentos reflexivos, buscamos desenvolver como um exercício de olhar para si e para sua sala de aula, e vice-versa; buscar em sua história e trajetória formativa, fundamentos de suas práticas pedagógicas, e confrontar o que estávamos vivendo no grupo com aquilo que viviam em sala de aula.

Nesse sentido, o dito por P4 contribui à nossa discussão: “É essa conversa que faz a gente ir criando o plano. Sempre busco fazer isso nas minhas aulas. Em algum momento da nossa aula, tem que ter esse momento” (TED9, P4). E P2, concordando com a afirmativa feita pelo colega, afirma: “É uma reflexão que vai nos levar a mudar ao pensarmos nas nossas práticas pedagógicas” (TED9, P2).

P4 evidencia entender que os diálogos possibilitam o êxito na elaboração do PDPDCE, revela que habitualmente inclui momentos dialógicos em suas aulas e enfatiza a importância

dessa inclusão na prática docente, inclusive demonstrando que já pratica esse exercício de conversar com seus alunos e propiciou, por meio de sua fala, fazer os outros ficarem pensativos, de forma que P2 externa sua primeira compreensão de forma breve.

P3, ao retomar a reflexão sobre o poema *Cantares* (feita nesse encontro), afirma: “É o que nós estamos vivenciando, não é! Estamos fazendo o caminho. Aprendendo muita coisa nova e aplicando também” (TED9, P3).

Esta percepção foi registrada no diário de pesquisa, como mostramos a seguir:

A afirmativa de P4 foi crucial para ajudar os outros a refletirem sobre aquilo que fazemos no grupo e aquilo que fazem em sala de aula e me permitiu perceber que eles estão tentando transpor para sala de aula. P4 já tem essa prática de forma mais ampla. Mas foi bom perceber esse movimento (Ildeneti, DIP, ED, 2022).

Nos EDs posteriores, os professores evidenciaram aquilo que vínhamos percebendo, a vivência reflexiva estava propiciando aprendizagens aos professores e os levando a transporem esses saberes à sala de aula, como evidenciam em suas respostas sobre se a construção teria contribuído em seu desenvolvimento profissional docente e de que forma. A seguir, apresentamos a resposta obtidas:

Para mim, essa reflexão. Na verdade, assim, o que a gente está aprendendo aqui, eu já faço nas minhas aulas, então, potencializou ainda mais. Eu sempre busco fazer isso, fazê-los pensarem. Não levar tudo prontinho. Então eu tento fazer de um jeito que eu consiga ajudá-los a entender. Então, assim, essa reflexão que aparece nas minhas aulas hoje e que foram potencializadas pelos encontros, ela já vem de antes (TED11, P4).

Podemos perceber que P4 já possuía uma prática de ensino em que a reflexão se fazia presente, mas a vivência do trabalho colaborativo o levou a fortalecer tal prática. Pela observação do participante, desde o primeiro ED, podemos inferir que ele exercita a reflexão em suas aulas porque já possuía a reflexividade em si e a transpõe às suas práticas pedagógicas. Por essa razão, ao longo dos encontros, enfatizou esta importância, como mostram os fragmentos abaixo.

Eu já perguntei para os alunos assim: - Gente, como estão sendo as minhas aulas para vocês? Como vocês estão recebendo o que eu tenho ensinado? Como está a maneira que eu explico? Esse *feedback* vem como resultado dessas reflexões. Eu lembro, né (sic). Isso é bom (TED11, P4).

Tem umas questões assim, que a gente precisa perceber, por exemplo: esses jovens estão muito ligados em jogos, mas, se você perguntar o que aquele jogo tem a ver com matemática, por exemplo, eles não sabem dizer; mas a gente sabe que ali tem vários princípios de cálculo. Então, sempre que posso, aproveito para usar esse jogo para fazer com que entendam. Eu digo, gente, vamos lá! E tento aproximar aquilo que estou

ensinando do jogo que ele gosta pra (sic) que percebam como aqueles conhecimentos estão naquilo, porque sozinhos, eles não conseguem (TED5, P4).

Esta percepção sobre P4 se fez presente desde o início, mas ficou bem evidente no ED5, como mostra um fragmento do diário de pesquisa.

Hoje o trabalho foi maravilhoso. Depois do momento reflexivo e de discutirmos os modelos de formação, conseguimos construir nossa logomarca. Ficamos muito animados com o resultado da nossa ideia. Depois, todos continuaram muito engajados. P3 e P4, comigo, na organização textual; P1 e P2, na pesquisa de *templates* e interlocutores teóricos para a fundamentação. Sem dúvida, P4, embora seja o mais quieto, é o que demonstra mais profundidade nas reflexões e sempre estimula os outros, mesmo sem perceber (Ildeneti, DIP, ED5, 2022).

As falas de P4 e nossa percepção sobre ela nos levam a Pimenta e Ghedin (2005, p. 23) quando afirmam que “[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemáticas”. Concordamos com os autores, mas, como vimos, ela se constitui como um passo, quando feita criticamente, que acarreta a tomada de decisões, como se vê nos relatos de P4, de forma que ele, em suas colocações, leva os outros a refletirem e a discutirem tanto a pergunta inicial, feita pela pesquisadora, quanto sua fala. Convém destacar que este professor quase sempre era o último a opinar ou responder às questões.

Nesse aspecto, entendemos a contribuição da vivência nos EDs como propiciadora de um aprofundamento do exercício reflexivo que ele já realizava, como evidenciou em uma fala no ED3, quando questionado sobre a razão de ter escolhido a docência:

Porque realmente houve esse momento, que você falou, da reflexão. Essa conversa comigo e eu me vi nessa profissão, nessa área. Até comentei com os colegas que, assim, tem que ter esse momento para a gente acordar e perceber o que já tá (sic) dentro de você. É como se fosse um programa que você já tem. Só que você não sabe que você já sabe. É um clique. É muito fácil você falar das pessoas, mas, para falar de você, tem que ter esse momento. Sabe, essa reflexão (TED3, P4).

Embora não seja o objetivo desta pesquisa e não se pretenda enveredar por esta discussão, não poderíamos deixar de, a partir da fala de P4, perguntar: em que medida a formação inicial e as condições de trabalho, no início da carreira, fomentaram a constituição de docente-reflexivo deste docente? Isto porque, no ED3, ele, ao discutirmos o ingresso na profissão docente, relatou que, no início de carreira, em uma escola particular, lecionava pela manhã e à tarde, e o tempo escolar destinava-se a estudos e planejamentos das aulas. Infere-se que ele exercitava reflexões profissionais e talvez pessoais nesse tempo disponibilizado.

Em P4, notamos um contínuo exercício de pensar e trazer suas análises para ajudar o grupo, como vimos em sua fala no momento reflexivo do ED11, em que disse,

Concordo com a frase de Ray Kroc. Mas, assim, a gente é forte junto quando a gente aprende a ouvir, antes de falar. Muita gente não gosta de ouvir. É preciso saber ouvir e sempre devemos pensar de forma positiva. Mesmo que as situações que apareçam sejam difíceis, como são os desafios. Ser otimista mesmo no meio do caos, que, de certa forma, pareceu que seria a elaboração do documento, mas não foi. Eu estava aqui observando, né. Um falava, você escrevia, X do lado, corrigindo. Eu não conseguiria fazer isso, eu não sou assim. Eu fiquei observando, né (sic). Interessante, essa interação, e aí chegamos nessa produção. Eu digo assim que o ponto mais alto, o ápice desse trabalho, é estender para outras escolas. Começando por aqui, mas poder ajudar os outros (TED11, P4).

Enquanto, para P4, a vivência reflexiva já é uma realidade, para os demais participantes, é um exercício novo, destacado por P1 como uma aprendizagem, que o encaminhou à empatia, como vemos em sua fala.

Eu vejo como crescimento profissional, essa parte da reflexão e pessoal também; tentar mudar, sabe? Ver se o aluno está realmente aprendendo, ser melhor. A escuta, como você falou. E a valorização profissional. Todo mundo quer ter reconhecimento, né. Eu sempre me senti parte daqui da escola, gosto daqui, do ambiente. Agora, esse trabalho contribuiu mais ainda para me sentir parte. E foram várias questões reflexivas, então, leva a gente a pensar, a querer melhorar, a ser mais compreensível com os alunos. Ter um olhar diferenciado para aquele aluno que precisa. Não é só chegar lá e dizer que não fez porque é preguiçoso, sem saber, na real, o que acontece com ele. Mas procurar saber. Tentar fazer o nosso melhor nas condições que temos, como disse lá no vídeo. Como eu falei, pra (sic) mim, é um aprendizado muito bom. Acho que aprendi a ouvir mais, ver os alunos de outra forma. Esqueci a palavra... empatia! Ter empatia com os alunos (TED11, P1).

Como vemos, ao longo da discussão, P1 passou por significativos momentos na vivência da construção colaborativa. No início: susto; apreensão; percepção de mais trabalho; poucas palavras; abertura ao diálogo; compartilhamento de dificuldades; escuta dos pares; compreensão do caráter formativo da vivência e, por fim, transposição à sala de aula, como mostramos a seguir.

Eu entendo assim também. Por exemplo, à noite. Tá (sic) sendo bem difícil trabalhar com as turmas de EJA, mas vou pensando em jeitos de trabalhar. Converso bastante com eles, mas tem horas que fico sem saber o que fazer porque eles têm muita dificuldade. Mas eu acho que estou fazendo o meu melhor nessas condições que tenho. Com o x ano, tô (sic) pensando em fazer uma feira, mas aí eu penso, será que vai dar certo? (TED5, P1).

Outro dia, eu fiz um levantamento para saber a relação deles com essa questão da política, né (sic). Como eles estão vendo isso e realmente é muito importante escutar os alunos (TED7, P1).

Esse caminho é a prática reflexiva. A reflexão que temos feito (TED7, P1).

As falas de P1 nos mostram o quanto abrir-se ao diálogo em uma vivência reflexiva se faz importante. P1 não sai da vivência tendo simplesmente aprendido a “aplicar um conceito”, ele a finda aprendendo a viver um conceito compreendido. Ele se percebe empático com seus discentes porque esta relação foi constante nos Eds. Talvez porque, nas discussões, tenha ocorrido o clique, referido por ele, quando questionado sobre ter escolhido ser professor. Ele, concordando com a fala de outro professor, disse: “Isso mesmo, parece que a gente tem um clique. Percebe as coisas. Aquilo faz sentido pra (sic) gente” (TED7, P1).

Vimos, neste professor, o entrecruzamento da dimensão pessoal com a profissional, afirmada por Nóvoa (2009a), em que a mudança do pessoal reverbera no profissional. Se ele foi capaz de ressignificar suas práticas, significa que, dentro dele, uma significação foi modificada. Neste aspecto, cumpre retomarmos Freire (1987, p. 47), quando explica:

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma experiência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidos pelos permutantes.

Sem dúvida, falar é uma prática muito mais costumeira que o ouvir, e P1 evidencia ter aprendido a dar valor à escuta a partir das reflexões feitas, ou seja, momento em que um fala, o outro escuta, por vezes, sendo necessário assumir o lugar do outro para entender aquilo que ele fala, condover-se com a situação compartilhada e solidarizar-se com o outro e pensar como tem se portado frente a esta ou àquela situação no cotidiano.

Esta reflexão, em um processo que visa o desenvolvimento profissional, não se dá no acaso, mas arraigado nas teorias que o projeto almejado se fundamenta, de forma a levar os docentes a construírem conhecimentos que corporifiquem suas práticas.

Corroborando conosco, Nóvoa (2001, p. 3) afirma que “Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula”. Em parte, nos parece estar sendo este o caminho que a prática reflexiva está conduzindo o professor, transpondo o que aprendeu para o seu ato de ensinar.

Em proximidade a P1, P3 também evidenciou ter trilhado este caminho, pois, ao falar da contribuição ao seu desenvolvimento profissional, apontou:

Para mim também. A escuta, saber ouvir. Ver a situação do aluno. [...] a importância do ouvir. O aluno X dorme na sala, até para falar é uma luta, ele fala baixinho. Aí ele chegou para mim e pediu para ir à pedagogia, eu falei: vai! Mas na hora me deu um estalo e eu pensei: está acontecendo alguma coisa com ele. Aí, eu fui atrás e fui falar com ele. Aí eu descobri que ele passava fome, morava só ele, o irmão e o pai, que estava desempregado, e estavam passando necessidade. Olha aí, eu enxergava como preguiçoso, mas agora eu sei o que acontece. Então, agora, eu vejo de outra forma. Sim. Então, para mim, é o conhecimento. Foi tudo novo, e eu vejo assim, lá na frente, o plano vai trazer muita melhoria para qualidade de ensino da escola (TED11, P3).

Cada docente tem características próprias e, nos EDs, foi possível identificar algumas delas. P3, desde o princípio, mostrou traços de liderança e de praticidade em seu agir e falar. Estes aspectos de sua personalidade trouxeram contribuição significativa ao grupo. Assim como P1 destacou como aprendizagem o ouvir o outro, buscar conhecer em vez de julgar ou rotular os alunos. A sua percepção em relação ao aluno, presente em sua fala, foi de grande relevância para que, ao conhecer a real situação do aluno, percebesse a importância da empatia, embora não utilize esta palavra.

Se considerarmos Nóvoa (2009a, p. 38) quando diz que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”, podemos inferir que, em vez de ‘preguiçoso’, na verdade, era uma pessoa sofrendo as consequências da desigualdade social; sua pessoa condeu-se e, conseqüentemente, a pessoa-professor também. Talvez tenha sido esta a situação-limite para valorizar a importância do ouvir.

P3 mostra que tudo foi novo para ele, como se vê em sua fala: “Primeiro eu levei um susto, porque eu fiquei viajando na maionese, né (sic). Eu nunca tinha escutado sobre isso, mas eu estou gostando e, agora, eu já tô (sic) entendendo. É um trabalho importante para nós e para a escola” (TED11, P3). Por isso, diz ter construído novos conhecimentos a partir dos EDs. Concordando com a fala de outro colega, P2 disse: “Realmente, quando a gente para e reflete, assim, as coisas ficam mais claras, a gente percebe o que antes não percebia” (TED11, P2).

A fala dos docentes nos remete a Nóvoa (2009a, p. 38) ao situar que “importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de auto-análise (sic)”. Podemos compreender que, nesse sentido, autorreflexão é intrínseca à reflexão e ambos, aparentando ter perpassado o processo formativo. No ED8, o grupo havia participado de uma formação na escola, ofertada pela SEDUC/AM, e chegaram no encontro revoltados com a experiência. P3, que ao longo dos EDs sempre fazia comparação entre a formação que estávamos vivendo e aquelas que já havia participado, durante as discussões fez o seguinte desabafo: “A SEDUC precisa ouvir essa parte sobre formação integral. Porque as formações que dão, pelo amor de Deus!” (TED8, P3). Perguntado, então, sobre qual seria o tipo de formação que propiciaria o seu desenvolvimento profissional,

respondeu: “Eu entendo que é essa troca que o colega falou, que é a formação entre pares. Nós nos ajudando. Isso que eu entendo que ajuda” (TED8, P3). Nessas breves falas, podemos entender o processo de aprendizagem que vinha se constituindo no docente.

P2, por sua vez, relatou sua aprendizagem nos aspectos pessoal e profissional, destacando:

Me favoreceu, sim. No profissional, principalmente, porque eu entendi, levando pra (sic) sala de aula, quando a gente quiser fazer um projeto, quiser saber o que fazer, ter objetivos, a gente tem que fazer o quê? Conhecer a turma, ouvir. Então, eu *linkei* assim, daqui o que a gente fez com a sala de aula. Sabe, aí me deu várias ideias pra (sic) fazer com os alunos e até mesmo quando eu quiser fazer outros projetos. Agora, eu sei por onde começar. Pra (sic) mim, é um aprendizado. E, assim, eu vi que é importante conhecer os alunos, começar pelo diagnóstico e fazer as etapas. E isso não serve só pra (sic) sala de aula, né (sic)? Outro dia, a gente estava discutindo e eu pensei: será que não é isso que está faltando na sala X? Porque já fiz de tudo e eles não se interessaram por nada (TED11, P2).

No dito por P2, podemos perceber que ele se refere à vivência no grupo colaborativo como um aprendizado a nível profissional maior que pessoal, porque destaca o sentido de investigar e conhecer as necessidades discentes, o “ouvir”, se referindo ao diagnóstico, a buscar conhecer o grupo com o qual se vai trabalhar ou propor algum projeto. Assim como P1, P2 começou a vivência acanhado, tímido, calado, mas foi abrindo-se ao diálogo paulatinamente. Nos primeiros EDs, seu olhar passou a nítida impressão de estar com dificuldade de entender os conceitos, de discutir as questões propostas, mas foi superando gradativamente, talvez porque a escuta foi para além do que ele julga ter sido. Pode ter acontecido dentro dele o clique, como ele expôs em sua fala em um dos EDs:

Na minha visão é assim, a união faz a força. Nos unimos para construir este documento, não foi fácil, mas a gente, se ajudando, conseguiu. Tinha hora que dava uma travada, tinha hora que eu dizia: não tô (sic) entendendo nada! Mas aí, foram tendo os encontros, a gente foi discutindo e aí foi como se acendesse a luz: plim! Aí, aah! Então é isso. Agora eu tô (sic) entendendo. Aí, óh! Juntos, conseguimos (TED11, P2).

O relato de P2 nos remete a Day (2001) quando afirma a importância do apoio profissional aos ingressantes na carreira docente. Talvez se houvesse se sentido em um trabalho solitário, ele teria desistido da permanência no grupo, mas, como ele mostra, as discussões conjuntas foram propiciando que pudesse ir se apropriando dos saberes e aprendendo, de forma que, em dado momento, há o “eureka”. Parece-nos que o apoio possibilitado pelos outros participantes foi vital para o seu desenvolvimento profissional. Em consonância com Day (2001), Nóvoa (2009a, p. 17) afirma que:

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

A afirmativa, à luz das palavras de P4, em nossa análise, mostra-nos a importância de possibilitar que os professores aprendam uns com os outros não só metodologias de ensino, mas aprendam a se ajudar e mutuamente se apoiarem. Por isso, o autor afirma que este imbricamento de aprendizagens docentes fortalece a profissão porque possibilita que cresçam juntos e construam saberes que os leva a vencerem juntos, e isso, certamente, dá novo ânimo frente às tantas situações difíceis que os profissionais docentes enfrentam no cotidiano escolar; inclusive quando pensam já terem feito “tudo” e nada funcionou para contribuir para a aprendizagem dos estudantes. No diálogo com os outros, os docentes podem perceber que ainda há algo que pode ser feito.

Frente às discussões até aqui realizadas, reafirmamos que a vivência no grupo de construção colaborativa do DPDCE atuou na aprendizagem docente, que reverberou na ressignificação de suas práticas pedagógicas, pois as falas individuais, transcritas dos EDs, são consonantes à grupal do PTC, além das percepções tidas pela pesquisadora ao longo do processo. Ao produzirem o texto conjuntamente, o grupo afirmou:

A partir dos momentos reflexivos e das discussões neles realizadas, a cada nova ação: elaboração da justificativa, objetivos, fundamentação, proposta de avaliação e organização dos temas e as estratégias formativas, construímos novos conhecimentos e fortalecemos aqueles que já possuíamos (PTC, 2022).

Ao refletirmos sobre a importância de sermos ouvidos, também percebemos a necessidade de um novo olhar na relação professor/aluno que leve em consideração as experiências/vivências diárias do aluno como parte das práticas pedagógicas de cada docente em sala de aula (PTC, 2022).

[...] não devemos partir do que ‘achamos que sabemos sobre eles’, mas buscar ouvi-los para então planejarmos nossas atividades pedagógicas. Pois, assim como não queremos formações enfadonhas que não vão ao encontro daquilo que precisamos, também devemos pensar e/ou repensar nossas práticas educativas para os estudantes de forma a propiciar um melhor processo de ensino-aprendizagem (PTC, 2022).

[...] avaliar os encontros dialógicos foi significativo porque tornou possível refletir sobre o processo e nos autoavaliar em relação à forma como trabalhamos no grupo colaborativo e aquela que estávamos habituados a avaliar (PTC, 2022).

O relato do grupo permite-nos a percepção de quantos e variadas aprendizagens foram vivenciadas e construídas, em que cada um deu a sua contribuição e no ED11, durante a avaliação final, perguntados se haviam investido o seu melhor no trabalho de construção colaborativa. P4 surpreendeu o grupo ao dizer: “Pra (sic) mim, eu não contribuí tanto assim.

Pra (sic) mim, foi uma honra, mas eu queria ter contribuído mais. Minha contribuição foi mais nos comentários, nas reflexões. Eu tive pouca mão na massa, então, não acho que contribui tanto” (TED11, P4). Sua percepção foi logo refutada pelos outros, como pode ser visualizado abaixo.

Eu dei o meu melhor. Foi um pouquinho de cada um que, juntando, deu nesse excelente trabalho. E não pense assim, não, X você contribui e muito. Eu queria ter essa sua calma. Nas horas mais difíceis, sabe, você vinha com esse seu jeito de falar. Deixava a gente calma (TED11, P3).

Eu acredito assim, todos nós demos o nosso melhor. Uns mais na prática, outros na reflexão, mas eu vejo assim, foram as nossas discussões, as reflexões que todos fizemos, que fizeram a gente conseguir fazer o documento (TED11, P3).

Após a colocação dos colegas, P4 mudou a expressão facial de pesar para alegria e verbalizou:

Olha aí! A importância do ouvir. Eu só estava pensando na parte prática, na “mão na massa”, de estar escrevendo e tudo mais, mas não tinha pensado como vocês falaram. A importância da discussão, do diálogo para a construção. Então, pensando assim, realmente cada um deu a sua contribuição. Demos o melhor (TED11, P4).

Como é possível perceber até o momento final da avaliação, a aprendizagem entre pares se fez presente e auxiliou os professores a irem tendo diferentes percepções a partir da fala dos outros participantes. Nesse sentido, situamos a fala de P3, quando disse sobre a conclusão do PDPDCE: “Mostra a importância do trabalho em equipe. O quanto ele é importante. Pessoas com personalidades diferentes, mas unidas em prol de um mesmo objetivo, tem sucesso” (TED11, P3).

Em paralelo à aprendizagem docente, o processo também foi formativo à pesquisadora, como evidenciado no diário de pesquisa:

Foi gratificante para mim ouvi-los porque, a vivência no grupo colaborativo, foi a primeira vez que eu pude exercitar, de forma consciente, o constituir-me como formadora. Eu vivi a formação com eles, então eu formei e me formei, e isso foi um exercício enriquecedor porque me mostrou caminhos para que, de forma crítica, eu possa construir novas práticas profissionais. Fez-me ver que, ainda que difícil, dada as condições, é possível pensar e construir uma formação de professores que realmente propicie desenvolvimento profissional para todos os envolvidos no processo, isso me esperança a prosseguir (Ildeneti, DIP, ED11, 2022).

Como se vê, o espaço reflexivo, constituído como de trabalho colaborativo, deu-se para muito além de uma construção técnica do PDPDCE, pois constitui-se formativo para todos os participantes e nisso entendemos a importância de criarmos este tipo de espaço de

convivência reflexiva, de forma a constituí-lo no sentido do desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009b), ainda que as condições de trabalho não facilitem a construção. Nesta categoria, vimos, mais uma vez, a importância de atentarmos para o ciclo de vida docente (Huberman, 2013) quando vamos planejar uma formação. Os dados comprovaram que, nas fases em que estão, os participantes estão construindo identidade, até mesmo P3, que já se encontra na fase de “diversificação”, ou seja, todos estão fazendo escolhas entre aquilo que aprendem, como aprendem, para que aprendem e com que aprendem. O que tem significado fica, o que não tem é desconsiderado.

Assim, ao refletirmos sobre a afirmativa de Nóvoa (2009a, p. 24) de que “[...] O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito”, podemos dizer que entendemos suas palavras, e é isso que estamos buscando fazer, inclusive, atentando para as particularidades de cada docente.

Acreditamos que é possível, sim, construir práticas formativas que contribuam para que saíamos dos tradicionais modelos de formação continuada, que tendem a se fortalecer ainda mais com a BNC-Formação continuada. Precisamos caminhar no sentido almejado por quem conosco luta em prol da redução e, quem sabe, da superação da proletarização do trabalho docente por meio de iniciativas que levem os docentes a se formarem com criticidade.

Por fim, a análise que nos levou a chegar nesta segunda categoria nos mostra, parafraseando Freire (2000), se a formação continuada, na perspectiva do DPDCE, não pode tudo, alguma coisa fundamental pode.

4.3.3 A construção colaborativa do PDPDCE: atuação na valorização docente

As análises empreendidas que fizeram emergir esta categoria nos permitiram compreender que a construção colaborativa do PDPDCE atua na valorização docente. Entre as outras categorias que emergiram, esta foi a nossa surpresa, não pela palavra em si, pois ela apareceu em diferentes momentos ao longo da vivência dos EDs, mas, retomando Placco e Souza (2015), pelo sentido dado a ela pelos professores e pela professora participante do grupo.

No cotidiano escolar, é comum vermos as reclamações quanto às questões salariais e às condições de trabalho, por exemplo, que são requeridas pelo professorado e que precisam fazer parte das agendas governamentais. Ao considerarmos as análises feitas por Contreras (2002), podemos entender a proletarização como uma das nuances da desvalorização da carreira docente e da escola pública. Dentro dela, tem-se um acúmulo de tarefas e funções que levam à

subtração do tempo e espaço docente para realização de discussões conjuntas e troca de saberes entre pares.

Por vezes, a intensificação do trabalho torna-se tão exaustiva que leva professores à exaustão e ao conformismo, adotando, ainda que implicitamente, a fala do personagem Chicó, do escritor Ariano Suassuna: “Não sei, só sei que foi assim”. Isso evidencia que não houve reflexão sobre dado assunto, apenas o recontar a partir daquilo que foi dito por alguém, em que se nota, implicitamente, o silenciamento de uma fala. E isso nos remete a um fragmento do dito por P1, enquanto discutíamos sobre as múltiplas tarefas que chegavam à escola a todo momento para darmos conta: “Pior que é mesmo! É tanta coisa o tempo todo que não dá nem pra (sic) pensar direito. Deus me livre!” (TED5, P1). Como construir uma resposta, se não há tempo para se refletir sobre algo? Daí, certamente, surge o silêncio.

Quanto dito pode haver no não dito e, nesta categoria, percebemos nuances das palavras silenciadas, nos remetendo a uma necessária reflexão. Para iniciá-la, recorremos a Imbernón (2014, Palestra [...], 2023, 4 min 23 s), quando afirma: “Se queremos valorizar os docentes, a carreira dos mestres não acaba na universidade, começa na universidade”.

À fala acima, aliamos o respondido pelos participantes do grupo colaborativo quando chegamos no tema da aprendizagem significativa no PDPDCE. Notando as expressões de franzimento de testas no grupo, perguntei: vocês estudaram na faculdade ou em alguma formação sobre aprendizagem significativa? As respostas foram: “Não, não que eu me lembre” (TED5, P3); “Mana, eu até vi, mas sinceramente não me lembro mais não” (TED5, P1); “Sinceramente, eu já vi alguma coisa, mas não me lembro (TED5, P2); “É uma teoria que discute, que, no caso, nós temos que ter uma noção da vivência dos alunos. Não só de modo geral, mas procurar ouvir mesmo eles para saber o que eles sabem (TED5, P4); “E outra coisa, a gente está vendo muita coisa nova. É muita coisa, eu não vi isso na faculdade, não” (TED5, P1).

A carreira começa na formação inicial porque lá é que são, ou deveriam ser dadas as condições básicas de preparação ao ingresso na profissão, haja vista que a função básica do professorado é o ensino, mas isso não significa que se deva apenas aprender os conhecimentos específicos da área de formação. Nessa formação, deve estar presente, ao lado do que ensinar, o seu fundamento; como ensinar a partir da teoria pertinente; o porquê, e o para quê, uma vez que o ensino, nos diz Silva (2018, p. 31), “requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e sua profissão”.

Nas falas docentes, vemos que sua formação inicial não abordou, ou o fez superficialmente, um conceito de extrema importância à prática do ensino, logo, podemos situar a importância da formação continuada não como “operação tapa buraco”, mas como possibilidade de dar continuidade ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação.

Nesse primeiro sentido, percebemos a valorização referida como a possibilidade de continuar aprendendo o que já sabiam e aprender aquilo que ainda desconheciam. Isso é possível se perceber nos relatos abaixo.

[...] Como eu falei, pra (sic) mim, é um aprendizado muito bom. Acho que aprendi a ouvir mais, ver os alunos de outra forma. Esqueci a palavra... empatia! Ter empatia com os alunos (TED11, P1).

Primeiro eu levei um susto, porque eu fiquei viajando na maionese, (né). Eu nunca tinha escutado sobre isso, mas eu estou gostando e, agora, eu já tô (sic) entendendo. É um trabalho importante para nós e para a escola. Sim. Para mim, é o conhecimento. Foi tudo novo (TED11, P3).

Eu me sinto valorizado de estar nesta reflexão, neste trabalho. É bom discutirmos, sabe. A gente aprende juntos porque cada um acrescenta algo (TED11, P4).

Eu me senti professor, assim, valorizado, por esse aspecto também de ser ouvido, como todos foram, de ter esse retorno também. Eu me senti valorizado (TED11, P4).

[...] E a valorização profissional. Todo mundo quer ter reconhecimento, né. Eu sempre me senti parte daqui da escola, gosto daqui, do ambiente. Agora, esse trabalho contribuiu mais ainda para me sentir parte [...]. E eu me sinto valorizado por estar participando da construção (TED11, P1).

É verdade. E olha! A gente está fazendo o contrário do que a gente faz. A gente tá (sic) criando um documento para nós, pra nossa escola. Pra (sic) mim, isso é valorização e um aprendizado também (TED11, P2).

Eu penso que é isso mesmo, a gente fez algo que nunca tinha feito antes; fomos ouvidos; estamos fazendo algo juntos, pra (sic) gente; aprendemos muita coisa. Nosso PDPDCE tem nosso nome, isso, pra (sic) mim, é valorização (TED11, P2).

Eu percebo assim, sempre só empurram pra (sic) nós. E aqui, todos os professores puderam dizer o que queriam, os problemas que enfrentam na escola, né? E a gente está procurando respeitar o que eles disseram para fazer o plano. Então, eu me sinto valorizada e acho que estamos valorizando o que eles disseram, por isso, estamos sempre olhando para o diagnóstico (TED11, P3).

As falas acima nos remetem a Imbernón (2014), quando afirma que a valorização profissional também significa mudar as metodologias da formação docente, quer seja na universidade, quer seja na formação inicial, quer seja na continuada. Ele diz ainda:

Pense que os professores estão anos na universidade, nos centros de formação e depois vão à realidade social; à realidade educativa, e vão estar, 20, 30, 40 anos trabalhando. Por causa disso, assume tanta importância, ou mais, a formação permanente do que a formação inicial (Imbernón, Palestra [...], 2023, 60 min 45s).

Imbernón (2014) chama atenção para algo importante, a necessidade de promoção do desenvolvimento profissional “dentro da profissão”, como ele mesmo e Nóvoa (2009) advogam, como maneira de possibilitar o crescimento docente dentro da carreira docente, de

forma que o professorado não “cristalize” seu ensino enquanto o mundo vai mudando cada vez mais rápido e, conseqüentemente, seus estudantes também. Então, nesse aspecto, o aprender, a partir da escola, é uma prática de valorização dos profissionais.

Os relatos docentes também apontam outros sentidos de valorização, o tempo destinado para que pudessem dialogar e construir algo juntos, de forma a conseguirem levar à sala de aula as aprendizagens construídas. Aliado ao tempo, o respeito aos seus saberes e a preocupação em saber suas necessidades por meio do diagnóstico inicial e durante as conversas nas vivências dos EDs, fazendo parte do processo, ou seja, foram protagonistas de algo importante, fizeram com que se sentissem também importantes. Tal fato podemos perceber nos fragmentos abaixo.

Inicialmente, a responsabilidade dessa representação não foi compreendida, porém, ao longo dos encontros dialógicos, à medida que fomos entendendo o que viria a ser o PDPDCE e a sua construção advinda da necessidade de pensar em nossa própria formação, nos demos conta da importância do trabalho que estávamos realizando, pois era uma ação que impactaria não só no coletivo docente, mas na escola como um todo (PTC, 2022).

A última etapa veio acompanhada do sentimento de dever cumprido [...]. Além da satisfação de vermos que fomos capazes de juntos, responder a um anseio que vinha de tantos anos. A divulgação [...] aumentou ainda mais nossa satisfação e orgulho de termos feito parte de um momento tão importante para nossa escola e que pode vir a contribuir para que outras instituições de ensino.

Tamanha relevância teve a vivência para o grupo que a valorização, frequentemente atrelada à questão salarial, aqui teve outros sentidos que nos permitem ver como pode ser simples melhorar o bem-estar docente a partir da construção de espaços e práticas que os levem a se sentir capazes, respeitados e importantes em sua profissão.

Ressaltamos, no entanto, que o simples, dentro da escola, não significa fácil, pois, embora tenhamos vivido esse momento importante, as possibilidades de criá-lo foram difíceis, exatamente pelas circunstâncias advindas da proletarização do magistério, como afirma Contreras (2002). “As escolas carecem de espaços de convivência reflexiva” (Pacheco, 2014, p. 40). A afirmativa do autor pode ser confirmada nas vozes docentes, e a falta de tempo para que se constitua este espaço reflexivo é consequência da proletarização, discutida por Contreras.

Pensamos ser importante citar que, no início da caminhada desta pesquisa, a valorização referida pelo grupo não foi vivida pela pesquisadora, conforme mostra o fragmento do diário de pesquisa:

Ao escrever meu diário e pensar sobre a palavra valorização, dita pelos professores, fiquei pensando no quanto me senti desvalorizada ao ter meu pedido de afastamento remunerado para cursar o mestrado negado. Senti uma revolta dentro de mim porque

sabia que um direito legal me foi negado e o que eu queria fazer com esse direito era aprender mais para ajudar minha escola e meus colegas de trabalho a serem mais do que são, porque eu sei que juntos somos capazes. Embora tenha ficado bem triste, não deixei isso me amargurar, pelo contrário, eu decidi o que iria fazer com o que fizeram de mim (sábias palavras que aprendi com Paul Sartre), eu prossegui e, com fé em Deus, esperança no inédito-viável e amor por mim e pela minha comunidade escolar, conseguimos fazer nosso PDPDCE e ano que vem vamos implementar (Ildeneti, DIP, ED11, 2022).

Como vemos, não foi fácil para a pesquisadora conciliar os tantos afazeres que já tinha com a vivência da pesquisa, mas decidimos nos manter fiel ao nosso compromisso social e nossa ipseidade⁴². Para tanto, foi necessário, mais uma vez, aprender com a resiliência, superar o “não” e transformá-lo em um sim, haja vista que, assim como Freire (2018, p. 53), em nossa individualidade, podemos dizer:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, [...]. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele.

Nós tudo temos a ver com nossa coletividade, os outros-de-nós, com nossa profissão e trabalho. Por essa compreensão, seguimos em frente e findamos esta caminhada, sentindo-nos valorizada por nós mesmas, pela equipe escolar e pelos participantes do grupo colaborativo, que fizeram todo o possível para nos apoiar, encorajar e ajudar. A vivência deste estudo não foi apenas colaborativa, para nós, também foi transformativa, inclusive no sentido da valorização.

Dessa forma, a partir da discussão realizada, podemos reafirmar que a vivência da construção colaborativa do PDPDCE atuou na valorização docente, sendo mais um aspecto relevante no desenvolvimento profissional docente do grupo participante da pesquisa.

4.4 UM CAMINHO EMERGENTE

Das idas e vindas na produção do metatexto, referentes às três categorias finais que respondem ao problema da pesquisa, tivemos a percepção de que o metatexto indicava algo a mais. Isso ocorreu em nosso exercício de articular os interlocutores empíricos e teóricos, que nos levou a retornar à pergunta inerente ao processo de realizar a ATD: “o que é isso que se mostra”, em nosso caso, quando afirmamos que a construção colaborativa atua na saída do

⁴² Este conceito, pertencente a Paul Ricoeur, é discutido por Sperber (2009) no âmbito da ética na perspectiva da alteridade constitutiva da responsabilidade na relação Eu-Tu.

isolamento docente e que a vivência reflexiva atua na aprendizagem docente e na ressignificação da prática pedagógica e na valorização docente?

A resposta veio, como referido por Moraes (2003), em uma tempestade de luz, que, iluminando o metatexto, possibilitou-nos a percepção de que a construção colaborativa do PDPDCE, no âmbito escolar, por atuar na saída do isolamento docente, na aprendizagem e na ressignificação das práticas pedagógicas e na valorização docente, necessita da construção, na escola, de uma comunidade de prática formativa.

Consideramos relevante evidenciar que chegamos a essa percepção quando, ao olharmos para o metatexto produzido, retornamos ao *corpus* analisado. Primeiro atentamos para as palavras que se destacaram nas unidades de sentido, depois olhamos para as categorias iniciais e intermediárias e, por fim, conectamos as três categorias finais.

Nesse movimento, tivemos a forte convicção de que a conexão não poderia ser linear, então, as inserimos em um círculo e, nesse momento, houve o resplandecer, todas as categorias estavam contidas em um lugar que propiciava dialogicidade, colaboração, aprendizagem entre pares, solidariedade, protagonismo, tomada de decisões conjuntas, discussão de casos de aula e proposições para suas possíveis soluções, em uma construção de um projeto transformativo conjunto, união, respeito e amorosidade. A Figura 40 mostra a articulação que fizemos, a partir das três categorias.

Figura 40 - Um caminho emergente



Fonte: Elaboração própria (2023).

A figura evidencia que as três categorias formam uma unidade, em que cada uma está contida na outra, e as três nos levam a considerar a necessidade da construção de comunidade de prática formativa centrada na escola no âmbito das instituições escolares, pois vimos o quanto ela é importante para o DPD. No entanto, ela não surge no acaso, pois resulta de um

processo cíclico e permanente, evidenciado pelas três categorias. Na Figura 41, ilustramos nossa percepção.

Figura 41 - Articulação das categorias e a indicação do caminho emergente



Fonte: Elaboração própria (2023).

Como é possível perceber, o grupo colaborativo constituiu-se em uma comunidade com poder formativo e que possibilitou a indução de novas práticas pedagógicas. Diante dessa apreensão, reportamo-nos a Imbernón (2023; 2009), que, em sua discussão, alerta para a necessidade e importância de construir, nas escolas, comunidades de prática, como a constituição de grupos que buscam desenvolver novos saberes de forma conjunta, compartilhando e aprendendo a partir de práticas reflexivas que contemplem as experiências dos participantes e em que as decisões sejam tomadas juntas, na construção de respostas educacionais ao ensino e ao ambiente escolar.

A afirmação de Imbernón (2023; 2009) nos fez atentar que o grupo, realmente, configurava-se como comunidade de prática formativa. Esta constatação nos apontou a relevância do produto educacional da pesquisa, pois a constituição das escolas como comunidades de práticas formativas, conforme o autor referido, é de extrema importância para desenvolver profissionalmente o professorado e as escolas. Nesse sentido, este estudo evidencia que construções colaborativas, como foi o PDPDCE, encaminham para constituição da mencionada comunidade.

Investigar este novo caminho que emergiu de nossa pesquisa não nos cabe nesse momento, deixamos esta missão para uma caminhada vindoura, mas chegar a essa comunidade de prática formativa foi gratificante e nos faz afirmar que, ainda que difícil de vivenciar na escola pública, o DPDCE é necessário e urgente, frente aos rumos que a formação de professores vem tomando, tendo em vista a implementação da BNC-Formação Continuada.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: UM RESULTADO DA CAMINHADA INVESTIGATIVA

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

(Paulo Freire, 1992)

Compreender o que é e como emerge um Produto Educacional (PE) é um significativo desafio aos mestrandos de Programas de Pós-Graduação de cunho profissional na área de Ensino. Alguns, após o primeiro ano de curso, conseguem superar as limitações de compreensão acerca do que vem a ser o PE e como o construir de mãos dadas à pesquisa; outros, no entanto, apenas o entendem quando chegam à sua produção.

Nesse aspecto, Mendonça *et al.* (2022, p. 5) afirmam que “[...] muitas vezes, os pós-graduandos demoram a visualizar como o PE decorre dos procedimentos empregados na pesquisa”. Tal dificuldade, em nossa compreensão, está vinculada ao fato da discussão em torno do conceito de PE, na educação e no ensino, ainda ser recente e, comumente, nas escolas, não há este tipo de debate que leve o professorado a compreender o conceito.

A respeito do que é um PE, Rizzatti *et al.* (2020, p. 4) esclarecem que

[...] considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente Stricto Sensu) ou em grupo (caso do Lato Sensu, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

A conceituação, aparentemente de fácil entendimento, configurou-se uma aprendizagem que demorou dois semestres para ser construída por nós, tal qual nos referimos conforme afirmado por Mendonça *et al.* (2022). No primeiro momento, tínhamos clareza daquilo que queríamos construir, o PDPDCE da escola em que faríamos a pesquisa, e o entendíamos como o produto da pesquisa, pois ele resolvia um problema vivenciado em nosso lugar de atuação profissional. Entretanto, não discernimos a distinção existente entre esse tipo de produto e um PE.

Ao se desenvolver uma investigação qualitativa, produzimos não somente dados, mas diversos materiais que podem ser entendidos como construtos da pesquisa. No entanto, não se configuram PE porque há critérios que precisam ser observados para isso, sendo um deles a

replicabilidade. Nosso PDPDCE partia da realidade específica da escola em questão e para ela serviria. Não poderia ser utilizada em outra instituição, tal qual estava.

Dessa distinção, entendemos que os vários materiais que produzimos eram artefatos vitais para o produto, mas que, na aplicabilidade, não possuíam independência dele. A respeito do conceito de artefato, Mendonça *et. al.* (2022, p. 8) explicam-nos que

No contexto da concepção de produtos educacionais, entendemos artefatos como um ou mais objetos físicos ou digitais (texto, vídeo, *blog*, *podcast*, etc.) que compõe um produto educacional ou está relacionado ao seu desenvolvimento. Observado isoladamente, isto é, fora do produto educacional, o artefato não é capaz de orientar professores, alunos ou gestores quanto ao seu propósito educacional, não respondendo ao problema de pesquisa.

Esta compreensão nos encaminhou para a percepção de que nosso produto da vivência, o PDPDCE, era parte “do”, e não “o” produto educacional da pesquisa. Mas, então, o que viria a ser o referido PE nascido da investigação empreendida? A compreensão acerca de quatro camadas (conceitual, didático-pedagógica, comunicacional, estética e funcional) que compõem o PE foi a responsável para que conseguíssemos responder esta questão.

Assim, primeiro, o PE precisa conter uma camada conceitual, ou seja, ele precisa abordar os conceitos que o embasam e permitem entender o conteúdo que nele há. Segundo, o PE necessita ter uma camada didático-pedagógica que contenha orientação sobre como deve ser utilizado para que os seus usuários consigam aplicá-lo de forma autônoma. Terceiro, o PE deve possuir uma camada comunicacional, isto é, sua linguagem deve considerar o seu público-alvo. E, por fim, o quarto, o PE precisa conter uma camada estético e funcional, o que significa que deve ter um bom *layout*, uma boa organização, unidade visual, ser harmônico e prazeroso à visão de seu usuário, e ainda, ter boa funcionalidade e ser fácil de usar (Mendonça *et. al.*, 2022).

O conhecimento das camadas referidas fez-nos atentar para o que nos levaria ao produto educacional, e isso era a nossa pesquisa: o processo da construção colaborativa. Nosso produto viria ser uma proposta de como é possível construir colaborativamente o PDPDCE. Esta compreensão nos levou a perceber que o PE é desenvolvido dentro da pesquisa de mãos dadas com a dissertação.

Assim, quando nos debruçamos sobre nosso referencial teórico e o constituímos, estamos dando o primeiro passo rumo ao PE (camada conceitual), uma vez que, quando delineamos a metodologia da pesquisa, damos o segundo passo (camada didático-pedagógica), pois ali delimitamos como será o nosso caminhar (o que, como faremos e o que

utilizaremos para isso) e, quando aplicamos a pesquisa, é dado outro passo, pois, para nos fazer entender junto àqueles que são nossos participantes, precisamos utilizar uma linguagem que eles entendam, e nisto estamos apontando para a camada comunicacional, pois a forma como deve ser nosso diálogo com esse público é posteriormente transposta para aqueles que serão usuários do PE. Por fim, após realizarmos as pesquisas, precisamos organizar os dados, proceder às análises e mostrar os resultados, e isso não é feito de qualquer forma, buscamos as melhores maneiras de levar nossos leitores a “se movimentarem” com facilidade pelo nosso escrito. Da mesma forma, devemos atentar para o *layout*, facilidade e usabilidade do produto educacional.

Consideramos importante destacar que Mendonça *et.al.* (2022) nos falam da importância de se buscar um profissional da área de *design* para a construção da camada estético-funcional. Concordamos com as autoras e enfatizamos, a partir de nossa vivência, que é vital que os pós-graduandos se impregnem no produto tal qual na pesquisa, que planejem, façam protótipo ainda que no papel ou *Word*, colocando e tentando visualizar todas as camadas, dando sua identidade para seu produto, pois este processo possibilita muitas aprendizagens que, inclusive, reverberam na pesquisa.

A avaliação do PE é outro importante momento, pois nele os avaliadores nos dão o *feedback* necessário para percebermos a sua qualidade e fazermos as correções que forem necessárias nas diferentes camadas, de forma a aumentar a sua eficácia. Comumente, o PE é avaliado pelos participantes da pesquisa, ou comitê *ad hoc* e a banca que participa da defesa da dissertação e do Produto Educacional. No entanto, no Grupo de Pesquisa da Linha 1, Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET) do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), costumamos participar colaborativamente desta etapa também. Ou seja, além das discussões teóricas que se faz no grupo, os membros são convidados a compartilhar a pesquisa e o produto, desde a sua concepção (seminário de pesquisa) até suas versões pré-defesa.

Este exercício tem se mostrado de suma importância, pois, como afirma Freire (2018), no processo educativo, aprendemos ao ensinar e, quando ensinamos, aprendemos também. Assim tem sido a dinâmica do GEPROFET, um contínuo exercício de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes, em que vamos discutindo as propostas, apoiando-nos uns aos outros, coordenados pelas professoras líderes, e as dissertações e Produtos Educacionais vão ganhando forma e evoluindo. Dessa forma, ao submetermos o nosso PE ao grupo, estamos tanto oportunizando que conheçam o resultado de suas contribuições até esse momento, e

solicitando que seus “olhares” nos ajudem a finalizar a versão 1, pois, às vezes, a forma que os elaboradores do PE o veem difere daquela que os avaliadores o percebem.

Feitas as colocações que julgamos importantes, mostraremos a seguir como sistematizamos nosso PE.

5.1 PROPONDO UM NOVO CAMINHAR: A SISTEMATIZAÇÃO DO PE

Na vivência da pesquisa-ação, planejamos, implementamos e avaliamos o nosso Produto Educacional. No decorrer de cada Encontro Dialógico, ele foi ganhando forma e, com término da pesquisa, procedemos à sua sistematização, cumprindo, assim, o nosso último objetivo específico, a saber: sistematizar o plano de desenvolvimento profissional docente centrado na escola, atendendo às especificidades do produto educacional da pesquisa.

O nosso PE tem por título: *Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (PDPDCE): o que é e como se faz?* Ele foi sistematizado a partir das orientações contidas em Rizzatti *et.al.* (2020) e Mendonça *et.al.* (2022), e sua tipologia é definida, no documento de área da CAPES (Brasil, 2019), como Material Didático/Instrucional, ou seja, ele é um produto de apoio que contém roteiros formativos, com finalidade didática na mediação de processos formativos voltados a professores da Educação Básica, possuindo versão impressa e digital.

O PE tem como público-alvo professores da Educação Básica, pois foi nesse contexto que ele foi desenvolvido e avaliado. No entanto, usuários de outros espaços educativos também podem utilizá-lo, pois se trata de uma possibilidade de planejar o desenvolvimento profissional docente em seu contexto de trabalho, partindo do diagnóstico das necessidades formativas e situando professores como participantes ativos desse processo.

5.1.1 Estrutura e organização do Produto Educacional

O PE, que tem como finalidade proporcionar vivências formativas que atuem no desenvolvimento profissional de professores, foi organizado em duas partes, a saber: 1 - "Fundamentando o caminhar"; 2 - "Encontros Dialógicos como percurso formativo na construção do PDPDCE". Na Figura 42, mostramos a capa do PE.

Figura 42 - Capa PE



Fonte: Elaboração própria (2023).

Na primeira parte, apresentamos os conceitos que embasam a proposta: formação de professores; Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola, e trabalho colaborativo. Nesta parte, há a indicação de livros, artigos e vídeos complementares que ajudam a ampliar o entendimento dos conceitos abordados. A Figura 43 mostra a página inicial da Parte 1 e, na Figura 44, ilustramos a página Saiba Mais desta parte.

Figura 43 - Página inicial da Parte 1

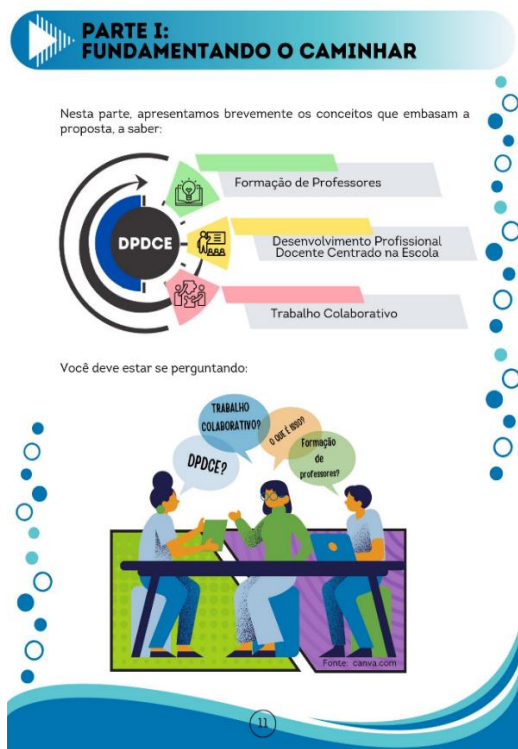


Figura 44 - Página Saiba Mais



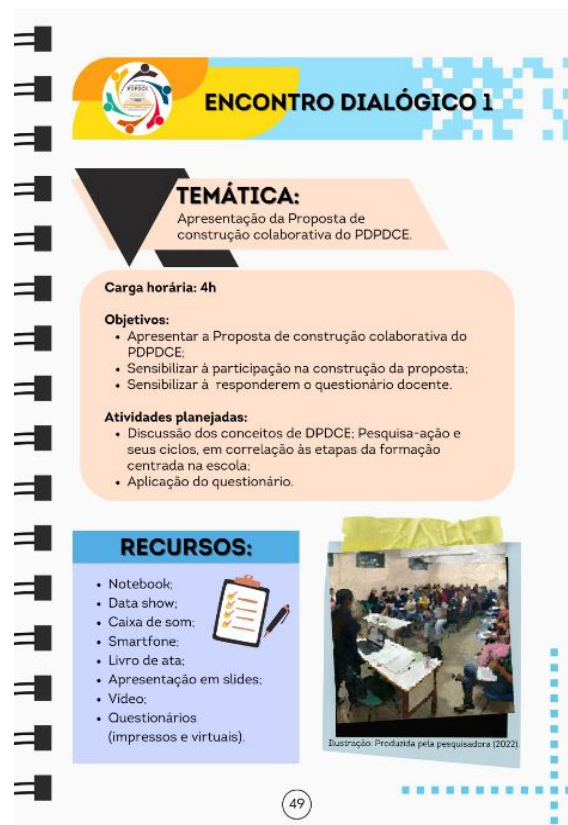
Fonte: Elaboração própria (2023).

Na segunda parte, mostramos a pesquisa-ação como possibilidade de construir caminhos ao DPDCE; fazemos o detalhamento do ciclo deste tipo de pesquisa; disponibilizamos materiais complementares, e dispomos os 12 roteiros formativos utilizados (11 referentes a vivência da construção colaborativa e 1 voltado à divulgação), contendo: carga horária, objetivos, recursos, avaliação e descrição das atividades realizadas. Há também indicações de fontes complementares e recursos que podem ser consultados para enriquecer os EDs. Mostramos páginas desta parte nas Figuras 45 e 46.

Figura 45 - Página inicial da Parte 2



Figura 46 - Roteiro do Encontro Dialógico 1



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nosso PE possui disponibilidade irrestrita, no entanto, os usuários devem respeitar a autoria do produto e dos artefatos que há neles, não estando autorizada sua reprodução com fins comerciais.

Do início ao fim do PE, buscamos dialogar com o seu público-alvo de forma amistosa e próxima, uma vez que foi dessa maneira que ele se constituiu. Nele, utilizamos cores harmoniosas e alegres porque foi assim que nos sentimos em sua sistematização: em harmonia com nossa pesquisa e muito alegres por vê-lo ganhar forma definitiva. O amarelo nos remete à alegria e à energia dela decorrente; o azul nos remete ao céu, à beleza de um lugar que nos transmite paz, saber que fizemos o nosso melhor no PE nos dá essa paz, e o verde aponta para a nossa esperança em implementar as formações propostas e que outras pessoas venham a utilizar nosso PE e, assim, se juntarem a nós, na luta pela ampliação do DPDCE na formação continuada brasileira.

Cada ilustração escolhida também tem significado para nós, até mesmo os pontinhos postos nas laterais das páginas. Eles foram colocados porque nos dão ideia de movimento de vaivém, como é a nossa vida e o *continuum* formativo no DPDCE e, também, como foi o

processo que derivou o PE, com seus altos e baixos, avanços, paradas e continuidade. Assim, buscamos respeitar e utilizar todas as aprendizagens construídas ao longo do processo.

Compreendemos ser importante esclarecer que, ao fazermos a análise do *corpus* da pesquisa, 1) constatamos ser necessário sugerir o aumento da carga horária do ED5, pois os professores, na avaliação, citaram que queriam ter tido mais tempo para discutir a temática; 2) percebemos e, também, foi indicado na avaliação que, quando possível, os EDs devem ser realizados com a participação de toda a equipe docente, e 3) observamos que, caso haja a possibilidade, na avaliação do PDPDCE, cada professor representante deve se reunir em um espaço próprio com seus pares para discutir todo o documento e só depois formar a plenária para votação. Em nosso caso, isso não foi possível devido ao pouco tempo que nos foi disponibilizado, mas sentimos que fez falta para tornar essa etapa mais rica.

Quanto às possíveis dificuldades e contribuições que podem vir a ocorrer na (re)aplicação do produto educacional, apontamos:

Dificuldades: 1) posições contrárias ao DPDCE nos gestores ou professores podem dificultar e até mesmo inviabilizar sua vivência, por isso, faz-se importante trabalhar bem a parte conceitual para que assim os participantes possam compreender a proposta e sua diferença em relação aos outros modelos formativos, comumente vivenciados; 2) confusão conceitual que, por vezes, há em relação à formação centrada na escola, logo, mais uma vez, apontamos a importância da parte conceitual, pois os participantes precisam entender que formação centrada na escola tem orientações e pressupostos com base teórica, e que não é apenas por ser feita na escola que uma proposta formativa pode ser identificada dessa forma – nesse caso, há muita diferença entre “centrar” na escola e “sentar” na escola, como nos fala Canário (2001), e 3) o fator tempo, pois ele foi um desafio à vivência da proposta pelos tantos afazeres no âmbito escolar, por isso, indicamos momentos de reunião dos professores em horários de HTP e reuniões pedagógicas que sejam programadas no calendário da escola para sua aplicação.

Contribuições: os diversos materiais organizados e produzidos (dois *ebooks* com textos sobre DPDCE, onze roteiros para construção do PDPDCE, textos indicados e *links* para as plataformas digitais que os disponibilizam e livros), constantes no PE, que podem colaborar para a ampliação do conhecimento a respeito do DPDCE.

Dessa forma, por meio do PE e da pesquisa que lhe deu origem, buscamos mostrar à comunidade escolar, acadêmica e governantes que há formas alternativas de desenvolver a formação de professores e que trazem contribuição ao desenvolvimento profissional docente em consonância com o desenvolvimento da escola. Esperançamos que, a partir de nosso PE,

novos caminhos possam ser trilhados por outras pessoas rumo à proteção, fortalecimento e valorização da profissão docente e da escola pública brasileira.

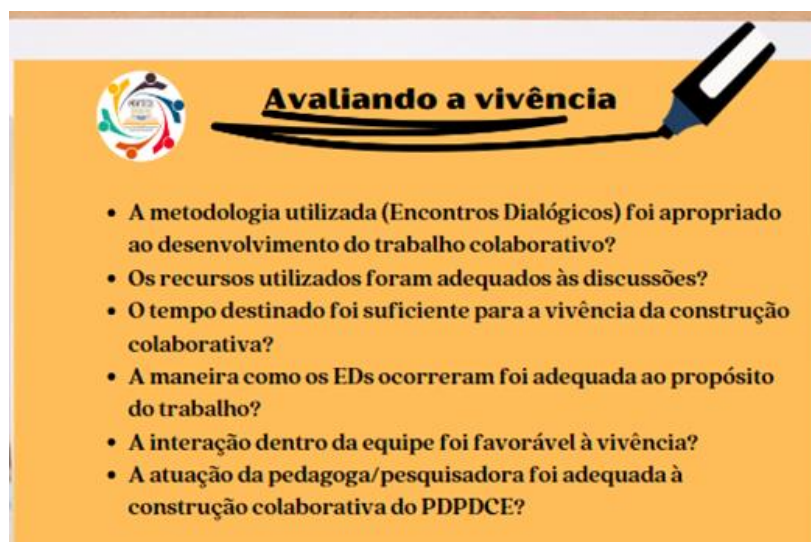
5.2 A AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção fazemos a apresentação da avaliação do PE, realizada pelos quatro professores participantes da pesquisa do grupo colaborativo (GB) e por sete participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico - GEPROFET.

5.2.1 A avaliação pelos professores do grupo colaborativo

A avaliação realizada pelos professores participantes do grupo colaborativo ocorreu em dois momentos. No primeiro, durante o ED11, a partir das questões norteadoras, Figura 43, em que, sob forma de diálogo buscamos perceber como o grupo avaliava a vivência para que, então, pudéssemos proceder à organização do PE. Da avaliação positiva quanto ao processo da construção colaborativa do PDPDCE e das indicações feitas, procedemos à etapa da sistematização. No segundo momento, após finalizar a versão 1 do PE, a enviamos para que os professores a avaliassem, buscando assim, verificar se a nossa percepção do produto estaria em concordância com a dos professores.

Figura 43 - *Slide* com as questões norteadoras à Avaliação



Fonte: Elaboração própria (2023).

Um importante instrumento para acompanhar e ajustar a visão que temos do PE e aquela que os avaliadores têm, inclusive nos permitindo perceber as concordâncias e discordâncias existentes, é a ficha de avaliação. Embora haja um instrumento específico e extenso da CAPES usado pela banca avaliadora, consideramos importante que houvesse outro, mais sintético, que pudesse ser disponibilizado para as pessoas que participaram, na pré-defesa, da validação do produto. Nesse sentido, elaboramos em parceria colaborativa, a partir das orientações de Mendonça e Farias (2022⁴³), uma ficha⁴⁴ e a utilizamos para que nosso PE fosse avaliado.

Assim, junto com o PE, enviamos a ficha e pedimos aos professores que a utilizassem como maneira de nos dá seus *feedbacks*. As avaliações recebidas, foram positivas e, novamente, a sugestão de maior carga horária à vivência foi posta como sugestão dos professores. Quanto às quatro camadas para a constituição de um produto educacional (conceitual; didático-pedagógico, comunicacional; e estético e funcional) não fizeram nenhuma consideração de ajuste. Um dos professores, mencionou que o PE também seria indicado para professores formadores, pois mostrava como poderiam ajudar escolas a construir seus PDPDCEs. Um outro professor destacou a vasta quantidade de recursos que foram disponibilizados dentro do PE e que seriam benéficas à facilitação da vivência por outras pessoas.

Recebidas as devolutivas daqueles que viveram o processo da construção colaborativa conosco, passamos à avaliação pelo GEPROFET.

5.2.2 A avaliação pelos participantes do GEPROFET

O Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET/PPGET/IFAM) é certificado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Nas reuniões do grupo, coordenadas pela profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo e pela profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral, participam mestrandos, doutorandos e egressos do PPGET e mestrandos e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) orientados pelas professoras, totalizando vinte membros, de participação efetiva.

⁴³ Durante a Oficina de Produtos Educacionais ministradas pelas referidas professoras. Realizada de 27 a 29 de junho de 2022.

⁴⁴ Para visualizar a ficha, acesse o link: [Ficha de avaliação PE](#)

As reuniões do grupo são mensais, em que realizamos estudos e discutimos textos, vídeos e outros materiais sugeridos pelos membros do grupo, concernentes a área de Ensino e pesquisa. Os materiais são disponibilizados previamente por meio do *Google Classroom*⁴⁵ do grupo, e-mail e às vezes, via grupo de *Whatsapp*.

Uma semana antes da reunião, realizada em novembro do presente ano, foi enviada, via e-mail, a versão 1 do PE e a ficha de avaliação, mencionada em 5.2.1, para os participantes que foram convidados a avaliarem-no. Esclarecemos que convidamos dez participantes, mas apenas sete puderam participar da avaliação e, os demais membros, ficaram incumbidos de avaliar a dissertação de outra participante do grupo.

No dia da reunião, apresentamos a dissertação e o PE e após houve o momento das contribuições, em que os avaliadores puderam expor seu parecer quanto à avaliação do PE, por meio da ficha de avaliação, considerando as quatro camadas para a constituição de um produto educacional: conceitual, didático-pedagógica, comunicacional, estética e funcional. Abaixo, dispomos no Quadro 14, dados referentes à escolaridade e à contribuição dos avaliadores.

Quadro 14 - Categorização dos Avaliadores/GEPROFET

AVALIADOR	ESCOLARIDADE	CONTRIBUIÇÃO
1	Doutoranda	Camada estético-funcional
2	Doutoranda	Descrição técnica, público-alvo, camada didático-pedagógica.
3	Doutorando	Conceitual
4	Doutorando	Didático-pedagógica, conceitual, estético e funcional.
5	Mestra (egressa)	Camada conceitual (parte 2) e comunicacional.
6	Mestra (egressa)	Camada estética e funcional
7	Mestranda	Estético e funcional.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os *feedbacks* dos membros do GEPROFET foram primordiais para fechamos a nossa versão 2. Assim, procedemos às adequações sugeridas, principalmente na parte 2, e adequamos as camadas avaliadas. Quanto à conceitual, buscamos graficamente deixar mais claro a correlação pesquisa-ação e formação centrada na escola; referente à didático-pedagógica, ajustamos alguns recursos e sua disposição em relação ao texto; no que tange à comunicacional,

⁴⁵ Ferramenta da plataforma *Google*, configurada como uma sala de aula virtual, em que é possível organizar repositório de materiais para estudo, dentre outras funções.

revimos e mantivemos o diálogo com o (a) coordenador (a) da construção colaborativa do PDPDCE ao longo de todo o texto; relacionada à estética e funcional, revimos e modificamos alguns *layouts*, figuras e cores.

Dessa forma, finalizamos a versão 2 do PE, da maneira como começamos a versão 1, de forma colaborativa; dialogando com os professores participantes do grupo colaborativo e com os membros do grupo de pesquisa.

Assim, ao finalizarmos nosso produto educacional, inserimos nele os conhecimentos construídos ao longo da vivência do mestrado que nos permitiu, de forma concomitante, pesquisar o desenvolvimento profissional e nos desenvolvermos profissionalmente. Agir, refletir e agir, vivenciando a práxis da ação-reflexão-ação.

A versão final do Produto Educacional ficará disponível em forma impressa na secretaria do PPGET e, em mídia digital, no endereço: <http://ppget.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca.

(Freire, 2018)

A formação continuada de professores na perspectiva do DPDCE centra a escola como lugar principal de vivência formativa, levando o professorado a ser formado “dentro da profissão”, uma vez que o entende como protagonista de seus processos formativos, como pessoa capaz de, coletivamente e de modo colaborativo, indagar, problematizar e criar soluções aos problemas enfrentados no cotidiano escolar e, nesse exercício dialógico, ensina e aprende entre pares, de forma a contribuir para o “ser mais” de cada um.

Esta proposta emergente no Brasil contrapõe-se à racionalidade técnica e prática, embasando-se na crítica. Por essa razão, além de tomar a escola como centro formativo, busca promover discussões problematizadoras sobre as condições ali existentes e sua inter-relação com a sociedade. Por essa razão, não se trata de apenas mudar o espaço físico onde ocorre a formação, envolve uma mudança de paradigma em relação à compreensão acerca do desenvolvimento profissional dos profissionais do ensino.

Este desenvolvimento implica entender que a formação de professores precisa ser feita ao longo de toda carreira docente, de forma contínua, tendo como pressupostos básicos o protagonismo docente; a verificação e respeito aos saberes e necessidades formativas dos professores e a colaboração como processo formativo, e o ambiente de trabalho como lugar onde surgem diferentes problemas e em que podemos buscar soluções que os mitiguem ou superem.

Nesse sentido, o DPDCE busca fortalecer a profissão docente e a escola de forma intrínseca, pois são processos interdependentes, ou seja, para promover o desenvolvimento da escola é necessária a promoção do desenvolvimento profissional dos professores e vice-versa.

No entanto, para promover a mudança do ambiente escolar de forma que este seja transformado em ambiente de aprendizagem docente, faz-se indispensável transformar a formação ofertada à equipe docente. Nesse aspecto, urge praticar a escuta docente, pois, quando os professores reclamam da falta de pertinência de formações à sua prática profissional e à realidade de seu local de trabalho, estão verbalizando que existem necessidades em seu ser profissional que não estão sendo atendidas e que precisam ser ouvidas para que se faça o desenho da estratégia formativa ou a eleição de dado modelo.

A construção colaborativa do PDPDCE do local de nossa pesquisa-ação caminhou no sentido de possibilitar transformações que propiciem inovações no ambiente escolar. Este exercício investigativo significou um valoroso desenvolvimento pessoal e profissional para mim e um substancial desafio, pois percebemos que desenvolver a formação docente na perspectiva do DPDCE é uma proposta que se mostrou difícil de vivenciar, frente às condições postas na realidade da Educação Básica da rede pública. Todavia, a atenção que demos aos seus fundamentos epistemológicos e ao estudo aprofundado dos conceitos inerentes ao DPDCE possibilitou que construíssemos os conhecimentos teóricos necessários à vivência proposta.

Em nosso estudo, que teve como objetivo geral compreender em que aspectos a construção colaborativa de um plano de desenvolvimento profissional docente centrado na escola pode atuar na formação continuada de professores, utilizamos a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa. Por meio dela, construimos a vivência formativa, organizada em 12 EDs, contemplando diagnóstico; planejamento; implementação; avaliação e divulgação. Esta vivência possibilitou que respondêssemos ao problema de pesquisa: em que aspectos a construção colaborativa de um plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola pode atuar no desenvolvimento profissional de professores?

Em nossa caminhada, cumprimos os quatro objetivos específicos: 1) articulamos os conceitos de desenvolvimento profissional docente centrado na escola e construção colaborativa; 2) por meio da pesquisa-ação, construimos e avaliamos com professores o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola; 3) analisamos a vivência da construção colaborativa do PDPDCE no desenvolvimento profissional dos professores, cuja análise trouxe novos elementos que nos ajudou a cumprir o quarto objetivo, a saber: 4) a sistematização do Plano de desenvolvimento profissional docente centrado na escola atende às especificidades do produto educacional da pesquisa.

Destacamos que a análise dos dados construídos, por meio da ATD, permitiu-nos chegar a três categorias finais que respondem ao nosso problema de pesquisa, indicando que o PDPDCE atua 1) na saída do isolamento profissional docente; 2) na construção colaborativa do PDPDCE, e a vivência reflexiva atua na aprendizagem docente e na ressignificação da prática pedagógica, e 3) na valorização docente. Nas idas e vindas da produção do metatexto, compreendemos que as categorias apontam no sentido de que a construção colaborativa do PDPDCE, no âmbito escolar, contribui para a construção de uma comunidade de prática formativa. Entendemos que essa comunidade é um caminho que se abre para novas investigações, um novo conceito a ser pesquisado, o que não nos cabe no presente estudo.

Dentre os aspectos limitantes à pesquisa, constatamos ser o tempo e a fadiga, discutidos por Day (2001) como problemáticos à formação centrada na escola, que realmente desafiam a sua continuidade, pois inúmeros são os “afazeres” e percalços encontrados no cotidiano de trabalho da escola pública. Dentre eles, a centralização no(a) pedagogo(a) de várias funções (inspetora, coordenadora, supervisora e orientadora). Como poderemos nos dedicar a nos formar para formar professores? Nisso, percebemos que a proletarização não está restrita somente ao professorado, recai sobre todos os membros da escola, e isso é danoso ao DPDCE.

No que tange aos limites da pesquisa, podemos assegurar que os pesquisadores que se interessem pela temática possuem um vasto campo de pesquisa, dentre eles: a relação estabelecida entre os professores representantes e o restante da equipe docente durante e após a construção do DPDCE; a relação entre subjetividade, afetividade e aprendizagem entre pares; a relação entre as fases da carreira docente e a aprendizagem entre pares; as contribuições do PDPDCE à prática pedagógica docente; a relação PDPDCE e a melhoria da qualidade de ensino na escola; o PDPDCE e a cultura docente; a vivência do PDPDCE dentro das áreas de conhecimento, dentre tantas outras que podem surgir à medida que os estudos forem se ampliando.

Nesse sentido, o produto educacional da pesquisa pode trazer contribuições valiosas, haja vista que ele orienta como construir colaborativamente o PDPDCE de uma escola, mas pode ser utilizado também para orientar outros tipos de construções colaborativas que propiciem o DPDCE.

Reiteramos que nossa vivência ocorreu apenas com uma parcela do professorado, o Grupo B, devido ao alto quantitativo docente da instituição e ao tempo que tivemos para desenvolver a pesquisa, mas entendemos que este trabalho pode ser mais valioso se toda a comunidade docente puder constituir o grupo de trabalho colaborativo, pois os próprios participantes da pesquisa indicaram isso e percebemos esta relevância também.

Embora o tempo curto de duração da pesquisa, o caminho foi longo e as aprendizagens inúmeras. Assim, finalizamos este escrito parafraseando Cortella⁴⁶, certos de termos feito o nosso melhor, pois não tivemos condições de fazer melhor ainda. Agora, cabe-nos descansar momentaneamente os pés, renovar as forças e nos preparar para a nova empreitada que virá, a implementação do PDPDCE, pois a pesquisa terminou, mas a ação dela resultante continua.

⁴⁶ Fala de Cortella no vídeo: Faça o seu melhor, que utilizamos na vivência da pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

- AMADOR, J. T. **Formação continuada de professores centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica**. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Estadual de Educação. **Proposta curricular e pedagógica do ensino médio**. Manaus, AM: 2021.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 122/2010. CEE/AM**. Manaus, AM: 2010.
- ANPED, 2020. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 set. 2021.
- BERNARDO, F. B. **Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente a colaboração entre pares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.
- BITENCOURT, A. D. N. **Formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1982.
- BOLÍVAR, A. La formación centrada em la escuela: el proceso de asesoramiento. *In*: MARCELO, C.; LÓPEZ, J. (org.). **Asesoramiento curricular y organizativemen la educación**. Barcelona: Ariel, 1997, p. 380-394. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/289505400>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BORN, B. 1 vídeo on-line (2:22:55s). Pesquisa em formação de professores: um panorama do campo. **Publicado pelo Canal PPGET IFAM**, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9kAdh-AHWrs&t=6215s>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho produção técnica**. Brasília, 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF: 29 out. 2020.
- CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

CARR, W. KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research.** London: The Falmer Press, 1986.

CASPERSEN, J. Teachers' Learning Activities in the Workplace: How Does Teacher Education Matter? **Creative Education**, 6, 46-63. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.61004>. Acesso em 20 abr. 2021.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREALE, A. C. M. **Formação docente continuada centrada na escola: um estudo na rede municipal de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2016.

COSTA, I. J. A; AZEVEDO, R. O. M. Desenvolvimento Profissional Docente Centrado na Escola (DPDCE) e trabalho colaborativo. *In: PARESCHI, C. Z; SANTANA, M. C.; FARINHA, M. G. (org.). Papo de professores: prática docentes e formação de professores.* Diadema: V&V Editora, 2023. p.116-130.

DARLINH-HAMMOND, L; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.** Trad. Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em: 15 maio 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas.** São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. Nota de apresentação. *In: FLORES, M.; SIMÃO, A. M. (org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.* Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 7-15.

FONTOURA, M. R. **Formação continuada de professores em serviço: implicações nos processos de desenvolvimento profissional.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Maria, RS, 2018.

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

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas.* São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

- FREIRE, P. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista educar mais**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/download/1711/1328>. Acesso em: 13 set. 2020.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar**. Porto: Porto Editora, 2001.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. A dialética na categorização da Análise Textual Discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista pesquisa qualitativa**, São Paulo (SP), v.7, n.13, p. 01-22, abr. 2019.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOUVEIA, B.; PLACCO, V.M.N.S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**. Portugal: Editora McGrall-Hill, 1998.
- HARGREAVES, A; MOORE, S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conceitos e da padronização. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores** (org). Porto: Porto Editora LDA, 2013.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011.

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

IMBERNÓN, F. Movimentos Docentes. Palestra magna. **Comunidades e redes de formação: novos espaços de formação para professores**. Youtube, 20 de out. 2023. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=AQkxJotczak&list=PLtH5geoRj8v4zsq1IHotXMmc3AwEEjtBP&index=6>. Acesso em 15 de out. 2023.

IMBERNÓN, F. UNESP em pauta. **Valorização do professor**. Youtube, 23 de jun. 2014. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=s8MpyVbZZc4&list=PLtH5geoRj8v4zsq1IHotXMmc3AwEEjtBP&index=5>. Acesso em 15 de out. 2023.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. S.; SWANSON, R. A. **The Adult Learner**: Butterworth-Heinemann, 2005.

LINDEMAN, Eduard C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MANGIALARDO, I. G. dos S. **A Formação centrada na escola como possibilidade de organização do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

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

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

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus (AM), v. 8, p. 1-22, 2022.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5 (7), p. 1-12, 2017.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação soc.*, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

MUCHARREIRA, P. R. Formação contínua centrada na escola e currículo do mar – o caso de uma escola inaciana. **Educar em revista**, v. 34, n. 72, p. 285-302, nov./dez., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/60688>. Acesso em: 13 set. 2021.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009a.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009b. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ed. 142, 01 de maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-novoa>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NUNES, H. S. C. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

PACHECO, J. Não há escolas autônomas sem professores autônomos. In: **Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**. Porto Alegre, ano,6 n. 21, p. 38-40, Junho/Agosto, 2014.

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

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

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RICOEUR, P. **O si mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira César. Campinas/SP: Papirus, 1991.

RIZZATTO, I. V. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago.2020.

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento contínuo dos professores. *In*: FLORES, M.; SIMÃO, A. M. (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 99-118.

SANTOS JUNIOR, J. B. **Grupos colaborativos de professores de Química: como uma possibilidade de articular a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, A; PLACCO, V. M. N. S. O itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SILVA, M. A. C. P. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul/dez., 2015.

SILVA, P. S. da. **Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

SIMÃO, A. M. V. *et al.* Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 61–74, jan-abr, 2009. Disponível em <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3, 2, formacao, professores/32, 22, fom, prof, cont, colabortativos, amvsimao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SPERBER, Suzi Frankl. O diálogo entre mesmidade (identidade genética) e a ipseidade, responsável pela ética – ou, de uma alteridade constitutiva da responsabilidade na relação Eu-Tu. **Revista Eletrônica Correlatio**, n. 15, p. 5-15, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VECCHIA, S. A. D. **A formação centrada na escola e a prática pedagógica: um diálogo entre o pensado e o vivido numa escola da Rede Pública Municipal de Sinop.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Papyrus, 2002.

VELLIS, V. A. V. **Formação de educadores em Rio Claro a partir de uma proposta centrada na escola.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ZEICHNER, K. Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. **Journal of Teacher Education**, vol. 43, n. 4, p. 296-307, set-out. 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249704430>. Acesso em: 04 out. 2022.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade.**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DOCENTE



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



APÊNDICE C - PLANO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS



APÊNDICE D - ROTEIROS DOS ENCONTROS DIALÓGICOS (EDs)



APÊNDICE E - PLANEJAMENTO DO BLOG



Abaixo, possibilitamos a visualização dos roteiros dos 12 Encontros Dialógicos, conforme Apêndice D.

OBJETIVOS: apresentar a pesquisa-ação e sensibilizar à participação na pesquisa (assinatura do TCLE e a responder ao questionário).

CARGA HORÁRIA: 4h

DESENVOLVIMENTO

1)**Início:** boas-vindas, agradecimento pelo aceite ao convite e apresentação dos objetivos do Encontro Dialógico.

2)Apresentação de mensagem motivacional: A árvore e o menino indiano – Atitude diante do problema.

3)Será realizada contextualização do vídeo com o problema que estamos enfrentando: a necessidade de construirmos nosso plano e o trabalho em equipe indispensável para sua construção, a partir das questões condutoras: qual a sua compreensão do vídeo? O que teria ocorrido se o menino não tivesse tomado uma atitude? Será que, em nosso cotidiano escolar, também nos deparamos “com árvores-problemas” no meio do caminho? Como poderemos contribuir para removê-la? Dentre outras que forem surgindo, conforme o diálogo.

4)Será apresentada a pesquisa e explicado como se dará seu desenvolvimento. Serão explicados o TCLE e as formas através das quais podem responder (digital ou impresso) e será combinado com os docentes o tempo para devolutiva.

5)Após o aceite na participação (via TCLE), serão disponibilizados o link para responder ao questionário e às versões impressas para os que assim preferirem.

6)Encerramento do encontro: orientações sobre o próximo encontro: socialização e discussão dos dados do questionário; faremos o agradecimento ao coletivo participante e encerraremos o encontro.

OBJETIVOS: apresentar e discutir o planejamento inicial e construir o cronograma de trabalho.

CARGA HORÁRIA: 3h30

DESENVOLVIMENTO

1)**Início:** acolhimento por meio do vídeo motivacional “Trabalho colaborativo”.

2)Será feita a contextualização do vídeo a partir das seguintes questões iniciais: o que significa para você empreender esforço na busca da melhoria de seu ambiente de trabalho? Como você se sente em relação a ser escolhido por seus pares para representá-los na construção do PDPDCE? Qual a sua expectativa em relação ao trabalho a ser desenvolvido por nós? No desenvolvimento de nosso trabalho colaborativo, o que entende, a partir da mensagem do vídeo, que não pode? Após, será feita a apresentação dos objetivos do encontro.

3)Será feita a construção do cronograma - questões norteadoras: quais serão os dias, a duração e os intervalos de nossos encontros? Poderemos reunir durante as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP)? Se precisarmos utilizar tempo de aula, qual estratégia utilizaremos para que os estudantes não fiquem sem aula? Quais ações serão realizadas durante cada Encontro Dialógico? Em qual(is) espaço(s) nos reuniremos? Nos comunicaremos por algum meio virtual durante os intervalos entre os encontros? Se sim, qual(is)? Faremos algum repositório virtual para o material que utilizaremos e produziremos? Se sim, qual(is)? Quem poderá atuar como colaborador sistematizador durante a produção colaborativa além da pesquisadora/colaboradora mediadora?

4)Fazer a sistematização do cronograma e construção do plano inicial de trabalho, combinados para o próximo encontro.

5)Explicar e solicitar que respondam à questão do Mentimeter: “Em nossos encontros, defina em três palavras o que não poderá faltar[1]”.

6)Encerramento do encontro: agradecimentos e enviar os textos que serão utilizados no Encontro 3.

[1] As respostas obtidas serão, posteriormente, migradas para um aplicativo de nuvem de palavras (Mentimeter).

ENCONTRO DIALÓGICO 3 – GRUPO B

OBJETIVOS: analisar e discutir o diagnóstico e realizar sua avaliação; discutir as fases da carreira em Huberman (2013) e Day (2001) e escrever os objetivos geral e específicos do PDPDCE.

CARGA HORÁRIA: 5h30

DESENVOLVIMENTO

1) **Início:** acolhimento por meio da nuvem de palavras, geradas no encontro anterior.

2) Será feita a contextualização a partir das questões: a) o que a nuvem de palavras evidencia sobre a percepção de nosso Encontro 2? b) O que a nuvem de palavras evidencia sobre a expectativa sobre o PDPDCE? Por que você escolheu essas três palavras?

3) Coordenar a discussão do diagnóstico a partir das categorias:

- a) Quem são nossos docentes?;
- b) Nossos docentes e sua relação com a escola;
- c) Nossos docentes e sua necessidade de formação, e
- d) Nossos docentes e o tipo de formação que almejam.

4) Realizar a avaliação do diagnóstico, a partir das questões:

- a) O diagnóstico ofereceu todas as informações necessárias para a construção do PDPDCE da escola?
- b) De quem se obteve a informação teve relevância para subsidiar as necessidades formativas?
- c) O(s) métodos utilizados e a forma de processar os dados foram adequados?
- d) O tempo utilizado para avaliar foi adequado?

5) Realizar a discussão do texto de Day (2001) e Huberman (2013), correlacionando aos dados da categoria: a) quem são nossos (as) docentes? Estimule os participantes a identificarem a fase da carreira em que se encontram e se vivenciam as características citadas pelos autores; qual fase da carreira tem maior e menor percentual na escola e como esses dados refletem no cotidiano da escola?

6) **Encerramento:** com os agradecimentos e mostrar o cronograma do encontro seguinte.

OBJETIVOS: analisar e discutir o diagnóstico docente e sua avaliação.

CARGA HORÁRIA: 5h30

DESENVOLVIMENTO

1) **Início:** boas-vindas e agradecimento pelas devolutivas ao questionário e TCLE.

2) Socialização e discussão dos dados do questionário através de slides, organizados em quatro categorias: a) quem são nossos docentes?; b) nossos docentes e sua relação com a escola; c) nossos docentes e sua necessidade de formação; d) nossos docentes e o tipo de formação que almejam.

1) Avaliação do diagnóstico - questões norteadoras: - tipo de informação obtida no diagnóstico foi suficiente para nortear a construção do PDPDCE? De quem se obteve a informação teve relevância para subsidiar as necessidades formativas? O(s) métodos utilizados e a forma de processar os dados foram adequados? O tempo utilizado foi adequado?

2) Encerramento: explicação sobre as próximas etapas, solicitar que respondam à questão: como nosso PDPDCE poderá contribuir para o seu desenvolvimento profissional?, no Mentimeter. Agradecimentos ao coletivo participante e encerramento do encontro.

OBJETIVOS: discutir modelos de formação docente; construir a seção: apresentação; diagnóstico; justificativa; modelo de formação e as estratégias formativas no PDPDCE e logo do PDPDCE.

CARGA HORÁRIA: 5h30

DESENVOLVIMENTO

- 1) Início:** acolhida aos participantes por meio da nuvem de palavras de GA, breve diálogo sobre as atividades do encontro anterior e informe dos objetivos do encontro 5.
- 2) Apresentação e discussão dos modelos de formação docente, conforme Marcelo García (1999).**
- 3) Construção da seção: Modelo de formação e estratégias formativas e logomarca na versão inicial do PDPDCE.**
- 4) Encerramento:** realização dos encaminhamentos e combinados para o encontro seguinte. Finalização.

OBJETIVOS: discutir sobre os temas prioritários indicados no diagnóstico docente; definir e sistematizar os temas prioritários ao Desenvolvimento Profissional Docente na instituição escolar e elaborar os objetivos geral e específicos das formações prioritárias, a(s) forma(s) e os pontos de avaliação.

CARGA HORÁRIA: 5h30

DESENVOLVIMENTO

1) **Início:** acolhimento aos participantes com a exibição do vídeo: Vencendo a mediocridade, de Mário Sérgio Cortella. Será realizada contextualização do vídeo a partir das seguintes questões iniciais: para você o que significa fazer o seu melhor? Quais condições materiais a escola já oferece para que você faça o seu melhor? Quais outras condições se fazem necessárias na escola para incentivar e apoiar o coletivo docente a fazer o seu melhor? Ao considerarmos os temas prioritários e inseri-los no DPDCE, contribuiremos para propiciar condições da equipe docente fazer o seu melhor? De que forma?

2) Contextualização do vídeo com os objetivos do Encontro 6.

3) Sistematização dos temas prioritários, eleitos pelo Grupo A e elaborar os objetivos geral e específicos das formações prioritárias no PDPDCE, sua(s) forma(s) e pontos de avaliação.

4) Encerramento: com os encaminhamentos e combinados para o próximo encontro.

OBJETIVOS: refletir sobre a formação continuada na perspectiva do DPDCE; construir as seções: organização dos temas das formações e discutir sobre possíveis parcerias colaborativas, recursos financeiros, espaços formativos e cronograma das formações.

CARGA HORÁRIA: 5h30

DESENVOLVIMENTO

1) **Início:** acolhida aos participantes (citações de Imbernón, 2011; Day, 2001), retomando os combinados anteriores.

1) Definição das parcerias colaborativas – questões norteadoras: quem? Quando? Como?

2) Definição dos Recursos financeiros- questões norteadoras: fonte de captação será única (Conselho Escolar)?

3) Definição Espaços - questões norteadoras: quais serão os espaços que poderão ser organizados para as formações? (considerando as estratégias formativas eleitas).

4) Construção do Cronograma - questões norteadoras: construir o cronograma das formações (quinzenais, mensais, bimestrais?).

5) Encerramento: serão dados encaminhamentos e combinados para o próximo encontro.

OBJETIVOS: promover reflexão sobre a vivência da construção colaborativa; revisar e finalizar a versão preliminar do PDPDCE.

CARGA HORÁRIA: 4h30

DESENVOLVIMENTO

1) **Início:** acolhida com uma breve reflexão sobre como os professores estão percebendo e analisando o avançar do trabalho colaborativo.

1) Coordenar a revisão de todas as sessões do PDPDCE e fazer ajustes e correções necessárias.

2) **Encerramento:** serão feitas orientações e combinados para o Encontro Dialógico de apresentação e discussão final do PDPDCE com o Grupo A (organizados em suas áreas).

OBJETIVOS: promover reflexão sobre a socialização, a discussão da versão preliminar do PDPDCE, a avaliação da fase do planejamento, da construção colaborativa e das avaliações.

CARGA HORÁRIA: 4h

DESENVOLVIMENTO

- 1) **Início:** leitura coletiva do poema Cantares (Antonio Machado) contextualizá-lo com nossa caminhada empreendida na construção do PDPDCE. Questões norteadoras: como tem sido para você a vivência de nosso caminhar colaborativo? Qual significado esta atividade tem para você como docente? Como você pensa que será a apresentação e discussão da versão preliminar com sua área?
- 2) Realização da revisão de todas as sessões do PDPDCE, finalizar a versão 1 com capa, sumário, referências e apêndices, e imprimir as cópias para cada representante.
- 3) Encerramento: agradecimentos e orientação quanto à dinâmica do ED10.

OBJETIVOS: promover reflexão sobre a importância das discussões e acordos coletivos como forma de fortalecimento do grupo; apresentar a versão final do PDPDCE; promover a avaliação do plano e a votação de sua inserção no PPP da instituição; agradecer à participação colaborativa dos participantes (GA e GB) e votar a aprovação do PDPDCE.

CARGA HORÁRIA: 4h30

DESENVOLVIMENTO

- 1) **Início:** organização da plenária (GA com GB).
- 2) Realização do momento reflexivo com os slides (UBUNTU e frase de Senna) e mostrar a nuvem de palavras geradas com as respostas deles no ED4.
- 3) Apresentação e discussão de cada uma das seções do PDPDCE, votando sua aprovação.
- 4) Anotação das contribuições recebidas para a versão final.
- 5) Encerramento: agradecimentos aos participantes.

OBJETIVOS: finalizar o PDPDCE; promover reflexão e a avaliação da vivência da construção colaborativa (processo e produto) e iniciar a escrita da produção textual conjunta.

CARGA HORÁRIA: 3h

DESENVOLVIMENTO

1) **Início:** momento reflexivo com o slide da frase de Ray Kroc, dialogando sobre a importância do trabalho colaborativo no ambiente escolar e como este fortalece as decisões coletivas e a autonomia da escola.

2) Questões norteadoras:

a) Considerando a vivência colaborativa do Encontro 10, qual o significado desta frase para você?

b) Como ocorreu a interação entre você e sua área durante a discussão, avaliação das seções e recebimento das contribuições dos outros docentes?

c) Você considera ter investido o seu melhor no trabalho colaborativo do DPDCE?

d) Conte-nos o porquê de ter feito este investimento.

e) A vivência colaborativa favoreceu em algum sentido o seu crescimento pessoal e profissional? Se sim, quais?

f) A vivência colaborativa favoreceu em algum sentido o seu sentir-se professor da instituição pesquisada? Qual?

g) A atuação como representante de sua área impactou em sua relação com seus pares? Como?

h) As discussões realizadas nos encontros dialógicos contribuíram em algum aspecto à sua atuação profissional em sala de aula? Quais seriam os aspectos?

i) Há alguma percepção(ões) e/ou saberes que você tenha construído durante as vivências colaborativas que reconheça como importantes à sua atuação profissional? Quais seriam?

3) Realização da avaliação com as questões norteadoras:

- a) A metodologia utilizada (Encontros Dialógicos) foi apropriado ao desenvolvimento do trabalho colaborativo?
- b) Os recursos utilizados foram adequados às discussões?
- c) O tempo destinado foi suficiente para a vivência da construção colaborativa?
- d) A maneira como os EDs ocorreram foi adequada ao propósito do trabalho?
- e) A interação dentro da equipe foi favorável à vivência?
- f) A atuação da pedagoga/pesquisadora foi adequada à construção colaborativa do PDPDCE?
- g) Você teria mais alguma consideração a fazer sobre o processo vivenciado?
- h) Utilizando até três palavras, defina o que significou para você ter participado da construção colaborativa do DPDCE de seu local de trabalho.
- i) Encerramento: orientações para a produção textual que surgiu como ideia de divulgação, agradecimento aos participantes e encaminhamentos do encontro de divulgação.

OBJETIVOS: divulgar o PDPDCE e o processo de sua construção e realizar a entrega oficial do PDPDCE à gestão escolar.

CARGA HORÁRIA: 1h

DESENVOLVIMENTO

- 1) **Início:** organização de GB com seus representados.
- 2) Apresentação (com uso de projetor de imagem) de cada uma das seções, evidenciando a inserção das contribuições recebidas no ED10. Falar da futura publicação de GB.
- 3) Entrega do PDPDCE à gestão escolar (a ser feita pelo grupo colaborativo).
- 4) Encerramento: agradecimentos e divulgação das próprias etapas a serem vivenciadas pelas pesquisadoras.