

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

ARIADENE SANTOS SOUSA

**GESTÃO DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Manaus-AM

2025

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

**GESTÃO DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Orientadora: Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral.

Área de concentração: Processos e produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos formativos de professores no Ensino Tecnológico.

Manaus-AM

2025

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S725g Sousa, Ariadene Santos.
Gestão da sala de aula na formação inicial de professores para a
educação básica / Ariadene Santos Sousa. – Manaus, 2025.
144 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,
Campus Manaus Centro, 2025.
Orientadora: Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral.

1. Formação de professores. 2. Gestão – sala de aula. 3. Necessidades
formativas. I. Cabral, Cinara Calvi Anic. (Orient.) II. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.71

ARIADENE SANTOS SOUSA

**GESTÃO DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

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.

Manaus, 24 de setembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
GEORGE FLÓRO MARINHO DA COSTA
Data: 23/12/2025 11:11:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

George Flóro Marinho da Costa
Secretário



Doutora Cinara Calvi Anic Cabral
Orientadora / Presidente (IFAM)

Documento assinado digitalmente
ROSA OLIVEIRA MARINS AZEVEDO
Data: 01/01/2026 21:38:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Doutora Rosa Oliveira Marins Azevedo
Membro Titular Interno (IFAM)

Documento assinado digitalmente
KARLA COLARES VASCONCELOS
Data: 09/10/2025 13:05:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Doutora Karla Colares Vasconcellos
Membro Titular Externo (UFRR)

Documento assinado digitalmente
ARIADENE SANTOS SOUSA
Data: 23/12/2025 10:18:47-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Ariadene Santos Sousa
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Esse não é um texto simples de ser escrito, pois minha gratidão é constituída por uma imensidão de lembranças e sentimentos que envolvem pessoas e momentos desde antes do ingresso no Mestrado, e que certamente, se estenderão após a sua conclusão.

Foram atos de encorajamento, ações de suporte e acolhimento, chamadas de atenção e palavras de incentivo, e não posso deixar de citar os olhares, muitos e diversos, e todo esse movimento do externo que, independente da intenção, ao me

ultrapassar, me encheram de fé em Deus, de força de vontade, de crença em mim mesma e me deram impulso para seguir.

É importante registrar que, quando escolhemos a área da educação, percebemos que, no fim, nunca é o fim, é apenas um novo começo, ou uma nova oportunidade de recomeçar, a caminhada é contínua, às vezes íngreme, mas sempre leva a um esperado pelo qual vale a pena caminhar.

Com essas palavras, como cristã que sou, quero agradecer primeiramente a Deus, que está presente em todo o meu caminhar e que aqui se materializa na realização de um sonho, sonho que antes de experienciar eu já tinha contado bem baixinho pra Ele, e que pela Graça de Deus, encontrei pessoas que num conjunto de ações fizeram esse sonho se tornar realidade.

Eu agradeço aos meus pais (Dila e Pepeu), esposo (Henok) e filho (Meu B), pois a grande verdade da vida é que sem suporte até é possível galgar, porém, quando o apoio vem da família, certamente um grande desafio, torna-se menor, por não se está sozinho.

Ao Henok Golvim, eu agradeço em especial pelo companheirismo, e principalmente, por durante esse período, assumir muitas de minhas responsabilidades rotineiras, para que eu então desse conta de percorrer esse período de escolhas, as vezes de tensões e até de lágrimas, mas estando sempre ao

meu lado, me possibilitou viver sem maiores transtornos, e contornando a dor, quando nos dias mais difíceis, me presenteou com massagens nos pés, pelas quais fui revigorada para que a cada dia seguinte, eu desse continuidade a difícil caminhada de gerenciar vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao meu filho lindo e cacheado, meu B, eu sou só admiração e não posso deixar de registrar a gratidão por cada vez que perguntou: Como tá o Mestrado Mãe? Sou grata pelo carinho no olhar e pelo abraço caloroso quando nada mais seria suficiente para me devolver a força de viver e de lutar pelos meus ideais, pois ele é meu principal incentivo, seja para o hoje seja para o amanhã.

Agradeço aos meus irmãos (Diana, Aldilene e Ariomar), pois parte da força e energia que tenho, vem de querer, junto com eles, viver uma realidade diferente daquela posta pelas dificuldades da vida e quebrar um paradoxo imposto socialmente, rompendo e superando a rotina e oferecendo melhores condições de vida aos nossos, aos que vieram antes de nós (pai e mãe), aos que vieram depois de nós (filhos, inclusive os pets), e aqueles que ainda virão (netos, bisnetos etc.).

Eu quero agradecer imensuravelmente, incalculavelmente, excessivamente, e desmedidamente a minha orientadora Professora Doutora Cinara Calvi Anic Cabral, pela sensibilidade de enxergar potencial em minha proposta de pesquisa, por me direcionar pelos caminhos da pós-graduação, caminhos estes que por vezes foram

duros e até dolorosos, mas principalmente eu a agradeço por não ter desistido de mim, mesmo quando essa era a decisão certa e poderia ser tomada de forma totalmente idônea.

Agradeço a instituição na qual eu pude realizar esse grande sonho de vida, pois já tinha passado por outras tantas tentativas de ingresso não bem-sucedidas em outras instituições, mas ao me deparar com a seriedade do processo, a isonomia na seleção e a imparcialidade na decisão do IFAM-CMC, eu jamais deixaria de citar e valorizar, pois pela postura ética dessa instituição muitos são oportunizados a seguirem em seus projetos acadêmicos e assim aconteceu comigo.

Eu agradeço ao GEPROFET - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico do IFAM, a todos os seus integrantes, mas principalmente a Professora Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo, que lidera o grupo e o conduz com segurança acadêmica prezando sempre pelo rigor científico, postura essa que potencializa a pesquisa daqueles que se permitem o crescimento a partir das discussões e diálogos ali realizados.

Eu agradeço de todo o coração aos amigos (Carla Claudia, Júlio César, Kacia Neto) que estiveram comigo desde o início, e que às vezes mesmo sem saber, me impulsionaram para a realização desse sonho acadêmico, às vezes pelas conversas de compartilhamento de objetivos acadêmicos, pela socialização de frustrações de

tentativas não bem-sucedidas, mas principalmente pelo incentivo de nunca desistir e de sempre seguir em busca dos nossos sonhos e de nossos ideais.

Quero agradecer aqueles que se juntaram durante a caminhada (Cris Pena, Ana Karenina, Léa Silva, Aldecy Lopes, Milca Holanda, Emília Veloso, Ana Ximenes, Antonio Menezes, Aldemira Câmara, Francinei Oliveira, Ticiane Pereira, Mailson Rafael, Diana Franco, Aline Leal, Cida Carvalho, Adila Marta) e que em momentos distintos fizeram a diferença, dando suporte acadêmico, pessoal, emocional, profissional, de incentivo, sem perder o foco daquele: Vai lá...você consegue!

Eu agradeço pela presença calorosa e amável, durante todo essa trajetória, da minha turma do curso de Magistério a Nível Médio, realizado no Instituto de Educação do Amazonas - IEA (Jô, Michelle, Suzy, Suzynha, Keth, Lili e Tata, *in memoriam*), por elas terem me acompanhado em tantos momentos, desde as loucuras adolescentes até as conquistas da vida adulta, agregando bom humor e trazendo uma leveza pra vida, sendo suporte mesmo nos momentos mais difíceis como foi a perda de uma delas, que infelizmente não está aqui pra viver essa conquista comigo, mas que eu jamais poderia deixar de citar: Saudades Tata!

Eu sou imensamente grata às equipes das quais fiz parte durante esse período de caminhada acadêmica: Cito aqui toda a equipe do DEGESC e em especial toda a Equipe da GAES (Carla Claudia, Waldete Salem, Vinícius Faria, Handerson Araújo,

Charles Brown, Altemiza Castro, Nazaré Viana, Cris Farias, Rosely Cunha, Claudita Alves, Zenilda Sousa, Luciana Lemos, Adriana Moreno, Ione Moldes, Wanderlea Nogueira, Ana Lúcia, Francisco Domingos), que estiveram mais próximos de mim, pois dividimos o mesmo espaço de trabalho durante dois anos, mesmos dois anos de estudo e que ao qualificar, vibraram comigo com a alegria de quem se comemora a aprovação da defesa, me dando mais força pra seguir.

Registro meus agradecimentos, de forma genérica, a todos que mesmo sem eu comentar sobre, sempre perguntavam: __ E sua defesa? Aí vinha o frio na barriga, e eu dava aquele sorriso sem graça, porque na minha cabeça sempre passava a seguinte pergunta: Será que eu vou conseguir?

E assim se passaram os dias, os meses, e os anos destinados para tal...e quando chego aqui, na escrita final, não consigo realizar o grande desafio de sintetizar em um pequeno texto, não posso deixar de citar nomes que foram fundamentais nessa caminhada, e que junto comigo, sonharam e planejaram o dia da concretização dessa conquista, de ser... Mestre em Ensino Tecnológico pelo IFAM-CMC.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC - Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEP - Conselho de Ética em Pesquisa

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CMC - Campus Manaus Centro

CP - Conselho Pleno

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GEPROFET - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico do IFAM

IES - Instituição de Ensino Superior

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PE - Produto Educacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência

PRE - Programa Residência Pedagógica

PNE - Plano Nacional de Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PPGET - Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico

RL - Revisão de Literatura

SAEB - Secretária Adjunta de Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Desporto

SEDUC-PA - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas 1 e 2 da Metodologia DataCon.

Figura 2 - Etapa 2 Metodologia DataCon - Detalhamento da Estratégia de Busca Avançada.

Figura 3 - Etapas 3 da Metodologia DataCon.

Figura 4 - Aplicação da Etapa 03 da Metodologia DataCon - Compilação do Corpus da Pesquisa.

Figura 5 - Aplicação da Etapa 03 da Metodologia DataCon - Codificação dos Trabalhos selecionados.

Figura 6 - Etapa 04 - Metodologia DataCon - Explorar e analisar os dados de pesquisa.

Figura 7 - Etapa 05 - Metodologia DataCon - Identificar os dados de pesquisa.

Figura 8 - Linha do Tempo da Formação de Professores no Brasil de 1996 a 2009.

Figura 9 - Linha do Tempo da Formação de Professores no Brasil de 2011 a 2019.

Figura 10 - Quadro elaborado a partir da pesquisa de Gil-Perez.

Figura 11 - 10 recomendações (Decálogo de Minayo, de 01 - 05) para a construção do objeto de pesquisa qualitativa.

Figura 12 - Continuação das 10 recomendações (Decálogo de Minayo, de 06 - 10) para a construção do objeto de pesquisa qualitativa.

Figura 13 - Etapas da pesquisa-ação.

Figura 14 - Divulgação in loco do curso “Agora sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula”.

Figura 15 - Atividades de coletas de dados.

Figura 16 - Banner de divulgação do curso “Agora sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula”.

Figura 17 - A espiral da análise de dados.

Figura 18 - Nuvem de palavras construída com as respostas da turma.

Figura 19 - Turma organizada em grupos menores realizando atividade de leitura e discussão teórica.

Figura 20 - Apresentação oral para sistematização dos conceitos de Gestão da Sala de Aula.

Figura 21 - Registro da turma concludente do curso após receber a Certificação.

Figura 22 - Capa do PE intitulado “Agora sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula!”.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados durante a Revisão de Literatura.

QUADRO 2 - Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação.

QUADRO 3 - Recorte com algumas das fases da vida do Professor segundo Huberman (2007).

QUADRO 4 - Recorte das respostas da entrevista.

QUADRO 5 - Recorte com algumas respostas da entrevista.

QUADRO 6 - Classificação dos dados produzidos no ato da inscrição para participação do curso.

QUADRO 7 - Autores fundantes e conceitos trabalhados durante a pesquisa.

QUADRO 8 - Organização dos dados produzidos na roda de conversa.

QUADRO 9 - Resumo de Conceitos sobre Produto Educacional.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Gestão da sala de aula na formação inicial de professores para a educação básica” tem como pressuposto a necessidade da compreensão da gestão da sala de aula como uma necessidade formativa de professores. Os princípios da gestão da sala de aula devem ser conhecidos pelo professor já na sua formação inicial, haja vista ser este um espaço/tempo de aprendizagens concretizando-as em conhecimentos plurais, com a articulação teoria-prática alicerçada na reflexão crítica. Ademais, há de se considerar as condições objetivas e subjetivas das práticas docentes, de natureza complexa, e a construção de diversos saberes, incluindo-se os conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais. Dentre esses saberes têm-se os conhecimentos relativos à organização da aula, ou gestão da classe como a gestão do tempo, definição de conteúdo, planejamento de atividades, além das relações que ali se estabelecem. Nesse contexto, o estudo da gestão da sala de aula, e sua relevância, residem na possibilidade de, já na formação inicial, ser inserida para contato com os professores em formação, uma proposta formativa para ampliar as discussões sobre a gestão de sala de aula, contribuindo no processo formativo de futuros professores. A concretização do produto educacional da pesquisa foi desenvolvida na interação com estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio no Amazonas. O objetivo da pesquisa foi analisar em que aspectos uma proposta formativa para o desenvolvimento da gestão da sala de aula contribui na formação inicial de professores para a educação básica. A pesquisa foi desenvolvida junto a estudantes matriculados do 3º aos 7º períodos de Pedagogia, haja vista estarem vivenciando os primeiros contatos com a escola, além de já terem cursado disciplinas pedagógicas. A metodologia pautou-se na pesquisa qualitativa com abordagem na pesquisa-ação. Os dados foram construídos a partir de entrevistas, pesquisa documental e rodas de conversa, e analisados segundo a espiral de análises de Creswell (2014). Os resultados obtidos na investigação alcançam o objetivo da pesquisa, quando por meio do produto educacional, discussões sobre a prática da carreira docente e reflexões sobre a gestão da sala de aula são fomentadas subsidiando o trabalho docente dos licenciados, indo de encontro com às necessidades formativas dos professores em formação inicial.

Palavras-Chaves: formação inicial de professores; gestão da sala de aula; necessidades formativas; produto educacional.

ABSTRACT

A research entitled “Classroom management in the initial training of teachers for basic education” is about the need to understand the management of the classroom as a training need for teachers. The principles of classroom management must be known by the teacher in his initial training, as this is a space/time of learning concretized in plural knowledge, with a theory-practice articulation mediated by critical reflection. Furthermore, the objective and subjective conditions of teaching practices, of a complex nature, and the construction of diverse knowledge, including specific, pedagogical and experiential knowledge, must be considered. Among these pieces of knowledge are the knowledge relating to the organization of the classroom, the management of the class as well as the management of time, the definition of content, the planning of activities, as well as the relationships that are established there. In this context, or study of classroom management, and its relevance reside in the possibility of, in the initial training, being inserted to contact the teachers in training, a formative proposal to expand the discussions on classroom management, contributing to the training process of future teachers. The concretization of the educational product of the research was developed in the interaction with students of the Pedagogy course of the Faculty of State in Amazonas. The objective of the research was to analyze in what aspects a training proposal for the development of classroom management contributes to the initial training of teachers for basic education. The research was carried out with students enrolled in the 3rd years and 7th periods of Pedagogy, in view of which we will be experiencing our first contacts with a school, in addition to having studied pedagogical disciplines. A methodological approach in qualitative research with an approach in current research. The data are constructed from interviews, documentary research and conversations, and analyzed according to the spiral of analyzes by Creswell (2014). The results obtained in the investigation reach the objective of the research, when by means of the educational product, discussions about the practice of the teaching career and reflections on the management of the classroom are encouraged by subsidizing the teaching work of graduates, in order to find the training needs of teachers in initial training.

Keywords: initial training of teachers; classroom management; training needs; educational product.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	REVISÃO DE LITERATURA E TRABALHOS RELACIONADOS	24
3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E GESTÃO DA SALA DE AULA	37
3.1	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUAIS SABERES? QUAIS AS NECESSIDADES?	39
3.1.1	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS DOCUMENTOS NORMATIZADORES	43
3.1.2	O INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE: DILEMAS E DESAFIOS	54
3.2	A GESTÃO DA SALA DE AULA COMO NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES	58
3.2.1	GESTÃO DA SALA DE AULA	62
4	PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1	PESQUISA-AÇÃO	69
4.2	LÓCUS DA PESQUISA E PARTICIPANTES	76
4.3	PRODUÇÃO DOS DADOS	79
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	87
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	92
5.1	PLANEJAMENTO	93
5.2	INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PESQUISADA	101
5.3	AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA AÇÃO	107
6	O PRODUTO EDUCACIONAL - PE: PROPOSTA FORMATIVA COM O TEMA - “AGORA EU SOU PROFESSOR(A), PRECISO GERIR MINHA SALA DE AULA!”	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
8	REFERÊNCIAS	125
9	ANEXOS	133
10	APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

Em minha opinião, não tem melhor local de atuação, dentro das oportunidades de função na área de educação, que nos possibilite resultado mais significativo. É na sala de aula que tudo acontece, dá certo ou dá errado. É lá que a emoção corre solta, o verdadeiro local do conhecimento, da evolução, das possibilidades.

Ariadene Santos Sousa (2022)

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, para cursar mestrado, no ano de 2022, aos 38 anos de idade, em meio a uma caminhada de 21 anos de experiência na área da educação, sendo 11 anos atuando exclusivamente na docência.

Os demais anos foram intercalados entre coordenação pedagógica, gestão escolar e planejamento das políticas educacionais do estado do Amazonas, ora atuando nas escolas, ora no sistema intermediário, e contribuindo no macro sistema da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas - SEDUC-AM.

Atualmente, em 2025, aos 41 anos de idade, estou atuando na Secretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará - SEDUC-PA, mais precisamente na Secretaria Adjunta de Educação Básica - SAEB.

Sou professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED e pedagoga efetiva da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC, e como citado, atualmente estou cedida para atuar na SEDUC-PA, e gosto de enfatizar, atuo na área de educação por escolha própria, por uma decisão consciente que só se fortalece a cada caminhar e a cada experiência vivida.

Desde muito cedo, sempre me senti atraída pela prática da docência e por as potenciais possibilidades que esta traz, não só para quem atua na área, mas principalmente, para aqueles que são o objetivo maior desta: os estudantes.

Cursando o mestrado, e em especial a disciplina Estratégias Mediadoras da Aprendizagem no Ensino Tecnológico, senti-me motivada a fazer mais, fazer diferente, e ir em busca de melhorias, de lutar pelos meus ideais e por uma educação pública e de qualidade para todos.

É bem verdade, que quando falamos sobre ser professor, até mesmo em uma classe de licenciatura, é comum recebermos como resposta um estranhamento dos presentes diante da banalização e desprestígio da profissão, pois, como Felicetti

(2018) nos lembra, a desvalorização da profissão docente é motivada por vários fatores, desde a situação da baixa remuneração, o excesso de atribuições, as cobranças, e principalmente as condições de trabalho.

Vale ressaltar, que pesquisar esse tema representa algo maior do que cumprir um protocolo da pós-graduação, haja vista que o próprio processo vivido na pesquisa nos possibilita ressignificações e reflexões as quais podem contribuir para o aprimoramento de nossa prática, favorecendo nossa autoformação e desenvolvimento profissional.

Cursar as primeiras disciplinas na pós-graduação foi como um divisor de águas, onde começou a crescer ainda mais a vontade de contribuir com o fazer de professores e pedagogos que, muitas vezes, saem da academia cheios de sonhos, porém, por vezes, acompanhados por medos, principalmente de enfrentar o novo.

Questões como indisciplina de estudantes e organização do trabalho pedagógico, trazem inseguranças ao professor recém-formado, o qual se insere no que Hubermann (1992) observa quando os professores iniciam a carreira, quando passam pela fase de sobrevivência, referenciada como o choque com o real e a descoberta.

Quando iniciei minha experiência na docência, ainda muito jovem, tinha bastante convicção do que desejava fazer, assim como tinha segurança de tantos conceitos e orientações recebidos durante a formação inicial, porém, quando a gente se depara com a realidade, com uma turma de estudantes e às vezes com mais de uma, é bem verdade que a insegurança pode aparecer.

Pode ser algo repentino que logo perca espaço para desejo de fazer o melhor, pela expectativa de contribuir com aquele espaço objetivando que seja o local onde o conhecimento prevaleça e ganhe cada vez mais força, e pela segurança do que é preciso fazer para alcançar esses objetivos.

Porém, pode não acontecer como planejado, pode ser que a insegurança e/o nervosismo tomem conta, impedindo que a sala de aula seja gerida como deve ser e as coisas podem sair dos eixos.

Essa reflexão, fortaleceu minha motivação para pesquisar sobre a gestão da sala de aula, pois, para além de minha própria experiência como professora, também tive a oportunidade de observar algumas realidades estando do lado de fora da sala de aula, como Pedagoga, Assessora e Coordenadora Pedagógica, Administradora e

Diretora Escolar.

Nessas ocasiões, presenciei a chegada na escola de professores recém-formados, trazendo consigo muita boa vontade e disposição, porém, ao se deparar com a sala de aula, locus principal de sua atuação, demonstravam não saber o quê, nem como fazer para gerir sua classe, e apesar de todo o potencial, esbarravam em algo que estava faltando.

Tardif (2014) nos apresenta essa fase como exploração, é um momento de adaptação e “inicia-se através de tentativas e erros” (Tardif, 2014, p. 84). Nessa perspectiva, com auxílio do GEPROFET/PPGET¹, o qual faço parte, e com o impulsionar das orientações da Professora Cinara Calvi, fortaleceu-se a motivação para pesquisar sobre a “gestão da sala de aula”.

A partir das leituras iniciais, discussões teóricas, contribuições do grupo de estudo e pesquisa, momentos de orientação, e verificação da abrangência do tema, definimos² pesquisar sobre a gestão da sala de aula na formação inicial de professores³ da educação básica, tendo como público-alvo, os estudantes, professores em formação inicial, cursando as licenciaturas e pedagogia.

A opção pela formação inicial assenta-se no fato de que, é onde começa a construção docente daqueles que irão conduzir os processos de ensino e de aprendizagem nas salas de aula, porém, como argumenta Flores (2010), apesar de os estudantes das licenciaturas já conhecerem e terem vivenciado o contexto em que vão exercer sua atividade profissional, porém apenas como estudantes, sintetizam grande influência por conta do contato prolongado com a futura profissão o que certamente terá influência na sua constituição como docente, sendo este fenômeno agregador para nossa pesquisa.

Baccon e Arruda (2015) nos lembram que, ao se tornar professor, espera-se desse sujeito que ele saiba o conteúdo, que domine a sala de aula no sentido de “ter controle” sobre a turma da qual está responsável, nesse contexto, surge a necessidade da gestão do conteúdo e da gestão da classe (Gauthier *et al.*, 2006),

¹GEPROFET - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico do IFAM (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/39436>)

² A partir dessa etapa da produção, passo a utilizar a primeira pessoa do plural, pois constitui-se na produção a partir da realização do mestrado com o suporte de minha orientadora, portando uma construção coletiva.

³ Por uma questão de sintetizar o texto e não o tornar repetitivo, vamos utilizar “professor” que deve ser entendido como professores e professoras.

termos esses os quais Tardif (2014) chama de condicionantes.

A formação inicial de professores tem sido tema de vários estudos na contemporaneidade e concordamos com Brito (2020), de que este momento representa um espaço/tempo de aprendizagens concretizadas em conhecimentos plurais, com a articulação teoria-prática alicerçada na reflexão crítica.

Ademais, há de se considerar as condições objetivas e subjetivas das práticas docentes, de natureza complexa, e a construção de diversos saberes (Tardif, 2014), incluindo-se os conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais.

Dentre esses saberes têm-se os conhecimentos relativos à organização da aula, ou gestão da classe (Shulman, 2014), como a gestão do tempo, definição de conteúdo, planejamento de atividades, além das relações que ali se estabelecem.

Os futuros professores atuarão em classes da educação básica e, como nos apresenta Tardif (2014), precisarão lidar com as condicionantes, sendo necessário estar preparados para agir, tomar decisões, fazer intervenções e garantir um ambiente propício ao aprendizado.

Diante do exposto, trazemos o seguinte problema de pesquisa: Em que aspectos uma proposta formativa para gestão de sala de aula contribui na formação inicial de professores para a Educação Básica?

Por entendermos a formação docente como Tardif (2014), quando afirma que o professor elabora e reelabora saberes diretamente relacionados ao seu ofício no contexto da sala de aula e no ambiente social onde está inserido é que pesquisamos na formação inicial propondo que, neste espaço, fortaleça-se uma aproximação da vivência da prática, tendo em vista esse desenvolver docente que se forma em meio ao cotidiano de seu fazer.

Para responder ao problema da pesquisa temos por objetivo geral: Analisar em que aspectos uma proposta formativa para gestão da sala de aula contribui na formação inicial de professores para a educação básica.

Como objetivos específicos, temos os seguintes:

- a) investigar como vem sendo discutida a temática da gestão da sala de aula na formação inicial;
- b) articular os conceitos de trabalho docente e gestão da sala de aula à formação inicial de professores;
- c) elaborar, para a implementação e avaliação, uma proposta formativa para a

formação inicial de professores, centrada na gestão da sala de aula.

d) sistematizar a proposta formativa, produto educacional da pesquisa, considerando as colaborações dos voluntários, assim como, as exigências da CAPES para os mestrados profissionais da área de ensino.

Visando detalhar nosso trabalho de forma compreensível no que diz respeito aos objetivos da pesquisa e aos princípios que a fundamentam, o estudo está organizado em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais, a saber: 1) revisão de literatura, mostrando os trabalhos relacionados à pesquisa; 2) discussão sobre os conceitos basilares da pesquisa, como a formação inicial de professores e a gestão da sala de aula; 3) o percurso metodológico da pesquisa; 4) resultados e discussões; 5) apresentação do produto educacional.

Espera-se, com os resultados dessa pesquisa, auxiliar formadores de professores a potencializar, já na formação inicial dos docentes, o desenvolvimento de estratégias de gestão da sala de aula de modo a tornar a entrada na docência mais segura.

2 REVISÃO DE LITERATURA E TRABALHOS RELACIONADOS

Concordamos com Creswell e Creswell (2021), de que o primeiro momento do desenvolvimento de uma pesquisa científica é a Revisão de Literatura (RL) haja vista que está nos permite reconhecer se o tema proposto é, de fato, exequível e interessante do ponto de vista científico, além de nos auxiliarem a definir de forma mais assertiva o escopo da pesquisa.

Com a RL objetivamos mapear as produções científicas sobre a gestão da sala de aula na formação inicial de professores, a partir da seguinte problemática: O que tem sido publicado sobre gestão da sala de aula e formação inicial de professores nos últimos 5 anos (2019 a 2023)?

Como estratégia metodológica utilizamos as etapas da Metodologia DataCon (Coelho, 2022), a qual tivemos conhecimento após cursar a disciplina Ferramentas e Estratégias de Ensino com Base na Web. As atividades ali desenvolvidas nos auxiliaram a:

[...] otimizar o gerenciamento do tempo, possibilitar diferentes trajetórias de pesquisa, ampliar as possibilidades de construção de conhecimentos e de insights, bem como oferecer ferramentas e estratégias para auxiliar na construção do Estado da Arte e do processo analítico (Coelho, 2022, p. 4).

Conforme nos apresenta Coelho (2022), a Metodologia DataCon se processa em 5 etapas sendo elas: 1) Identificar o problema de pesquisa; 2) Selecionar e empregar estratégias de pesquisa; 3) Compilar um corpus de pesquisa; 4) Explorar e analisar os dados de pesquisa; e 5) Identificar os dados de pesquisa.

A Etapa 1, consiste em definir a questão problema, que em nossa pesquisa, por se tratar de uma revisão de literatura para subsidiar a pesquisa de mestrado, foi identificar o que tem sido publicado sobre tema de interesse, a fim de vislumbrarmos caminhos e possibilitar além da apropriação do que já fora publicado relacionado ao

tema, a identificação de possíveis lacunas de pesquisa, que pode representar um potencial caminho para nosso estudo.

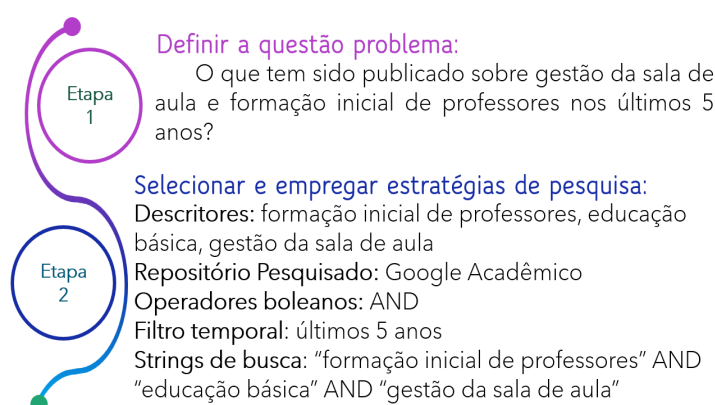
Já na Etapa 2 foram desenvolvidas uma série de ações, incluindo a definição dos descritores, e para tal, buscou-se manter uma relação direta com a questão problema, sendo definido o repositório de busca desses trabalhos relacionados.

Nesse caso específico foi utilizado o Google Acadêmico. Após a definição dos operadores booleanos, foi construído uma *string* de busca e definido um filtro temporal, considerando os últimos 5 anos. Várias *strings* foram criadas e foram feitos diversos ensaios até encontrar a que mais se adequava às expectativas de resultado de busca em relação à questão problema.

Optamos por representar cada uma das etapas com imagens elaboradas por nós no momento da sistematização da pesquisa e da RL para auxiliar a compreensão dos leitores, bem como dar visibilidade a Metodologia DataCon, a qual acreditamos que poderá servir de base para muitos outros pesquisadores, principalmente na etapa inicial da pesquisa.

Na Figura 01 apresentamos de forma mais geral as Etapas 1, 2 da Metodologia DataCon, onde na etapa 1 define-se a questão problema que orienta a revisão de literatura. Na etapa 2 são definidas as estratégias de pesquisa incluindo quais descritores serão utilizados, em quais repositórios será realizada a pesquisa, quais os operadores booleanos⁴, qual o filtro temporal e as *strings* de busca.

Figura 01: Etapas 1 e 2 da Metodologia DataCon.



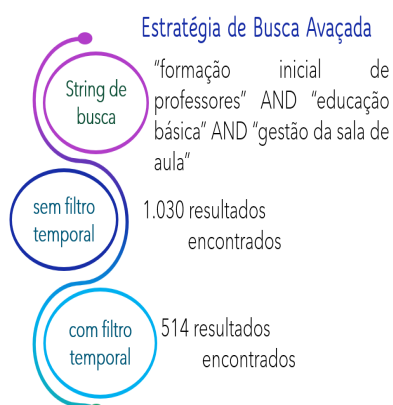
Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), adaptado de Coelho (2022, p.11).

A aplicação da estratégia de busca avançada pode trazer resultados que não

⁴ Operadores booleanos, são expressões de busca, que em conjunto aos descritores definidos direcionam as estratégias avançadas de busca no repositório definido, adaptado de Coelho, 2022.

representem exatamente o que se esperava, além de ser possível alcançar um elevado número de trabalhos sobre o tema pesquisado, tornando a análise inexecutável, ou pelo menos extremamente demorada. Por essa razão, é muito importante que a *string* de busca seja elaborada com foco no que realmente se espera encontrar, conforme resultado demonstrado na Figura 02 abaixo:

Figura 02: Etapa 2 Metodologia DataCon - Detalhamento da Estratégia de Busca Avançada.

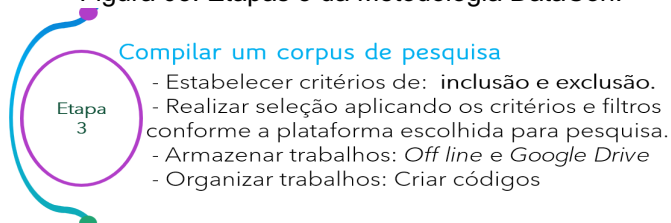


Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), adaptado de Coelho (2022, p.11).

Na Figura 02 apresentamos de forma mais detalhada a aplicação da *string* de busca e os resultados alcançados a partir da aplicação dos critérios do filtro temporal⁵, destacando-se uma quantidade de trabalhos relacionados razoável para uma análise mais minuciosa e foi realizando a análise dos dados que observamos uma certa carência na especificidade da gestão da sala de aula, foco de nossa pesquisa.

Na Figura 3, ilustramos a Etapa 3 da Metodologia DataCon, quando foram definidos os critérios de inclusão e exclusão para a compilação do corpus, definindo estratégias de seleção, armazenamento e organização dos trabalhos e suporte para o rastreamento dos arquivos.

Figura 03: Etapas 3 da Metodologia DataCon.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), adaptado de Coelho (2022, p.11).

Cada etapa da Metodologia DataCon tem sua importância para que seja

⁵ Consideramos como filtro temporal as publicações realizadas nos últimos 5 (cinco) anos considerando a data da realização da RL, ou seja, publicações realizadas nos anos de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022.

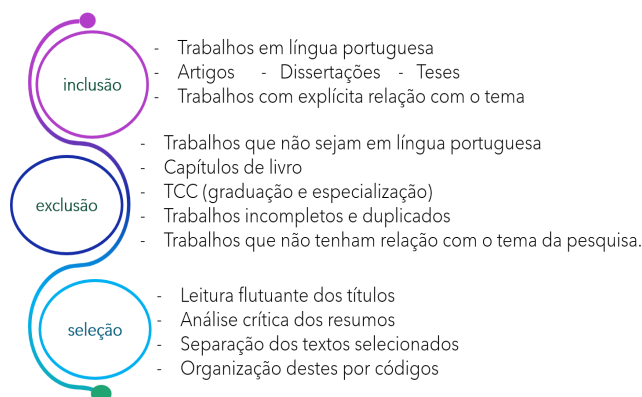
alcançado o objetivo da revisão de literatura, e conforme detalhado em cada uma das ações, a definição dos critérios de forma clara e cuidadosa impacta diretamente nos resultados obtidos durante a busca.

Conforme detalhado na Figura 3, a Etapa 3, compreende a compilação dos trabalhos relacionados, para tal, inicialmente foi realizada uma leitura flutuante dos títulos e a depender do título, caso atendessem aos critérios de inclusão, foram feitas as leituras dos resumos, onde mais uma vez foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão e nessa etapa a leitura foi acompanhada de uma análise crítica para garantir a qualidade dos trabalhos selecionados.

A partir dessa seleção, outra ação importante foi a organização desses trabalhos em uma pasta que a priori utilizamos no próprio computador, para facilitar a localização para as próximas etapas, então à medida que os trabalhos foram selecionados, foi feito o download deles e foram organizados em uma pasta.

Na Figura 04 vamos demonstrar de forma sintetizada a aplicação da Etapa 3, ou seja, a compilação do corpus da pesquisa, momento minucioso e muito importante para o resultado da RL, pois uma boa compilação resultará em um retorno positivo da RL no sentido de apresentar subsídios que realmente contribuam para alcançar o objetivo traçado, para encontrar as respostas, lacunas, pontos de atenção para o tema em pesquisa.

Figura 04: Aplicação da Etapa 03 da Metodologia DataCon - Compilação do Corpus da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), adaptado de Coelho (2022, p.11).

Conforme Ferreira (2002), “[...] alguns pesquisadores do “estado da arte” [...] se propõem a fazer da produção acadêmica a partir dos resumos [...] e há ainda aqueles que, vão em busca dos trabalhos na íntegra (Ferreira, 2002, p. 266)”.

Em nosso trabalho a partir da utilização das etapas da Metodologia DataCon,

como será demonstrado mais à frente, além da leitura dos resumos, também fomos em busca das contribuições das produções na íntegra, porém, não de forma manual, pois utilizamos um ferramental para nos auxiliar nessa etapa.

Os trabalhos selecionados foram organizados em pasta off-line e posteriormente arquivados na nuvem, objetivando “torná-los utilizáveis por terceiros” (Coelho, 2022, p. 7), pois com a possibilidade de rastreamento e acesso remoto, o corpus compilado para nossa pesquisa poderá auxiliar pesquisas futuras, por nós ou por outros que se interessarem. A seguir destacamos os trabalhos cujo conteúdo foi explorado durante a RL bem como no decorrer da pesquisa:

Quadro 1: Trabalhos selecionados durante a Revisão de Literatura.

TIPO	AUTORES(AS)	TÍTULOS	ANO
Dissertação	Jobson Martins da Silva Maranhão	Um Estudo sobre Necessidades de Formação dos Docentes num Instituto Federal.	2019
Dissertação	Eliane Carneiro de Araújo	Expectativas, Desafios e Possibilidades na Voz de Professores Iniciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental.	2019
Artigo	Adriana Justin Cerveira Kampff/Manuir José Mentges	A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Com a Palavra, os Gestores Educacionais dos Colégios Maristas.	2019
Artigo	Jucyelle da Silva Sousa/Antonia Dalva França-Carvalho	O Pibid na Formação Inicial de Docentes: Construindo Saberes e Competências.	2019
Artigo	Patrícia Cristina Albieri de Almeida/Claudia Leme Ferreira Davis/Ana Maria Gimenes Corrêa Cali/Adriana Mallmann Vilalva	Categorias Teóricas de Shulman: Revisão Integrativa no Campo da Formação Docente.	2019
Artigo	Merilin Baldan/Érika Virgílio Rodrigues da Cunha	Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências.	2020
Dissertação	Kelly Cristina Marcon Arcas	Professores Iniciais no Ensino Fundamental: Um Estudo sobre a Inserção Profissional Docente.	2020
Tese	Paula Grizzo Gobato	Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes.	2020
Dissertação	Mariana Lira Ibiapina	Paradigma da Formação de Professores Orientada pela Investigação no Brasil: Estudo a partir de Documentos Normativos (1988-2018).	2020

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2023.

Continuação do Quadro 1: Trabalhos selecionados durante a Revisão de Literatura.

Artigo	Eliane Matesco Cristovão Janaína Roberta dos Santos	Impactos do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Ciências e Matemática da Unifei: um olhar para as regências de aulas.	2021
Dissertação	Cristiane Clébia Barbosa	Observatório da Formação Docente Continuada para Coleta de dados sobre Necessidades Formativas.	2021
Tese	Rebeca Possobom Arnosti	A Escola como Lugar de Desenvolvimento Profissional Docente: Dos Desafios às Possibilidades.	2021
Artigo	Cirléia Pereira Barbosa	A Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores de Matemática: Um Estudo no Estágio Curricular Supervisionado.	2021
Dissertação	Anna Carime Souza	A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão.	2021
Dissertação	Helenita De Jesus De Sousa	Desenvolvimento Profissional De Professores: (Do) Aprender (Ao) Ensinar Estatística Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental	2021
Artigo	Deysiane Pereira Pardin Ariane Martins Aragão	Início da Carreira Docente: Perspectivas e Reflexões.	2021
Artigo	Adrinelly Lemes Nogueira Maria Célia Borges	A BNC-Formação e a Formação Continuada de Professores.	2021
Tese	Regina Marieta Teixeira Chagas	O Sentido da Pós-Graduação para Qualificação de Professores da Educação Básica do Estado do Amazonas	2022
Dissertação	Aline Barbosa Zonatto	Contribuições do Programa de Residência Pedagógica Para a Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia.	2022
Dissertação	Giselle Braz Torres	Formação Docente e Dificuldades de Aprendizagem: Uma Análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia do Estado de Minas Gerais.	2022
Artigo	Ada Magaly Matias Brasileiro Jorge Luiz Diogo de Castro	Do processo de formação à assunção profissional: as identidades do professor de Língua Portuguesa.	2022
Artigo	Carlos Soares Barbosa Jaqueline Luzia da Silva	A iniciação à docência das estudantes de Pedagogia: relato de experiência sobre a alfabetização de jovens, adultos e idosos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.	2022
Artigo	Fábio Luiz da S./Adriana Regina de Jesus/Claudia Maria de S. de Lima	Uso de Narrativas Ficcionalis na Formação Docente: Desafios da Gestão da Sala de Aula.	2023
Artigo	Ueudson Alves Guimarães /Vanderlei Antonio Bonatto/ Maria Célia Monteiro de Sousa/ Juciaria Barbosa dos Santos Batista	Reflexões Sobre a Formação de Professores – Uma Abordagem Histórica.	2023
Artigo	Hellen Thaís dos Santos/Pamela Sanabria Duartez Cherni	Aprendiz de Professora: O Início da Carreira na Educação Infantil.	2023

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2023.

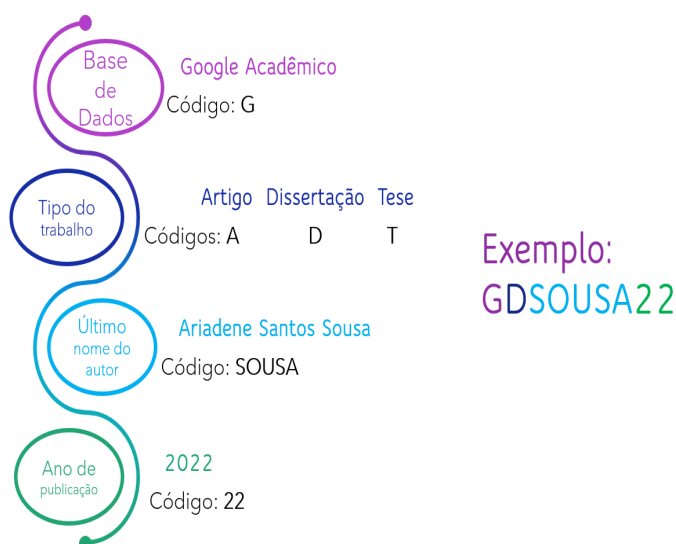
Ainda em aplicação das ações da etapa 3, com os arquivos organizados em

pasta e salvos em formato PDF, foram renomeados por um código individual que em nosso trabalho levamos em consideração a fonte da pesquisa, o tipo do arquivo (artigo, dissertação ou tese), o último nome do autor e ano de publicação.

Na figura 05, vamos exemplificar como realizamos a codificação do corpus, ou para melhor compreensão, a codificação dos trabalhos selecionados a partir da busca no repositório definido.

Como demonstrado na figura, utilizamos por padrão as iniciais da base de dados pesquisada e do tipo do trabalho, o último nome do autor ou dos autores e os dois últimos dígitos do ano de publicação, compondo um código identificador do trabalho, conforme o exemplo abaixo:

Figura 05: Aplicação da Etapa 03 da Metodologia DataCon - Codificação dos Trabalhos selecionados.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), adaptado de Coelho (2022, p.11).

Após a codificação de todos os trabalhos, salvos em PDF na pasta off-line, eles foram transformados em arquivos sem formatação conhecidos como arquivos TXT, e para realização dessa ação fizemos uso do site <https://pdftotext.com/pt/> de acesso livre e gratuito na internet.

A partir daqui passamos a seguir o passo a passo da Etapa 4 da Metodologia DataCon que consiste, dentre outras ações, em gerenciar o corpus construído para a análise, fragmentando os textos em partes menores para facilitar a apropriação do conteúdo na busca de possíveis descobertas além de destacar a frequência de abordagens dos temas de interesse considerando os trabalhos selecionados.

Objetivando otimizar o tempo, fizemos uso de um ferramental, pois como

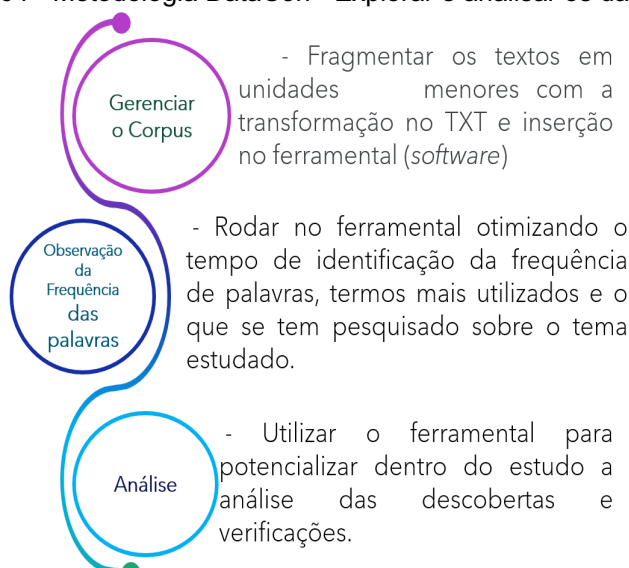
corroborar conosco Coelho (2022, p. 9), os “[...] softwares [...] facilitam a análise e a interpretação de dados qualitativos, visando ao aumento do alcance e da profundidade dessas análises”. Para contextualizar toda essa informação, a partir do corpus da pesquisa utilizamos o ferramental (software) AntConc criado para auxiliar na análise textual da linguística de corpus, pois segundo Coelho (2022, p. 6):

[...] a Linguística de Corpus se apresenta como uma metodologia robusta para auxiliar nas demandas das investigações científicas, cuja representatividade e pontos de interface podem dialogar com outras áreas, como a do Ensino, para além dos estudos da linguagem [...]

Em nosso trabalho, não vamos aplicar todos os critérios da análise da linguística de corpus, porém, a organização de um corpus seguindo a metodologia DataCon e a utilização de um ferramental nos auxiliou na otimização do tempo e na apresentação de resultados confiáveis além de nos subsidiar de um arcabouço teórico para embasar nossa pesquisa corroborando também com a produção do Produto Educacional.

Na Figura 06, mostramos de forma sintetizada a Etapa 4 da Metodologia DataCon e suas ações, que objetivam a compilação de contribuições dos trabalhos relacionados que se destacaram e mostraram pertinência para o aprofundamento das leituras referentes ao nosso tema de estudo:

Figura 06: Etapa 04 - Metodologia DataCon - Explorar e analisar os dados de pesquisa.



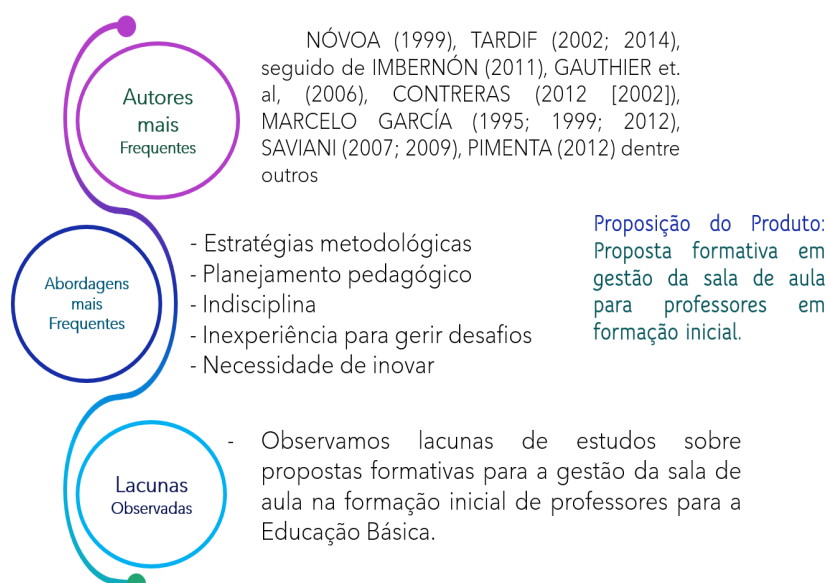
Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), adaptado de Coelho (2022, p.11).

É possível realizar a RL de outras formas, com outras metodologias, utilizando outras ferramentas e até mesmo sem a utilização de um ferramental, porém, conforme mencionado, considerando o contato que tivemos com a Metodologia

DataCon durante a realização de uma das disciplinas optativas do Mestrado, para tal, optamos por dar seguimento a sua utilização, aplicando a nossa pesquisa sobre gestão de sala de aula para potencializar nossos resultados, otimizou o tempo e nos deu segurança para realizar a RL.

A revisão de literatura é uma etapa muito importante da pesquisa, pois corrobora na tomada de decisão por qual caminho percorrer na construção de um trabalho consistente e que represente a real necessidade do público que se quer alcançar, na figura 07, destacamos a etapa 5 da Metodologia DataCon:

Figura 07: Etapa 05 - Metodologia DataCon - Identificar os dados de pesquisa.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), adaptado de Coelho (2022, p.11).

A partir do ferramental, fizemos uma busca por descobertas de potenciais lacunas para que pudéssemos afunilar nosso foco da nossa pesquisa, assim como a partir da análise da frequência de temas, expressões, teóricos, assuntos, temáticas abordadas buscando relação com nosso problema de pesquisa.

A compilação do corpus proporcionou conhecer outros autores que estão estudando, pesquisando e publicando trabalhos relacionados ao nosso tema de interesse, além de conhecermos as temáticas que mais vem sendo abordadas nos estudos relacionados, respondendo o problema elaborado na Etapa 1 da Metodologia DataCon.

Constatamos nos trabalhos relacionados a alta frequência na utilização de alguns teóricos cujas publicações também estão subsidiando nossa pesquisa, dos quais podemos citar Nóvoa (1999), Tardif (2002; 2014), seguido de Imbernón (2011),

Gauthier et. al, (2006), Contreras (2012 [2002]), Marcelo García (1995; 1999; 2012), Saviani (2007; 2009), Huberman (2007), Pimenta (2012) dentre outros.

Durante a análise, encontramos estudos que convergem com os objetivos de nossa pesquisa no que diz respeito à entrada de professores na carreira e a importância da discussão e orientação acerca da gestão da sala de aula logo na formação inicial (Carvalho, Moura e Bento, 2021).

Pensamos como Souza (2021, p. 16) que a “construção de uma base teórica forte, que realmente sustenta sua práxis é um dos objetivos da formação inicial de professores para a educação básica”, e da pesquisa.

Carvalho, Moura e Bento (2021), apresentam nos resultados de sua pesquisa a relevância do contato com o ambiente escolar e em especial da sala de aula desde a licenciatura, para que os professores em formação construam suas identidades profissionais e amadureçam sua práxis.

Araújo (2019), por exemplo, apresenta um estudo em que discute a importância do suporte aos professores iniciantes para que estes consigam desenvolver com mais segurança “[...] a rotina, seguido de orientações acerca da gestão da sala de aula e do cotidiano escolar. (Araújo, 2019, p. 99)”.

O autor supracitado também discute a questão da indisciplina dos estudantes como um fator complicador para o sucesso na atuação de professores iniciantes, quando em sua pesquisa destaca:

[...] frequentes desafios e conflitos ligados à indisciplina na sala de aula. [...] pois os professores recém-ingressos ainda não dispõem de experiência [...], para agir e solucionar as diferentes situações que se apresentam diariamente em sua sala de aula (Araújo, 2019, p. 84).

Essa afirmação de Araújo (2019), nos remete ao que fala Tardif (2014) sobre os condicionantes e como os professores devem desenvolver-se para lidar com estes na sala de aula. Nessa mesma linha de raciocínio, Vasconcellos (2019) discute a indispensável mediação da relação entre professores e estudantes.

Para que a gestão da sala de aula seja efetiva, faz-se necessário um esforço de cada profissional de educação no sentido de fazer diferente e reinventar-se diante das mudanças manifestas na sociedade.

Quanto a indisciplina, Araújo (2019) apresenta em sua pesquisa relatos de professores que principalmente nos primeiros anos de docência chegavam a chorar por não saber o que fazer para gerenciar suas salas e conseguirem dar aulas, em

contrapartida, também apresenta relatos de professores que permanecem e insistem em permanecer na profissão por acreditar na educação e na escolha que fizeram e que, apesar das dificuldades, seguem confiantes.

Diante desses relatos, apresentamos Silvano (2019), que em sua tese aponta o grande desafio enfrentado pelos cursos de licenciatura em subsidiar os profissionais iniciantes para uma construção de saberes que impactem em sua prática, afirmando que “existem muitas lacunas na formação inicial de professores” (Silvano, 2019, p. 23).

Nessa perspectiva, da visualização de lacunas, que pretendemos focar nosso trabalho de pesquisa, para que a partir da revisão de literatura, da fundamentação teórica e da pesquisa de campo, possamos alcançar um nível de conhecimento e esclarecimento sobre o tema, a fim de propor conjuntamente ao público-alvo da pesquisa, uma proposta de intervenção para as situações observadas.

Ainda sobre as lacunas na formação inicial, Rosa (2017) apresenta em sua pesquisa intitulada “Professores iniciantes de Geografia: processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica”, que essas lacunas da formação inicial podem estar relacionadas ao “como foram ensinados e não no fato de como foram ensinados a ensinar (Rosa, 2017, p. 90)”.

Nessa perspectiva, recordamos do que corrobora Flores (2010) em relação à influências que recebemos durante o longo período em que somos discentes e que, portanto, algumas características absorvidas enquanto estudantes podem reverberar nas práticas como professores, de modo que, essa perspectiva nos apontou também uma possibilidade de enfoque para nossa pesquisa diante do lócus, que foram as turmas de licenciaturas.

Ainda sobre as influências recebidas durante nossa vivência como estudantes, estas fazem parte dos saberes desenvolvidos a partir das experiências (Tardif, 2014). Por isso, são relevantes os estudos que vislumbram caminhos para que a formação inicial prepare os acadêmicos para lidar com a realidade da sala de aula, porém, como afirma Silva (2017):

[...] embora a literatura disponha de um conjunto significativo de pesquisas e conhecimentos relativos às práticas docentes mais ou menos eficazes do ponto de vista disciplinar, esses conhecimentos ainda são pouco explorados por programas de formação inicial [...] em que pese o fato de a gestão da sala de aula e dos comportamentos dos alunos estarem entre as preocupações mais citadas pelos docentes [...] (2017, p. 445).

Dentre os estudos encontrados na RL sobre a gestão da sala de aula na formação inicial, aparece com frequência a questão do planejamento pedagógico, assim como a importância de estratégias metodológicas para sala de aula, a indisciplina como implicativo para o sucesso da gestão de professores iniciantes, a experiência e in experiência de professores de profissão frente aos desafios da sala de aula, a necessidade de inovar as práticas docentes, além da necessidade de reformulação dos cursos de formação inicial de professores para que estes promovam mais experiências práticas de consolidação do vasto conhecimento teórico por eles repassado.

A gestão da sala de aula vai para além da questão (in) disciplinar e tem íntima relação com as questões qualitativas de gerenciamento da turma em parceria com os estudantes, pois abrange tanto o tempo e domínio dos objetos do conhecimento a serem trabalhados em sala como as metodologias que serão utilizadas (Imbernón, 2011; Contreras, 2012 [2002]; Tardif, 2014; e Vasconcellos, 2019).

Levando em conta a especificidade dos saberes da docência, constatamos que a gestão da sala de aula corresponde a um aspecto importante do trabalho docente, pois é na sala de aula que as relações entre professor e estudantes se estabelecem; é onde se materializam e se constroem e reconstroem os saberes.

Como corrobora Saviani (2009), a formação de professores implica em objetivos e competências e é através da gestão da sala de aula - que pode ser em espaço fechado ou aberto - que se efetiva o processo de ensino e de aprendizagem.

Vale ressaltar que, especialmente na atualidade, não é tarefa fácil garantir que os objetivos e ações propostos para tal ambiente se concretizem. Faz-se necessário que o professor adentre esse espaço não somente com a segurança do conhecimento acadêmico e científico aprendido na sua formação inicial, mas principalmente que acesse esse ambiente preparado para lidar com os condicionantes⁶ (Tardif, 2014).

Conforme Contreras, 2012 [2002]), o professor de profissão deve vislumbrar todos os caminhos que poderá percorrer, nessa mesma linha, Tardif (2014), enfatiza a importância de que o professor esteja atento e preparado para lidar com as condicionantes, ou seja, acontecimento previsto ou não, que elevam a complexidade de ser professor.

⁶ Para Tardif (2014) “[...] os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias.”

É nessa expectativa que, a partir da revisão de literatura e trabalhos relacionados, tivemos mais subsídios para seguir nossos estudos, ressaltando a importância do desenvolvimento dessas questões que permeiam o fazer do professor, mas que por vezes não são apresentadas na formação inicial.

Como conclusão da RL realizada, podemos afirmar que apesar de termos encontrado uma alta frequência de trabalhos falando da necessidade e importância de reformulação da formação inicial com vistas à preparação desses profissionais para a prática da gestão da sala de aula dentre outros aspectos da prática docente, não encontramos nenhuma proposta formativa para tal, algo que promovesse de fato a tão falada mudança, o que se caracteriza como uma lacuna identificada por nós e na qual focamos nossa pesquisa e também produção do PE.

No próximo capítulo, discorreremos sobre as bases teóricas que nos deram amparo para a realização da pesquisa, assim como subsidiaram a articulação do resultado observado na RL nos direcionando a desenvolver a pesquisa voltada para a elaboração de uma proposta formativa, incluindo conceitos como trabalho docente, saberes da docência, necessidades formativas e gestão da sala de aula na formação inicial, pautadas sempre em alcançar o público de professores em formação inicial, para que estes, uma vez que tenham sido oportunizados a terem contato com o tema, possam ingressar na carreira de forma a alcançar êxito em seu fazer.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E GESTÃO DA SALA DE AULA

Construímos essa seção no decorrer da pesquisa, produzindo e delineando conforme os avanços das leituras e considerando os conceitos encontrados na RL.

Cientes de que nem sempre o planejado do início da pesquisa é o que se concretiza no final, visto que se deve levar em conta, além da motivação e justificativa, as lacunas observadas no conhecimento do tema, as quais pretendemos minimizar a partir da consolidação de um produto educacional, seguimos motivadas a apontar caminhos para nosso tema de interesse, a saber, a gestão da sala de aula na formação inicial de professores.

Sabemos que ser professor, em diversas realidades e contextos, nem sempre é a profissão que a maioria das crianças e jovens anseiam por exercer, chegando até a gerar estranhamento a alguns quando, diante de um questionamento, alguém se expõe respondendo que quer ser professor, haja vista a banalização e desvalorização da profissão.

Como bem colocado por Marcelo Garcia (2008), vivemos tempos de mudanças, não somente na educação como em diversas áreas e cenários, e essas mudanças refletem diretamente no contexto educacional sendo preciso que professores, pesquisadores em educação e demais partícipes desse contexto, também se atualizem e busquem um equilíbrio em seu fazer.

No Brasil, do ponto de vista legal, a formação de professores ocorre por via dos Cursos de Licenciatura, ofertados pelas Instituições de Ensino Superior - IES, responsáveis pela formação de profissionais para a atuação na docência da Educação Básica e ainda na academia, podendo citar o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, sendo válido registrar também o Programa Residência Pedagógica - PRE, descontinuado, mas que de igual modo, exerceu o que ainda exerce o PIBID que é uma potência em proporcionar aos professores em formação inicial, possibilidades de integração teoria e prática com a inserção na realidade da escola e no contato com a profissão docente.

A academia possibilita aos futuros profissionais da educação a formação inicial, que não pode ser enxergada como básica, pelo contrário, a formação inicial busca apresentar uma amplitude de possibilidades que deem condições para esse

profissional em formação se perceber como parte e como integrante de um grupo, podendo até levá-lo a descobrir que não é exatamente essa ou aquela profissão com a qual realmente se identifica.

O início da profissão docente, conforme Araújo (2019), é um momento de:

[...] adaptação na profissão, [...] consiste em um período em que muitos sentimentos são experimentados. Primeiro, a euforia por assumir o cargo almejado conforme explicitado. Depois, a insegurança diante do desconhecido e dos desafios que envolvem a vida dos profissionais da educação. As dificuldades e as tensões que enfrentei e que vejo colegas enfrentando até hoje, ao iniciar a docência, motivaram-me a aceitar a proposta de pesquisar a vida dos professores iniciantes, voltando o foco para o ingresso destes na carreira e o enfrentamento das dificuldades no princípio da docência (Araújo, 2019, p. 14 e 15).

É importante destacar isso para que todos que tenham acesso a nossa pesquisa compreendam que, para além de nossas percepções, há uma amplitude de discussões teóricas aqui apresentadas que embasam nosso caminhar e nossa construção textual, de modo que, não se trata apenas de um ponto de vista, mas de um tema construído a muitas mãos e com vasto suporte teórico citado no decorrer de nossa produção.

Ressaltamos aqui nossa crença no poder transformador da educação optando, nessa pesquisa, por investigarmos a gestão da sala de aula na formação inicial de professores da educação básica, por acreditar que o espaço da formação inicial é por natureza, o espaço de múltiplas possibilidades onde é possível fomentar práticas e para além disso, proporcionar qualidade de forma potencial a educação que será concretizada nas escolas brasileiras.

No que diz respeito ao trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) nos apresentam uma abordagem ampla sobre a docência como trabalho considerando, como Karl Marx, que é o trabalho que define quem se é.

A docência, enquanto fazer permeado e concretizado com as interações humanas, segundo Contreras (2012 [2002]), acaba por reproduzir a mesma divisão de trabalho presente nas indústrias, ou seja, há funções desempenhadas por executores, priorizando-se o saber fazer em detrimento do pensar, do saber, onde a máxima está organizada em separar as pessoas por sua relação social de produção, que de forma simplificada, podem ser definidas por detentores e executores, ou seja, o fazer pedagógico acaba por ser separado do pensar pedagógico, transformando professores em meros executores.

Na esfera educacional não se opera máquinas como na indústria, não se fabrica utensílios/produtos como nas empresas, mas, ainda assim, esse *ethos* é imposto, gerando questionamentos sobre o real lugar da educação e da docência diante da sociedade.

Tardif e Lessard (2014, p. 17) argumentam que, nesse contexto, “o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo”, em uma perspectiva neoliberal.

Dessa forma, a docência tem por missão simplesmente preparar os filhos dos trabalhadores para atuarem como mão de obra, não sendo primordial o conhecimento crítico e reflexivo potencialmente proporcionado pela educação (Tardif e Lessard, 2014).

Dessa forma, iniciamos esse estudo discutindo, na seção a seguir, questões relativas à formação inicial de professores e, quais os saberes e necessidades formativas estão mais emergentes, buscando para além da base teórica, o embasamento nos documentos legais para discutirmos os dilemas e desafios do início da profissão.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUAIS SABERES? QUAIS AS NECESSIDADES?

No Brasil, a formação inicial de professores é normatizada pelas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio de suas secretarias e demais estruturas institucionais e atualmente, se dá nos cursos de licenciaturas, lugar de aprendizagem dos conceitos que permeiam a educação e de estratégias para a sua execução na prática profissional do professor.

E nesse contexto, quais saberes e quais necessidades formativas estão presentes nesse lócus? Quais saberes se espera que sejam fomentados/desenvolvidos nessa fase inicial da formação do professor?

Nessa perspectiva, vamos desenvolvendo nossa pesquisa, nos aprofundando nas questões teóricas à luz da revisão de literatura, consolidando como um dos focos de nossa pesquisa as necessidades formativas a serem construídas na formação inicial, pois “com a coleta das demandas formativas, será possível compreender as necessidades de formação que emanam dos professores” (Barbosa, 2021, p. 80).

Desse modo, o que se espera que seja fomentado no processo de formação

inicial de professores? Dermeval Saviani (2022), traz à nossa reflexão a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando-o como documento macro para diversas ações do MEC, dentre elas, aqueles referentes à garantia da qualidade da educação, pelas quais perpassa a formação de professores.

Os cursos de licenciatura, potencialmente, são o lugar para o fomento de saberes e conhecimentos que proporcionem ao professor em formação inicial subsídios que com segurança lhes serão úteis em seu fazer. É o espaço para discutir meios e caminhos para o alcance dos objetivos da educação, não somente com a apresentação de respostas, mas, potencialmente, como um espaço para levantar questionamentos e inquietudes.

Nessa perspectiva, e debruçadas em nossa revisão de literatura, podemos citar Barbosa (2021), pois a autora contribui com nossa pesquisa, quando afirma que “[...] só é possível formar adequadamente os professores ao compreender suas necessidades formativas, considerando-os como os que vivenciam os contextos e tornam as mudanças viáveis ou não.” (Barbosa, 2021, p. 20).

Imbernón (2009), considera que a formação de professores deve ter em pauta tanto o contexto interno quanto o contexto externo, ou seja, deve-se levar em consideração tanto a realidade intrínseca da escola, como as relações que se estabelecem com a comunidade.

E nesse cenário nos ancoramos mais uma vez em Barbosa (2021) quando afirma em sua tese de doutorado que “[...] podemos considerar que a identificação das necessidades formativas é, além de ponto de partida também o ponto de chegada [...]” (Barbosa, 2021, p. 20), ou seja, sendo um apontamento de caminho para as estratégias a serem usadas durante a pesquisa, mas também um apontamento de resultados a partir das ações realizadas na produção de dados junto ao lócus da pesquisa.

Nessa perspectiva, vislumbramos delinear uma proposta formativa buscando subsídios naqueles que são o cerne da questão, de igual modo, planejamos verificar os caminhos a serem traçados, avaliando efeitos, considerando as reais necessidades daqueles que fazem parte do processo, que nesse caso específico, refere-se aos professores em formação inicial.

Dando seguimento, entendemos a formação de professores como Marcelo García (1999) e Imbernón (2009), ou seja, como um fenômeno contínuo ao longo da

vida e, como professoras pesquisadoras, somos prova viva dessa construção e desse fenômeno que vai se consolidando a cada passo, a cada nova perspectiva e vislumbrar de possibilidades.

Para Imbernón (2011), a formação inicial deve ser focada na potencialização de rupturas de contextos já perpetuados, sendo este profissional em formação preparado para uma ação-reflexão de sua prática considerando-se, além do contexto no qual está inserido, as mudanças constantes pelas quais esse contexto é submetido.

A formação do professor representa “[...] um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas” (Passos et al., 2006, p.195).

Souza e Dias (2020), abordam em sua pesquisa intitulada “A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais” sobre a importância da articulação teoria e prática sendo estes fatores, que vamos chamar aqui de necessidades, preponderantes de serem associados logo na formação inicial, para que o futuro professor possa compreendê-los e efetivá-los na sua prática docente.

Quando falamos de relacionar teoria e prática é natural que nossos pensamentos sejam remetidos à formação inicial, objeto de nossa pesquisa, e que como já dito antes, é um ambiente fértil para o fomento da construção de uma identidade profissional prática e fortalecida para lidar com a rotina da escola.

Nessa perspectiva, buscamos embasamento também em Imbernón (2011) quando ele discorre sobre o conhecimento pedagógico especializado, com destaque à formação inicial como sendo fator impulsionador para o desenvolvimento do perfil profissional de professores em formação.

Assim, retomamos os questionamentos do título dessa seção, pois se faz necessário, em nossa pesquisa, que seja dado destaque tanto os saberes quanto às necessidades formativas que precisam estar imbuídas na formação inicial de professores, objetivando que estes, ao chegarem na sala de aula, tenham êxito em seu fazer.

Mesquita (2010) nos lembra que se espera, na formação inicial de professores, que haja um equilíbrio entre as questões técnicas e as finalidades sociais da educação

e do ensino. Nesse cenário, a autora destaca a importância da formação inicial como locus do “preparo” do futuro professor, além do fato do licenciando já trazer consigo uma imagem consolidada tanto do que é ser aluno como do que é ser professor.

Por isso, Imbernón (2011) considera que a formação inicial deve ser focada na potencialização de rupturas de contextos já perpetuados, sendo este profissional em formação preparado para uma ação-reflexão de sua prática, considerando, além do contexto no qual está inserido, as mudanças constantes na educação, no meio social e no seu próprio contexto de atuação.

Quando tratamos da formação inicial de professores, vem à tona as necessidades e saberes para uma futura experiência profissional harmoniosa e que produza conhecimentos para ambos os sujeitos, professores e estudantes, o que requer estar aberto para novas possibilidades de fazer e de ser professor. Por isso, conforme Vasconcelos (1996), a universidade é:

Um local em que se privilegia, antes de tudo, a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora, com estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa. Inserida em uma realidade histórica, política e social, a Universidade deve atuar e intervir neste contexto. Por ser uma instituição educacional, a Universidade tem grande comprometimento pela busca do saber, do conhecimento (Vasconcellos, 1996, p. 65).

Para Tardif (2014, [2021]), esses saberes e o fazer dos professores não se constitui somente uma reprodução de saberes de outros, mas também um local de conhecimento, de saberes próprios.

Diante disso, cabe destacar que a formação inicial e o início da profissão docente estão permeados tanto pelos conhecimentos consolidados socialmente, seja de cunho político ou técnico, pedagógico, teórico, quanto pelos saberes oriundos da vivência desses sujeitos que, antes de serem professores, foram também estudantes e, por conseguinte, são agentes de transformação.

Para Nóvoa (2009):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 2009, p. 27).

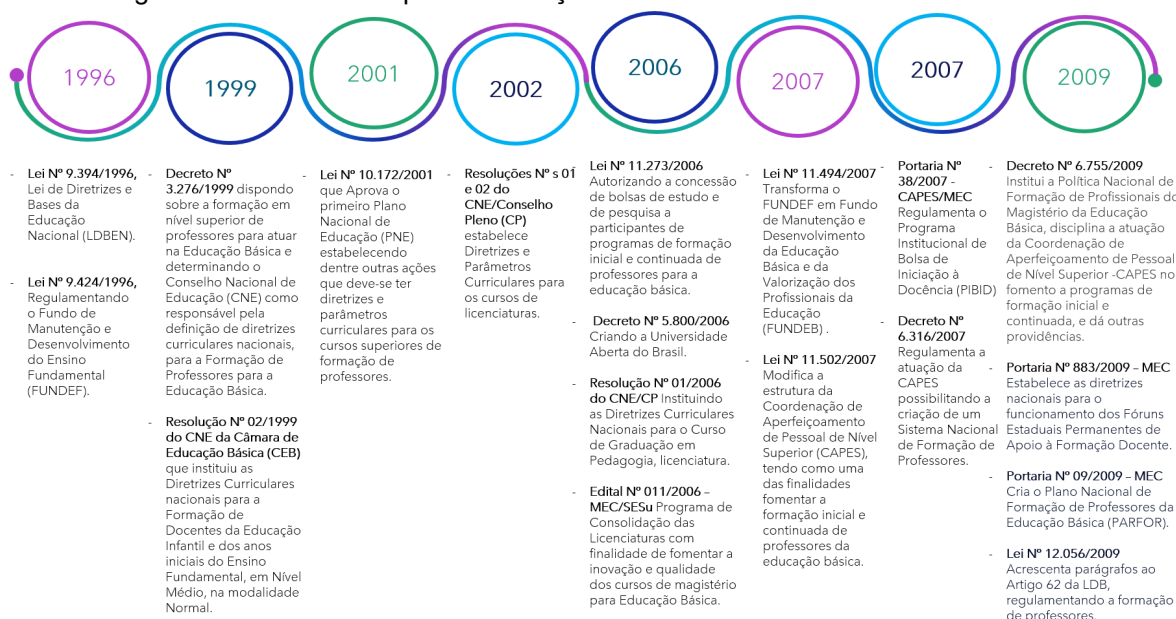
Nessa composição de saberes, valorizando e destacando o professor, destacando também a responsabilidade das estruturas, sejam as IES, pela formação

inicial, ou as secretarias de educação e escolas, pela formação complementar, apresentamos no próximo tópico alguns documentos legais que norteiam e subsidiam as ações e currículos das IES no que concerne à formação inicial de professores.

3.1.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS DOCUMENTOS NORMATIZADORES

No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, foram muitas as reflexões e implementações quanto ao papel das instituições formadoras de professores, e muitos foram os avanços tanto na questão curricular quanto nas questões de métodos e práticas direcionadas à formação de professores, mas ainda é atual a afirmação de Pimenta (1999), quando expressa que tem se tornado demanda importante repensar a formação inicial a partir das práticas pedagógicas e dos docentes.

Figura 08: Linha do Tempo da Formação de Professores no Brasil de 1996 a 2009.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023), adaptado de Souza (2021, p.131-135).

Na perspectiva de percorrer a trajetória legal da formação de professores no contexto brasileiro, considerando o estudo realizado por Souza (2021), e para melhor visualização dos leitores da dissertação, foram organizados em dois infográficos, Figuras 08 e 09, para representar as principais legislações relativas à formação de professores.

No primeiro Infográfico (Figura 08), já damos destaque a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação, Nº 9.394/1996, por entendermos que apesar dos percalços, e de não observarmos destreza no que diz respeito aos avanços relacionados à formação inicial, foi a partir da LDB que alguns progressos se concretizaram.

Ao examinar a Figura 08, é possível observar em uma linha histórica, vários acontecimentos que marcam a trajetória da formação de professores no Brasil do ponto de vista legal.

Chagas (2021), em sua tese de doutorado, destaca as discussões sobre a formação de professores a partir da LDB, momento histórico em que se fortalece a busca pela qualidade da atuação do professor, corroborando com/e fomentando políticas públicas para que “[...] atuem como um profissional qualificado e contribuam para a construção de conhecimentos que possam transpor os saberes do senso comum e pessoal para o aspecto profissional” (Chagas, 2022, p. 34).

Em 1999, praticamente 3 anos após a LDB, é publicado decreto Nº 3.276 dispondo sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, porém até esse momento, não se tinha diretrizes para garantir não só a qualidade, mas a equidade da oferta, no sentido de promover uma formação inicial de professores com foco realmente na prática docente e para além disso, no alcance dos objetivos educacionais em relação aos estudantes.

Somente em 2001 é aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, apresentando além das diretrizes, os parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores.

Ainda assim, observa-se que as ações permaneciam no campo teórico, por não fomentar incentivos para a prática da docência no sentido de garantir a qualidade da formação, não vislumbrava a extensão dos cursos com alcance a sala de aula e a vivência de experiências práticas por parte dos professores em formação.

Em 2006, por intermédio da Lei Nº 11.273 foi autorizado a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Não foi uma decisão de benfeitoria sem interesses, pois devido a grande carência de profissionais qualificados para a docência da educação básica, bem como uma certa rejeição pelos cursos de licenciaturas, foi necessário implementar ações atraentes para aqueles que resolvessem trilhar esse caminho.

Em 2007, destacamos a criação do Programa Institucional de Iniciação à

Docência (PIBID) pela portaria Nº 38-MEC/2007, que como lembra Barbosa (2021, p. 39), “oferece aos estudantes da primeira metade do curso de Licenciatura [...] sua inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica”, de modo a contribuir com seu desenvolvimento enquanto profissional da área da educação.

Com objetivo de proporcionar esse contato inicial com a sala de aula, o PIBID estimulou grandes avanços, que ainda seguem se consolidando atualmente, pois é uma das possibilidades mais concretas de levantamentos de dados sobre as necessidades formativas para professores da educação básica, sendo fértil campo de produção de dados para a melhoria da educação.

Conforme Barbosa (2021), o PIBID tem contribuído bastante para a formação dos estudantes de licenciaturas, ou seja, professores em formação inicial, pois proporciona vivências práticas, que “colaboram com a transição de aluno a professor, minimizando possíveis conflitos e incertezas comuns entre os docentes no contexto profissional, especialmente os professores em início de carreira” (Barbosa, 2021, p. 40).

Para Cristóvão e Dos Santos (2021, p. 77), ter participado do PIBID “[...] gera maior segurança na construção das aprendizagens profissionais continuadas”, fomentando para além da oportunidade de uma bolsa, a interação com qualidade entre a teoria e a prática, vivenciando essas experiências desde a academia, também vale ressaltar o papel do:

Programa Residência Pedagógica, que além de atuar fundamentalmente na permanência do estudante na universidade, interfere diretamente na atuação dos alunos de graduação no momento em que se dirigem à escola campo, interfere na formação e na percepção das relações estabelecidas entre a prática e a teoria, questões pertinentes à especificidade do trabalho por ele desenvolvido e da realidade escolar (Cristóvão e Dos Santos, 2021, p. 67).

Programa instituído pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa Residência Pedagógica - PRP proporciona uma ação-reflexão-ação por parte dos professores em formação inicial, pois possibilita um contato direto com a educação básica e para além disso, com acompanhamento institucional, tanto das IES a qual fazem parte, como por professores de profissão das escolas nas quais desenvolvem o programa.

Apesar, da descontinuidade do programa Residência Pedagógica, citamos Cristóvão e Dos Santos (2021, p. 72), que destaca em sua pesquisa que “Por meio do Residência Pedagógica, os alunos das licenciaturas, [...] têm a possibilidade de serem

inseridos no mundo do trabalho e da docência [...]”, com isso destacamos que nossa pesquisa foi pautada nas lacunas observadas em relação a preparação, desde a formação inicial, para que os professores iniciantes estejam preparados para lidar com os condicionantes (Tardif, 2014), o que programas como o ainda em vigência PIBID contribuem bastante.

Nessa linha de pensamento, objetivando dar ênfase ao cerne de nossa pesquisa, retomando para a análise do infográfico (Figura 08) de forma cronológica ao exposto, e visualizamos que foi somente em 2009 que se institui uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ou seja, 12 anos após a promulgação da LDB Nº 9.394/1996, que já apresentava em seus Artigos 61, 62 e 63 fundamentos para a Formação de Professores, dentre outras especificidades.

Fazendo um paralelo com o que fora apresentado em relação ao PIBID e ao PRE (Barbosa, 2021; Cristovão e Dos Santos, 2021) e avaliando os aspectos que objetivam proporcionar uma experiência prática aos professores em formação, nos arriscamos a dizer que é possível que aqueles que vivenciaram essa experiência, potencializaram possibilidades de desenvolverem habilidades para lidar com algumas nuances presentes na atuação profissional do magistério.

Diante do exposto, dando seguimento a exposição dos fatos selecionados, relativos a continuidade da Figura 08, cabendo aqui também destacar que participar do PIBID e do PRP (quando este ainda estava ativo), são/foram oportunidades para que os estudantes de licenciatura tenham suas primeiras experiências com a prática, além de terem contato direto com professores já formados e atuantes na Educação Básica, o que favorece o crescimento profissional durante a formação inicial e o compartilhamento e construção de saberes com professor mais experientes (Tardif, 2014).

Conforme destacado na Figura 09, em 2011, pela Portaria Nº 1.087, foi instituído o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, cabendo registrar que o ano anterior, 2010, houve várias discussões em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), porém, o PNE elaborado em 2010 não obteve êxito, somente mais tarde, em 2014, após alguns ajustes, foi aprovado pela Lei Nº 13.005, o qual apresenta 20 metas, cada uma como uma quantidade variada de estratégias que objetivam subsidiar as ações

para seu cumprimento. Segue infográfico a seguir:

Figura 09: Linha do Tempo da Formação de Professores no Brasil de 2011 a 2019.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023), adaptado de Souza (2021, p.135-137).

Tendo em vista que, conforme corrobora Tardif (2014), muitos são os condicionantes da sala de aula, para os quais se faz necessário um preparo desde a formação inicial aos professores iniciantes, pode-se afirmar que, estando bem fundamentados, é possível que tomem decisões assertivas quando, em suas salas de aula, se depararem com questões práticas desafiadoras que exigem uma tomada de decisão imediata.

Levando em consideração o PNE e fazendo uma relação com contexto de nossa pesquisa, destacam-se as Metas 15 e 16, que compreendem ações voltadas para a formação de professores, devendo ser pactuadas com as redes de Ensino tanto estaduais quanto municipais para que, conjuntamente, todos os envolvidos no processo educacional, se posicionem e façam parte de um movimento pela busca da melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Ressaltamos que as Metas 15 e 16 possuem 13 e 06 estratégias respectivamente, as quais, conforme estabelecido pela proposta do PNE, devem ser alcançadas pelas esferas estaduais e municipais, e para tal, devem ser de conhecimento de todos os envolvidos na área e na causa da educação.

Considerando que a periodicidade do PNE foi de 10 anos, e considerando ainda que estamos em 2025, cabe destacar que a Presidência da República, sancionou em 25 de julho de 2024, a LEI Nº 14.934, DE 25 DE JULHO DE 2024 que

prorrogou a vigência do PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, até 31 de dezembro de 2025, ou seja, até a data da conclusão desta dissertação, restam apenas alguns meses para término da vigência e fica a reflexão em relação ao alcance das metas e para melhor visualização, destacamos os textos na íntegra, das metas 15 e 16 que apresentam ênfase na Formação de Professores, nossa pauta de pesquisa, conforme Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação.

META 15 do PNE/2014	META 16 PNE/2014
<p>Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023), adaptado de Brasil (2014, p. 265 e 277).

Diante da prorrogação da vigência do PNE, destacando as Metas 15 e 16, registramos que, conforme os dados produzidos durante a realização da pesquisa que se consolida nessa dissertação, muito ainda se tem a avançar, e arriscamos dizer que, até o término da vigência, já prorrogada, muito complexo alcançar a realização do que o PNE propõe em relação a esse tema.

E dando seguimento a nossa análise do contexto histórico da formação de professores no Brasil, Ibiapina (2020, p. 122), afirma ser um dos pontos mais marcantes na última década “[...] a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2015”, o que, de fato, foi um apontamento na direção da equidade de formação dos professores do Brasil, ainda que muitas são as nuances e críticas quando se trata da execução na prática em cada realidade geográfica.

Especificamente quanto à formação inicial, as DCN’s para a Formação, conforme Barbora (2021), fomentou bastante a parceria entre as instituições formadoras e as escolas, possibilitando aos estudantes de licenciaturas, professores em formação inicial, uma relação de maior proximidade entre a teoria e a prática.

Nesse momento, considerando que nossa pesquisa in loco é realizada no

âmbito de uma INS localizada na Cidade de Manaus, Estado do Amazonas, inserimos uma informação não exposta no infográfico, porém pertinente para a contextualização histórica geográfica do leitor de nossa dissertação, pois como parte desse mesmo movimento, em 2015, por intermédio da Lei 4.193/2015, foi aprovado o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE-AM), que apresenta, de igual modo, e na mesma posição, as Metas 15 e 16 voltadas para a formação de professores, sendo que diferentemente, do PNE, no PEE, as Metas 15 e 16 apresentam 10 e 12 estratégias respectivamente.

A vigência do PEE do Estado do Amazonas, datado julho de 2015, já terminou, não sendo identificado em nossa pesquisa, providências de prorrogação da vigência, então fica a pergunta, qual caminho deve-se percorrer para a consolidação com qualidade das estratégias estabelecidas?

Esses questionamentos e inquietudes, certamente nos impulsiona na direção da pesquisa sobre a formação de professores, pois somos parte desse processo e, portanto, é necessário que todos possamos caminhar na direção do alcance dessas metas, assim como, do apontamento para a sociedade das fragilidades e de caminhos possíveis para o alcance dos objetivos propostos.

Retornando a nível Nacional, cabe destacar a Resolução Nº 02/2017 – CNE/CP que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, como destacado no infográfico, apesar dessa resolução não tratar especificamente da formação de professores, impacta diretamente a pauta tendo em vista que orienta que os professores devem ter formação ancorada em suas especificidades, apontando mudanças em legislações específicas da formação inicial de professores.

Considerando a linha traçada e demonstrada nos infográficos elaborados por nós (Figuras 07 e 08), temos que destacar que em 2019, por intermédio da Resolução Nº 02/2019-CNE, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica também conhecida como BNC-Formação.

Cabe aqui destacar que em seu capítulo IV. Art. 10, a BNC-Formação preconiza carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas para todos os cursos de licenciatura e, em seu Art. 11, organiza-se essa carga horária em grupos, o qual vamos destacar aqui o inciso III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática

pedagógica.

Entre avanços e retrocessos, a BNC-Formação acumulou críticas, onde diante de amplo movimento de protestos por conta de pesquisadores e instituições de ensino, em 2020 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, publicou “Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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)”.

Dentre as muitas críticas expressas no manifesto, vamos destacar as que convergem para o foco principal dessa pesquisa, que se refere a formação inicial de professores, destacando que a BNC-Formação pautada na BNCC da Educação Básica, porém, não levou em consideração as críticas já direcionadas àquela, seja pela fragmentação da formação inicial, seja pela posição de apresentar a formação continuada como complemento e/ou correção da formação inicial.

O referido manifesto destacou que a BNC-Formação não levou em consideração as necessidades formativas dos professores em detrimento da fase da vida profissional que estão vivenciando na formação inicial, ponto que converge com nossa pesquisa, além de apresentar foco em um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática, além do viés tecnicista.

Um ponto de desgaste é o fato de a BNC-Formação não ter dialogado com as pesquisas sobre formação de professores no Brasil e, por conseguinte, não ter interagido com a sociedade, divergindo das reais necessidades já destacadas nas pesquisas, sem falar no alinhamento com as agendas neoliberais atuantes no fortalecimento da meritocracia.

Em manifesto datado de 2023, publicizado pelo Movimento Revoga BNC-Formação e pela retomada da Resolução 02/2015, a exemplo do citado anteriormente, em relação a BNC-Formação, evidenciou forte crítica ao foco dado às competências, assim como as características neoliberais presentes em seus ideais.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 01), apontam para “[...] a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos”, ou seja, de forma clara, analisam a ausência de diálogo dos sistemas de

controle e regulação da formação de professores no Brasil com aqueles que vivenciam a ponta, estão nas academias ou pesquisam o tema.

Muitas são as críticas em relação a legislação datada de 2019, que normatizou e parametrizou a formação inicial no Brasil por pelo menos 5 anos, pois para além da ausência de diálogo com aqueles que vivem a realidade educacional, foram apontadas dificuldades da formação inicial que se mostram como fatores preponderantes para a rejeição de um documento que não representou as necessidades reais do professorado e da docência, o que, de certa forma, tornou inválido o esforço de tantos na busca pela qualidade da educação com foco na formação inicial como ambiente propício para o desenvolvimento de futuros professores.

Nessa perspectiva, cabe destacar que entendemos formação “como algo que transforma os sujeitos que a ela se submetem” (Madelá e Ventura, 2024, p. 08), de modo que apesar das críticas em relação a legislação atual, é importante pontuar que no decorrer dos anos muito se evoluiu em relação a construção de uma política de formação de professores.

É reconhecido que existiram amarras em relação aos aspectos tecnicistas da BNC-Formação que não refletiam os anseios da classe, porém, não se pode negar a importância das políticas públicas para o avanço e melhoria da Educação no Brasil, assim como da necessidade de “Diretrizes que orientem a formação de professores são imprescindíveis, dado que estes são os principais agentes no processo de ensino e aprendizagem.” (Kleemann, et al., 2024 p.4).

Nessa perspectiva, destaca-se também que concordamos com Kleemann, et al. (2024) quando afirma que “A eficácia dessas políticas depende da capacidade de se adaptar às necessidades regionais e locais, bem como da colaboração entre diferentes níveis de governo e instituições educacionais.” (Kleemann, et al., 2024, p. 4-5), ou seja, apesar de apresentar ainda algumas limitações no que diz respeito ao atendimento das necessidades da ponta, é importante destacar que,

[...] fica sob responsabilidade das instituições formadoras de professores construir um currículo que propicie aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar, aproximando os professores de seus espaços de atuação, sem deixar de considerar as exigências específicas e legais para o exercício da docência, considerando o conhecimento da escola, do ensino, de como ensinar, bem como da gestão de sala de aula e da gestão escolar. (Madelá e Ventura, 2024, p. 18)

E foi diante das lutas e das críticas que essa lei foi revogada, sendo substituída

a priori pelo Parecer da CNE/CP N° 4/2024, aprovado em 12/03/2024, e divulgado via Imprensa Nacional, dispendo sobre aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), mas adiante aprovado pela Resolução CNE/CP nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024, em vigência.

Não consta no infográfico, que vai até 2019, porém, na atualidade de conclusão da escrita desta dissertação, destacamos trecho do Parecer ora mencionado, onde afirma-se que

[...] os problemas mais recorrentes nas práticas de formação desses cursos dizem respeito à dicotomia entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas; dicotomia entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática do trabalho docente nas redes de ensino. Há outras questões relevantes, objeto de problematizações, como, por exemplo, o estágio supervisionado, o tempo de integralização curricular e, mais recentemente, a formação dos formadores. (BRASIL, pag. 2, 2024)

O trecho acima, no que diz respeito à necessidade de desarticulação entre teoria e prática, retrata muito a realidade observada por nós durante a pesquisa, pois, é um relatado frequente dos participantes o anseio por mais prática, por mais oportunidade de inserir o que estudam de conceito na academia, na realidade da escola da sala de aula.

Além disso, o período destinado ao estágio supervisionado, por vezes não compreende a necessidade de o professor em formação se conectar com a carreira de modo que, como relatado por eles próprios, é tão rápido, e às vezes, sem oportunidade de protagonismo que acaba por não agregar, como se espera, a prática desse professor que não muito distante assumirá como titular da turma, sendo ele quem irá conduzir os processos de ensino e de aprendizagem com os estudantes.

A formação de professores, precisa para além da presença sólida dos conceitos epistemológicos, de momentos de prática compartilhada entre os professores em formação inicial, assim como, de uma ampliação do contato protagonizado com os estudantes durante os estágios supervisionados.

Participantes da pesquisa relataram que na ocasião do estágio supervisionado, por vezes, eram privados de interagirem com os estudantes, por uma postura do próprio professor titular, ou seja, demonstrando uma lacuna a ser investigada no processo de formação desses professores que uma vez ao se depararem com os professores de carreira, ao invés de receberem suporte, são

isolados dentro do espaço mais legítimo para o crescimento profissional e pessoal que é a sala de aula.

O parágrafo 2º do Art. 2º da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 destaca que,

Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. (Brasil, pag. 02, 2024)

O trecho da Resolução, vem corroborar com nosso trabalho de pesquisa, bem como com a escrita desta dissertação, fortalecendo os pontos já destacados por nós, no que diz respeito a latente necessidade de se avançar no aspecto teórico prático da formação inicial de professores, principalmente quando abordamos algumas características do início da profissão docente e os dilemas e desafios presentes na vida de professores iniciantes.

As leis atuais se pautam nas competências, e no campo da formação inicial, estabelecem um fortalecimento das ações relacionadas entre teorias e práticas, estimulando e reforçando práticas pedagógicas que proporcionem aos professores em formação inicial o estabelecimento dessa conexão com a prática da sala de aula, pois quando ingressarem na carreira, precisarão atuar de forma articulada também com as competências e com todos demais componentes que compõem as matrizes para a educação básica.

Dito isto, finalizamos essa subseção confiantes de que apesar de recente, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024, resultado da conquista de muitos professores, que não aceitando a controversa imposição da RESOLUÇÃO Nº 02/2019-CNE, não se calaram, possa apontar caminhos e trajetórias de avanços para a formação de professores no Brasil e por ser o foco de nossa pesquisa, principalmente para a formação inicial, objetivando alcançar desde os estudantes dos cursos de licenciatura, até os formadores de professores e também as instituições que irão recepcionar esses estudantes durante o Estágio Supervisionado.

Na subseção seguinte vamos abordar sobre os dilemas e desafios no início da profissão docente, fazendo um paralelo com as fases da vida dos professores segundo Huberman (2007) assim como os quatro momentos dessa experiência vivida pelos professores é Imbernón (2011), sempre trazendo contribuições relacionadas a

nossa prática como professoras e como pesquisadoras do tema formação de professores.

3.1.2 O INÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE: DILEMAS E DESAFIOS

O início na vida profissional, em muitos contextos e por diversos motivos, tende a apresentar suas dificuldades que com frequência, são peculiares a cada profissão, e na profissão docente não é diferente.

Ainda que o ingresso dos professores na área da educação seja motivado por razões diversas, segundo Huberman (2007), o contato com o ambiente profissional, que é a sala de aula, tende a ser muito semelhante, de modo que muitos dilemas (comuns) passam a surgir, e dentre eles, um clássico: Esse (sala de aula) é realmente o local onde eu desejava estar?

Não à toa, o professor acaba por absorver uma carga de expectativas muito grande de solução de diversas situações, pois ele próprio se cobra como nos apresenta Huberman (2007, p. 33), quando aborda sobre “as determinantes da “carreira” profissional”, ou como dito em outro trecho do mesmo texto sobre o destino dos professores.

Como resultado de uma pesquisa inicial de 8 anos, Huberman (2007), aborda sobre as fases da vida dos professores desde a entrada na carreira, perpassando pela estabilização, diversificação, pela serenidade e afastamento, até o final da carreira.

Considerando o foco da nossa pesquisa que é a formação inicial, bem como nosso objetivo em subsidiar professores em formação para a realização de seus primeiros contatos com a sala de aula, Huberman (2007) opta pela classificação do ciclo da vida dos professores por uma perspectiva que ele denomina como “clássica”, que se trata de olhar o ciclo da vida pela ótica da carreira, destacando pelo menos duas fases que intitula de exploração e estabilização e em paralelo as fases da sobrevivência e da descoberta.

Para entender esse momento da vida do professor, quando por vezes ele ainda está na academia, mas ao mesmo tempo, já inicia seu contato com a sala de aula, com a escola, atuando na prática de sua profissão, em seu texto “O Ciclo de Vida profissional dos Professores”, Huberman (2007), descreve muitas características vivenciadas no exercício da profissão e nessa perspectiva refletimos sobre o início da profissão docente, tendo como foco os dilemas e desafios, os quais organizamos no

Quadro 03, a seguir:

Quadro 3: Recorte com algumas das fases da vida do Professor segundo Huberman (2007).

EXPLORAÇÃO	ESTABILIZAÇÃO	SOBREVIVÊNCIA	DESCOBERTA
Caracteriza-se pelo momento em que os professores se deparam com a realidade de seu lócus, podendo explorar variadas possibilidades de atuação além da sala de aula na escola.	Caracteriza-se por um momento de transição, e pode acontecer após a fase da exploração, seguida do compromisso com a carreira e podendo retornar intercalando outras fases.	Primeiro contato do professor com a sala de aula, momento de colocar em prática os ensinamentos da academia e construídos ao longo da vida, é o encontro com o real.	Caracteriza-se pelo entusiasmo inicial, pela vontade de colocar em prática o que foi aprendido durante a academia e realizar as adaptações devidas para atingir sua realidade.

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2024.

Quando Huberman (2007), fala sobre a fase da exploração, também esclarece que nem sempre os professores iniciantes são oportunizados a explorarem na prática alguns dos ensinamentos aprendidos na academia, isso vai depender tanto da intencionalidade ao ingressar na carreira, mas também do espaço onde estará inserido, da instituição onde ele vai vivenciar essa fase, ou seja, depende do mercado de trabalho, mas também do local onde ele estará atuando, de modo que, a depender do modelo de ensino adotado pela escola que faça parte, o professor poderá ou não explorar sua autonomia de professorar.

A fase da exploração sendo positiva, pode ser precedida da fase da estabilização e do compromisso com a carreira, fases estas que podem acontecer em diferentes momentos para cada professor iniciante, podendo ter idas e vindas, ou seja, entradas e saídas de uma mesma fase a depender da experiência vivida.

Uma ruptura da fase da exploração pode impactar no tempo a ser percorrido para que se adentre outras fases. Huberman (2007) também aborda sobre a fase da sobrevivência, ou popularmente conhecida como “choque do real”.

É nessa fase, do encontro com a realidade que muitos professores se apaixonam ou mudam de caminho em relação a sua escolha ou decisão anterior, por vezes isso acontece ainda no estágio supervisionado, porém, na maioria das vezes, considerando o impacto da responsabilidade pela turma, acontece apenas após a formação desse professor, em seu contato já com os compromissos profissionais da profissão.

Após o encontro com realidade, na fase da sobrevivência e enquanto passa por ela, Huberman (2007) nos fala que o professor vive a fase da descoberta e que

essas duas, não subsistem uma sem a outra pois, passando pelas dificuldades do início da carreira, pelas condicionantes conforme nos fala Tardif (2014), e por vezes pela vontade de desistir, é o entusiasmo da fase de descoberta que dá o equilíbrio.

As fases da sobrevivência e da descoberta asseguram uma à outra e dessa forma, persistindo, muitos professores iniciantes seguem para o avanço na carreira, fases que não vamos abordar nesta dissertação por não ser o foco da nossa pesquisa, que faz um recorte apenas da experiência inicial por vezes vivida pelo professor ainda em formação inicial.

Já se sabe que são muitos os desafios, e pelo simples fato de ser uma área de atuação na qual o saber muitas vezes é vencido pelo fazer, estabelecer uma relação de clareza que aponte caminhos para a superação desses desafios é uma tarefa árdua.

Outro autor que também estuda sobre a docência e destaca quatro momentos dessa experiência vivida pelos professores é Imbernón (2011), o qual aponta quatro momentos da fase da vida dos professores, porém, considera desde antes do ingresso na carreira, pois, como será explicitamos a seguir, todo professor foi também aluno em algum, ou porque não afirmar, em vários momentos da vida, dessa forma o primeiro momento destacado trata da experiência discente, referindo-se às vivências que, enquanto estudantes, os futuros professores tiveram na escola; O segundo é o da formação inicial, proporcionando uma preparação formal, sistemática e específica; O terceiro configura-se como o período de iniciação à profissão docente; e O quarto é o da formação permanente, que se constitui a continuidade do desenvolvimento promovido por meio de diferentes contextos e instituições.

Considerando os pontos em destaque, das fases da vida dos professores (Imbernón, 2011), ressalta-se a importância da formação inicial em relação ao primeiro contexto, pois caso a formação inicial não exerça essa função de destaque na construção do perfil profissional e insira conceitos fundantes de forma rasa, de modo a não alcançar a complexidade do fazer docente.

Pode ocorrer, por parte do professor iniciante, o resgate de práticas vividas como aluno, podendo estas se sobressair aquelas que promovam a mudança e que fomentem a ação reflexiva de ser professor.

Em relação ao segundo contexto exemplificado, a formação inicial precisa ser a mola propulsora para uma vida profissional consciente da necessidade de promover

e conviver com as mudanças; uma vida profissional reflexiva e que produz novas possibilidades e perspectivas do fazer docente.

Abordando o terceiro contexto, cabe destacar a importância de o professor “Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, [...]” (Imbernón, 2022, p. 63), pois seu fazer não está isolado das nuances do meio ao qual está inserido, pelo contrário, sofre influência direta deste.

De fato, um dos dilemas dos cursos de formação inicial de professores refere-se ao fato de que estes, muitas vezes, estão centrados na ação docente “individual” em contraposição a um contexto de trabalho coletivo, interativo e comunicativo. (Araújo, Furtado e Castro 2020).

Para Duré e Abílio (2019, p. 346) “grande parte dessas [...] dificuldades nasce na formação inicial, nos desafios enfrentados por todo o sistema de formação de professores [...]”, ou seja, é maior do que o professor, é maior do que o aluno de licenciatura.

Porém, cabe aqui ressaltarmos que a formação inicial é apenas uma etapa da vida profissional do professor e que, apesar de essa etapa ser crucial, a formação continuada também constitui fator importante para a prática profissional reflexiva, mas claro, a clareza na necessidade de continuidade de formação, de estudo, de aprimoramento da prática deve ser incitada desde a formação inicial.

Almeida et al. (2020) realizaram uma revisão integrativa da literatura para analisar as tendências dos estudos sobre o professor iniciante. Na revisão, verificaram que não há consenso na literatura sobre a duração do que se considera como início da docência, sendo para Huberman (2007), os três primeiros anos de atuação, para Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Marcelo García (2009) os cinco primeiros anos e, para Tardif (2002), os sete primeiros anos da carreira, sendo o início a fase de exploração, onde o professor faz uma escolha provisória de sua profissão.

Um dos maiores dilemas observados é exatamente essa relação da teoria com a prática, essa interrelação que deveria estar presente na formação inicial desde os primeiros anos da academia e que a depender da ementa do curso e de sua proposta pedagógica, os futuros professores, podem ser oportunizados ao contato com essa possibilidade de sistematização do que lhe fora ensinado, apenas nos períodos de estágio.

Fica a certeza de que apesar das dificuldades, muito se tem que fazer e no contexto de nossa pesquisa, destaca-se as necessidades formativas que por uma ótica clássica, segundo Huberman (2007), é possível vencer alguns entraves e seguir buscando a qualidade da vida dos professores.

Para tal, a próxima subseção irá apresentar o conceito de Necessidades Formativas a partir das leituras realizadas e em suas subseções, considerando a Gestão da Sala de Aula como uma necessidade formativa relacionada ao trabalho docente.

3.2 A GESTÃO DA SALA DE AULA COMO NECESSIDADE FORMATIVA DE PROFESSORES

Para o alcance de nossos objetivos, recorreremos a Carvalho e Gil-Pérez (2011) quando refletem quanto às necessidades formativas dos professores, com ênfase na importância de se ter em destaque um conjunto de questões, como por exemplo o domínio do que deve ser ensinado, o planejamento, a preparação de atividades, a avaliação dos estudantes, dentre outras.

Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 10) chamam a atenção para as “[...] influências que os professores exercem no processo de implementação dos currículos”, e considerando todos os esforços para elaboração do currículo, destacam também a necessidade de preparação dos professores para tal, tanto em sua formação inicial quando em sua formação permanente.

Com base nos autores supracitados, apesar do grande esforço de especialistas para a elaboração dos currículos, os professores, em sua prática, inferem total influência nestes, pois são eles que colocarão ou não a política desenhada em prática, são os professores os detentores do espaço escolar e em especial, da sala de aula.

E refletindo sobre essa prática do professor, que apesar das nuances, podemos afirmar que tem foco na qualidade e no alcance de objetivos educacionais dos estudantes, destacamos a necessidade de que esteja pautada em ações que permeiam para além do cumprimento do currículo, mas um construto de saberes que acreditamos, devem ser fomentados desde a formação inicial.

É nesse contexto que trazemos para nossa discussão o conceito das necessidades formativas dos professores (Carvalho e Gil-Pérez, 2011) que abrangem para além dos conteúdos a serem ministrados, as características espontâneas da

prática docente, pois perpassa pela pesquisa e pelos conceitos de formação, sua aplicabilidade e usabilidade, apontando caminhos que visem auxiliar professores em formação com objetivo de alcançar êxito em seu fazer.

Duarte e Maknamara (2018), apresentam a perspectiva das necessidades formativas considerando pesquisa realizada com estudantes dos cursos de Ciências e Biologia em licenciatura EaD, e a partir da pesquisa, destacam as fragilidades da formação inicial, assim como apontam os aspectos relacionais e socioemocionais com evidência dentre os desafios da formação dos docentes.

Carlos Marcelo (1995), nos conduz em uma reflexão sobre quem define, e a partir de quais critérios são definidas as necessidades formativas dos professores, além de fomentar a discussão em relação a autonomia destes mesmos professores em relação ao que sentem necessidades de aprofundamento em sua formação.

Os autores que trazemos para pautar essa abordagem, tratam sobre a importância de que sejam discutidos dados referentes à oferta de licenciaturas, o que pode anunciar a melhoria da formação de professores no Brasil, pois se faz necessário traçar um caminho de discussões e inferências com todos os envolvidos, tanto a nível macro, como na ponta, nas escolas, focando sempre na busca por essa melhoria.

Conforme afirma Carlos Marcelo (1995, p. 199), “Neste ponto de vista, o diagnóstico de necessidades é um processo que não pode ser reduzido a uma técnica, pois tão importante são os processos como os procedimentos que se utilizam”, ou seja para além de identificar quais são as necessidades, faz-se necessário ter uma abordagem que atenda aos anseios das professores em formação inicial, bem como lhes proporcionem um percurso que os leve para um espaço de sanar tais dificuldades a partir de seus próprios processos, tempo e características, pois as formas são diversas sempre focadas na valorização do processo e no protagonismo do professor.

Nessa perspectiva, buscando abranger nossa compreensão de sobre as necessidades formativas de professores, recorreremos mais uma vez a Marcelo Garcia (1995, p. 67-68) quando afirma que se configura como “desejos, problemas, carência e deficiências encontradas pelos professores no desenvolvimento de seu ensino”, ou seja, tem uma abrangência de situações que podem se configurar como necessidades formativas.

Duré e Abílio (2019), nos chamam a atenção para a abordagem dada pelos próprios cursos de licenciatura, especialmente os cursos de Ciências Biológicas que,

por vezes, privilegiam a pesquisa em áreas técnicas em detrimento do ensino e da aprendizagem, ou seja, nos próprios cursos de licenciatura se destaca uma necessidade formativa que valorize a docência como cerne de seus estudos.

Durante sua pesquisa, Duarte e Maknamara (2018), ancoram-se no que diz Lima (2013) em relação aos polos de percepção das necessidades de formação, de modo que se configuram essenciais para o desenvolvimento de professores em formação inicial abordar sobre o que esperam e quais suas perspectivas de para quando estiverem atuando já tendo ingressado na carreira docente.

Carvalho e Gil-Pérez (2011), abordam a importância do saber e a importância do fazer, mas não como anteriormente expusemos ser uma das críticas à BNC-Formação, de forma instrumental, mas com significado, com o sentido de fazer bem-feito o que se propõe a fazer, ou, como nas palavras dos autores “o bom conhecimento da matéria a ser ensinada” (Carvalho e Gil-Pérez, 2011, p. 21).

É possível também que não haja uma consciência coletiva, por parte dos professores quanto às suas próprias necessidades formativas, o que de certa forma, dificulta que estas sejam sanadas, pois, como empreender algo que não se visualiza necessidade ou campo para atuação?

Mais uma vez, enfatizamos a importância de que esses conceitos e anseios sejam trabalhados e fomentados na formação inicial, tendo como mola propulsora uma ação formativa que venha atender as necessidades formativas identificadas de forma consolidadas pelas pesquisas e autores fundantes do tema.

Carvalho e Gil-Pérez (2011), em seu livro “Formação de Professores de Ciências”. Tendências e Inovações”, o qual tem nos auxiliado a conhecer as necessidades formativas, apresentam um quadro elaborado para subsidiar caminhos em relação a formação de professores pautada no saber e no saber fazer.

O estudo de Carvalho e Gil-Pérez (2011), tem enfoque na formação de professores e na prática de professores de Ciências, porém, é muito importante destacar, que seus conhecimentos, apresentam abordagem com aplicabilidade genérica, pois no sentido amplo, são aderentes a formação de professores de modo geral, bem como as necessidades formativas de professores iniciantes independente da especialidade focada em componente curricular.

Conforme demonstrado na Figura 10, que ao primeiro olhar, parece um embaralhar de palavras, quando percorremos cada linha dos 8 itens na imagem,

3.2.1 GESTÃO DA SALA DE AULA

A gestão da sala de aula, para Vasconcellos (2017), incorpora duas grandes dimensões: o relacionamento interpessoal e a organização da coletividade de sala de aula. O relacionamento interpessoal diz respeito à capacidade do professor se aproximar de forma mais profunda com o aluno, seja em termos de aprendizagem ou de disciplina. Implica, segundo o autor, em um olhar respeitoso, pautado em uma crença sincera na sua capacidade de aprender e de melhorar. Já a organização da coletividade refere-se ao clima de organização, interação e comunicação em sala de aula.

Gauthier *et al.* (2006) considera que a gestão da classe, por exemplo, implica o estabelecimento de regras e ações para a manutenção de relações favoráveis entre o professor e os estudantes, uma vez que isso pode ser considerado uma estratégia preventiva para intervenções disciplinares, por exemplo.

Baccon e Arruda (2015) nos lembram que, ao se tornar professor, espera-se desse sujeito que ele saiba o conteúdo, que domine a sala de aula no sentido de “ter controle” sobre a turma da qual está responsável. Nesse contexto, surge a necessidade da gestão do conteúdo e da gestão da classe (Gauthier *et al.*, 2006), diante de tantas situações previstas e imprevistas possíveis de ocorrer em sala de aula, situações essas que Tardif (2014) chama de condicionantes, conceito que aprofundaremos em tópico do próximo capítulo.

A gestão da classe, ou gestão da sala de aula, refere-se às estratégias utilizadas para manutenção da ordem em sala de aula, de modo que se tenha um ambiente favorável à aprendizagem, assim como ao planejamento das medidas disciplinares, regras procedimentos gerais em sala de aula (Arruda; Lima; Passos, 2011).

Após leituras de autores como Contreras (2012 [2002]), Gauthier *et al.* (2006), Tardif e Lessard (2009), Imbernón (2011), Tardif (2014) e Vasconcellos (2017), podemos afirmar, em síntese, que a gestão da sala de aula constitui todas as ações realizadas pelo professor em seu trabalho docente, incluindo o planejamento, execução e avaliação, trabalho este que visa não somente a mera transmissão de conteúdos mas principalmente, corrobora com a formação integral de seus estudantes e do próprio professor que agrega saberes fortalecendo sua prática e possibilitando melhores resultados.

Vasconcellos (2019) corrobora trazendo em uma perspectiva bem contemporânea, a questão de disciplina e/ou indisciplina e sua relação com a ação de gerir a sala de aula, ação que parte do professor, mas conta com a participação ativa dos estudantes.

O autor sugere a adoção de contratos didáticos, ou como são conhecidos, os combinados, que consistem em regras que visam assegurar, de ambas as partes, o alcance do sucesso das atividades propostas e realizadas no âmbito da sala de aula.

Dessa forma, abordaremos o trabalho docente como mola propulsora da gestão da sala de aula, sendo o conjunto de todas as ações feitas na sala agregadas às práticas do professor em relação a seus objetivos e foco. É o que dá vida e expressividade ao ambiente escolar, à sala de aula, mas também à todas as atividades realizadas na escola, seja interna ou externa, e constituem características fundamentais para propiciar um ambiente onde flua o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado (Imbernón, 2011; Tardif, 2014; Vasconcellos, 2017).

O trabalho docente vai além do domínio de técnicas ou competências para o ensinar, do domínio do conhecimento da matéria a ser ensinada. É um processo de construção de conhecimentos, como argumentam Block e Raush (2014), de saberes imbricados e forjados nas relações humanas socioculturais.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2009) pontuam que o trabalho docente é também interativo, haja vista a própria natureza do ensino enquanto prática social dinâmica, que sofre influências das questões econômicas, psicológicas, técnicas, afetivas, dentre outras.

Por isso, o trabalho pedagógico dos professores requer também que estes gerenciem as relações sociais, com todos os seus dilemas, conflitos e negociações. Nesse contexto, vale a pena traçarmos uma reflexão em paralelo aos conceitos apresentados por Contreras (2012 [2002]), da construção de uma autonomia na consolidação do trabalho docente, pois conforme Tardif (2014), faz-se necessário que o professor desenvolva sua criticidade tanto do fazer quanto no porquê fazer, ponderando sua prática e desenvolvendo sua autonomia diante de sua realidade alcançando aqueles que são a razão de sua atuação: os estudantes.

Nesse paralelo, o qual privilegiamos discutir a gestão da sala de aula e o desenvolvimento do trabalho docente desse professores iniciantes, trazemos a luz da

discussão os conceitos consolidados por Contreras (2012 [2002], p. 76), quando aborda em sua pesquisa sobre a ausência da autonomia dos professores, o que influencia “na perda do controle do próprio trabalho”, ou seja, é o que acontece quando professores desenvolvem sua função de determinada forma apenas por uma convenção social ou uma determinação superior sem dar sentido ao que se faz em relação a construção do trabalho docente que vai para a além dos programas escolares.

Finalizamos essa seção, enfatizando que à gestão da sala de aula, para além de execução de planejamento previamente estabelecido, está imbuído também o ser professor, aquelas características da personalidade que cada um estabelece para sua prática, de modo que ao abordar essa temática desde a formação inicial, propõe-se aos estudantes das licenciaturas, além da oportunidade um apontamento de caminho para que se desenvolvam de modo a constituir sua identidade de professor com mais segurança ao lidar com seus estudantes e dominando caminhos de articular estratégias para que alcancem seus objetivos em sala de aula.

E considerando as nuances da formação inicial de professores e a gestão da sala de aula, o capítulo seguinte irá abordar sobre o percurso metodológico adotado para alcançarmos os objetivos propostos durante a realização da pesquisa, trazendo conceitos e apresentando critérios estabelecidos nas etapas de produção e análise de dados além das características do lócus e dos participantes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para estruturação do percurso metodológico pautamo-nos na pesquisa qualitativa (Minayo, 2017), onde o pesquisador é o instrumento principal da pesquisa e deve produzir os dados no ambiente natural do participante, para que observem como eles se comportam dentro do seu contexto.

Uma grande preocupação nossa foi em relação à quantidade de voluntários que iriam aceitar participar da pesquisa, tendo em vista a premissa da validade dos dados produzidos nos, dá garantia do rigor científico, bem como, do significado produzido pela pesquisa em si.

A partir das leituras durante a RL, ao definir o foco da pesquisa, nossa vontade sempre foi apresentar um material que pudesse contribuir para sanar a lacuna identificada em relação à gestão da sala de aula para a educação básica desde a formação inicial, desde a academia, desde a sala de aula das licenciaturas.

Ao nos aprofundarmos nos embasamentos, quanto a quantidade de voluntários, passamos a enxergar como Minayo (2017, p. 8), que afirma que “[...] o número de pessoas é menos importante do que o empenho de enxergar todas as possibilidades de se aproximar do objeto empiricamente [...]”, e nessa perspectiva, estamos empenhadas em visualizar achados que contribuam para nossa ação-reflexão-ação em direção a resposta de nossa pergunta problema.

Ficou claro para nós que na pesquisa qualitativa, é a organização das ações de produção de dados, as definições de como fazê-la, e, o engajamento dos voluntários, independentemente da quantidade, que vai fazer toda a diferença em relação aos dados produzidos e a possibilidade de discutir esses resultados na busca pela resposta da questão problema que motivou a pesquisa.

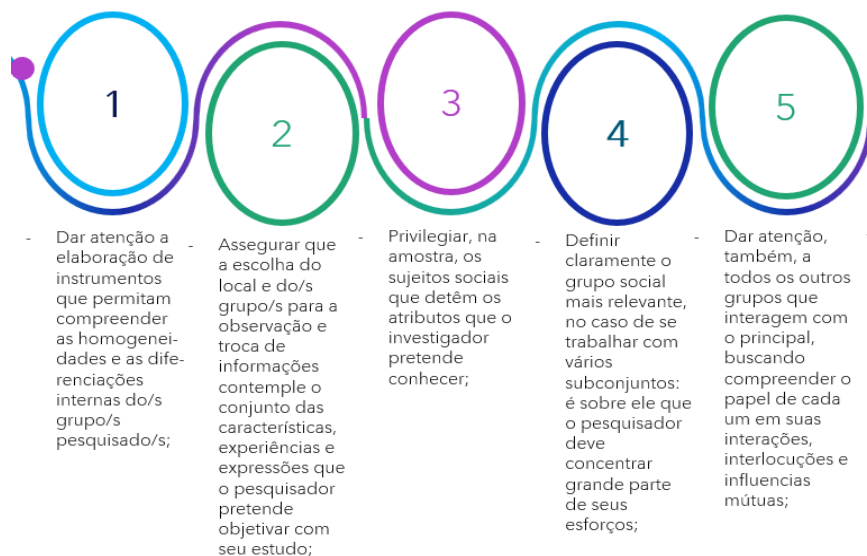
Por mais que a realização da pesquisa seja um passo a passo com surpresas,

é necessário que, enquanto pesquisadores qualitativos, possamos valorizar a premissa da pesquisa garantindo o rigor científico e garantindo que o resultado possa de forma circunstanciada apontar caminhos para a resposta e/ou solução do problema de pesquisa.

Para melhor definição do nosso percurso metodológico, e visando sempre a qualidade da pesquisa, conforme orientações de Minayo (2017), observamos seus 10 apontamentos, deixando-os sempre em nosso campo de visão, primando por não perder o foco da pesquisa qualitativa e primando sempre pela qualidade da pesquisa e da construção esperada.

Para facilitar a visualização pelos leitores dessa dissertação, elaboramos o infográfico representado nas Figuras 11 e 12, onde de forma resumida, destacamos cada uma das 10 recomendações de Minayo (2017) para a realização de uma pesquisa considerando o método qualitativo.

Figura 11: 10 recomendações (Decálogo de Minayo, de 01 - 05) para a construção do objeto de pesquisa qualitativa.



Fonte: Elaborado pelas autoras 2023, com base em Minayo (2017, p. 4).

Como primeiro ponto em destaque, temos a ênfase na elaboração de instrumentos que atendam ao objetivo da produção de dados, pois, em caso de o instrumento não atender o objetivo para o qual foi elaborado, certamente haverá prejuízos, talvez irreversíveis, em detrimento da análise a ser realizada, pois é necessário minúcia na realização de cada passo.

O segundo ponto em destaque apresenta a necessidade do cuidado na escolha do lócus da pesquisa, e no desenvolver desta, sendo importante que o pesquisador

tenha um olhar “clínico” no sentido de identificar as potencialidades do público pesquisado.

Destacamos o terceiro ponto, pois o pesquisador deve “privilegiar, na amostra, os sujeitos que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer” (Minayo, 2017, p. 4), ou seja, para nossa pesquisa, os estudantes que são professores em formação, precisavam já ter tido algum contato com a sala de aula na perspectiva de professores, ainda que apenas como estagiários.

A definição do grupo pesquisado é o quarto destaque e esta foi uma tarefa complexa para nós, vale registrar que antes de definirmos nosso público-alvo, tínhamos pensado em pelo menos dois perfis, mas com o auxílio do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores do PPGET (GEPROFET)⁷, conseguimos direcionar a nossa pesquisa, bem como, nosso público-alvo, que são os professores em formação inicial.

Mesmo após a definição do público, tivemos uma produção de dados não bem-sucedida, pois apesar dos potenciais características do público escolhido, ao iniciarmos a aplicação dos instrumentos de produção de dados em paralelo a aplicação do PE, conforme será melhor detalhado mais adiante, detectamos que considerando a baixa participação, não conseguiríamos ter uma produção de dados representativa, de modo que foi necessário replanejar e buscar outro lócus para a realização da pesquisa.

É bem verdade que, como aponta Minayo (2017), em seu quinto destaque, se faz necessário dar atenção aos demais grupos que interagem com o que escolhemos como principal para nossa pesquisa, pois por vezes, estes grupos muito têm a agregar a pesquisa, principalmente pelas relações que se estabelecem entre eles, cabendo mencionar o grande conhecimento ali construído.

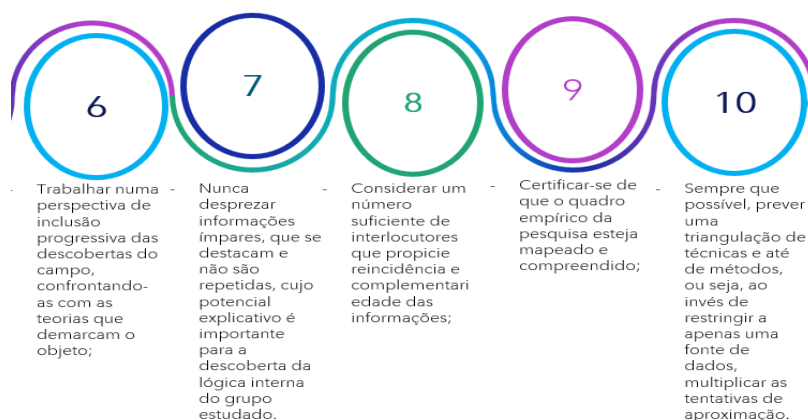
No decorrer da pesquisa, é natural que novas descobertas, até diferentes ou divergentes das previstas surjam, o sexto destaque pontua a importância de não às descartar, pelo contrário, fomenta que é saudável para a pesquisa que seja possível trabalhar com a inclusão destas, mantendo um diálogo de confronto a partir das

⁷ Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET), liderado pela Professora Doutora Cinara Calvi Anic Cabral, tem por objetivo estudar, debater, discutir e construir conhecimentos relacionados às diversas frentes de pesquisas com foco na formação de professores, tendo como integrantes professores, pesquisadores do tema, egressos, mestrandos e doutorandos do PPGET e também de outros programas.

teorias estudadas.

Cabe registrar que isso aconteceu conosco, pois no andamento da pesquisa, já no campo da produção de dados, os participantes contribuíram conosco apontando necessidades para as quais a pesquisa não se propunha inicialmente olhar, pois considerando o tempo e a especificidade da pesquisa a nível de mestrado, o planejamento precisa ser focado e específico.

Figura 12: Continuação das 10 recomendações (Decálogo de Minayo, de 06 - 10) para a construção do objeto de pesquisa qualitativa.



Fonte: Elaborado pelas autoras 2023, com base em Minayo (2017, p. 4).

Como exemplo, podemos citar a abordagem de um tema por um participante, que foi, sobre como organizar a turma em grupos para realizar trabalhos coletivos, sem causar discórdia entre os estudantes, e sem privilegiar os chamados grupinhos.

Esse tipo de estratégia prática, que envolve a realização de dinâmicas, não era o foco da pesquisa, mas ao ser inserido pelo participante, agregou e valorizou a discussão ali realizada, além de apontar caminhos para sua continuidade além de oportunizar uma construção mútua de conhecimento, porque, ao mesmo tempo que um dos participantes apresenta essa necessidade, outro chega e contribui com uma ideia e assim, seguimos o ciclo de construção coletiva do conhecimento saudável para a pesquisa.

O sétimo destaque traz a importância de não desprezar informações únicas que porventura surjam no decorrer da pesquisa, algumas inesperadas, mas com grande potencial de contribuir, são achados que não só podemos como devemos aproveitar para agregar valor e significado ao nosso objeto de pesquisa.

A questão da quantidade de participantes, é um outro ponto de atenção para a pesquisa, e compreende o oitavo destaque, enfatizando mais uma vez, o que já

expusemos, pois conforme Minayo (2017), a quantidade não necessariamente tem relação com a qualidade da amostra, e em nosso caso específico, o importante é que seja garantida a visibilidade de reincidências, enriquecendo assim a discussão de resultados da pesquisa.

O nono destaque, aborda a importância de que o quadro empírico esteja não somente mapeado, mas principalmente compreendido pelos pesquisadores, pois tal compreensão se faz necessária para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

Cabe ressaltar que, sem clareza de conceitos experienciais, as abordagens podem ser comprometidas e o resultado afetado negativamente, e nessa perspectiva, inserimos um momento no processo de produção de dados onde também abordamos com os voluntários da pesquisa alguns conceitos fundantes em relação ao tema de nossa dissertação.

Para finalizar o decálogo, Minayo (2017) em seu décimo destaque, aborda a importância, sempre que possível, de utilizar outras fontes de dados e até mesmo outros métodos, a fim de oportunizar outras perspectivas, mas principalmente, de ampliar as possibilidades de aproximação entre pesquisador e objeto de pesquisa.

Dando seguimento ao percurso metodológico realizado durante a pesquisa, organizamos quatro tópicos, destacados abaixo, onde apresentamos desde a abordagem utilizada até os critérios e percalços vividos durante a escolha do lócus da pesquisa, o embasamento teórico para a realização assertiva de algumas tomadas de decisão, inclusive, de replanejamento da ação de produção de dados, bem como as nossas estratégias de produção, finalizando com o resultado da análise dos dados produzidos.

Vamos apresentar nas subseções, além dos conceitos que fundamentam cada etapa da pesquisa, os critérios de escolha do lócus, algumas estratégias utilizadas na produção dos dados, imagens da prática in loco do contato com os participantes da pesquisa, e a análise dos dados coletados.

4.1 PESQUISA-AÇÃO

No contexto da pesquisa qualitativa, utilizamos os pressupostos da pesquisa-ação, pois segundo Franco (2005) e Tripp (2015), tem-se utilizado o termo pesquisa-ação para diversas abordagens de investigação-ação e em nossa pesquisa, justificamos a sua utilização por se tratar de uma pesquisa que, através de um

planejamento, constrói-se dados junto aos participantes em relação à realidade que vivenciam para que, a partir da implementação de ações interventivas, alcancemos resultados de melhoria da prática.

Nesse sentido, acreditamos pertinente trazer a reflexão de Franco (2005) quanto ao termo pesquisa-ação, e a ênfase dada a algumas características que devem ser explicitadas para que de fato estejamos fazendo pesquisa-ação, a saber “[...] a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa [...]” (Franco, 2005, p. 496).

Nesse sentido, tivemos a preocupação de organizar um cronograma que nos permitisse esse movimento de pesquisar sem perder o foco na ação e que em nossa ação, não deixamos de fora a pesquisa, ou seja, durante toda a realização da produção de dados, o fizemos inseridas no contexto pesquisado, interagindo com os participantes, quando não presencialmente por meio digital, sempre nos permitindo nos afastar e nos aproximar do contexto pesquisado.

Franco (2005) também nos apresenta a flexibilidade da pesquisa-ação, pois apesar de alguns teóricos apresentarem estruturas sequenciadas de etapas a serem cumpridas, para Franco (2005), ocorrem situações nas quais o pesquisador precisa tomar decisões em detrimento de uma situação imediata, que porventura nem tenha sido prevista, mas que é totalmente possível na pesquisa-ação.

Como a pesquisa-ação estabelece um processo que fomenta oportunidades para a mudança, aqueles que optam por utilizá-la, devem estar preparados, flexíveis a situações diversas em detrimento da intervenção realizada no lócus da pesquisa.

É interessante realizar essa reflexão, pois aconteceu conosco enquanto estávamos no período de produção de dados para a pesquisa, sendo necessário, replanejar, iniciar novamente e buscar novos caminhos, o que também nos possibilitou aprimorar a proposição inicial, agregar a experiência e fortalecer a pesquisa sem perder o rigor científico e a qualidade da produção.

Também entendemos a pesquisa-ação como Tripp (2015), com um método no qual cada etapa tem sua especificidade e para o projeto pensado por nós, planejamos seguindo esses pressupostos, visando seguir as etapas, mas de forma flexível, sem perder de vista a ação da pesquisa, o movimento entre pesquisador e participantes.

Seguindo esse raciocínio, pautamo-nos no estreitando e distanciando nessa relação complexa que é está no papel de pesquisador e inserido no contexto da

realização da pesquisa.

Importante registrar que, inicialmente, não fazíamos parte daquela realidade propriamente dita, porém, ao receber anuência da instituição, passamos a conviver com os participantes, ainda que por vezes apenas em caráter de observação, mas estávamos ali, presentes, estabelecendo contato e fortalecendo a relação da pesquisa.

Ouvimos o público-alvo antes mesmo de darmos início formalmente a etapa de produção de dados, e o fizemos no sentido de nos permitir ingressar naquela realidade, não só como meros pesquisadores e coletores de informações, mas comprometidos com a melhoria daquele meio e das ações ali desenvolvidas.

Câmara (2021), em sua pesquisa de mestrado, utilizou-se da pesquisa-ação em seu próprio ambiente de trabalho, pois a época, liderava uma equipe de professores formadores de professores na Secretária Municipal de Educação da Cidade de Manaus-AM, e para exemplificar as etapas vividas, sistematizou suas ações conforme demonstrado na figura 13, abaixo:

Figura 13: Etapas da pesquisa-ação



Fonte: Câmara (2021, p. 68)

Conforme demonstrado na Figura 13, planejar compreende uma das fases da pesquisa-ação, porém, antes de planejar faz-se necessário conhecer o meio que será pesquisado, para então planejar ações, conjuntamente com os participantes, de modo que sejam consideradas as características do lócus, objetivando primariamente que as ações façam sentido aos envolvidos.

Então, considerando a pesquisa-ação, o primeiro momento da pesquisa consiste em conhecer o lócus, a rotina dos participantes e a realidade a qual se deseja estudar, para só então intervir na busca por melhorias e em uma intervenção conjunta,

pesquisador e participantes, atuando juntos nessa perspectiva.

Essa não é uma etapa simples, pois exige do pesquisador um esforço no sentido de se permitir adentrar o espaço, sem perder de vista o viés científico, ou seja, na prática, além de parte do lócus pesquisado o pesquisador também é aquele que precisa tomar nota das etapas, do desenvolvimento do que está sendo proposto e isso mantendo a relação com os demais participantes.

E assim fizemos, fomos até as universidades, entramos nas salas objetivando divulgar a pesquisa, conseguir voluntários para contribuírem com a produção do produto, mas principalmente, tivemos esse momento de contato e interação para conhecermos o lócus da nossa pesquisa.

Dessa forma, em uma troca mútua, consentimos que os voluntários da pesquisa, participantes do meio escolhido para a produção dos dados, adentrassem em sua realidade, conforme Figura 14, abaixo, contribuindo assim, para o crescimento qualitativo da relação pesquisador e os participantes da pesquisa, potencializando a produção de dados e principalmente a intervenção focada na melhoria daquela realidade.

Figura 14: Divulgação in loco do curso “Agora sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula”.



Fonte: Imagem capturada com o celular da pesquisadora, em 01/04/2025

Vale destacar que, seguindo os pressupostos de Tripp (2005), somente com o diagnóstico foi possível fazer o planejamento da ação, uma vez que foi o diagnóstico que nos permitiu identificar as necessidades formativas dos professores em formação. O diagnóstico permitiu a identificação dessas necessidades, auxiliando a estruturar a

ação.

A segunda etapa, conforme fora apresentado na Figura 13, é a implementação, ocasião para a qual, desenvolvemos um plano de ação, e fomos muito inspiradas pelo trabalho de Câmara (2021), que realizou uma oficina formativa em seu ambiente de trabalho promovendo uma ação-reflexão-ação que permitiu o movimento de intervenção na busca da melhoria de suas realidades.

Após a realização do diagnóstico, foi possível avançar na utilização dos pressupostas da pesquisa-ação, planejando as atividades que foram realizadas com os participantes da pesquisa, conforme sistematização no quadro 4.

O curso “Agora eu sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula!” está organizado em 4 (quatro) módulos teórico-práticos e 1 (um) de avaliação do processo percorrido a fim de analisar os apontamentos de melhoria pelos participantes, visando possíveis melhorias no aperfeiçoamento da proposta.

É importante acrescentar que, antes dessa intervenção, planejamos e realizamos outra intervenção em dezembro de 2024, com turmas das licenciaturas do Instituto Federal do Amazonas - Campus Manaus Centro.

Registramos que não obtivemos êxito, pois apesar de rica a contribuição dos licenciandos que se fizeram presentes, eram iniciantes no curso, não contribuindo com repertório de dificuldades vivenciadas na prática da sala de aula, experiência que relataremos mais adiante na subseção Lócus da Pesquisa e Participantes.

Cada módulo foi pensado no sentido de responder aos objetivos específicos do curso, sempre pensando na perspectiva do professor em formação inicial.

O produto foi pensado para aquele professor em formação que apesar de ainda não ter iniciado a carreira, já se depara com a realidade da sala de aula, seja por meio dos estágios supervisionados, como já demonstrado anteriormente, e/ou atuando profissionalmente ou mesmo como voluntários, como era o caso de alguns participantes na ocasião da pesquisa.

Dando seguindo, o curso tem carga horária total de 20h, sendo 15h presenciais e 5h de atividades assíncronas detalhadas no quadro 4 a seguir, no qual são descritas também as atividades assíncronas que foram passadas para a turma nos últimos 10 minutos do encontro presencial, ficando como sugestão para quem tiver interesse de colocar o curso em prática, ou seja, o curso não está engessado, sendo possível adequar as atividades a realidade de cada público alvo, conforme sistematizado no

quadro a seguir:

Quadro 4: Módulos - Encontros - Carga Horária - Metodologia e Materiais para o Curso de Formação

MÓDULOS	QUANTIDADE E CARGA HORÁRIA ENCONTROS	METODOLOGIA PARA CARGA HORÁRIA SÍNCRONA	RECURSOS AUDIOVISUAIS E MATERIAIS NECESSÁRIOS
Diagnóstico e modelação do curso em ação compartilhada com público-alvo;	01 ENCONTRO 3H presencial 1H assíncronas*	<u>Entrevista individual semiestruturada</u> : Para modelar a proposta do curso, conforme as necessidades formativas do público-alvo, os cursistas devem ser ouvidos a partir de um questionário semiestruturado com perguntas que possibilitem a realização do diagnóstico da turma. <u>Exercício prático sobre os combinados</u> : escrita das regras da classe, de forma coletiva com todos os presentes no curso; <u>Elaboração de nuvem de palavras</u> : Para destacar temas de maior interesse do grupo.	Projektor multimídia Computador Celular com internet App de nuvem de palavras Papel ofício Caneta Lápis colorido
O que é gestão da sala de aula e/ou gestão da classe?	01 ENCONTRO 3H presencial 2H assíncronas*	<u>Vídeo ilustrativo</u> : O que é gestão da sala de aula (https://www.youtube.com/watch?v=MrGy_hnv5x8); <u>Atividade em grupo com leitura de texto</u> : Teóricos mais usados em pesquisas sobre o tema conforme Revisão de Literatura realizada no início da escrita da Dissertação que deu origem ao curso - PE; <u>Apresentação oral</u> : Trabalho em grupo para sistematização dos conceitos e socialização com a turma do curso.	Projektor multimídia Computador Textos para otimizar o trabalho em grupo Material para produção de recurso audiovisual
Planejamento e gerenciamento do tempo como estratégia de gestão da sala de aula;	01 ENCONTRO 3H presencial	<u>Estudo de Caso</u> : Apresentação de situações diversas que podem acontecer em sala de aula envolvendo as necessidades formativas destacadas; <u>Exercício prático</u> : Organização da turma em pelo menos dois grupos, para que coloquem em prática os conceitos e estratégias debatidos nos encontros anteriores, elaborando um planejamento que apresente as características trabalhadas no curso e que vise a gestão da sala de aula solucionando a situação exposta no estudo de caso.	Projektor multimídia Computador Casos a serem estudados impressos para otimizar o trabalho em grupo Papel almaço.
Os combinados como plano de fundo para uma sala de aula sem conflitos!	01 ENCONTRO 3H presencial 2H assíncronas*	<u>Roda de conversa</u> : A importância de que desde o início do contato com a sala de aula, sejam estabelecidos combinados que preservem os processos de ensino e de aprendizagem. <u>Exercício prático</u> : Resgate da atividade realizada em grupo no primeiro dia do curso, organização da turma em pelo menos dois grupos, e apresentação de propostas de melhoria para a atividade com foco no alcance dos objetivos da ação, mediação de conflitos dentre outros.	Projektor multimídia Computador Combinados do primeiro dia do curso Papel ofício Pincéis coloridos
Avaliação, considerações para melhoria da prática docente e encerramento.	01 ENCONTRO 3H presencial	<u>Exposição Oral</u> : Apresentação dos trabalhos elaborados pelos grupos na atividade assíncrona; <u>Avaliação do curso</u> : Preenchimento de formulário on-line. <u>Encerramento</u> : Falas finais e entrega da certificação de 20h aos que cumprirem 75% da carga horária.	Projektor multimídia Computador Certificados
<p>*METODOLOGIA PARA CARGA HORÁRIA ASSÍNCRONA: Serão repassadas nos últimos 10min. de cada encontro presencial, planejadas em consonância com uma carga horária viável para a realidade dos participantes, tendo em vista que grande número dos estudantes das licenciaturas acumulam compromissos para além da presença regular na graduação, como a participação em projetos de extensão, estágios remunerados ou não, dentre outros afazeres. E para que sejam realizadas de modo a contribuir qualitativamente com os momentos presenciais, foram pensadas apenas para 3 módulos, e serão repassadas conforme detalhamento abaixo:</p> <p>Módulo 1 - Acessar site a seguir e buscar material sobre o tema do curso: https://www.smeducacao.com.br/</p> <p>Módulo 2 - Preenchimento de instrumento disponibilizando conforme os campos destacando: 1 - Situações já vivenciadas em que teve dificuldade de conduzir as situações em sala de aula; 2 - Situações já vivenciadas em sala de aula que considera delicadas mas que conseguiu conduzir com êxito; Acessar link e assistir a sequência de 3 partes do vídeo sobre Gestão da Sala de Aula: https://youtu.be/JJne8EfkIjo?si=YEgElw2V-GiGk8Vv</p> <p>Módulo 3 - Elaboração em grupo de um Planejamento de aula com duração de 30min, o qual será executado nos próximos encontros.</p>			

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2025.

Para melhor visualização seguem os temas trabalhado em cada um dos 5 módulos do curso:

MÓDULO 1: Diagnóstico e combinados para o desenvolvimento do curso em ação compartilhada e consciente por parte do público-alvo.

MÓDULO 2: O que é gestão da sala de aula e/ou gestão da classe?

MÓDULO 3: Planejamento e gerenciamento do tempo como estratégia de gestão da sala de aula.

MÓDULO 4: Os combinados como plano de fundo para uma sala de aula sem conflitos.

MÓDULO 5: Avaliação do curso, considerações para melhoria do fazer docente e encerramento do curso.

Dando seguimento às etapas da pesquisa-ação, conforme nos apresenta Tripp (2015), chegamos na etapa da avaliação, a qual consideramos ser a mais rigorosa, diante da complexidade que é avaliar a mudança na prática quando se está inserido nela.

Para tal, fomos realizando etapa a etapa, encontro a encontro, em cada oportunidade lançamos uma pergunta sobre como estavam visualizando a aplicação do plano, assim como das suas expectativas para as melhoras da sua prática enquanto professores em formação inicial.

De acordo com Tripp (2015), um dos autores fundantes utilizados como base de nossa pesquisa, a pesquisa-ação é a combinação organizada e planejada dos processos realizados para o alcance do objetivo da pesquisa, visando encontrar a resposta, ou apontamentos para a solução de um problema com foco em melhorar a rotina do lócus da pesquisa.

Conforme Tripp (2015, p. 446) “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática [...]”, e foi assim que buscamos desenvolver nossa pesquisa, no primeiro momento, realizamos um diagnóstico com os participantes, para verificar, dentre os elementos que compõem as necessidades formativas, aqueles que os professores em formação, com o curso em andamento, e alguns já por finalizar, tendo vivenciado a realidade escolar nos estágios supervisionados ou em projetos extracurriculares, sentem mais dificuldade em gerir suas salas de aula.

No último dia de encontro do curso “Agora eu sou Professor(a), preciso gerir

minha sala de aula!”, os cursistas trouxeram para a sala algumas sugestões de estratégias que envolviam o cumprimento dos planos desenvolvidos em grupo e individualmente nos dias anteriores, tanto presencialmente quanto no cumprimento das horas assíncronas, intercalando com as discussões, leituras e debates sobre o tema central do curso, ou seja, a gestão da sala de aula, e fizeram a apresentação oral do que planejaram.

Essas atividades contemplaram o momento de avaliar os resultados da ação, inspiradas em Tripp (2005), pois os cursistas contribuíram além dos relatos orais, também responderam um formulário on-line de avaliação do curso, que segue na íntegra no APÊNDICE 9, e cujas respostas serão apresentadas na secção dos resultados.

Na próxima subsecção, damos continuidade ao percurso metodológico trilhado, agora com ênfase no locus e nos participantes da pesquisa, apresentando os entraves vividos e a interlocução entre pesquisadoras e participantes voluntários, em um espaço acadêmico favorável a construção de novos saberes e novas experiências que contribuam para os professores em formação inicial com foco na gestão da sala de aula.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Ao iniciarmos o processo de leituras, definições e alinhamentos sobre qual caminho seguir na realização da pesquisa, muitas foram as possibilidades vislumbradas, pois, considerando a amplitude da linha de pesquisa, a saber, “Processos formativos de professores no Ensino Tecnológico”, tínhamos muitos pontos de interesse, mas, não tem como abranger tantas frentes de pesquisa no tempo previsto para tal, principalmente quando se prima pela qualidade, de modo que fez-se necessário uma tomada de decisão em relação a escolha do locus da pesquisa.

Para tal, levou-se em consideração a motivação por pesquisar o tema, ou seja, a vivência e a experiência em escolas de educação básica com professores recém-formados, iniciantes na profissão, além da frequência observada na RL, diante das poucas discussões, ainda na formação inicial, sobre como professores podem gerir suas salas de aula.

Ainda assim, não foi uma escolha simples, nem tão pouco leviana, demandou tempo e auxílio, pois conforme nos apresenta Minayo (2017), em relação a escolha

do lócus: “[...] sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da seleção dos participantes e das condições desta seleção”. (Minayo, 2017, p. 05)

Primando pelo foco da pesquisa e tomando os cursos de licenciaturas como formadores de professores por excelência, fazendo destes potenciais ambientes de conexão com os participantes de nossa pesquisa, definimos a priori, como lócus da pesquisa, as turmas de licenciatura do IFAM-CMC, com professores em formação inicial cursando os 6º, 7º e 8º períodos durante os anos de 2023-2024.

Outro aspecto relevante para a escolha dos participantes da pesquisa é que nesse processo de formação inicial, em determinado período dos cursos de licenciatura, obedecendo a matriz curricular de cada Instituição de Ensino Superior - IES, os estudantes são encaminhados para a realização do Estágio Supervisionado, no qual, estes precisam gerir uma sala de aula, de modo que é nesse momento que muitos se deparam com a realidade da profissão, sendo levados a desenvolver/aprimorar habilidades que lhes deem condições de gerir a sala de aula da qual agora passam a ser corresponsáveis e por vezes responsáveis.

O estágio é o primeiro momento, dentro da proposta da licenciatura, no qual o professor em formação inicial tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos estudados na academia, podendo ser uma experiência exitosa ou não, a depender dos subsídios que lhe forem oferecidos durante sua formação para a atuação profissional e das condições nas quais estará inserido no ato dessa experiência.

Nesse contexto, nossa pesquisa teve ênfase nas necessidades formativas de professores em formação inicial, buscando informações que com efeito destaquem quais as necessidades formativas mais latentes no grupo pesquisado e se essas necessidades refletem as necessidades do grupo ao qual representam.

Nossa pesquisa, se propõe para a busca de respostas que apontem intervenções possíveis, para significar essa experiência a partir de uma formação inicial que ofereça subsídios que contribuam com a prática de professores iniciantes, para que ao se depararem com a realidade da sala de aula, consigam gerir as condicionantes de sua classe (Tardif, 2014).

Antes do início propriamente dito da pesquisa, primando pelo que preconiza a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, e Conselho de Ética em Pesquisa

- CEPE, é importante registrar que o projeto passou pelo Comitê de Ética, foi aprovado, e nessa perspectiva, iniciamos nossa pesquisa realizando as formalizações necessárias para garantir o rigor científico esperado e planejamos a intervenção para o mês de dezembro de 2024, no Instituto Federal do Amazonas - Campus Manaus Centro, o qual foi o local selecionado inicialmente para a pesquisa.

Porém, apesar de o local ser potencialmente adequado à produção de dados e aplicação da pesquisa, considerando o contexto do Ano Letivo 2024, com calendário de reposição de aulas sem previsão de férias em dezembro, não obtivemos uma adesão que nos possibilitasse uma discussão mais ampla dos dados, bem como o alcance de resultados que contribuíssem de forma consistente conforme esperado, ainda que tenhamos executado a intervenção ora planejada.

Minayo (2017) lembra que, na pesquisa qualitativa, uma boa amostra deve refletir em qualidade e intensidade as múltiplas dimensões do fenômeno estudado, ou seja, a quantidade de participantes não necessariamente irá influenciar o resultado qualitativo da pesquisa, mas sim, a intensidade de participação daqueles que se dispuseram a participar além da utilização de instrumentos que auxiliem na produção de dados de forma eficiente e eficaz.

Nessa primeira experiência só alcançamos 5 (cinco) participantes, pois acreditamos que, por se tratar de voluntariado, sem obrigatoriedade por parte da instituição para que comparecessem aos encontros, e considerando, como já relatado a realidade acadêmica que estavam vivendo na ocasião da pesquisa, gerou-se um contato fragmentado, haja vista que estiveram presentes de forma intercalada aos encontros, não permitindo a conclusão da produção de dados conforme planejado.

Assim, esta primeira intervenção, apesar de fornecer elementos importantes, não foi considerada para efeito de resultados da pesquisa, forçando-nos a planejarmos uma nova intervenção, em outro local, e considerando a necessidade de mudança de lócus da pesquisa, registra-se que foi realizada submissão de uma emenda ao Comitê de Ética, anexando a documentação necessária para tal, incluindo a justificativa pela necessidade de alteração do lócus.

Com tudo alinhado, tendo a anuência da nova instituição, bem como observando a questão do prazo para a conclusão do mestrado, a intervenção foi realizada em abril de 2025, na Instituição de Ensino Superior Faculdade Estácio do Amazonas.

Entendemos que os esclarecimentos aqui descritos são importantes registros, para que possa ser utilizado como fonte de pesquisa, ou seja, é considerável destacar que nem sempre as coisas acontecem conforme planejado, mas, faz-se necessário persistir, mudar de estratégia e buscar sempre um resultado que possibilite contribuir para o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

Dadas as explicações e esclarecimentos, registramos que em nossa produção de dados, para fins de discussão e resultados, alcançamos 10 participantes voluntários, professores em formação inicial que, à época, estavam cursando Pedagogia entre o 3º e 7º períodos.

A primeira etapa após todos os alinhamentos e autorizações junto a instituição, foi a divulgação da pesquisa e mobilização dos voluntários, essa ação foi realizada in loco e por meio das mídias digitais com o apoio dos professores titulares das turmas que reforçaram o convite nos grupos de estudantes das licenciaturas, compartilhando todas as informações necessárias para mobilização do público que se desejava alcançar.

Dessa forma, demos prosseguimento a pesquisa, agora em outro espaço, porém, sem perder a premissa, pois seguimos pesquisando na formação inicial de professores, em curso de licenciatura só não mais no IFAM-CMC, e sim, na Faculdade Estácio do Amazonas, Instituição a qual somos gratas pela oportunidade e por terem aberto as portas de forma excepcional para a pesquisa, contribuindo tanto para o crescimento de seus estudantes como para o meio científico de modo geral.

4.3 PRODUÇÃO DOS DADOS

Conforme planejamos realizar a pesquisa, a produção de dados teve início apenas após nossa participação no Seminário de Projetos realizado na instituição proponente desta pesquisa, etapa obrigatória do mestrado profissional do qual se origina essa dissertação.

Visando melhor esclarecer a decisão quanto a temporalidade de início da produção de dados, registra-se que o Seminário de Projetos, para além de sua previsão em Regimento para a integralização de créditos, é um espaço que promove a discussão das propostas de pesquisa onde também são vislumbradas, a partir da interação entre banca e mestrandos, muitas possibilidades e direcionamentos a serem seguidos visando a qualidade das decisões e caminhos percorridos por cada

mestrando.

O Seminário de Projetos também é uma etapa que antecede a qualificação, então, subsidia tanto o andamento da pesquisa como as perspectivas de abrangência, exatamente por seu caráter fomentador de discussões e apontamentos de melhoria do que já se tem proposto até a sua realização.

Como já esclarecido, como tivemos a mudança do lócus após obtenção de anuência do Conselho de Ética para a realização da pesquisa, produção dos dados, e demais etapas que compreendem o mestrado profissional, como por exemplo a aplicação do produto educacional, foi necessário formalizar uma emenda ao CEPE, apresentando justificativa pelas alterações e detalhando as necessidades de adequação da pesquisa a nova realidade a qual estávamos sendo conduzidas para a realização da investigação.

Como esta dissertação é oriunda de um mestrado profissional, que tem como etapa obrigatória o desenvolvimento da Prática Profissional, realizamos a produção de dados concomitantemente a cada etapa da realização da Prática Profissional, que consiste na aplicação da versão preliminar do Produto Educacional, que teve sua versão final consolidada a partir dos resultados da pesquisa, ou seja, das contribuições dos participantes, professores em formação inicial.

Após tudo organizado, público-alvo mobilizado, utilizamos para a produção de dados um questionário, no ato da inscrição para realizar o curso, a entrevista semiestruturada no primeiro encontro do curso, além da consulta aos documentos norteadores da formação inicial do curso de pedagogia ofertado pela instituição lócus da pesquisa.

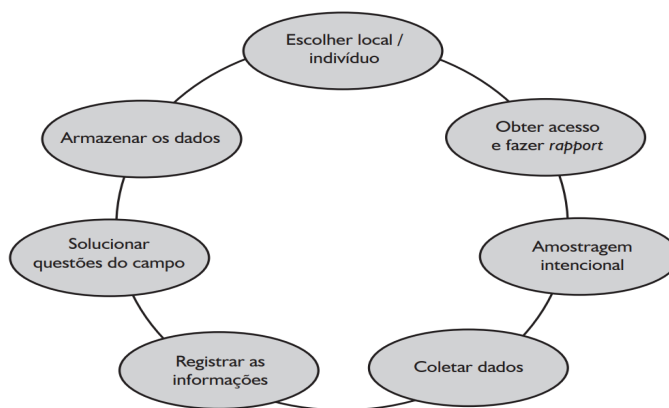
Escolhemos a entrevista semiestruturadas por concordar com Minayo (2018), que essa modalidade além de nos oferecer o subsídio de um roteiro também nos permite fazer uso da dialética durante a realização das entrevistas, inserindo novas questões que visem o foco principal da pesquisa e nos ofereçam respostas que contribuam para o resultado esperado.

As entrevistas foram utilizadas com o intuito de conhecermos os participantes e produzirmos dados de como a gestão da sala de aula vem sendo abordada no percurso da formação inicial dos professores em formação, e quais as temáticas, nesse contexto da gestão da sala de aula, os estudantes mais se sentem inseguros quando se deparam com uma situação prática de sala de aula.

Podemos citar Creswell (2014), Creswell (2021), que embasou nossas ações de produção de dados durante a pesquisa, conforme demonstrado na Figura 15, nos pautando na escolha do local, na busca pelo acesso, com a carta de anuência para pesquisa e submissão ao comitê de ética.

Conforme apresentado na Figura 15, para melhor embasar nossas ações no que diz respeito ao alcance do público-alvo, iniciamos a produção dos dados com a aplicação do formulário de inscrição para participar do curso, onde foram inseridas perguntas estratégicas a fim de nos possibilitar traçar o perfil do grupo.

Figura 15: Atividades de coletas⁸ de dados.



Fonte: Creswell (2014, p. 122)

Ainda seguindo o que estabelece Creswell (2014), demos início a produção de dados, seguida do processo de registro das informações, com foco na intencionalidade de solucionar as questões observadas, e finalizando com o armazenamento dos dados.

Passamos a descrever um movimento entrelaçado e complexo o qual considera cada módulo proposto para o PE e cada encontro com o público-alvo da pesquisa, com o objetivo tanto de realizar a Prática Profissional quanto de produzir os dados para análise e conclusão da pesquisa.

Iniciamos a divulgação do curso por meio da Coordenação de Extensão da Faculdade Estácio do Amazonas e pela Coordenação do Curso de Pedagogia e posteriormente com a realização das visitas in loco na Instituição, cabe destacar apoio que recebemos das duas coordenações citadas para que fosse possível realizar da

⁸ Registramos que manteremos a palavra coleta de dados, para preservar a citação do infográfico coletado da obra de Creswell, 2024, p. 122, porém, no corpo da produção realizada por nós, utilizamos a palavra produção dos dados.

pesquisa.

Como já fora dito, a primeira etapa da produção de dados se deu na ocasião da divulgação do curso, realizada após todos os alinhamentos e autorizações junto a instituição, e foi realizada tanto in loco quanto por meio das mídias digitais com o apoio dos professores titulares das turmas que divulgaram o banner (Figura 16) nos grupos de estudantes das licenciaturas.

Para otimizar a divulgação, foi criada uma arte em formato de banner, o qual trouxe detalhamentos de datas, local, carga horária e certificação para os participantes da pesquisa, cursistas da proposta formativa intitulada “Agora eu sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula!” conforme figura 16 abaixo:

Figura 16: Banner de divulgação do curso “Agora sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula”.



CURSO DE EXTENSÃO
AGORA EU SOU PROFESSOR(A),
PRECISO GERIR MINHA SALA DE AULA!

PERÍODOS:

- INSCRIÇÃO: 31/03 a 04/04

 Link: <https://x.gd/KKxwq>

DIVULGAÇÃO DE INSCRITOS:
07 e 08/04

MESTRANDA
ARIADENE SANTOS SOUSA
PROFA. ORIENTADORA
CINARA CALVI ANIC CABRAL

Módulo	Data	Turno	Horário
Módulo 1	Dia 09/04/2025	Vespertino	13h30 às 16h:30
Módulo 2	Dia 10/04/2025	Vespertino	13h30 às 16h:30
Módulo 3	Dia 11/04/2025	Vespertino	13h30 às 16h:30
Módulo 4	Dia 14/04/2025	Vespertino	13h30 às 16h:30
Módulo 5	Dia 15/04/2025	Vespertino	13h30 às 16h:30

CERTIFICAÇÃO DE 20h
Será realizada pela Coordenação de Extensão da
Faculdade Estácio do Amazonas.

PPGET
Programa de Pós-Graduação
em Ensino Tecnológico

Estácio

INSTITUTO FEDERAL
AMAZONAS

Fonte: Elaborado pelo Designer Henok Golvim da Silva em 2024 e adaptado para 2025.

O Banner continha um link e um código QR que direcionava quem os acessava para um formulário on-line, contendo perguntas relacionadas ao diagnóstico do público-alvo com interesse em participar do curso e conseqüentemente, serem voluntários da pesquisa.

Para o engajamento dos voluntários, sempre que possível, acreditamos que a visita in loco ou uma conversa em tempo real com o público-alvo da pesquisa, proporciona melhores resultados, principalmente se considerarmos o retorno pela divulgação apenas pelas mídias e redes sociais, pois, na ocasião do contato presencial ou ao vivo, se for o caso, temos a oportunidade de falar da proposta e tirar dúvidas, o que fortalece o vínculo, importante para a mobilização dos voluntários para

participarem da pesquisa.

Como esta dissertação é oriunda de mestrado profissional, é importante registrar que esse contato direto com os potenciais participantes da pesquisa, também é importante pois precisamos realizar a Prática Profissional, ou seja, não basta que os voluntários respondam um questionário online, é preciso que eles realmente participem, contribuam para a validação da proposição de PE resultado da pesquisa.

Realizamos visitas nos dois turnos de oferta das licenciaturas na Faculdade Estácio do Amazonas (matutino e noturno), ocasião na qual foi feito o registro representado pela figura 14, foto do nosso segundo dia de divulgação do curso, quando visitamos uma sala na qual estava sendo ministrada aula do curso de Pedagogia presencial no turno matutino, cujos estudantes eram de períodos diversos, a partir do 3º período até o 7º período.

Na ocasião, além de tirar dúvidas em relação à pesquisa e fazerem perguntas sobre o curso, os que decidiram participar acessaram o link e realizaram suas inscrições com o apoio da pesquisadora, fortalecendo a divulgação e dando início propriamente dito à produção de dados, e apesar de o acesso a formulários online ser uma prática bastante utilizada no meio acadêmico, foi importante estar presente para auxiliar os participantes nos casos de dificuldade no preenchimento.

Nesse contexto de interlocução com os participantes, mesmo antes das entrevistas individuais, e seguindo alguns pressupostos da pesquisa-ação, nos deu embasamento para a produção de material que corroborou para adequação da proposta interventiva elaborada a partir da produção de dados prévios, objetivando atender aos anseios dos participantes dando significado real à pesquisa e ao produto oriundo dela.

Destacamos que realizar o diagnóstico contribuiu bastante para o trabalho ser realizado com a turma, possibilitando pensar estratégias diferentes para potencializar o alcance do público-alvo.

Além dessa produção de dados a partir das respostas dos professores em formação, voluntários da pesquisa, para agregar robustez ao corpus da pesquisa, foi necessário solicitar acesso aos documentos normatizadores do curso, como por exemplo a Matriz curricular do curso de pedagogia, lócus de nossa pesquisa.

Para tal, recorreremos à análise documental conforme Flick (2004), sendo utilizada para conhecermos como está estruturado o curso de licenciatura em

Pedagogia ofertado pela Faculdade Estácio do Amazonas, especialmente no que concerne à abordagem da gestão da sala de aula.

A produção de dados nos subsidiou de conteúdo para a realização de um paralelo com o que já tínhamos pesquisado para compor nossa fundamentação teórica em relação às legislações pertinentes à formação inicial de professores da educação básica no Brasil.

Dando seguimento, iniciamos a produção de dados documental, registrando o amparo legal para a oferta do curso de Pedagogia pela Faculdade Estácio, conforme detalhamento abaixo:

- Autorização - Portaria MEC n° 1397, de 13/09/2010, publicada no DOU em 14/09/2010.
- Reconhecimento - Portaria MEC n° 408, de 30/08/2013, publicada no DOU em 02/09/2013.
- 1ª Renovação de Reconhecimento - Portaria MEC n° 1185, de 23/11/2017, publicada no DOU em 27/11/2017.
- 2ª Renovação de Reconhecimento - Portaria MEC n° 916, de 27/12/2018, publicada no DOU em 28/12/2018.

Com isso, registramos que o curso de Pedagogia no qual realizamos a pesquisa, é um curso reconhecido pelo MEC, o que nos dá respaldo acadêmico e amparo científico ao trabalho realizado. Dando continuidade, tivemos acesso a matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio, a qual fizemos a leitura e a análise quanto a sua composição, a organização das horas, os tipos de aulas, se teóricas ou práticas, se de extensão, e como estavam organizadas as disciplinas além das horas complementares.

Registramos que como a matriz curricular exige o cumprimento de horas complementares, o curso que realizamos para colocar em prática o produto ofertou certificação de 20h pela própria Instituição, essa foi uma motivação para alguns cursistas participarem como voluntários de nossa pesquisa.

Para melhor visualização da composição do curso, segue no Anexo, a Matriz Curricular completa, contendo suas 36 disciplinas obrigatórias e 2 optativas, ou seja, 38 disciplinas organizadas em 8 períodos, totalizando 4 anos de curso.

No Quadro 1, a seguir, sistematizamos algumas informações que acreditamos ser pertinente destacar em relação a Matriz do curso de Pedagogia da faculdade

Estácio do Amazonas.

Quadro 1 - Resumo da carga horária do curso de Pedagogia ofertado no lócus da pesquisa.

CARGA HORÁRIA CORRESPONDENTE						
AULAS TEÓRICAS		DISCIPLINAS OPTATIVAS	AULAS PRÁTICAS	EXTENSÃO	ESTÁGIO	ATIVIDADES COMPLEMENTARES
PRESENCIAS	A DISTÂNCIA					
1.220h	640h	160h	440h	400h	800h	100h
OBRIGATÓRIAS 3.600h + OPTATIVAS 160h = 3.760h						

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Como mencionado, durante a divulgação do curso, no ato das inscrições, tivemos acesso a algumas informações sobre os voluntários, como qual período do curso estavam cursando, a expectativa que tinham em relação a participação da pesquisa e em relação a participação de um curso voltado para a temática da gestão da sala de aula.

Conforme cronograma da produção de dados, tivemos um pequeno intervalo de alguns dias após o término do período de inscrição e o início do curso, conforme exposto na Figura 16, momento no qual foi possível fazermos a leitura das respostas, além de nos planejarmos para o encontro presencial com os voluntários.

No primeiro encontro com os cursistas, professores em formação e voluntários da pesquisa, foi dada aos participantes a oportunidade de perguntar, tirar dúvidas e, caso optassem por livre e espontânea vontade, até mesmo não participar da pesquisa, esse é um procedimento importante e por isso registramos aqui para que fique explícito que seguimos as orientações do CEP.

Na ocasião, foi feita a formalização da concordância dos professores em formação em participar da pesquisa por meio da assinatura do TCLE, Apêndice 2, e cabe destacar, que foi unânime a assinatura, ou seja, a concordância de participar voluntariamente da pesquisa foi confirmada por todos os inscritos presentes.

É importante destacar que tivemos 23 inscrições, 11 participantes presentes, mas apenas 10 concluíram o curso com o cumprimento de 75% de frequência, recebendo assim a certificação do curso, ocasião que vamos destacar mais adiante em nosso texto.

Feito isso, mediante o respaldo ético, o diagnóstico foi realizado por meio de entrevista semiestruturada, conforme Minayo (2018), objetivando identificar quais as principais necessidades formativas específicas daquele grupo de professores em formação inicial em relação à sua prática profissional e a gestão de suas salas de aula

com êxito.

Essas entrevistas foram realizadas individualmente, o que nos deu a possibilidade de constituir um corpus da pesquisa para que, seguindo alguns pressupostos da pesquisa-ação, organizássemos uma proposta interventiva que estivesse a contento dos anseios dos participantes dando significado real à pesquisa e ao produto oriundo dela.

O curso foi organizado em módulos, com atividade presenciais e assíncronas, com duração total de 20 horas, e já no primeiro módulo, iniciamos com a realização das entrevistas, que foram realizadas com o intuito de conhecermos como a gestão da sala de aula vem sendo abordada no percurso da formação inicial dos professores.

Na sequência das atividades, que serão mais bem detalhadas na seção que irá tratar do produto, também registramos como metodologia para a produção de dados, a realização de uma nuvem de palavras, construída a partir do site <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>, em resposta a seguinte pergunta: O que sinto necessidade de maior ênfase em minha formação inicial?

A base teórica foi fundamental para uma construção consistente e coesa em relação aos conceitos trabalhados na pesquisa e que fundamenta também o PE elaborado a partir dela.

Por essa razão, levar embasamento à Prática Profissional foi algo que não abrimos mão, focadas na busca de respostas que apontassem por intervenções possíveis para dar sentido à experiência na sala de aula à partir de uma formação inicial que oferece subsídios que contribuíssem com a prática de professores em formação inicial.

Nesse sentido, a pesquisa propôs uma imersão em situações que levaram os participantes a se depararem com a realidade da sala de aula, sendo conduzidos a gerir as condicionantes (Tardif, 2014) da melhor forma e fomentando ações em direção ao alcance dos objetivos educacionais aos quais se propõe a profissão.

Durante a realização do curso, também foi aplicada uma dinâmica para que o grupo construísse os combinados da turma, de forma coletiva, ou seja, já colocando em prática alguns pressupostos da gestão da sala de aula, de modo a dar sentido para as ações e principalmente, objetivando que em suas futuras experiências com a sala de aula, que eles possam ter repertório de estratégias a serem utilizadas para melhor conduzir suas práticas desde o início da carreira.

Objetivando alcançar o grupo, em relação a uma das necessidades sinalizadas nas respostas das entrevistas, levamos para o curso, um momento de troca de experiências no sentido de resolver situações “problemas” recorrentes na realidade de salas de aulas da educação básica.

Para tal, entregamos para cada participante uma lista de situações “problema”, para que eles pudessem interagir entre si e relatar quais possíveis soluções poderiam ser utilizadas em cada um daquelas realizadas, porém fazendo uma relação com os conceitos já trabalhado e sem perder o foco na gestão da sala de aula.

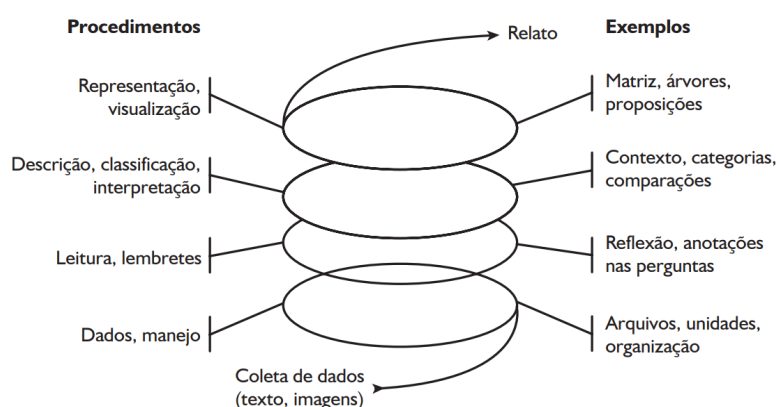
Encerramos essa subseção registrando que as atividades práticas realizadas durante os encontros presenciais do curso, promoveram um momento de ação-reflexão-ação entre os participantes de modo que é possível afirmar que como será apresentado mais adiante na seção dos resultados houve um aprendizado significativo em relação a proposta da pesquisa, a saber a gestão da sala de aula.

Na seção a seguir vamos destacar alguns pontos específicos relacionados à partir da análise dos dados produzidos, bem como, discutiremos à partir da fundamentação teórica base da dissertação.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da análise dos dados produzidos, utilizamos Creswell (2014), Creswell e Creswell (2021) como referência, lançando mão da espiral da análise de dados, representada na Figura 17, abaixo:

Figura 17: A espiral da análise de dados.



Fonte: Creswell (2014, p. 149)

No que se refere ao resultado da pesquisa, a expectativa sempre foi de responder nosso problema de pesquisa, além de alcançar resultados que nos dessem

subsídio para a elaboração do PE.

Destacamos também o nosso interesse de que os dados contribuíssem para a realização das ações interventivas, considerando os pressupostos da pesquisa-ação adotados por nós na realização da produção de dados, que como já descrito no item anterior, foi por meio do diagnóstico do grupo, com informações produzidas já no ato da inscrição para participação do curso, sobre o qual detalharemos mais adiante na seção 6.

No processo de sistematização das informações produzidas, conforme sinaliza a espiral, organizamos as respostas em unidades que refletissem de forma clara algumas características do grupo a partir do que expressaram como sendo expectativa para a realização do curso e consequente participação da pesquisa.

Vale registrar que na ocasião da produção dos dados, os participantes tinham entre 20 e 60 anos de idade, todos cursando Pedagogia entre o 3º e o 7º período, e já tendo realizado a disciplina de Didática, pois, de acordo com a Matriz Curricular do curso, é uma disciplina que compõe o 1º período.

Adentrando nas premissas da pesquisa com foco da nossa investigação, as expectativas dos professores em formação inicial, em relação ao curso, e nas respostas que tivemos, constatamos tratar-se de público muito interessado no seu aprendizado pessoal e profissional, curioso em viver novas experiências, comprometido com a qualidade do trabalho a ser realizado quando formados, quando estiverem atuando como professores de profissão, como classifica Contreras (2012 [2002]).

Considerando que o grupo já tinha iniciado o cumprimento da carga horária do estágio supervisionado obrigatório para os cursos de licenciatura, que conforme a Matriz da Instituição, que nos recebeu para a realização da pesquisa, está organizada em diferentes períodos e espaços, também perguntamos sobre a experiência em sala para além das proporcionadas pelo curso de Pedagogia, para além da carga horária obrigatória do estágio.

Dando seguimento, perguntamos sobre o que os surpreendeu, como professores em formação em seu primeiro contato com a sala de aula, ao manejar esse conteúdo, em material em formato de texto, e ao seguir as orientações de realização da leitura na íntegra (e o fizemos mais de uma vez), conforme preconiza a espiral de análise de Creswell (2014), observamos que era possível fazer alguns

agrupamentos com as respostas e conseqüentemente a categorização do material, de modo que organizamos em duas categorias, a saber, aquelas com foco na busca por qualidade na formação para uma melhor atuação profissional e aquelas focadas na busca por aprender mais e ampliar experiências.

Considerando a realização dessa atividade, podemos retornar ao nono destaque de Minayo (2017), que se trata da importância do quadro empírico tanto quanto do quadro teórico, pois em todo o tempo, mantivemos o foco na pesquisa qualitativa sem perder de vista as evidências ali produzidas a partir da realização das atividades.

Visando oportunizar aos participantes um momento de diálogo, a turma já organizada em grupos menores, de 3 e/ou 4 pessoas, receberam livros dos autores estudados na pesquisa e nos quais nos pautamos para a escrita desta dissertação e para a construção do PE.

Objetivando otimizar o tempo, os livros foram antecipadamente catalogados, direcionando a leitura voltada para as questões conceituais sobre o tema trabalhado no curso, a saber a gestão da sala de aula, além de abordar a questão da formação inicial de professores.

A turma se organizou em grupos, conforme figura 19 a seguir, para que fosse possível realizar a leitura, mas principalmente para que fosse possível interagir com o colega que estava com outro livro, e dessa forma, socializarem os pontos de vista a partir das leituras de conteúdos diferentes, porém que se complementam no sentido de construir o conhecimento consistente e de forma colaborativa.

Figura 19: Turma organizada em grupos menores realizando atividade de leitura e discussão teórica.



Fonte: Imagem capturada com o celular da pesquisadora, em 10/04/2025.

Durante a realização da intervenção, conforme preconiza Tripp (2005), deve-se monitorar e descrever os efeitos da ação. Por isso, concomitante à ação de produção de dados, a mediação da pesquisadora junto ao grupo foi muito importante, esclarecendo os pontos obscuros e registrando aquilo que poderia ser melhorado ou deveria ser modificado.

Cabe destacar, que como afirma Arnoldi *et al*, (2017), quando se referem aos resultados oriundos das entrevistas, que

O entrevistado interpreta o que se pede no questionamento (pergunta) e responde com uma informação que lhe parece relevante, filtrada por sua capacidade de transmiti-la, pois a memória afeta a capacidade, e a autocensura afeta à vontade. (Arnoldi et al, 2017, p. 05)

De modo que, acaba por tornar ainda mais complexa a ação da análise dos resultados, tendo em vista que, ademais das palavras ditas, existem as entrelinhas, as quais o pesquisador também precisa tomar nota, ou seja, quando um método qualitativo está sendo usando, como nosso caso foi utilizado a entrevista, outro pode agregar, conforme Creswell e Creswell, (2021) acrescenta, “Os pesquisadores frequentemente se engajam em múltiplas observações no decorrer de um estudo qualitativo e usam [...]” recursos diferentes para registrar as informações coletadas.

E tais estratégias, de registrarmos além do dado oficial, foi adotada por nós, pois realizarmos nossas anotações, e isso se deu, principalmente pelo compromisso de realizar a pesquisa qualitativa de forma a produzir dados consistentes, pois ainda na atualidade, muitos são os que,

Concordam que a confiabilidade parece difícil de ser cumprida nas pesquisas qualitativas considerando-se que uma grande parte dos estudos desta natureza são caçados na investigação de fenômenos sociais únicos, no ambiente natural em que ocorrem. (Godoy, 2005, p. 82-83)

E de fato pesquisamos fenômenos, que por sua vez só são possíveis de acontecerem porque são vividos e experienciados por pessoas, pessoas que se envolvem e se permitem experienciar uma diversidade de realidade das quais, nossa dissertação, trata do processo de formação inicial de professores, que desde a academia já vislumbram, quando não o vivem em completude, a experiência em sala de aula.

Finalizando a pesquisa-ação, chega-se ao momento da avaliação do curso junto aos participantes, o que foi feito por meio de um formulário online, conforme dissemos anteriormente.

De posse das informações advindas do diagnóstico e dos registros da intervenção, as quais advém de entrevistas, diário da pesquisadora, questionário e roda de conversa, foi possível prosseguirmos na espiral de análise de Creswell (2014), e criar as categorias de análise:

1) escolha da profissão e experiência com a docência: que trata das motivações para escolher a profissão e as vivências dos primeiros contatos com a docência;

2) necessidades vivenciadas no contato com a docência (ou nela própria): que diz respeito às necessidades identificadas pelos discentes, ou seja, os temas que eles afirmaram terem maiores dificuldades para gerir a sala de aula; e,

3) impressões sobre o curso: que trata da avaliação do curso por parte dos participantes, e a sugestões dadas por eles. Na seção a seguir trazemos os resultados e as discussões destes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção dos dados resultou em um compilado que nos deu embasamento para prosseguir às demais etapas da pesquisa, principalmente para a (re)construção do PE, e nessa seção, vamos discutir os resultados oriundos dessa produção fazendo uma articulação com a fundamentação teórica na qual nos apoiamos.

No contexto da análise, cabe registrar que conforme os enfoques de nossa pesquisa, o primeiro deles é a gestão da sala de aula, e partir das descobertas tanto na RL quanto da produção de dados, destacamos também as necessidades formativas que entendemos como Sousa (2020), quando afirma que “O termo “necessidades formativas” é polissêmico e não pode ser compreendido sem a ele serem associados estudos sobre análises de necessidades, demandas e desafios.” (Sousa, 2020 p. 3).

Nessa perspectiva, apresentamos os resultados objetivando fomentar discussão não apenas a partir da ótica das pesquisadoras, mas principalmente do leitor, pois como já fora dito, lançamos mão dos pressupostos da pesquisa-ação para a realização da pesquisa, e nesse sentido acrescentamos que “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo” Tripp (2005, p. 454.)

Dito isto, afirmamos que “Como pesquisador colaborativo, trabalhamos no

contexto não só com os participantes, mas também conosco.” Bandeira (2014, p. 43), ou seja, no decorrer da pesquisa, certamente houve uma transformação no nosso fazer, no nosso pensar no tema e principalmente em nossa motivação em continuar pesquisando o tema da gestão da sala de aula na formação inicial de professores.

Por uma questão didática, dividimos esta seção conforme as etapas descritas para a pesquisa-ação de Tripp (2005), as quais incluem planejamento da ação, intervenção (prática), descrição dos efeitos da ação e avaliação dos resultados da ação, as quais serão abordadas nas subseções que seguem.

5.1 PLANEJAMENTO

O planejamento da ação iniciou com o diagnóstico, buscando caracterizar o grupo pesquisado e conhecer suas demandas relativas à gestão da sala de aula. Os dados advindos do diagnóstico foram inseridos na categoria 1, escolha da profissão e experiência com a docência.

Sobre a escolha pela docência, Martins Neto e Pereira (2021), argumentam que talvez, uma motivação importante para querer ser professor esteja ligada à valores altruístas ou até a própria realização profissional, aliada a um possível dom ou amor à profissão, como relatou o Voluntário 11.

Em paralelo, os autores supracitados pontuam que os cursos de licenciatura têm sido cada vez menos escolhidos como primeira opção de curso entre os jovens recém-saídos do Ensino Médio que desejam entrar no ensino superior. Observando nas respostas, apesar de uma variedade de situações destacadas como motivação da escolha pela pedagogia, concordamos com Neto (2007), quando afirma que

Mesmo que os professores não tenham mencionado suas experiências escolares como fatores que influenciaram sua prática, quando perguntados diretamente sobre isso, percebe-se nas suas lembranças que, de forma indireta essas experiências foram também fatores determinantes. Essas experiências também estão no âmbito da prática. (Neto, 2007, p.20)

Podemos relatar que de fato foi observado isso por nós, durante a realização das entrevistas, e tomando nota dos demais aspectos para além do que estava sendo respondido, foi pontuado pelas pesquisadoras a partir das entrelinhas, pois conforme corrobora Creswell e Creswell (2021), todas as ações realizadas, sejam elas dialogadas ou ilustradas possuem um único objetivo que é “[...] extrair sentido dos dados [...]” (Creswell e Creswell, 2021, p. 160).

Após os participantes se identificarem pelo nome completo e responderem a

primeira pergunta relacionada à idade, nossa próxima pergunta da entrevista, cujo roteiro completo segue no Apêndice 01, foi a seguinte: Qual sua motivação de estar cursando uma licenciatura? Assim, quando nos referimos à escolha da profissão, os participantes trouxeram as falas sistematizadas no Quadro 4:

Quadro 04: Respostas da pergunta dois da entrevista.

PARTICIPANTE	QUAL SUA MOTIVAÇÃO PARA ESTAR CURSANDO UMA LICENCIATURA?
Voluntário(a) 01	- <i>Sonho de infância.</i>
Voluntário(a) 02	- <i>Já vim de outro curso, buscava me encontrar. A licenciatura me abraçou e as formas de se abordar a educação e o cotidianos com os alunos me fizeram optar por isso; além do que já havia aptidão por essa área.</i>
Voluntário(a) 03	- <i>Complementação da formação com com uma Licenciatura.</i>
Voluntário(a) 04	- <i>A minha decisão foi porque eu não me conformo com as crianças que estão chegando ao 9º ano e muitos deles não sabem lê e nem copiar do quadro. Crianças de 1º, 2º e 3º não estão sendo alfabetizadas por conta dessa situação dicidi por pedagogia.</i>
Voluntário(a) 05	- <i>Insatisfação com a realidade atual da educação;</i>
Voluntário(a) 06	- <i>Mediante a realidade familiar e diante dos desafios atuais, fiz a opção de cursar o nível superior em Pedagogia.</i>
Voluntário(a) 07	- <i>Fiz minha escolha pela pedagogia, porque quando terminei meu ensino médio terminei com magistério e tive todo processo de estagiar nas salas de aula, e com isso tenho uma base e um pouco de experiência de como é ser professor e líder de uma turma de alunos.</i>
Voluntário(a) 08	- <i>O que me levou a escolher a pedagogia, eu sempre digo que foi a pedagogia que me escolheu. Porque na minha família eu tenho exemplos, meu pai foi professor, meu tio foi professor e meus primos são professores. E digo que a ta no meu DNA.</i>
Voluntário(a) 09	- <i>Eu sempre tive um sonho de ser uma Educadora, porque eu acho umas das profissões muito importante você ensinar as crianças e jovens e adultos.;</i>
Voluntário(a) 10	- <i>Acredito que a Educação contribui para o sucesso do ser Humano, a educação pode mudar a expectativa de vida de qualquer pessoa. Eu como futura professora, desejo motivar meus alunos a seguir com os estudos, a terem uma carreira profissional e principalmente o desenvolvimento social.</i>
Voluntário(a) 11	- <i>Eu fiz pela escola do meu pai, eu não tinha interesse em nenhum curso ou cursar alguma faculdade, mas ele me ajudou e escolheu a Pedagogia, então eu entrei na pedagogia e agora sou apaixonada por essa área.</i>

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

Então, durante a produção dos dados, para além das palavras verbalizadas, tomamos nota de alguns aspectos observados em relação às respostas que nos levam a acreditar como Neto (2007) que,

Os conhecimentos adquiridos por esse profissional antes de iniciada a sua carreira - não somente os adquiridos nos anos de licenciatura, mas também os adquiridos nos anos de escolaridade - figuram como aprendizagens de uma formação que nunca se acaba. (Neto, 2007, p.86)

Dando seguimento a realização da entrevista, também perguntamos (terceira pergunta) sobre o contato deles com a sala de aula, se já tinha acontecido para além do Estágio e em quais circunstâncias, os participantes responderam que já tinham atuado como voluntários em Organizações Não Governamentais-ONG's, que já tinham ministrado Catequese e/ou Escola Bíblica Dominical na igreja, e alguns, relataram que tiveram suas primeiras oportunidades de vivenciar a docência na prática como monitores ou realizando estágio remunerado em escolas da rede privada.

A resposta nos oportunizou conhecer um pouco dos participantes e quais suas experiências para além do estágio, considerando que tais experiências vividas também tem potencial contribuição na construção dos saberes e nas tomadas de decisão da caminhada de cada participante ali presente.

O estágio na formação inicial docente é uma prática de ensino que problematiza e investiga os fatos e os fenômenos para uma possível intervenção sustentada pela reflexão-ação-reflexão, sendo necessária a compreensão dos sentidos e princípios da profissão. Da Cruz Nascimento, Santos e Guedes (2021, p. 1811)

Ao dar seguimento a entrevista foi possível observar, que para além das informações fornecidas na primeira em relação às motivações da escolha do curso, tinha muito mais informação.

Podemos citar como exemplo, o caso dos participantes que responderam ter experiência em sala de aula em atividades religiosas, que foi uma experiência também vivenciada por uma das pesquisadoras deste trabalho, o que favorece ainda mais as características da pesquisa-ação em uma ação colaborativa entre pesquisadores e participantes.

Sobre os motivos de escolha da profissão docente, as significações produzidas pelas narrativas dos professores levam à compreensão de que foram as condições objetivas e subjetivas da realidade as mediações determinantes pela escolha e ingresso na docência. (SOUSA e MARQUES, 2025, p. 91).

Dando continuidade a entrevista, objetivando conhecermos a trajetória na docência por parte dos participantes da pesquisa, sem perder o foco em destacar quais suas necessidades formativas, para que então fosse possível auxiliá-los nesse processo de formação a partir dos resultados da pesquisa.

Passamos à categoria 2, *necessidades vivenciadas no contato com a docência* (ou nela própria). As respostas do Quadro 05 foram em relação a seguinte pergunta: *O que mais lhe surpreendeu em seu primeiro contato com a sala de aula?*

Quadro 05: Respostas da pergunta quatro da entrevista (continua).

PARTICIPANTE	O QUE MAIS LHE SURPREENDEU EM SEU PRIMEIRO CONTATO COM A SALA DE AULA?
Voluntário(a) 01	- <i>As dificuldades para a consolidação da alfabetização das criança.</i>
Voluntário(a) 02	- <i>A capacidade pessoal de lidar com a responsabilidade da docência.</i>
Voluntário(a) 03	- <i>A capacidade pessoal de lidar com crianças pequenas.</i>
Voluntário(a) 04	- <i>Algo me surpreendeu porque eu consegui vê o quanto eu sou capaz de lidar com tão grande responsabilidade que é está em sala de aula cuidando de pessoas tão pequenas, pois pensei que não conseguiria.</i>
Voluntário(a) 05	- <i>O respeito e o amor ofertado pelas crianças.</i>
Voluntário(a) 06	- <i>Em contato com a execução das atividades foi surpreendente lhe dá com crianças com necessidades educacionais especiais ou atípicas, tornando desafiador lhe dá com essa realidade pela primeira vez, mas com o estudo de caso e sondagem pedagógica foi superado o desafio..</i>
Voluntário(a) 07	- <i>Sim, me senti respeitada e amada pelas crianças.</i>
Voluntário(a) 08	- Não se aplica.
Voluntário(a) 09	- Não se aplica.
Voluntário(a) 10	- <i>Os desafios de lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais e/ou atípicas.</i>
Voluntário(a) 11	- <i>Sim, percebi que a realidade machuca muito, pelo fato de muitas crianças passarem grandes dificuldades, sejam em casa, nas escolas ou na rua. Muitas delas nem são alfabetizadas, mesmo estando numa idade que já deveriam ter o mínimo de conhecimento letras, vogais ou escrita.</i>

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2025.

Registramos que durante o período de realização do curso, uma participante, voluntária da pesquisa, precisou se ausentar para comparecer em uma entrevista para estágio remunerado, e é importante por enfatizar que o nosso público-alvo, não são só estudantes universitários, são professores em formação inicial e muitas vezes, já em contato com a carreira.

Cabe também destacar a felicidade vivida por ela, pelo apontamento das oportunidades de ingresso na carreira, assim como a torcida da turma para que ela conseguisse lograr êxito e pudesse então viver na prática a experiência da docência.

Trazemos para a reflexão a fala do voluntário 5, quando cita “*O respeito e o amor ofertado pelas crianças.*” como a pergunta sobre o que mais lhe surpreendeu na sala de aula.

Em contraponto, quando ouvimos e lemos esse relato do Voluntário 11, não é um sentimento bom que paira sobre nós, porém, ao mesmo tempo, diante dessa

diversidade de pontos de vista, e a partir do afago de outros relatos sentimo-nos com esperança, de continuar e que refletimos sobre

Esse distanciamento entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes experienciais, demandados pela prática cotidiana do ensino, também foi apontado como um elemento gerador dos sentimentos de receio e de solidão vivenciados por algumas professoras no início da carreira docente. (Leone e Leite, 2011 p. 238).

A proposta formativa apresentada como PE oriundo dessa pesquisa, objetiva propiciar oportunidades para que professores iniciantes não vivam essa experiência de solidão sem ter a que estratégias recorrer para gerir suas salas de aula.

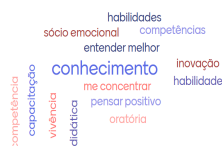
Ao mesmo tempo, uma fala como da voluntária 4, [...] *eu consegui vê o quanto eu sou capaz de lidar com tão grande responsabilidade que é está em sala de aula cuidando de pessoas tão pequenas, pois pensei que não conseguiria.*” é uma fala que aponta para um caminho na direção certa, pois essa pessoa tá na academia e ta evoluindo enquanto professor em formação inicial que logo irá ingressar na carreira confiante de suas próprias condições de atuar como um profissional que garante o seu fazer com êxito.

Defende-se, assim, uma formação docente pautada no processo educativo, cultural e científico, sustentando a teoria e a prática como condição para a interação entre universidade, sociedade e escola. Essa conjuntura estabelece a ressignificação de saberes sistematizados, acadêmico e popular, para a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade da sala de aula da educação básica, em especial, no campo dos estágios supervisionados curriculares e das práticas pedagógicas [...]. Da Cruz Nascimento, Santos e Guedes (2021, p. 1809)

Ainda como parte dessa sequência de ações que dessem sustentação para as ações interventivas, utilizando a versão gratuita do site <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>, realizamos uma dinâmica com os participantes da pesquisa, cujo resultado está representado na nuvem de palavras, na Figura 18, construída a partir das respostas para a seguinte pergunta: *O que sinto necessidade de maior ênfase em minha formação inicial?*

Figura 18: Nuvem de palavras construída com as respostas da turma.

O que sinto necessidade de maior ênfase em minha formação inicial?



Fonte: Elaborada por site <https://www.mentimeter.com/app/home>, 2025

Seguindo a espiral, passamos a categoria 2, “*necessidades vivenciadas no contato com a docência (ou nela própria)*”, apresentamos as respostas relacionadas a prática dos participantes em sala de aula, bem como situações que vivenciaram em relação a gestão de suas salas de aula, ainda que em circunstâncias de realização do estágio supervisionado, ou seja, sem que fossem os titulares da sala, e foram estas as situações delicadas, mas que conseguiu solucionar e as situações nas quais teve mais dificuldade de solucionar, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 07: Organização dos dados produzidos na roda de conversa.

PARTICIPANTE	SITUAÇÕES DELICADAS, MAS QUE CONSEGUIU SOLUCIONAR	SITUAÇÕES NAS QUAIS TEVE MAIS DIFICULDADE DE SOLUCIONAR
Voluntário(a) 1	<i>“Já tive uma experiência em uma escola, e no último dia de ser voluntário, na hora da despedida, todas às criança nos abraçou e fizeram vários desenhos, sinto falta do carinho deles.”</i>	<i>“Senti dificuldade de como abordá-las, acho que é pouco ensinado isso.”</i>
Voluntário(a) 3	<i>“Um aluno isolado, cheguei próximo, conversei sem chamar a atenção dos outros, e trouxe ele de volta para a interação.”</i>	<i>“O maior desafio do professor é manter a ordem em sala.”</i>
Voluntário(a) 6		<i>“Tava acostumado a ser aluno e agora tinha que ser professor.”</i>
Voluntário(a) 7		<i>“Esperava que não fosse tão difícil.”</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Cabe destacar que nem todos os participantes responderam a esta pergunta, tendo em vista que alguns não vivenciaram situações que considerem lhes dá subsídios para colaborarem em relação a questão levantada, por essa razão, registramos a resposta apenas de quatro dos onze participantes da pesquisa.

Observando a resposta do voluntário 7 - *“Um aluno isolado, cheguei próximo, conversei sem chamar a atenção dos outros, e trouxe ele de volta para a interação”* destacou o poder do papel desse professor em formação inicial, mas que já observa o seu meio e se sensibiliza com o outro a ponto de não achar normal o comum, pelo contrário ir lá e numa interação resgatar o estudante para o meio.

Nessa linha de pensar as necessidades formativas de professores em formação, bem como analisando as respostas deles ao serem perguntados sobre isso, buscamos Coracini (2005), que contribui conosco quando esclarece,

[...] que não estamos querendo defender o despreparo dos professores nem

o desinteresse do aluno pelas aulas, muito pelo contrário. O que queremos é mostrar que não somos os únicos responsáveis pelo que acontece, que a subjetividade do outro não se escancara à nossa frente, nunca é transparente, como a linguagem também não é. A nossa responsabilidade se limita – e já é muito – a respeitar o outro, o diferente, o estranho, a não rejeitar aquele ou aquilo que nos parece estrangeiro, porque produz em nós um certo mal-estar, porque nos incomoda, porque não pensa como nós. (Coracini, 2005, p. 207).

Ou seja, muitos são os desafios de ser professor, o Voluntário 3 - afirma que, *“O maior desafio do professor é manter a ordem em sala.”*, ou seja, por vezes a rotina ultrapassa os conceitos trabalhados na academia e se faz necessários atuar na condução e solução do que Tardif (2014) chama de condicionantes, ou seja, essas situações que acontecem na sala e por vezes o professor precisa entrar em ação para conduzir, mediar e até solucionar evitando assim repercussões que prejudiquem a prática pedagógica da escola no qual está inserido.

Seguindo a espiral de Creswell (2014), e as etapas da pesquisa qualitativa, após a análise das respostas relacionadas ao curso de formação, realizamos o agrupamento e conseqüentemente a categorização destas, Quadro 06, a seguir:

Quadro 06: Classificação dos dados produzidos no ato da inscrição para participação do curso.

PERGUNTA: Qual a sua expectativa para o curso de extensão?	
CATEGORIAS DE ANÁLISE - RESPOSTAS	
Busca qualidade na formação para uma melhor atuação profissional	Busca aprender mais e ampliar experiências
<i>“Minha expectativa é que eu me atualize aos assuntos que vão ser abordados no curso, para que eu possa futuramente ser uma ótima professora.”</i>	<i>“Que seja uma aula boa, estou Ansiosa e Muito animada.”</i>
<i>“Saber lidar com as situações diárias na sala de aula.”</i>	<i>“Aprimorar meus conhecimentos”</i>
<i>“Desenvolver e aprimorar minhas competências e habilidades de gestão.”</i>	<i>“Conhecimento e aprendizado”</i>
<i>“Todas possíveis para melhorar meu desempenho”</i>	<i>“Novas experiências e adquirir conhecimento e habilidades.”</i>
<i>“Desenvolver habilidades e conhecimentos e aprender as atividades”</i>	<i>“Aprender e adquirir conhecimentos”</i>
<i>“Desenvolver o que aprendi na teoria”</i>	

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

Destacando os objetivos expressos dos cursistas na realização do curso, seus anseios e expectativas e foi possível identificarmos que algumas falas representavam maior comprometimento com a formação em detrimento de outras, que estavam

vivendo aquele momento conforme as condições possíveis, aproveitando a experiência, mas sem uma determinação de execução na prática de suas inserções na carreira.

Dando seguimento na etapa do curso, que considerou o diagnóstico e o planejamento das ações personalizadas para aquele grupo de participantes, passamos à categoria 3. *Impressões sobre o curso*, e cabe registrar que essa categoria também estará presente nas próximas duas subseções, pois irão abordar pontos relacionados às sugestões do grupo para a versão final do PE bem como a avaliação da experiência que viveram como cursistas e participantes da pesquisa.

Leone e Leite (2011 p. 238), chama nossa atenção “para que repensemos o lugar e o papel da formação inicial no processo formativo do professor.” considerando que é um período limitado, com início e fim e que por essa razão não pode acumular toda a carga de responsabilidade da construção desse profissional que ainda irá ingressar na carreira, na qual irá percorrer um valioso período em oportunidade de formação.

Nas respostas do Quadro 6, dentre as falas que nos chamaram a atenção, vamos destacar a seguinte: “*Saber lidar com as situações diárias na sala de aula.*”, e ao realizar a leitura, e releitura, seguindo os passos da espiral Creswell (2014), podemos dizer que, independente da motivação, da escolha para a realização do curso, é importante destacar que todos os estudantes, professores em formação inicial, podem alcançar êxito em seu fazer, basta trilhar uma formação inicial pautada nessa interlocução entre a teoria e a prática, buscando embasamento teórico e a ampliação de acervo de estratégias para atuar de forma coerente e com foco no alcance dos resultados esperados.

Foi percebido uma força de vontade, uma curiosidade, uma vontade de fazer, como esse exemplo onde a participante só quer lidar com a sala, ou seja, conduzir os processos pedagógicos com êxito, e fortalecendo ainda mais essa perspectiva, de fomentar uma proposta formativa que oportunize os professores em formação subsídios para que estes atuem em suas salas de aula com êxito é que mais uma vez concordamos com Leone e Leite (2011 p. 238), quando afirmam que,

[...] é preciso que a formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando no exercício da docência, reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata -se, portanto, de

conceber a etapa de formação inicial com o a base para a aprendizagem contínua do professor. Leone e Leite (2011 p. 239)

Finalizamos essa subseção e no que diz respeito a categoria 1, está presente que as motivações para a escolha do curso são diversas, que as necessidades formativas do grupo são identificadas pelos próprios professores em formação à medida que estes vivenciam experiências de contato com a sala de aula, de modo que, é mais do certo que faz-se necessário uma ação interventiva que propicia a esses professores maiores oportunidades de articulação da teoria com a prática enquanto ainda estão na academia, minimizando os impactos em relação ao choque de realidade do início da profissão Huberman (1992).

5.2 INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PESQUISADA

Conforme constatado na etapa do diagnóstico, 50% dos cursistas ainda não tinham ouvido falar sobre o tema “gestão da sala de aula” antes de ter contato com a pesquisa, então, dando início a etapa de intervenção, considerando o arcabouço teórico da pesquisa, realizamos uma atividade na qual os participantes tiveram contato com os teóricos a partir das leituras dos livros e textos apresentados pela pesquisadora durante um dos encontros do curso, conforme detalhamento abaixo:

- LIVRO 1 Tardif e Lessard (2014) - O autor contribui com os saberes da docência e como lidar com os condicionantes, principalmente no início da profissão. TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- LIVRO 2 Pimenta (2012) - A autora destaca que a demanda importante é repensar a formação inicial e continuada de professores a partir das práticas pedagógicas e dos docentes. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).
- LIVRO 3 Tardif (2014) - O autor contribui quando afirma que o professor elabora e reelabora saberes diretamente relacionados ao seu ofício no contexto da sala de aula e no ambiente social onde está inserido. TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- LIVROS 4 E 5 Nóvoa (1999) - O autor contribui com seu pensamento sobre a

- formação inicial de professores não de forma cumulativa, mas principalmente reflexiva. NÓVOA, Antônio. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA. (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- LIVRO 6 Huberman (1992) - O autor aborda sobre o início da carreira dos professores, quando passam pela fase de sobrevivência, referenciada como o choque com o real e a descoberta, e que essa fase inicial é a mais difícil, pois ao deparar-se com a realidade da sala de aula, muitas vezes é quando este profissional recém-formado chega a desesperar-se diante da verdade de seu local de trabalho. NÓVOA, Antônio. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA. (Org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
 - LIVROS 7 Imbernón (2011) - O autor leva em consideração para a formação de professores, além da realidade intrínseca da escola, as relações que se estabelecem com a comunidade, assim como um fenômeno contínuo ao longo da vida. IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.
 - LIVRO 8 Gauthier et. al., (2006) - O autor afirma que diante de tantas situações previstas e imprevistas possíveis de ocorrer em sala de aula, a formação inicial de professores implica o estabelecimento de regras e ações para a manutenção de relações favoráveis entre o professor e os alunos, uma vez que isso pode ser considerado uma estratégia preventiva para intervenções disciplinares, por exemplo, mas principalmente para o alcance do resultado do processo de ensino e de aprendizagem planejado para a aula. GAUTHIER, Clermont et. al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
 - LIVROS 9 Saviani (2009) - O autor destaca que a formação de professores implica em objetivos e competências e é através da gestão da sala de aula - que pode ser em espaço fechado ou aberto - que se efetiva os processos de ensino e de aprendizagem. SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, p. 143 a 155. 2009.

- LIVRO 10 Contreras - Nesta obra o autor fortalece que o professor de profissão deve vislumbrar todos os caminhos que poderá percorrer, pois a docência, enquanto fazer permeado e concretizado com as interações humanas, requer também que professores gerenciam as relações sociais, com todos os seus dilemas, conflitos e negociações, pela construção de uma autonomia na consolidação do trabalho docente. CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012 [2002].
- LIVROS 11 Marcelo García (1995; 1999) - nesta obra o autor pontua que vivemos tempos de mudanças em diversas áreas e cenários, e essas mudanças refletem diretamente no contexto educacional sendo preciso que professores, pesquisadores em educação e demais partícipes desse contexto, também se atualizem e busquem um equilíbrio em seu fazer, fatores que corroboram para o desenvolvimento profissional. MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores para uma mudança significativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

Para melhor descrever como foi realizada a atividade assim como os resultados oriundos dela, após a leitura e interação nos grupos menores, onde tiveram a oportunidade de acionar a mediadora do curso, organizaram-se conforme figura 20, e com condução da pesquisadora, cada participante teve a oportunidade de se posicionar, relatando seu ponto de vista, numa troca mútua e coletiva, construindo o conhecimento com foco no tema do curso: a gestão da sala de aula.

Figura 20: Apresentação oral para sistematização dos conceitos de Gestão da Sala de Aula.



Fonte: Imagem capturada com o celular da pesquisadora, em 10/04/2025

Na ocasião, debateram seus pontos de vistas e percepções tanto nos grupos

menores, como com toda a turma no grupo maior, os resultados apresentamos de forma sintetizada no Quadro 09 a seguir.

Quadro 09: Autores fundantes e conceitos trabalhados durante a pesquisa.

AUTORES	CONCEITOS
Tardif (2002; 2014)	Contribui com o conceito de saberes da docência e de como lidar com os condicionantes, principalmente no início da profissão;
Imbernón (2011)	Nos move a enxergar a formação de professores para além da realidade intrínseca da escola, considerando as relações que se estabelecem com a comunidade, assim como um fenômeno contínuo ao longo da vida;
Gauthier <i>et. al</i> , (2006)	Chama nossa atenção para tantas situações previstas e imprevistas possíveis de ocorrer em sala de aula, ocasião na qual a formação inicial de professores implica o estabelecimento de regras e ações para a manutenção de relações favoráveis entre o professor e os estudantes, uma vez que isso pode ser considerado uma estratégia preventiva para intervenções disciplinares, por exemplo, mas principalmente para o alcance do resultado do processo de ensino e de aprendizagem planejado para a aula;
Contreras (2012 [2002])	Fortalece que o professor de profissão deve vislumbrar todos os caminhos que poderá percorrer, pois a docência, enquanto fazer permeado e concretizado com as interações humanas, requer também que professores gerenciam as relações sociais, com todos os seus dilemas, conflitos e negociações, pela construção de uma autonomia na consolidação do trabalho docente;
Marcelo García (1995; 1999; 2012)	Subsidiar nossa reflexão pois como ele coloca, vivemos tempos de mudanças, não somente na educação como em diversas áreas e cenários, e essas mudanças refletem diretamente no contexto educacional sendo preciso que professores, pesquisadores em educação e demais partícipes desse contexto, também se atualizem e busquem um equilíbrio em seu fazer, fatores que corroboram para o desenvolvimento profissional, e que por vezes, representam uma necessidade formativa de professores, como é o caso da questão da contemporaneidade e de como lidar com ela em sala de aula;
Saviani (2007; 2009)	Nos apresenta forte reflexão a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destacando que a formação de professores implica em objetivos e competências e é através da gestão da sala de aula - que pode ser em espaço fechado ou aberto - que se efetiva os processos de ensino e de aprendizagem;
Pimenta (2012)	Colabora quando expressa que tem se tornado demanda importante repensar a formação inicial e continuada de professores a partir das práticas pedagógicas e dos docentes;
Huberman (1992)	Enriquece nossa pesquisa quando aborda sobre o início da carreira dos professores, fase de sobrevivência, referenciada como o choque com o real e a descoberta, sendo a mais difícil, pois ao deparar-se com a realidade da sala de aula, é quando se conhece de verdade o local de trabalho.
Nóvoa (1999)	Contribui com seu pensamento sobre a formação inicial de professores não de forma cumulativa, mas principalmente de forma reflexiva.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025).

Tendo a oportunidade de falar, tirar dúvidas e contribuir com a construção coletiva do conhecimento além do contato com alguns dos conceitos estudados em

nossa pesquisa.

Os conceitos foram apresentados objetivando proporcionar um momento de contato dos participantes com a base teórica foram interessantes e muito ricos quando eles pararam e fizeram a seguinte reflexão: “...A professora fez isso com a gente no primeiro dia sem dizer explicitamente que era uma estratégia de gestão da sala de aula...” o que foi muito importante para o crescimento da turma, pois foi como se tivessem aberto os olhos para a realidade na qual estavam vivendo, mas principalmente, que estavam prestes a vivenciar após a conclusão da licenciatura. Após esse momento, iniciamos a abordagem que tratou sobre o planejamento, um dos pontos destacados pela turma como sendo uma necessidade formativa e carência em sua formação inicial, buscando construir um aprendizado significativo em relação ao tema do curso, o que agregou bastante para os apontamentos de melhoria para a versão final do Produto Educacional.

Para tratar desse assunto, realizamos uma roda de conversa (Moura e Lima, 2024), cujo roteiro segue no Apêndice 09, ocasião na qual foram inseridas também algumas estratégias que pudessem corroborar com a pesquisa, subsidiando os cursistas, professores em formação, em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Nepomuceno e Silvestre (2021) concordam que o professor iniciante, de fato, por vezes não tem uma formação específica para suas necessidades, por isso Garcia (2010), recomenda que os programas de inserção à docência, deveriam ter uma proposta específica para essa fase do desenvolvimento profissional docente, onde a identidade docente está se reconstruindo, considerando-se que tal construção começa ainda durante o período de estudante nas escolas, consolidando-se na formação inicial e se prolongando durante o exercício profissional. Na mesma linha de pensamento de Nepomuceno e Silvestre (2021), também recorremos a André (2015), quando aborda sobre a importância de

[...] ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem [...], quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. [...]. Não há dúvida que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores, muito fortes, que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes. (André, 2015 p.35).

Fizemos questão de citar esse trecho da produção de André (2015), por não ser nossa intenção responsabilizar apenas a formação do professor pelos resultados da educação, pois é sabido por todos que muito mais se precisa avançar também em relação a outros aspectos que compõem a prática docente nas escolas.

Considerando esse ponto de vista, é importante registrar o quanto foram ricos os momentos de trocas com os professores em formação, e por vezes até mesmo surpreendentes, pois a cada experiência relatada, a cada perspectiva compartilhada, um horizonte se abria apresentando diversos caminhos para serem trilhados em busca do alcance da gestão da sala de aula por parte dos cursistas, professores em formação inicial.

Quando ultrapassamos 50% do curso, a turma já estava em outro nível de discussão e se fomos levar em consideração o primeiro encontro, já estavam demonstrando conhecimento concretos sobre o papel na gestão de suas salas de aula e da importância de planejar para o alcance de objetivos, com perspectivas na sistematização d “às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes e aos subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos. (André, 2015 p.35).

Na dinâmica do curso, foram associando as atividades realizadas com suas aulas na licenciatura, inserindo em seu arcabouço de atividades, várias estratégias já utilizadas por seus professores na academia e que poderiam adaptar para a realidade da educação básica de modo a garantir o gerenciamento de suas salas de aula e dando seguimento, os professores em formação inicial.

Durante a realização da roda de conversa, também fomos inserindo questões conceituais da gestão da sala de aula, da realização do planejamento e finalizamos a roda organizando a turma em dois grupos, para que pudessem sistematizar um planejamento apresentando propostas de melhoria com foco no alcance dos objetivos da ação, mediação de conflitos dentre outros, tendo em vista o que já foi trabalhado até esse momento do curso.

Após a sistematização do plano em grupo, elegeram um representante para diante da turma, compartilhar seus apontamentos, relatando como poderiam exercer sua prática de forma melhorada a partir do que estavam tendo contato no curso.

E em nossa atividade, eles foram além das expectativas, pois, não só sistematizaram o plano para apresentação como também utilizaram recursos visuais,

já considerando uma nova perspectiva de aplicação levando em conta também, o planejamento desenvolvido em grupo e articulando os conceitos e sugestões de estratégias trabalhados no curso, objetivando sempre o êxito na gestão de suas salas de aula.

Na próxima seção, vamos abordar os aspectos da avaliação dos participantes em relação ao contato com o curso e as percepções em relação às melhorias a serem implementadas visando o alcance com qualidade dos público-alvo ao qual será destinado, a saber, professores em formação inicial.

5.3 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA AÇÃO

No último dia de encontro do curso “Agora eu sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula!”, os cursistas trouxeram para a sala algumas sugestões de estratégias que envolviam o cumprimento dos planos desenvolvidos em grupo e individualmente nos dias anteriores, tanto presencialmente quanto no cumprimento das horas assíncronas, e fizeram apresentações orais do que planejaram.

Além da exposição oral, os cursistas, professores em formação, também explicaram como seria a aplicação do planejamento, interagindo com os colegas de outros grupos e simulando algumas abordagens e estratégias visando a gestão da sala de aula, desde o tempo destinado para cada atividade até mesmo a realização da sistematização dos combinados.

Concordamos com Imbernón (2011) quando afirma que a formação inicial deve ir além dos conhecimentos teóricos, promovendo condições de vivência real da prática docente, do exercício de ser professor diante das dificuldades naturais dos diversos contextos nos quais se insere sua vida profissional.

O entusiasmo da turma em colocar em prática seus planejamentos, era evidente, um movimento estava acontecendo e nesse movimento, esses professores em formação estavam construindo sua identidade e socializando com os colegas de curso e de carreira (Contreras, 2012 [2002]).

Souza e Dias (2020, p. 81), falam que “a construção da identidade docente está associada à compreensão de saberes necessários para a atuação da prática em sala de aula”, e a consolidação desses saberes constituem um desafio que perpassa pela prática da docência, fortalecendo o sentido ao fazer docente.

A turma interagiu envolvendo-se como numa sala de aula na qual eles eram os

professores titulares, estabelecendo acordos, e utilizando estratégias de gerenciamento do tempo, de conflitos e colocando em prática os conceitos trabalhados no curso.

Constatamos o envolvimento da turma e uma composição de saberes (Tardif, 2014) onde os participantes valorizaram e destacaram o professor como protagonista dessa construção de si, destacando também a responsabilidade das estruturas e a importância dos currículos das IES no que concerne à formação inicial de professores.

Na ocasião, trouxeram para o momento de discussão temas acerca do local e natureza dos cursos de formação inicial de professores, destacando que a pauta da formação de professores aflorou com a promulgação da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e com o embate entre Escolas Normais, Faculdades, Universidades e Institutos de Educação.

Na ocasião, como pesquisadora da pesquisa-ação também contribui com o debate, pois minha formação inicial é o magistério, curso normal a nível médio, concluído no ano de 2002 na última turma de magistério do Instituto de Educação do Amazonas - IEA, escola estadual localizada em Manaus-AM, e como Chagas (2022), nos lembra que:

As pesquisas e reflexões acerca da formação de professores como exigência para atuar na Educação Básica, no Brasil, têm sido intensificadas no contexto atual das políticas de formação docente a partir da LDB, período marcado por reforma na organização da educação em nosso país, formativo quando se propõem rupturas nos projetos de práticas pedagógicas a fim de repensar o fazer docente na perspectiva da emancipação pessoal e social do ser professor [...]. (Chagas, 2022)

Mediante avanços e retrocessos em relação a formação inicial, cabe destacar que é o fazer pedagógico dos professores que fomenta novas necessidades formativas, pois seja nas IES ou nas escolas da educação básica, professores encontram estudantes todos os dias, e para tal, necessitam de preparo, de caminhos sólidos para que o seu fazer seja significado e ressignificado de modo a alcançarem estágios objetivos do processo de ensino e de aprendizagem.

Retomando à categoria 3. *Impressões sobre o curso*, no último encontro entre os participantes e pesquisadoras, após as exposições orais conforme planejamento da intervenção, foi reservado um momento para falas e entrega de certificação, e foi disponibilizado um tempo para o preenchimento, por parte dos cursistas, de formulário *on-line* de avaliação do curso.

Após as exposições orais do trabalho em grupo da sistematização dos

planejamentos, a pesquisadora perguntou aos participantes quanto ao nome do curso, se poderiam sugerir um nome, ou uma adequação para o já existente, e registra-se que todos os presentes foram unânimes de que se sentiram-se motivados a realizar o curso pelo nome utilizado para essa chamada, ou seja, foram favoráveis a manter o nome para a versão final do PE e foi o que fizemos.

Aplicamos então o formulário on-line objetivando avaliar o curso, assim como a proposta formativa e realizamos as seguintes perguntas:

- 1 - Participar do curso “Agora eu sou professor(a), preciso gerir minha sala de aula!”, foi formativo para você?
- 2 - Se sim, diga como participar do curso contribuiu para sua formação e futura prática profissional:
- 3 - Dê algum exemplo de algo em sua perspectiva como professor(a) em formação que tenha mudado, acrescentado, agregado, ou melhorado após a participação do curso:

Registramos que todos os presentes, ao todo 10 participantes que finalizaram o curso, responderam positivamente a experiência vivida na realização do curso dizendo “SIM” como resposta da primeira pergunta, que abordou sobre a contribuição do curso para a formação deles, mais especificamente, se participar do curso foi formativo para eles. Conforme corrobora conosco, André (2015),

O envolvimento dos docentes nos processos formativos, participando de sua concepção, planejamento e implementação, tem sido valorizado [...] defendido como uma necessidade na construção da autonomia cognitiva dos docentes [...]. (André, 2015, p. 43-44),

Em resposta à pergunta 2, as devolutivas foram positivas quanto à participação no curso, assim como motivadoras no sentido de o curso ter sido propulsor tanto na apresentação do tema, quanto no incentivo a uma continuidade de estudos na perspectiva da gestão da sala de aula.

VOLUNTÁRIO 5 - O curso foi de grande importância na minha vida acadêmica. Durante esse processo foi desenvolvido temas do cotidiano que enfrentamos. E aprendi de forma estratégica como resolver lá, pois a demanda é grande.

VOLUNTÁRIO 7 - Conteúdos bem feitos e fáceis de entender. Aulas teóricas muito boas, e práticas bem elaboradas e instrutivas, muito bom para quem está começando como profissional na área da educação e que está precisando de experiência. Ótimos aprendizados.

Concordamos com André (2015, p. 35), quando reforça a importância das

questões de formação, principalmente “Quando se centram no professor, [...] estão relacionadas aos aspectos éticos, políticos e emocionais, à precariedade da formação inicial [...]” de modo que atuar na perspectiva de lançar no meio educacional um PE que favoreça desde a formação inicial é algo que desde a nossa divulgação do curso, perpassando pelo diagnóstico e intervenção sempre despertou muito interesse em todos que nos ouviam falar da proposta e não foi diferente com os que aceitaram participar e vivenciaram as 20h do curso organizadas em 5 dias de muita partilha e construção de conhecimento.

Bassoli, Lopes e César (2017, p. 02) em sua pesquisa, afirmam que “[...] formação docente configurar entre os temas mais investigados, congregando pesquisas que abordam desde a formação inicial [...]”, e de fato, constatamos em nossa RL muitas produções sobre esse tema, porém, como já dito anteriormente, não identificamos produções que apontassem caminhos para que desde a formação inicial, sejam trabalhadas as estratégias que subsidiem o professor em formação em sua atuação na prática na sala de aula.

Da Cruz Nascimento, Santos e Guedes (2021), corrobora conosco quando

[...] defende a ideia de uma formação universitária para além da visão que reduz os professores à condição de objetos de estudo, de modo que sejam considerados sujeitos críticos e reflexivos, valorizando a mediação na docência e a professoralidade. (Da Cruz Nascimento, Santos e Guedes, 2021, p. 1809)

Em relação à pergunta 3, cabe destacar que os voluntários da pesquisa, foram colocados em posição de validação do PE que fora aplicado durante a Prática Educacional, considerando serem eles, as pessoas mais bem qualificadas para tal, pois vivenciaram na prática a proposta.

Temos a registrar que não foi considerado uma etapa simples, como já mencionado antes, quando nos referimos a pesquisa-ação, a avaliação é a etapa mais complexa, pois exige de ambos os atores do processo, ocasião para a qual, recorrendo a Zilhmann e Mazzaia (2021), quando afirmam que

Pretende-se colaborar com o aprimoramento dos processos e procedimentos avaliativos dos Produtos Educacionais/Técnico-Tecnológicos para necessária acurácia, representatividade e homogeneidade, que permitirá o real dimensionamento das contribuições desses produtos. (Zilhmann e Mazzaia, 2021, p.01)

Dando seguimento a pesquisa, e retomando à categoria 3. *Impressões sobre o curso*, segue abaixo fala dos voluntários participantes da pesquisa os quais tiveram

papel importantíssimo na realização da pesquisa e no resultado do PE:

VOLUNTÁRIO 2: Aprender a enfrentar os desafios juntamente com a equipe pedagógica valorizando o aluno com um olhar amplo da situação. Visando o aprendizado e seus valores. A profa. Ariadene foi uma ponte que ajudou e me incentivou a ser determinada a prosseguir na carreira tão desejada.

VOUNTÁRIO 9: O curso nos faz se colocar no lugar de professores já formados, fazendo-nos pensar e agir com mais empatia e profissionalismo, nos preparando para o futuro.

Ao realizar a leitura e releitura das respostas, cientes da importância de que o PE fosse pensando de modo a alcançar o público-alvo para o qual foi planejado, recorremos a Negrão, Andrade e ANIC (2025), quando afirmam que

Nos programas de mestrado ou doutorado profissional na área de Ensino, é imperativo que o produto educacional contenha informações capazes de permitir sua reutilização em contextos semelhantes àqueles nos quais foi inicialmente desenvolvido. (Negrão; Andrade; ANIC, 2025, p.03)

E nessa perspectiva, da aplicabilidade do produto após a sua defesa e validação pela banca, finalizamos essa seção com a Figura 21, registro realizado na certificação das participantes do curso e damos início a seção que irá tratar sobre o PE e suas especificidades, constituição e organização.

Após as falas foi realizada a entrega da certificação conforme figura 21.

Figura 21: Registro da turma concludente do curso após receber a Certificação.



Fonte: Imagem capturada com o celular da pesquisadora, em 15/04/2025

É importante esclarecer que na imagem tem 13 pessoas além da mestranda, pois, estão presentes também, a Coordenadora do curso de Pedagogia e o Coordenador de Extensão, duas pessoas muito importantes para que a aplicação do Produto educacional acontecesse, pois não se faz ciência de forma solitária, principalmente no ensino, é um compartilhar de ações uma troca constante para que alcancemos nossos objetivos e consigamos prosseguir na pesquisa.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL - PE: PROPOSTA FORMATIVA - “AGORA EU SOU PROFESSOR(A), PRECISO GERIR MINHA SALA DE AULA!”

Pensar uma proposta de PE não é uma tarefa simples, nem se concretiza de uma hora para outra, pelo contrário, deve ser construída no decorrer da pesquisa para que, de igual modo, seu significado seja estruturado conjuntamente ao contato com o seu público-alvo.

Nossa proposição de PE está pautada na fundamentação teórica sobre o tema da pesquisa, resultado da RL realizada com abordagem qualitativa, onde foram apontados caminhos para o alcance de resposta para o problema levantado pela pesquisa, bem como pela possibilidade de sanar as lacunas identificadas em relação a formação inicial de professores com foco na gestão da sala de aula, pauta de nossa pesquisa e tema dessa dissertação.

Nosso PE está alicerçado, principalmente na construção coletiva, com envolvimento dos participantes da pesquisa, pois acreditamos que a primeira etapa para sua elaboração compreende encontrar o seu significado, não sendo possível sem que haja uma conexão com o público-alvo, ao qual é destinado.

Para isso, fomos buscar embasamento em Rizzatti *et al.* (2020), que consideramos ser um marco para a fundamentação teórica desse tema, por abordar de forma prática e clara tanto o conceito quanto às especificidades e possibilidades de um PE, resultado de cursos de pós-graduação, seja a nível de mestrado ou de doutorado. Seguimos os procedimentos preconizados por Rizzatti *et al.* (2020), ao afirmar que o produto

[...] 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 (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 04).

Esse trecho o qual citamos acima, descreve nossas preocupações na produção do PE, pois, para além do cumprimento da obrigatoriedade do Mestrado Profissional do qual origina-se essa dissertação, nosso compromisso sempre foi de produzir algo que fizesse sentido principalmente para o público-alvo ao qual se destina.

Para sistematizar os conceitos trabalhados por Rizzatti *et al.* (2020), organizamo-nos em um quadro, destacando algumas definições, bem como as referências que nos embasaram nesse processo de construção de um PE que visa

alcançar a realidade do lócus da pesquisa, além de responder ao problema da pesquisa.

Quadro 09 - Resumo de Conceitos sobre Produto Educacional.

DEFINIÇÕES	REFERÊNCIA
<p>FUNÇÃO A função do Produto Educacional...</p>	<p>“[...] em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país.” (Rizzatti <i>et al.</i>, 2020, p. 02).</p>
<p>LICENÇAS CREATIVE COMMONS O Produto Educacional deve possuir 5 liberdades, pois os professores podem...</p>	<p>“[...] reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) [...]” (Rizzatti <i>et al.</i>, 2020, p. 02).</p>
<p>CONCEITO Na Área de Ensino, considera-se Produto Educacional...</p>	<p>“[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, [...] devendo ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema (Rizzatti <i>et al.</i>, 2020, p. 04).”</p>
<p>CARACTERÍSTICAS Um Produto Educacional deve apresentar...</p>	<p>“[...] 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.” (Rizzatti <i>et al.</i>, 2020, p. 04).”</p>

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2023), baseado em Rizzatti *et al.* (2020)

A partir das leituras dos teóricos fundantes de nossa pesquisa, assim como daqueles identificados a partir da RL, nos organizamos para desenvolver uma proposta formativa para colaborar com a formação inicial de professores da educação básica no que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes e estratégias de gestão da sala de aula desde as salas de aula dos cursos de licenciatura.

Como já fora dito, o cumprimento dessa etapa, é maior do que a aquisição de créditos obrigatórios conforme regimento do Programa de Pós-Graduação, pois conforme afirma Rizzatti *et al.* (2020, p. 03), é certo que o PE se configura “[...] como principal produção de um Programa Profissional”, daí a responsabilidade e atenção dispensada para essa etapa da pesquisa.

Conforme tipologias descritas por Rizzatti *et al.* (2020, p. 5), nossa proposição de produto caracteriza-se como descrito na alínea: “ii. Curso de formação profissional: atividade de capacitação criada e organizada, inclui cursos, oficinas, entre outros;”, por se tratar de uma proposta formativa, que poderá ser aplicada, prioritariamente na formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura, seja como disciplina obrigatória ou eletiva, mas também, como curso de extensão e/ou curso livre, a depender da

intencionalidade e cenário acadêmico no qual será aproveitado.

Considerando a conclusão da etapa de construção conjuntamente ao público-alvo da pesquisa, cabe destacar que o PE foi elaborado no decorrer da pesquisa, e considerando a importância de planejar cada passo objetivando garantir que cada etapa fosse contemplada de modo a assegurar a qualidade do PE elaborado, primando por suas 5 liberdades:

- 1) Descrição das etapas de delimitação do problema a ser abordado;
- 2) Definições das etapas, idealização e elaboração do PE;
- 3) Prototipagem (se for o caso);
- 4) Aplicação, avaliação, validação (1ª instância, mínimo recomendado para o MP);
- 5) Análise à luz do referencial teórico e metodológico.

Considerando a primeira etapa descrita acima, destacamos que a delimitação foi definida a partir do diagnóstico realizado já no primeiro contato com os participantes, considerando a realidade daquele grupo de voluntários da pesquisa.

A definição das etapas de construção do PE considerou além do tempo que teríamos para a execução da proposta formativa, no que diz respeito a carga horária, mas também o período do curso, considerando que existem prazos estabelecidos para o cumprimento de cada uma das etapas como por exemplo a aplicação da Prática que é ao mesmo tempo o momento da produção dos dados e de validação do PE.

Destacamos a importância da etapa de prototipagem, que, apesar de não ser obrigatória para o mestrado, nos possibilitou implantar melhorias na versão final, o que não teríamos conseguido caso não tivéssemos incluído essa etapa no cronograma de elaboração do PE.

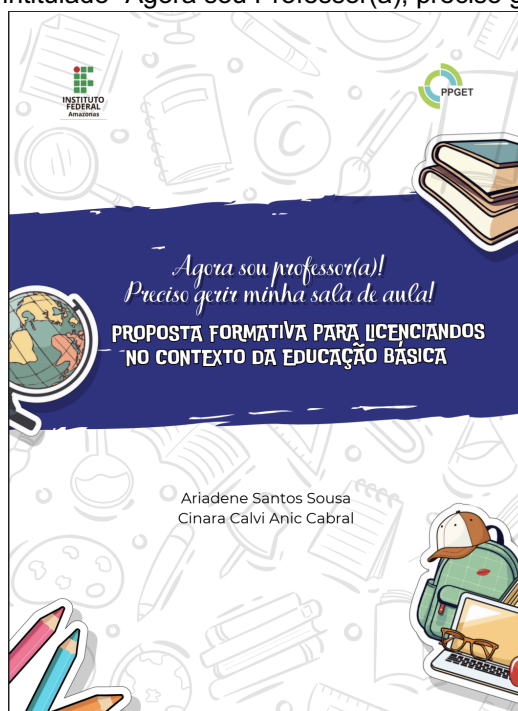
No decorrer da pesquisa, durante a elaboração da dissertação, providenciamos o protótipo da proposta formativa, em um esboço estruturado em *Word*, porém estabelecendo o ciclo de aplicação do produto, de modo a possibilitar ações de melhoria a partir do retorno dado pelos participantes da pesquisa.

Pensando em uma estrutura de livro, com linguagem acessível ao público-alvo, mas sem o trabalho de designer, etapa que ficou reservada apenas para a versão final, considerando os custos que demandam a produção, mas sempre primando por retratar o lócus da pesquisa, buscando estabelecer a conexão entre pesquisadora e

lôcus, seguindo assim um dos pressupostos da pesquisa-ação, conforme já detalhado.

Abaixo, segue Figura 22, um recorte da capa da versão final do PE, onde apresenta um *design* que busca evidenciar as etapas perpassadas até chegar ao resultado final, por meio das imagens de engrenagens, porém, mantendo o foco sempre na sala de aula, que a partir das perspectivas estudadas, não apresenta-se de forma tradicional com cadeiras enfileiradas, mas propõe uma imagem em “U” onde permita que todos se vejam, se olhem e interajam durante a dinâmica da aula, nesse processo de construção coletiva ao qual se propõe o curso “Agora eu sou professor(a), preciso gerir minha sala de aula!”.

Figura 22: Capa do PE intitulado “Agora sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula!”



Fonte: Elaborado por Aldemira Câmara em 2025.

O objetivo do PE, é de implementar uma proposta formativa que colabore para a gestão da sala de aula de professores em formação inicial para que ao ingressarem na carreira tenham subsídios para articularem teoria e prática com êxito.

Para isso, em sua proposta de prática, estabelece ações e buscam diagnosticar quais as principais necessidades formativas dos professores em formação inicial participantes do curso, e isso levando em considerando experiências vividas nas ocasiões em que tiveram contato com a sala de aula, seja no estágio supervisionado ou nos programas de extensão nos quais participaram.

No decorrer da realização do curso, ele também se propõe a Identificar os

elementos da gestão da sala de aula que mais desafiam professores em formação inicial a obterem êxito em seu futuro ingresso na carreira docente, de modo que apresenta flexibilidade para que a cada aplicação possa ser replicado com vistas a alcançar as especificidades de cada público-alvo. O produto está organizado em 5 módulos conforme detalhamento abaixo:

MÓDULO 1: Diagnóstico e combinados para o desenvolvimento do curso em ação compartilhada e consciente por parte do público-alvo.

A proposta do curso traz em seu primeiro módulo o diagnóstico do grupo com o qual será desenvolvido pois, ainda que se tenha um cenário prévio, não se pode descartar as especificidades de cada grupo além do tempo e espaço.

Nessa perspectiva, no primeiro encontro com os cursistas, é previsto que seja feito um diagnóstico, objetivando identificar quais as principais necessidades formativas específicas daquele grupo de professores em formação inicial em relação à sua prática profissional e a gestão de suas salas de aula.

Esse diagnóstico pode ser realizado por meio de entrevistas, com o intuito de conhecer como a gestão da sala de aula vem sendo abordada no percurso da formação inicial do público-alvo, e quais as temáticas, nesse contexto da gestão da sala de aula, porventura, sentem-se inseguros em administrar quando se deparam com uma situação prática.

Nesse contexto de interlocução com os participantes, nas entrevistas, coleta-se dados prévios, objetivando atender aos anseios dos participantes dando significado real à realização do curso e possibilitando pensar estratégias diferentes que potencializam o alcance do público-alvo.

Uma vez feito o diagnóstico, e após destacar as necessidades formativas daquele grupo específico, parte-se para os combinados visando o melhor desenvolvimento do curso em ação compartilhada e consciente por parte do público-alvo.

Na ocasião deve ser explicado para a turma que os combinados são uma estratégia de gestão da sala de aula, pois quando construídos coletivamente, de forma compartilhada, podem resultar em um movimento positivo de responsabilidade e cumprimento do que se propõe visando o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

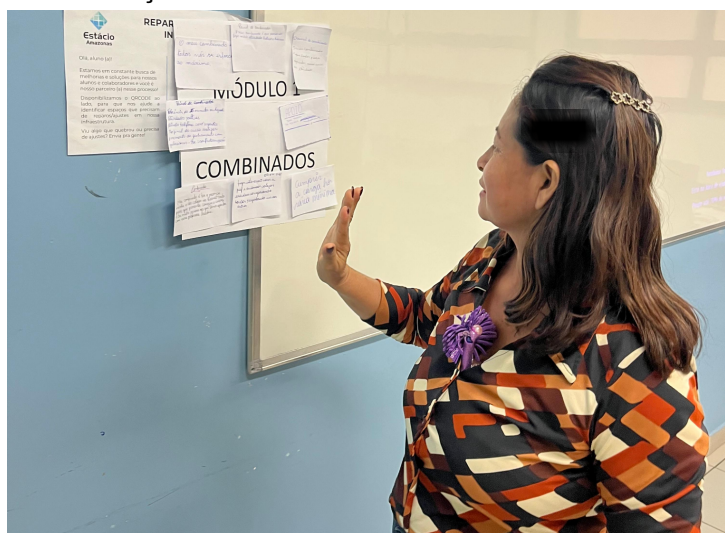
Como o formato do curso é pautado em uma metodologia “mão na massa”, todas as atividades são colocadas em prática com a turma, objetivando fortalecer a aprendizagem e dar significado ao que se apresenta enquanto proposta formativa.

Nessa perspectiva, nos pautamos em Oliveira-Silva (2008), quando aborda sobre o contrato pedagógico, considerando esse estabelecimento de relação entre professores e alunos, lembrando que “O contrato pedagógico nada mais é que o reforço do ritual institucional acrescido de características próprias do trabalho e perfil de cada agente (professor)” (Oliveira-Silva, 2008, p. 26), e por essa razão, a primeira atividade do nosso curso, foi os estabelecimentos de combinados.

Para Oliveira-Silva (2008, p. 27), “A relação aluno-professor é estabelecida de forma individual e única. É importante construir meios neste relacionamento através dos quais seja possível a solução de impasses, ou seja, a renegociação do contrato em casos especiais.”.

Para a atividade entrega-se um recorte de papel, no qual a turma deve ser orientada a escrever pelo menos uma sugestão de combinado para ser apresentado ao grupo, combinado este que, uma vez aprovado pelo coletivo, compõem quadro de combinados da turma e todos devem seguir a fim de alcançar o objetivo do curso, além de fortalecer o respeito mútuo e a vida em sociedade.

Figura 23: Dinâmica de construção dos combinados com a turma do curso: teoria relacionada à prática.



Fonte: Imagem capturada com o celular da pesquisadora, em 09/04/2025

Após cada participante apresenta sua sugestão de combinado, e defende a importância de incluí-lo nos combinados da turma, um exercício importante para valorizar a gestão de conflitos e a autonomia dos estudantes em sala de aula.

Na Figura 23 abaixo, uma participante está fixando a sua sugestão de

combinado no quadro, que deve compor os combinados da turma, construídos de forma coletiva e que se cumprido, irá fortalecer a gestão da sala de aula e potencializar resultados.

Após a dinâmica, os combinados devem ser organizados e colocados à vista de toda a turma.

MÓDULO 2: O que é gestão da sala de aula e/ou gestão da classe?

No módulo 2, deve-se recapitular as atividades do módulo 1 e, na sequência assistir ao vídeo de Celso Vasconcellos, datado de 12 de jul. de 2012, falando sobre a Gestão da Sala de Aula. Destaca-se que apesar de já terem se passado mais de 12 anos de sua gravação, pontua aspectos super atuais, inclusive alguns dos quais são trabalhados no módulo 1, a saber, os contratos didáticos e/ou combinados como estratégia de gestão da sala de aula e redução dos indicadores de indisciplina.

A base teórica é fundamental para uma construção consistente e coesa em relação aos conceitos a serem trabalhados no Produto Educacional, a próxima atividade utilizando uma dinâmica de organização da turma em grupos, objetivando que grupos menores tenham potencialidade de discussões no sentido de não reunir somente os que têm mais afinidade uns com os outros, mas fomentar a pluralidade na prática.

A turma já organizada em grupos menores, de 3 e/ou 4 pessoas, devem ter contato com livros e material variado dos autores estudados na pesquisa que são base também para o PE, e na sequência devemos ser oportunidades para que haja interação entre eles, troca, partilha e construção de conhecimento.

MÓDULO 3: Planejamento e gerenciamento do tempo como estratégia de gestão da sala de aula.

Seguindo a metodologia utilizada, no segundo dia, deve ser realizada a recapitulação dos temas trabalhados nos módulos 1 e 2, ouvindo os presentes e verificando uma parcial da avaliação do curso, objetivando adequar para os próximos módulos a algo que seja sinalizado como não fazendo sentido, ou mesmo, acrescentando algo que tenha sido solicitado pela turma.

Após esse momento, deve ser abordada a proposta para o módulo 3, que trata sobre o planejamento, momento no qual os participantes devem contribuir com seu

ponto de vista em relação ao tema discutido.

Dinâmicas foram realizadas para atender necessidade real do grupo, partimos para a atividade do Estudo de Caso, Apêndice 03, ocasião na qual deve-se apresentar situações diversas que podem acontecer em qualquer sala de aula, e que para a solução dessas situações, devem ser solicitadas que os participantes do curso apliquem estratégias que possuem relação com as necessidades formativas destacadas pelo grupo.

Nessa atividade, deve entregar para cada participante do curso, um arquivo no qual estejam listadas as situações, das quais cada um precisa escolher apenas uma para apresentar um planejamento visando sanar ou minimizar os impactos desta, ou seja, a partir do acesso do arquivo e da escolha da situação, inicia-se uma ação de planejamento em busca de estratégias que possam minimizar impactos em relação a complexidade das situações proposta no estudo de caso.

Os cursistas podem ter a oportunidade de interagir entre si, e após, a turma deve ser organizada em dois grupos, para que apresentem suas proposições de prática, sem esquecer de citar os conceitos, para solucionar/minimizar as situações expostas no estudo de caso.

Deve entregar a estrutura de planejamento, conforme Apêndice 05, destacando campos para os quais os grupos precisavam pensar estratégias que envolvessem o que já foi estudado no curso, como por exemplo, a importância do diagnóstico, de pensar as atividades levando em consideração o público para o qual iremos ministrar aula, assim como a ênfase na importância dos combinados como aliados para uma sala de aula mais organizada e que possibilite um clima de ensino e de aprendizagem, também o gerenciamento do tempo.

Os participantes do curso devem ser orientados sobre como preencher o instrumento, seguindo a proposta do curso que é de “mão na massa”, ou seja, ao mesmo tempo que lhes forem apresentados os conceitos e embasamentos teóricos, também devem ser oportunizadas as estratégias para que coloquem em prática.

MÓDULO 4: Os combinados como plano de fundo para uma sala de aula sem conflitos.

Ao iniciar o módulo 4, deve-se recapitular o que já fora trabalhado nos módulos 1, 2 e 3 e adentrar na temática específica do módulo 4 por meio de uma Roda de

Conversa, Apêndices 12, abordando o seguinte tema: “A importância de que desde o início do contato com a sala de aula, sejam estabelecidos combinados que preservem os processos de ensino e de aprendizagem.”

Dando seguimento, os cursistas, professores em formação, devem sistematizar os planos de aula em grupo, eleger um representante de cada grupo para ir diante da turma e compartilhar os apontamentos, e como pode exercer sua prática de forma melhorada a partir do contato com o curso.

Figura 18: Cursista socializando as estratégias planejadas para a gestão de uma sala de aula.



Fonte: Imagem capturada com o celular da pesquisadora, em 14/04/2025

Conforme apresentado na Figura 19, alguns socializam recursos com uma nova perspectiva de aplicação considerando também o planejamento desenvolvido em grupo e articulando os conceitos e sugestões de estratégias trabalhados no curso objetivando sempre o alcance de êxito na gestão de suas salas de aula.

MÓDULO 5: Considerações para melhoria do fazer docente, avaliação e encerramento do curso.

No último dia de encontro do curso “Agora eu sou Professor(a), preciso gerir minha sala de aula!”, os cursistas trouxeram para a sala algumas sugestões de estratégias que envolviam o cumprimento dos planos desenvolvidos em grupo e individualmente nos dias anteriores, intercalando com as discussões, leituras e debates sobre o tema central do curso, ou seja, a gestão da sala de aula, e fizeram a apresentação oral do que planejaram.

Na figura 20, é possível observar que além da exposição oral, os cursistas, professores em formação, também explicaram como seria na prática a aplicação do

planejamento, interagindo com os colegas de outros grupos e simulando algumas abordagens e estratégias visando a gestão da sala de aula.

Figura 20: Cursista socializando as estratégias planejadas para a gestão de uma sala de aula.



Fonte: Imagem capturada com o celular da pesquisadora, em 15/04/2025

As ações planejadas para a realização do PE, também visam desenvolver de forma colaborativa, estratégias que possam subsidiar professores em formação inicial, na busca por minimizar as dificuldades identificadas em suas experiências em gerir uma sala de aula, muito ainda se tem para avançar em relação ao tema escolhido como foco para a elaboração do PE, pois a partir do lócus da pesquisa e considerando todas as referências estudadas, fica a expectativa principal de alcance de objetivos de que o PE contribua de forma significativa com a formação dos professores em formação inicial, público-alvo de nossa pesquisa.

A avaliação do Produto evidenciou que apesar do potencial da proposta inicial, ela não alcançou o objetivo em sua totalidade de modo que foi realizado um ajuste em seu objetivo para a versão final.

Cabe destacar o seu potencial para fomentar um espaço de discussão sobre a gestão da sala de aula, reforçando a sua necessidade de utilização principalmente na formação inicial, podendo ser adaptado para a formação de professores de carreira sendo importante registrar a grande satisfação das autoras com o seu resultado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou, a partir das lacunas observadas na RL, descrever o cenário da formação inicial de professores no Brasil, fazendo um paralelo com a realidade do início da profissão docente por professores em formação inicial, a partir da perspectiva dos primeiros contatos com a sala de aula, tanto por intermédio do estágio supervisionado quanto pela participação nos programas de iniciação a docência.

Como lacuna observada, destaca-se a escassez de abordagens sobre a gestão da sala de aula na formação inicial, sendo este um tema observado nas RL com necessidade formativa de professores na formação inicial.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa destacou tanto os saberes quanto às necessidades formativas do público-alvo, sem perder o foco na gestão da sala de aula, pois a partir do contato com o lócus da pesquisa, bem como da produção de dados, destacou-se a inter-relação dos temas, tendo em vista que a gestão da sala de aula, caracteriza-se por uma necessidade formativa desses professores em formação inicial.

Retomando o problema da pesquisa, assim como nosso objetivo geral: Compreender em que aspectos uma proposta formativa para gestão da sala de aula contribui na formação inicial de professores para a educação básica, podemos dizer que os aspectos que compuseram a proposta formativa resultado da pesquisa e consolidada no PE, tendo o foco na gestão da sala de aula, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, contribuiu para a formação inicial de professores, futuros professores iniciantes e atuantes na educação básica, no sentido de fazê-los refletir sobre a importância de gerirem suas turmas para maximizar a aprendizagem dos alunos e, também, para que tenham um ambiente acolhedor e organizado.

Ademais, vivenciar essa experiência contribui para que os participantes pudessem se sentir mais seguros ao assumirem suas turmas, na medida em que puderam conhecer a importância de ter um planejamento organizado para as aulas, além de conhecerem estratégias para gerirem suas turmas.

Considerando a abrangência dos resultados, destacamos as ações realizadas para o alcance de cada objetivo específico que corroborou para o resultado final, pois, iniciamos a pesquisa pela investigação de como vem sendo discutida a temática da gestão da sala de aula na formação inicial e demos seguimento com a articulação dos

conceitos de trabalho docente e gestão da sala de aula na formação inicial de professores por meio do destaque dos autores fundantes dessa dissertação, sendo possível elaborar uma proposta formativa para a formação inicial de professores, centrada na gestão da sala de aula.

A proposta formativa, foi sistematizada em formato de PE que considerou as colaborações dos participantes, assim como, as exigências da CAPES para os mestrados profissionais da área de ensino como é o caso do PPGET.

Destacamos que a imersão no lócus da pesquisa, onde estão inseridos os participantes que contribuíram com a elaboração do PE, pois, considerando que nossa intencionalidade foi subsidiar professores em formação inicial, para que antes de ingressarem na carreira, subsidiados, para lidar com os condicionantes (Tardif, 2014), objetivando que administrar com segurança as questões de indisciplina dos estudantes (Vasconcelos, 2017), e que coloquem em prática os conhecimentos adquiridos na licenciatura, fazendo uma reflexão-ação de sua prática docente na construção de sua autonomia como professor (Contreras, 2012 [2002]).

Também nos possibilitou responder o problema de pesquisa, e nessa perspectiva, esperamos que esta pesquisa possa ter contribuído para a formação dos participantes voluntários, mas principalmente que contribua infinitamente mais, por meio da replicação do PE com a formação de diversos professores em formação inicial.

Cabe deixar registrado potenciais possibilidades de seguimento da pesquisa, seja em relação às etapas da vida dos professores, seja sobre as fases do desenvolvimento profissional docente, além do aprofundamento do tema relacionado à gestão da sala de aula para a formação inicial de professores e na formação contínua.

Tendo em vista que somos pesquisadoras qualitativas, nesse contexto das etapas da discussão dos resultados, recorreremos Creswell (2014, p. 152) quando diz que a “Interpretação em pesquisa qualitativa envolve abstrair além dos códigos e temas para um significados maior dos dados.”, ou seja, as respostas dos voluntários são muito maiores do que caracteres, ou quantidade de respostas, mas são algo palpável em relação ao trabalho realizado e que nos possibilita vislumbrar outros aspectos da pesquisa, e nos impulsiona a seguir em frente e buscar maiores e mais amplos horizontes representados em espaços e alcance de pessoas que atuem e

estejam dispostas a discutir e melhorar suas práticas em relação ao tema de nossa pesquisa que é a gestão da sala de aula na formação inicial de professores, mas também de outras possibilidades a partir dessa.

REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520: Informação e documentação: Citações em documentos - Apresentação**. 2ª edição, Rio de Janeiro, 2023.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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)**. <https://anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>, novembro de 2020. Acesso em julho de 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015.

ARAÚJO, Eliane Carneiro. **Expectativas, desafios e possibilidades na voz de professores iniciantes nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté. Taubaté, SP. p. 159. 2019.

ARRUDA, S. de M., LIMA, J. P. C. de. PASSOS, M. M. **Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 11 No 2, p. 139-160, 2011.

ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo et al. **A entrevista na pesquisa qualitativa-mecanismos para validação dos resultados**. Autêntica, 112 páginas. 2017.

AZEVEDO, Breno Fabrício Terra; REATEGUI, Eliseo Berni; BEHAR, Patricia Alejandra. **Estudo de análise qualitativa em fórum de discussão. RENOTE: revista novas tecnologias na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS, 2009.

BACCON, A. L. P. ARRUDA, S. de M. **Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente**. Práxis Educativa, v. 10, p. 463-487, 2015.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí.

BARBOSA, Cristiane Clébia. **Observatório da formação docente continuada para coleta de dados sobre necessidades formativas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. NATAL/RN, 90 páginas, 2021.

BASSOLI, Fernanda; LOPES, José Guilherme S.; CÉSAR, Eloi Teixeira. **Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, n. 4, p. 817-834, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 de junho de 2023.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid= Acesso em: 12 de junho de 2023.

_____. PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018 - **Institui o Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 03 agosto de 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Diário Oficial da União: Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 de junho de 2023.

_____. Parecer CNE/CP Nº 4/2024, de 12 de março de 2024. **Trata sobre aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4752/parecer-cne-cp-n-4>. Acesso em: 10 dezembro de 2024.

_____. Ministério da Educação. Resolução CP/CNE 4/2024, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 10 dezembro de 2024.

BORGES, Cecília. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.** Educação & Sociedade, v. 22, p. 59-76, 2001.

CÂMARA, Aldemira de Araújo. **Formação continuada pela aprendizagem baseada em projetos: atuação no desenvolvimento profissional docente de professores formadores**. 158 f. 2021. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

CARVALHO, Maria Andresiele Andrade; MOURA, Diego Luz; BENTO, Itallo Ramon Moreira. **Entrada na carreira: professores de educação física participantes do PIBID**. Revista Contemporânea de Educação, v. 16, n. 36, p. 58-75, 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de, GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAGAS, Regina Marieta Teixeira et al. **O sentido da pós-graduação para qualificação de professores da educação básica do estado do Amazonas**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 166 páginas, 2022.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos**. Revista Exitus, Santarém, PA, Vol. 12, p. 01 - 25, 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012 [2002].

CORACINI, Maria José RF. **Interação e sala de aula**. Calidoscópico, v. 3, n. 3, pág. 199-208, 2005.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRISTOVÃO, Eliane Matesco; DOS SANTOS, Janaína Roberta. **Impactos do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Ciências e Matemática da Unifei: um olhar para as regências**. Com a Palavra, O Professor, v. 6, n. 15, p. 39-64, 2021.

DA COSTA NEGRÃO, Felipe; DE ANDRADE, Luciani Andrade; ANIC, Cinara Calvi. **O comitê ad hoc como dispositivo para validação de produtos educacionais oriundos de Pesquisas Narrativas**. Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 11, n. jan./dez., p. e254425-e254425, 2025.

DA CRUZ NASCIMENTO, Marilene Batista; SANTOS, Mateus Henrique Silva; GUEDES, Josevânia Teixeira. **Itinerâncias formativas: Estágio e práticas em contextos de aprendizagens colaborativas**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 1807-1822, 2021.

DE BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; JÚNIOR, Nazir Feres. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Revista Evidência, v. 7, n. 7, 2012.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. Revista pesquisa qualitativa, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa**. Revista Lusófona de Educação, n. 40, p. 11-25, 2018.

DE SOUZA, Juliana Brandão; DIAS, Viviane Borges. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 7, p. 81-100, 2020.

DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas, MAKNAMARA, Marlécio. **Necessidades formativas de futuros docentes de Ciências e Biologia em uma licenciatura EAD**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 7, n. 3, 2018. DOI: 10.9771/re.v7i3.26868. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/26868>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DURÉ, R. C.; ABÍLIO, F. J. P. **A Formação Inicial na Concepção Docente: Um Estudo Fenomenológico com Professores de Ciências Biológicas**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], v. 19, p. 345–371, 2019. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2019u345371. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4975>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FALICETTI, Vera Lucia. **Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência**. Educar em Revista, núm. 67, pp. 215-232, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação & sociedade, v. 23, p. 257-272, 2002.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e pesquisa, v. 31, p. 483-502, 2005.

FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 19 ago. 2023.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa.** *Gestão. org*, v. 3, n. 2, p. 80-89, 2005.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA. (Org.) *Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IBIAPINA, Mariana Lira. **Paradigma da formação de professores orientada pela investigação no Brasil: estudo a partir de documentos normativos (1988-2018).** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 284 páginas, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

KLEEMANN, Robson et al. **Principais Alterações nos Documentos que Orientam a Formação Docente no Brasil.** *REVISTA FOCO*, v. 18, n. 2, p. e7877-e7877, 2025.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores.** *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 3, n. 6, p. 236-259, 2011.

LIMA, Emília Freitas de. **Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, p. 343-358, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, A (Coord). *Os professores e sua formação.* 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.51-76.

_____. **Formação de professores para uma mudança significativa.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. **Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano.** Bogotá, 2006.

_____. Princiante Inserción a la Docencia. (Coord.) **Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente.** págs. 07 - 57, OCTAEDRO, ISBN: 978-84-8063-352-9, Edición electrónica, Barcelona - Buenos Aires - México, 2008.

MADELA, Angelica; VENTURA, Lidnei. **Formação de professores nas licenciaturas e as diretrizes de formação: análise do marco legal atual.** Revista CIS, v. 21, n. 1, 2024.

MOVIMENTO REVOGA BNC-FORMAÇÃO DA FRENTE PELA RETOMADA DA RESOLUÇÃO 02/2015. **Manifesto da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções do CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP02/2015.** [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Manifesto__REVOGA_BNC_Forma%C3%A7%C3%A3o_18Abr.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Manifesto__REVOGA_BNC_Forma%C3%A7%C3%A3o_18Abr.pdf), acesso em 03 de agosto de 2023.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível.** Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

NETO, Samuel de Souza et al. A escolha do magistério como profissão. In: **IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores.** 2007.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA. (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, H. L. G., & Leiro, A. C. R.. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco.** Proposições, 30, e20170086. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>., (2019).

PASSOS, C. L., NACARATO, A., FIORENTINI, D., MISKULIN, R. G., GRADO, R. C., GAMA, R., MEGID, M. A. FREITAS, M. T., & VIEIRA DE MELO, M.. **Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros.** Quadrante, p. 193–219, <https://doi.org/10.48489/quadrante.22800>, (2006).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. **Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. e35617-39, 2021.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais**

dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 24/06/2022.

ROSA, Cláudia do Carmo et al. **Professores iniciantes de Geografia: Processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica.** Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 208 páginas, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, p. 143 a 155. 2009.

_____, Demerval. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.** ISBN 978-85-7496-442-3, Campinas, SP: Autores Associados Editora, 2022.

SILVA, Luciano Campos. **Clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação docente.** Revista Eletrônica Pesquiseduca, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 18, p. 439-466, 2017.

SILVANO, Antônio Marcos da Costa. **Os saberes docentes e aprendizagem significativa na formação inicial de professores com o uso das interfaces digitais interativas.** Tese (Doutorado), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 231 páginas, 2019.

SILVA, Grazielle Roberta Freitas et al. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa.** Online Brazilian Journal of Nursing, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SANTOS, Gildenir Carolino. Processo de indexação das dissertações e teses no Google Acadêmico. **Boletim Técnico do PPEC**, v. 6, p. e021014-e021014, 2020.

SOUSA, Ariadene Santos, **A escrita de Si.** In: ConPas UFRJ. II Encontro de Pesquisa Narrativa. 2023, Rio de Janeiro - RJ. Pág. 240 e 241.

SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. de S. A. **O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência.** Educ. Form., [S. l.], v. 4, n. 11, p. 82-96, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i11.841. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841>. Acesso em: 8 set. 2025.

SOUSA, Sandra Novais et al. **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura.** Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 2020.

SOUZA, Anna Carime et al. **A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 138 páginas, 2021.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec. São Paulo. Nova série, v. 4, n. 2, p.196-229, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 31, n. 3, set/dez. 2005, p. 443-466,

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de 3º grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. **A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC- Formação e os retrocessos para a valorização docente.** Educar em Revista, v. 39, p. e87143, 2023.

ZIHLMANN, Karina Franco; MAZZAIA, Maria Cristina. **Aprimoramento da Ficha de Validação de Produtos Educacionais na pós-graduação profissional.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 75, p. e20210063, 2021.

9. ANEXO

9.1. CARTA DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
DIRETORIA GERAL DO CAMPUS MANAUS-CENTRO



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **EDSON VALENTE CHAVES**, na qualidade de Diretor Geral do Campus Manaus- Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, **AUTORIZO** a realização da pesquisa intitulada GESTÃO DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **ARIADENE SANTOS SOUSA**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico deste Campus Manaus Centro do IFAM.

DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa e que esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde para a referida pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução nº 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.


Manaus, 28 de fevereiro de 2023.




EDSON VALENTE CHAVES
Diretor Geral

Contato:
edson.valente@ifam.edu.br

9.2. CARTA DE ANUÊNCIA



 **Estácio Amazonas**
Reconhecimento do Ministério de Educação pelo Portaria nº 118/15-MEC

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado **A GESTÃO DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, a ser conduzido pela pesquisadora **ARIADENE SANTOS SOUSA**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, tendo anuência desta Instituição de Nível Superior, para fins de investigação e aplicação da prévia do Produto Educacional elaborado a partir da pesquisa.

Declaramos também que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa com a condição da pesquisadora comprometer-se a utilizar os dados da pesquisa exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Manaus, 31 de março de 2025.

Thiago André Albuquerque de Souza
Thiago André Albuquerque de Souza
Coordenação de Pesquisa, Extensão e Internacionalização
Faculdade Estácio do Amazonas

FACULDADE ESTÁCIO DO AMAZONAS

9.3. PARECER COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 6.059.941

investigação em que se insere à formação de professores, em especial de biologia, no tocante à gestão da sala de aula.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acerca dos documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16, identificamos que todos foram

APRESENTADOS a) Folha de rosto; b) Projeto Básico; c) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero; d) Carta de anuência; e) Declaração de uso de infraestrutura; f) Termo de Consentimento (TCLE) e assentimento (TALE), se for o caso; g) Instrumentos de Pesquisa; h) Cronograma e i) Orçamento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O colegiado, diante da análise dos autos com base nas resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16, decide pelo parecer de aprovação do projeto de pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2115480.pdf	15/04/2023 21:00:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	9_PROJETO_DE_PESQUISA_DETALHADO_SUBMETIDO.pdf	15/04/2023 20:59:48	ARIADENE SANTOS SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/04/2023 20:39:22	ARIADENE SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_SEMI ESTRUTURADA.pdf	02/04/2023 22:09:42	ARIADENE SANTOS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR	02/04/2023	ARIADENE SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 6.059.941

Assentimento / Justificativa de Ausência	E_ESCLARECIDO.pdf	21:55:03	SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA_DECLARACA O_DE_USO_DA_INFRAESTRUTURA_ ARIADENE_SANTOS_SOUSA.pdf	02/04/2023 21:53:42	ARIADENE SANTOS SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 15 de Maio de 2023

Assinado por:
LUIZ HENRIQUE CLARO JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@fam.edu.br

10. APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) participante, por estar participando desta entrevista, significa que já aceitou participar da pesquisa intitulada “Gestão da sala de aula na formação inicial de professores para a educação básica”, cuja pesquisadora responsável é Ariadene Santos Sousa. Na ocasião, reitera-se as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, já assinado por você, quanto ao objetivo geral da pesquisa que é: Analisar em que aspectos uma proposta formativa sobre a gestão da sala de aula contribui na formação inicial de professores da educação básica.

Para tal, contamos com sua colaboração voluntária pois como professor(a) em formação inicial, poderá contribuir com suas opiniões, percepções, conhecimentos e dúvidas sobre a temática pesquisada e dessa forma contribuir para a construção de uma proposta formativa colaborando tanto com sua formação inicial como com a de outros(as) professores(as) da educação básica que também estejam cursando ou venham a cursar licenciatura.

Conforme autorizando com a assinatura do TCLE, podemos fazer um registro fotográfico e iniciar a gravação de voz? Aproveito pra reforçar que lhe é assegurado a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo e/ou das comunidades que faça parte, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros conforme item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII.

Nossa entrevista terá o tempo mínimo de 20 minutos e máximo de 40 minutos, tudo bem? Diante da sua confirmação, vamos iniciar:

1. Qual sua idade?

2. Como você fez a escolha pelo curso que está estudando? *(Um dos objetivos da pergunta é de que o(a) participante se expresse quanto as suas motivações de estar cursando uma licenciatura)*

3. Além do estágio, você já teve contato direto com a sala de aula na condição de professor(a), como nos programas PIBID e/ou Residência, por exemplo? *(nosso objetivo é de identificar se já tiveram contato com a sala de aula e se este foi por intermédio do estágio)*
4. Algo lhe surpreendeu/surpreende nesse primeiro contato com a sala de aula? *(caso já tenha acontecido)* Pode nos contar sobre?
5. Do que você sentiu/sente mais falta, na sua formação, quando teve esse primeiro contato com a sala de aula, para vivenciar a docência na prática? *(A depender do período que esteja sendo cursado, pode ser que alguns(mas) participantes já tenham iniciado a prática profissional, mesmo que ainda estejam em formação, de modo que a percepção deles(las) também será de grande importância para a pesquisa)*
6. Você já ouviu falar sobre gestão da sala de aula ou gestão da classe? Em que momento?
7. Se sim, o que foi que você ouviu falar sobre esse tema? Pode nos contar?
8. E se já ouviu, o que você entende por gestão da sala de aula ou gestão da classe? Pode nos contar?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TECLE

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa Gestão da sala de aula na formação inicial de professores da educação básica., cuja pesquisadora responsável é Ariadene Santos Sousa. O objetivo geral do projeto é: Analisar em que aspectos uma proposta formativa sobre a gestão da sala de aula contribui na formação inicial de professores da educação básica. Como objetivos específicos do projeto pretende-se: a) investigar como vem sendo discutida a temática da gestão da sala de aula na formação inicial de professores da educação básica; b) articular os conceitos de formação inicial, necessidades formativas e gestão da sala de aula; e c) elaborar uma proposta formativa que possa contribuir na formação inicial de professores para que, futuramente, possam gerir sua sala de aula de forma satisfatória.

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar, por ser professores em formação inicial do curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade Estácio do Amazonas, além de

de sua colaboração ser indispensável, pois a partir de sua resposta ao questionário semiestruturado que será aplicado, bem como participando das entrevistas, permitirão que a pesquisadora possa conhecer suas opiniões em relação à temática deste projeto de pesquisa e ao mesmo tempo poderá contribuir para a construção de uma proposta formativa que possa colaborar com a formação inicial de professores da educação básica sobre o tema estudado.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço conforme Item IV.3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012.

Caso aceite participar, a coleta de dados ocorrerá a partir da aplicação de questionário semiestruturado, bem como à partir de entrevistas, objetivando uma amostra dos professores da educação básica em formação. Para tal coleta, já se tem a carta de anuência emitida pela Coordenação de Pesquisa, Extensão e Internacionalização Faculdade Estácio do Amazonas. O local da coleta de dados será definido em comum acordo entre os participantes e a pesquisadora.

A pesquisa envolverá ainda os registros documentais amostrais, como por exemplo a Estrutura dos cursos que estejam cursando na instituição que autorizou a pesquisa via carta de anuência dentre outros que se fizerem necessários. A investigação será fundamentada nas contribuições teóricas de autores de livros, artigos, dissertações e teses que abordam a temática pesquisada em consonância à BNCC, e demais legislações vigentes que norteiam a educação no Brasil.

É importante esclarecer ao(a) Sr(a) que caso aceite participar da pesquisa, também estará autorizando vosso registro de imagem e som, lhe sendo assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros conforme item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas em caso de aceite em participar da pesquisa, estará concordando que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, assegurando-lhe que os seus dados

pessoais não sejam mencionados, sendo os dados coletados utilizados apenas nesta pesquisa e para produção de artigos relacionados à Dissertação da Pesquisadora responsável e armazenados no computador pessoal da pesquisadora e no computador pessoal da sua orientadora até o momento da publicação dos resultados e artigos

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Essa pesquisa adotará a abordagem qualitativa. Assim, entende-se que a possibilidade de riscos e danos aos sujeitos pesquisados são mínimos. De toda forma, nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) podem estar relacionados ao desconforto em relação ao tempo destinado para responder o questionário e/ou a insegurança das respostas. Objetivando minimizar as possibilidades de desconfortos e eventuais riscos, o instrumento da pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM para aprovação do seu uso científico.

Para não quebrar a confidencialidade dos dados pesquisados, as informações coletadas ficarão sob a guarda rigorosa do pesquisador e seus dados terão fins científicos, preservando a identidade dos participantes com base no anonimato dos respondentes. Se por algum motivo o esmo tiver desconforto em relação a algumas perguntas do questionário, terá a liberdade de recusar a responder, bem como, poderá interromper a resposta do instrumento de pesquisa a qualquer momento.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Também são esperados benefícios com esta pesquisa e os benefícios aos participantes está relacionado à sua contribuição para a realização de uma investigação que tem por objetivo contribuir diretamente com sua formação inicial, bem como com a de outros estudantes de licenciatura, pois tanto a instituição pesquisada como outras de nível superior, poderão, a partir dos resultados dessa pesquisa, utilizar as contribuições para auxiliar na formação de seus alunos nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação inicial de professores da educação básica.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Caso aceite participar informa-se que sua participação é isenta de despesas, não sendo necessário ressarcimento porque não terá despesas nas respostas aos questionários, nem na participação das entrevistas, com locomoção, pois a pesquisadora irá ao encontro dos participantes para a realização das coletas. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa e fica assegurado ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Está assegurado a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados desta pesquisa. Para tanto, poderá consultar a pesquisadora responsável (Ariadene Santos Sousa).

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável a qualquer tempo para informação adicional no endereço Condomínio Jardim das Cerejeiras, Rua Nakagima, Nº 461, CEP 69.054-679, Bairro Parque 10 de Novembro, Manaus-AM, telefone para ligação e mensagem (92) 99482-8636.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CEP/IFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFAM fica localizado na Avenida Ferreira Pena, número 1109, CEP 69025-010, Bairro Centro, Manaus-AM, Fone: (92) 3306-0062, no prédio da Reitoria do IFAM-CMC, E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br, horário de funcionamento de 8h às 12h e de 13h às 17h. O CEP/IFAM é um colegiado interdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) foi elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa, após receber informações e esclarecimento sobre o projeto de pesquisa, acima identificado, concordo de livre e

espontânea vontade em participar como voluntário(a) e declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual conteúdo e forma, ficando uma em minha posse:

Manaus, ____ de abril de 2025

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

APÊNDICE C - QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO

QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO

1. Em uma sala de aula com estudantes entre 7 e 9 anos de idade, em meio ao silêncio da aula, durante a realização de uma tarefa individual, você, professora(a), vê um(a) estudante chorando. O que você faz?
2. Na hora do intervalo, você que está em seu horário de descanso não remunerado, passa e observa um(a) estudante (criança, adolescente, jovem, adulto) sozinho enquanto todos os demais estão interagindo. O que você faz?
3. Na hora da entrada da sala, chega um(a) estudante com aspecto de ausência de cuidados familiares, os(as) demais estudantes observam e começa um burburinho na sala de aula. O que você faz?
4. Durante a realização de uma atividade de matemática, na qual você propôs a participação da turma, um(a) estudante respondeu de forma equivocada em relação a expectativa do que estava sendo trabalhado. O que você faz?
5. Durante a ministração de uma aula expositiva, na qual você está explanando sobre determinado tema, um grupo de estudantes está interagindo em horário indevido, ou seja, interferindo no momento de estudo dos demais bem como na sua própria performance como ministrante da aula. O que você faz?
6. Em uma sala de aula de estudantes entre 9 e 11 anos de idade, um(a) leva algo ilícito para o ambiente escolar e você observa um movimento diferente na sala de aula, até que identifica o que está acontecendo. O que você faz?
7. Enquanto você ministra aula, um(a) estudante dorme. O que você faz?
8. Durante um trabalho em grupo, um(a) integrante da equipe que está apresentando comete um equívoco na informação ali fornecida e a turma cai na gargalhada, desconcertando quem está apresentando. O que você faz?

9. Em meio a uma atividade recreativa, dois(as), estudantes se desentendem e partem para a agressão física. O que você faz?
10. Você precisa realizar um trabalho em grupo, e sabe que como em toda turma existem as afinidades, mas nessa ocasião, você quer fazer diferente, variar as composições de grupo. O que você faz?
11. Na sua sala de aula, você tem estudantes de todos os níveis de alfabetização, mas precisa avançar em relação ao currículo pois nenhum deles(as) podem ser prejudicados(as) por não estarem no mesmo nível. O que você faz?
12. Você só tem 50 minutos de aula e precisa realizar uma recapitulação da aula anterior, a introdução da aula atual, bem como um exercício de fixação. O que você faz?
13. Você entra na sala de aula e parece que ninguém lhe viu entrar, todos(as) os(as) estudantes continuam falando alto, rindo, correndo e jogando bolas de papel para acertar uns(umas) aos(as) outros(as). O que você faz?
14. Na hora de um lanche coletivo, planejado antecipadamente, um(a) dos(as) estudantes derrama todo o suco no meio da sala. O que você faz?
15. No dia de uma culminância, para a qual você preparou todos(as) os(as) estudantes de sua sala de aula, um(a) dos integrantes empurra o(a) outro na fila indiana de acesso ao palco para a realização da apresentação. O que você faz?

APÊNDICE D - COMBINADOS CONSTRUÍDOS COLETIVAMENTE COM A TURMA

1. PONTUALIDADE;
2. TOLERÂNCIA DE 15 MINUTOS PARA INICIAR AS ATIVIDADES PRÁTICAS;
3. CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA MÍNIMA;
4. APOIO MÚTUO ENTRE OS PARTICIPANTES;
5. INTERAGIR TANTO COM A PROFESSORA QUANTO COM OS DEMAIS COLEGAS DE TURMA;
6. RESPEITO MÚTUO;
7. CASO PRECISE ATENDER TELEFONE QUE SEJA FEITO FORA DA SALA DE AULA;
8. QUE TODOS SE PERMITAM APRENDER E TROCAR CONHECIMENTOS DURANTE O CURSO;
9. QUE AS AULAS TENHAM BASTANTE ATIVIDADES PRÁTICAS, MAS QUE

- TAMBÉM APRESENTEM TEORIA;
10. QUE TODOS OS CURSISTAS SE ESFORCEM AO MÁXIMO;
11. NOS CONFRATERNIZARMOS NO TÉRMINO DO CURSO;

APÊNDICE E - PLANO DE AULA EM EQUIPE

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

MESTRANDA: ARIADENE SANTOS SOUSA

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA CINARA CALVI ANIC CABRAL

CURSO PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Título

Agora eu sou professor(a), preciso gerir minha sala de aula!

PLANO DE AULA EM EQUIPE

ANO:	COMPONENTE:
TÍTULO DA AULA:	
OBJETO DO CONHECIMENTO:	
OBJETIVO A SER ALCANÇADO CONSIDERANDO A APRENDIZAGEM DO(A) ESTUDANTE:	
ESTRATÉGIAS DE ENSINO/ABORDAGEM	
DINÂMICA DE INTEGRAÇÃO DA TURMA	
ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM	
RECURSOS	
AValiação	

CURSISTAS RESPONSÁVEIS:
