

A formação continuada na perspectiva de professores em exercício: necessidades, desafios e expectativas

Continuing education from the perspective of practicing teachers:
needs, challenges and expectations

Lucélia PERON¹
Luciana Passos SÁ²

Resumo

O propósito deste estudo é discutir sobre as percepções de professores do Ensino Médio em relação às atuais propostas de formação continuada. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e a organização e análise baseou-se nos princípios da pesquisa colaborativa. Dentre outros aspectos, os resultados apontam a insatisfação dos professores em relação às ações de formação que lhes são impostas e para a importância de se promover espaços que permitam a troca de experiências, o acolhimento e o pensar coletivo sobre propostas de mudanças mais alinhadas à realidade contemporânea.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino Médio. Pesquisa colaborativa.

Abstract

The purpose of this study is to discuss the perceptions of high school teachers in relation to current continuing education proposals. The data was collected through semi-structured interviews and the organization and analysis was based on the principles of collaborative research. Among other aspects, the results point to teachers' dissatisfaction with the training proposals imposed on them and the importance of promoting spaces that allow for the exchange of experiences, acceptance and collective thinking about proposals for changes that are more in line with contemporary reality.

Keywords: Continuing education. High School. Collaborative Research.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3558705322071310>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3112-9064>. E-mail: luc.peron@gmail.com

² Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9320228970020024>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0649-7938>. E-mail: lucianapsa@gmail.com

Introdução

A formação continuada de professores da educação básica é tema sempre presente em discussões no âmbito educacional e alvo de muitas críticas em torno de sua adequação às reais necessidades daqueles que estão na linha de frente no cenário escolar: o/a professor/a. Trata-se de um percurso formativo cuja trajetória histórica, social e epistemológica é fortemente marcada por diferentes tendências e abordagens, que emergem das diversas concepções de educação, sociedade e cenário político que predominam em cada tempo e contexto.

No Brasil, a formação continuada de professores é orientada por diversas legislações, dentre elas a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Neste documento a formação continuada é destacada como componente essencial à profissionalização dos professores, assim como para a constituição das competências necessárias ao bom desempenho do trabalho docente (artigo 4º).

Na literatura verifica-se uma multiplicidade de termos que são utilizados para conceituar e expressar a finalidade da formação continuada, dentre os quais se destacam: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, educação permanente, dentre outros. Considerando que a escolha desses termos não é meramente técnica, mas sim política, Araújo e Silva (2009), Esteves e Araújo (2019) e García (2013) defendem que o uso de um ou de outro deve ser problematizado, uma vez que cada terminologia carrega compreensões e significados epistemológicos acerca da figura do professor.

Para Araújo e Silva (2009), o termo *reciclagem* remete à ideia de uma formação pontual, descartável e que pode ocorrer a partir de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais. O *treinamento* pressupõe repetição mecânica e passividade daquele que é treinado, tendo como função moldar atitudes e comportamentos. A *capacitação* remete a uma compreensão em que o professor é visto como um recurso que deve ser preparado para desempenhar a profissão. Nesse cenário cabe ao professor receber o conteúdo que para ele foi planejado. O *aperfeiçoamento*, por

outro lado, tem a ver com melhoria, aprimoramento, desenvolvimento, rompendo, inclusive, com a noção de vocação nata para o magistério. Por fim, a *educação permanente* é entendida como um conjunto de ações que valorizam os conhecimentos dos professores e as dinâmicas institucionais. Nessa concepção, o local de trabalho, as vivências e os saberes profissionais são a base do processo que mobiliza a aquisição de novos conhecimentos por parte dos professores (Araújo; Silva, 2009).

Ainda que o termo *educação permanente* expresse uma evolução conceitual, García (2013) defende a utilização da terminologia *formação* quando nos referirmos a professores, sendo esta entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza a partir de aprendizagens, experiências e maturação interna dos sujeitos. Por isso, quando usamos o termo formação, estamos transcendendo a dimensão técnica, de treino, para assumir uma dimensão reflexiva.

Sobre a *formação continuada*, mesmo se apresentando como um fenômeno complexo e diverso que ainda carece de conceitualizações e teorias para sua análise, García (2013) a define como uma ação educativa que acontece por meio de um trabalho pedagógico que tem finalidade, objetivos explícitos e envolve conteúdos científicos, sociais e culturais. Para o autor, trata-se de uma emancipação profissional que possibilita a estes professores realizarem crítica, reflexiva e eficazmente um ensino capaz de promover a aprendizagem dos estudantes. Isso inclui todas as atividades planejadas pelas instituições educativas, e/ou pelos próprios professores, que têm como propósito o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino.

Para Esteves e Araújo (2019) a formação continuada é um caminho constituído por diversas possibilidades que se apresentam durante a trajetória profissional do professor, que o permite compreender suas necessidades a partir das relações entre saber e experiência. É um processo de aprendizagem que se realiza individual e coletivamente e que se constitui a partir das experiências e do contato com o contexto de trabalho. Para as autoras, a formação continuada possibilita aos professores a aquisição de conhecimentos e competências profissionais que permitirão a intervenção no currículo da escola e a melhoria dos processos de ensino. Por isso, ela deve ser vista como um processo que tem continuidade ao longo da carreira e que contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Na literatura também se evidencia que o termo *formação continuada* vem sendo substituído por *desenvolvimento profissional docente* (DPD) (Marcelo, 2009). Sobre isso, André (2010) esclarece que

A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Essas justificativas parecem muito razoáveis e convincentes, porém ao se decidir adotar o desenvolvimento profissional docente como objeto da área de formação de professores, deve-se ter em mente sua amplitude e, portanto, assumir todas as consequências que essa opção acarreta (André, 2010, p. 175).

A formação continuada também difere da ideia de DPD por este ser compreendido “como um processo contínuo que tem início antes de (o estudante) ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (Fiorentini, 2010, p. 45).

Neste estudo compreendemos a formação continuada como um processo permanente, contínuo e efetivo de aprendizagens que acontece após a formação inicial e que envolve uma multiplicidade de ações como cursos, projetos, eventos, programas de qualificação docente, trabalhos colaborativos entre professores e professores formadores, dentre outros. Entendemos que tais ações e experiências contribuem para o desenvolvimento profissional de professores em exercício. Nossa compreensão encontra respaldo em Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) quando afirmam “que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”.

Concordamos com Silva (2010, p. 11) quando explica que o termo *Desenvolvimento* é um conceito amplo e diverso que “remete a uma perspectiva multi e transdisciplinar que se constrói na intersecção das dimensões biológica, psicológica, social, econômica, cultural e técnico-

científica”. Além disso, o DPD é fortemente influenciado pelas condições de trabalho, salário, carreira, autonomia, capacidade de ação individual e coletiva, motivação, disponibilidade, gosto e desencanto pela profissão, clima da instituição e/ou pela própria formação continuada (García, 2013; Imbernón, 2022).

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo investigar como professores atuantes no ensino médio compreendem o seu processo de formação continuada. Em outras palavras, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: as atuais propostas de formação continuada têm contribuído com o desenvolvimento profissional de professores do estado de Santa Catarina e com a melhoria de suas práticas pedagógicas?

No que concerne à organização do artigo, além desta introdução, o texto apresenta o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa; a percepção dos professores sobre o impacto das atuais ações formativas no seu desenvolvimento profissional; e suas compreensões acerca da adequação das propostas de formação ao contexto educacional atual. Para encerrar, são tecidas algumas considerações sobre os resultados encontrados e apresentadas as referências que serviram de suporte nesta análise.

Percorso metodológico

Neste artigo apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa de Doutorado, desenvolvida no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (Gil, 2021) que se embasa nos pressupostos da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008).

Segundo Ibiapina e Ferreira (2005) a pesquisa colaborativa introduz estratégias investigativas que auxiliam na compreensão dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, ao mesmo tempo que ressignifica práticas e promove desenvolvimento profissional a partir de saberes construídos no espaço da pesquisa. É uma maneira de produzir conhecimentos por meio da pesquisa e da reflexão colaborativa, constituindo-se em uma matriz de mudança, pois supera o entendimento de que docentes são meros repetidores de conteúdos escolares. Neste tipo de pesquisa o professor não é um objeto investigativo,

mas um parceiro da investigação, ou seja, a intenção não é pesquisar *o professor, mas com o professor*. Nessa perspectiva, a pesquisa se constitui numa atividade

[...] de produção de conhecimentos e de formação em que pesquisadores e professores exercem um controle reflexivo sobre contextos práticos com o objetivo de transformá-los. Nesse sentido, essa atividade apresenta-se sob duas faces: para o pesquisador, ela é objeto de investigação e para o professor é uma oportunidade de formação, fato que proporciona a aproximação entre o contexto em que os docentes exercem a sua prática profissional e o de pesquisa, auxiliando a romper com o distanciamento entre universidade e escola e também entre teoria e prática, ajudando, assim, os professores a melhor enfrentarem a complexidade da prática educativa, na medida em que aproxima o mundo da pesquisa ao da prática, no contexto da profissão docente (Ibiapina; Ferreira, 2005, p. 35).

De modo geral, a pesquisa ocorreu no âmbito de duas etapas principais: entrevistas e desenvolvimento de um curso realizado por meio de um projeto de extensão cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade onde atuam as autoras deste estudo. Foram colaboradores desta pesquisa 25 professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática que, no segundo semestre de 2022, atuavam no Ensino Médio em escolas da rede pública e/ou privada de ensino, no estado de Santa Catarina.

O grupo investigado foi bastante diverso em relação à idade e ao tempo de experiência na docência. Em relação à idade, a faixa etária varia entre 22 e 61 anos. Sobre o tempo de atuação verificou-se que catorze dos entrevistados eram professores experientes, que lecionavam há mais de dez anos na educação básica. Dois dos entrevistados se encontravam no início da carreira, entre um e dois anos de atuação. O tempo de docência dos demais variava entre seis e nove anos.

Em relação às áreas de conhecimento, três eram professores de Biologia, dois de Física, dezesseis de Matemática e quatro de Química. No que se refere à formação acadêmica, apenas um deles havia cursado somente a graduação. Os demais tinham, pelo menos, um curso de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e/ou doutorado. Vale

destacar que um dos professores era doutor e, dos treze que já tinham mestrado, cinco estavam cursando doutorado. Em relação à rede de ensino que atuavam, vinte e dois estavam somente na rede pública e três em ambas as redes pública e privada. Quanto à situação profissional, dez deles eram professores efetivos e quinze contratados temporariamente pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Para a produção deste artigo utilizamos como material de análise os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas. A seleção dos entrevistados aconteceu de forma aleatória, mediante consulta de interesse. Para isso, foi realizado contato com Secretarias/Coordenadorias de Educação e escolas, localizadas em diferentes cidades do estado, para apresentar o projeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, fazer o convite aos professores.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, em data e horário definidos em comum acordo entre pesquisadora e participantes. Essa etapa ocorreu por meio da plataforma virtual *Webex Meet*, de forma síncrona, visando com isso o acesso às falas dos professores, assim como dos gestos, expressões e sentimentos ali manifestados. Todo esse material foi gravado para posterior transcrição. Cabe destacar que a pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio do Parecer nº 5.720.407 (CAAE 63583122.7.0000.0121) e, portanto, atende a todas as exigências éticas cabíveis. Para preservar o anonimato dos participantes, na apresentação dos dados são atribuídos nomes fictícios.

Para a realização das entrevistas utilizou-se um roteiro de perguntas pré-definido, composto por indagações sobre: 1) perfil do professor: idade, grau de escolaridade, instituição de trabalho, tempo de formação, tempo de docência; 2) questões gerais: perfil dos atuais estudantes, desafios da docência e percepções sobre as atuais propostas de formação continuada. Neste artigo apresentamos a discussão referente a um dos eixos temáticos da análise, que diz respeito às percepções dos professores sobre as atuais propostas de formação continuada, assim como sobre suas necessidades formativas no cenário contemporâneo de ensino.

Como procedimento de análise nos amparamos nos pressupostos da pesquisa colaborativa que, dentre outros aspectos, orientam que a organização e a análise do *corpus* da pesquisa devem ser realizadas a partir de eixos temáticos que abordam unidades de discussões específicas (Teles, 2010). A definição de cada eixo temático ocorre a partir da leitura

minuciosa dos referenciais teóricos e do material empírico coletado, sempre considerando a questão de pesquisa que orienta o estudo.

Nesse artigo a análise se dará sobre o eixo “formação continuada de professores” e a unidade de discussão abarca os seguintes aspectos: percepção dos professores colaboradores sobre as atuais propostas de formação continuada; impacto no desenvolvimento profissional; e compreensões acerca de propostas formativas adequadas para o cenário contemporâneo. A análise, propriamente dita, se materializa a partir das vozes dos professores (entrevistas) e interpretações que se alicerçam nos referenciais teóricos adotados neste estudo (Imbernón, 2015, 2022; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2022; Sacristán, 2022).

Impacto das propostas de formação continuada para o atendimento das demandas educacionais contemporâneas e para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências e Matemática

De modo geral, verificou-se que todos os entrevistados tecem críticas ao formato atual das propostas de formação continuada, assim como sobre suas limitadas contribuições ao processo de desenvolvimento profissional. Os professores falam sobre a periodicidade destas ações e fazem considerações à verticalização (sempre de cima para baixo) das decisões acerca do que o professor deve “saber” e “saber fazer”. Tais considerações são corroboradas nos relatos dos professores Antônio, Daniela e Raul.

A maneira que a formação continuada é oferecida hoje não contribui em nada para o desenvolvimento profissional e o trabalho diário em sala de aula. Início do ano começa com uma semana de formação. Chegamos na escola, o primeiro dia são orientações gerais - isso pode, aquilo não pode. Regras, regras, regras, que pra mim não é formação, porque normalmente está escrito no papel e só nos mostram de outra forma. Aí vem o segundo dia: as dificuldades dos alunos. Mas só se fala que os alunos têm déficit e que temos que trabalhar as dificuldades. Mas como trabalhar esse déficit e dificuldades? Isso não se discute. O terceiro dia: ah,

metodologias ativas, um texto, uma teoria, mais uma teoria... chega a hora da prática, não deu mais tempo, acabou nosso encontro de hoje, então vamos ter que deixar para uma próxima vez. E assim vai. Fica nessa questão de documentos, legislações, leitura e leitura e, principalmente, vídeos sobre isso, sobre aquilo. Ultimamente é assim. É só uma teoria vazia, ficamos lá sentados, só ouvindo, e não acrescenta nada (Antônio).

Tanto no início quanto no meio do ano, tem uma semana dedicada à formação. Só que, na realidade, o que acontece é que não tem nenhum curso sobre coisa nenhuma. A escola não tem ajuda para organizar esses momentos formativos. Então, a gestão tem que se virar e pensar em atividades para as 40 horas. Normalmente é assim: a gente vai pra escola, recados, recados, recados. Depois os professores que trabalham com acessibilidade mostram alguns sinais básicos de LIBRAS, e nos outros dias ficamos fazendo dinâmicas e assistindo vídeos de autoajuda. Nada do que a gente precisa é trabalhado. Nem um meio turno para a gente sentar junto nas áreas de conhecimento e planejar coletivamente (Daniela).

Todo ano a mesma coisa. Primeiro dia: assistir *lives* de alguém falando alguma coisa. Segundo dia: combinar o horário da escola, de não deixar o aluno sair, essas regras, definir os conteúdos para trabalhar no ano e fechar os planos anuais. Terceiro dia: vamos assistir uma *live*. Chegou metade do semestre, nós tínhamos uma parada pedagógica, assistimos uma *live* de manhã, e de tarde a Secretaria de Educação teve um problema com o link de transmissão, não conseguimos acessar. Aí vieram os bombeiros para fazer uma fala. Chegou o mês de julho, antes das férias, mais uma formação. Os bombeiros vieram fazer mais uma fala. Então, mais um dia, dois dias eles vêm aqui. Depois a gestão da escola imprimiu umas coisas da BNCC para a gente ler nos grupos. No último dia, para fechar, conversar nas áreas para ver como é que estão os conteúdos. E acabou. As formações são completamente deslocadas da prática e quando tem a ver com a prática, são comunicados pra dizer o que o professor deve fazer. Por exemplo: a partir deste ano (2022), vocês terão que inserir o plano quinzenal, porque a partir deste mês ele não é mais mensal. Mas ninguém chamou

para que nós analisássemos como estão nossos planos, quem estava conseguindo postar, se a gente estava conseguindo avaliar pelas habilidades e competências. Postamos no sistema, está lá e está bom, cumpriu com a tarefa. O que a gente aprende é porque cada professor, individualmente, busca ler e fazer algum curso. O que temos é sem diálogo, sempre vertical, está aqui o documento, leiam e agora vocês têm que fazer assim. Estamos cansados! (Raul).

Essa verticalização em relação às ações formativas, destacadas pelos professores, vai na contramão do que vem sendo defendido na literatura acerca da importância de se conhecer as necessidades formativas dos professores para, com base nisso, se implementar práticas formativas mais alinhadas às demandas desses profissionais, priorizando momentos e espaços colaborativos de aprendizagem (Ibiapina, 2008; García, 2013). De acordo com as declarações elencadas anteriormente é possível constatar que as equipes gestoras das escolas têm dificuldades para implementar, de forma sistemática e contínua, ações formativas que, de fato, atendam às demandas dos professores. O resultado disso são ações formativas que se limitam a encontros curtos, descontextualizados, improvisados, distantes dos problemas concretos da escola, sem aplicação prática e continuidade. Tais ações ocorrem, via de regra, a partir de monólogos expositivos, muitas vezes protagonizados por pessoas externas e alheias à realidade da escola e às reais demandas dos professores.

A qualidade das ações formativas envolve uma diversidade de fatores e não pode se limitar “unicamente no conteúdo, mas também na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza” (Imbernón, 2022, p. 104). Como bem nos lembra García (2013) uma formação reflexiva precisa ter o seu próprio projeto e atender a algumas orientações, dentre elas: ser construído a partir da colaboração dos seus membros; ser autogerida; ter direcionamento e ser avaliada permanentemente durante sua implementação.

Outros professores declararam que as propostas de formação continuada se resumem, muitas vezes, a palestras nas quais os conferencistas se mostram despreparados e desconhecedores da realidade daquela escola para qual a formação é oferecida. Desse modo, tem-se um modelo de formação universal, pronto para se adequar a qualquer contexto

e que não considera as especificidades de cada ambiente educacional. Tais aspectos podem ser observados nos relatos a seguir.

São palestras sobre temas que não foram escolhidos pelos professores e sim pela Gestão ou Secretaria de Educação. Essa ideia de que o professor vai aprender assistindo palestras e que depois da palestra ele vai aplicar o que ouviu, não acontece. Todas as formações que eu tive foram pouco problematizadoras, soltas, desconectadas. Até eram sobre temas que a gente sabe que é importante trabalhar, por exemplo, sobre avaliação. OK, interessante, mas em duas horas, numa palestra, você não vai mudar todo o seu jeito de trabalhar, então, pra mim, não era uma formação continuada, eram momentos pontuais. A verdade é que as formações não atendem às expectativas dos professores (Murilo).

Quando se quer ter resultado, tem que começar a criar um ambiente favorável para que as pessoas se sintam bem. Na educação é ao contrário. A SED fala que a gente tem que ensinar de forma diferente, mas no começo do ano eles obrigam a gente ficar uma semana, cinco dias sentados das 8h às 17h vendo vídeos deles, lendo slides. Acho isso muito contraditório e todo ano é a mesma coisa. Não temos uma palestra legal, uma oficina que mobiliza e que faz a gente pensar na prática. São profissionais que estão lá na Secretaria, que eu acho que nunca entraram em uma sala de aula. Aí eles ficam falando coisas sem saber da realidade de uma escola. Ficam lendo slides que dão mais sono ainda. A maioria dos professores nem prestam atenção, dormem, mexem no celular e nem ligam para o que eles estão falando. Acho que não tem rendimento nenhum, é só para preencher o tempo, dizer que teve formação, mas isso não é formação (Rafaela).

Na mesma direção do que apontam os professores, Nóvoa (2022) e Sacristán (2022) também acreditam que as formações continuadas continuam fracassando porque são construídas a partir de uma lista de cursos ou palestras que se mostram, muitas vezes, inúteis do ponto de vista profissional e pedagógico. Isso ocorre porque o conteúdo abordado nestes encontros não leva o professor a pensar, a experimentar novas práticas e

novos processos pedagógicos. Gomes (1995) também sinaliza nessa direção quando diz que:

[...] o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (Gómez, 1995, p. 102).

Avaliando as políticas e práticas de formação de professores do século XXI, Imbernón (2015) considera que elas retrocederam ou paralisaram, uma vez que poucas coisas novas acontecem diante de um contexto social e educacional em constante transformação. Há muita proposta e pouca mudança. E apesar de todas as transformações que vivenciamos, ainda persiste um tipo de formação continuada composto por cursos padronizados e palestras ministradas por especialistas que pouco, ou nada, compreendem sobre as reais necessidades dos professores. Nesse contexto, não são consideradas propostas que envolvam processos de pesquisa-ação, assim como projetos contextualizados que promovam a participação ativa dos professores e, consequentemente, mais autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de tomada de decisões, dentre outros.

As reflexões dos professores sinalizam para a existência de dificuldades em se desenvolver propostas formativas que considerem a complexidade e as especificidades dos diferentes contextos educacionais. Nas palavras de Imbernón (2022) tais propostas continuam tendo caráter informativo e ainda não conseguem transcender e se transformar em espaços de participação, reflexão e estímulo crítico. Tais aspectos são essenciais para que o profissional possa lidar com as mudanças e incertezas inerentes à prática docente, abrindo caminho para a verdadeira autonomia profissional. Sem isso, a formação deixa de ser um estímulo para o desenvolvimento profissional, levando à desqualificação da profissão docente.

Concordamos com Bauman (2009) quando diz que num mundo cada vez mais acelerado, onde andar é melhor que sentar, correr é melhor que andar, e surfar é ainda melhor que correr, um modelo de formação criado para um mundo durável e sólido é inútil. No mundo sólido os caminhos considerados certos e errados são claros e fixos, enquanto na chamada modernidade líquida, de mudanças instantâneas, as regras mudam durante o jogo e a taxa de sucesso obtido nem sempre é satisfatória. Diante disso, fica evidente a necessidade de se repensar a formação continuada de professores, por meio de uma reforma engenhosa que considere as necessidades formativas desses profissionais.

Que modelo de formação continuada precisamos?

Sabendo que o “caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças” (Imbernón, 2022, p. 12) e que as propostas de formação continuada atuais têm se mostrado inadequadas e insuficientes para suprir as necessidades dos professores frente aos atuais desafios da profissão, perguntamos aos entrevistados sobre seus anseios, desejos e expectativas para as ações de formação continuada. A importância desse diagnóstico é justificada por Ibiapina (2008, p. 42), ao afirmar que o levantamento das necessidades manifestadas por um número expressivo de professores “lhes outorga uma força coletiva bastante eminente” que emerge de contextos históricos sociais concretos, conforme se evidencia nas falas a seguir.

O que queremos? Coisas que ajudem a pensar a docência, a sala de aula, a forma de ensinar os conteúdos, desenvolver material pedagógico associado com as tecnologias, que possamos nos sentar juntos, planejar coletivamente, discutir ideias, discutir propostas, testar e avaliar as coisas. Não queremos mais só ficar ouvindo alguém falar, falar, falar. Queremos uma formação que acompanhe as evoluções decorrentes de todas essas mudanças da sociedade, que vêm ocorrendo nos últimos anos, e que tenha impacto na sala de aula, mas é isso que não é oferecido pelos órgãos governamentais (Antônio).

Precisamos de uma formação organizada em vários momentos durante o ano. Na escola onde trabalho, o coletivo de professores tem solicitado, insistentemente, para que tenhamos tempo para nos sentarmos juntos, discutirmos, socializarmos experiências, metodologias, modos de como trabalhar os conteúdos de maneira diferente. No entanto, isso não acontece (Roberta).

A formação continuada precisa preparar o professor em todos os sentidos, tanto técnica quanto emocionalmente. O aluno mudou e a escola não mudou. Estamos no século XXI com escola da década de 1800, só mudou o quadro de giz pelo do de pincel. A formação tem que mostrar uma prática diferenciada para o professor, dar sugestões e atividades para que possamos criar em cima disso. Não dar a aula pronta, não existe receita para dar aula, mas o *start* para algo diferente, para outras ideias, então tem que disponibilizar essas formações continuadas mais práticas, que envolva os conteúdos. Esse pessoal da SED que saia de dentro dos prédios e venha para as escolas nos ajudar, saber das necessidades dos professores. Precisamos de cursos que nos empoderem, que sejam criativos, incentivadores, com uma teoria que fundamente a nossa prática, que realmente sirva para o professor de hoje, que enfrenta tantos desafios e dificuldades em sala de aula. Que nos apresente alguma tática, dinâmica, jogos, questionamentos. Nas formações, precisamos de pessoas que atraiam nossa atenção, com novas ideias para inovar a sala de aula de hoje, que não pode ser mais aquela de antigamente. Ou seja, uma formação continuada para a emancipação do professor (Sandra).

Nas reflexões supracitadas os professores demonstram suas insatisfações e questionam o modelo de formação continuada que ainda predomina nas escolas e que se mostra, como já discutido anteriormente, descontextualizado e defasado. Diante disso, também apontam caminhos e estratégias propiciadoras de uma formação pautada na coletividade, reflexão crítica e que considere as constantes transformações que ocorrem no contexto escolar. Nestas falas são levantadas algumas das necessidades docentes e que são “evidências que nos permitem refletir sobre as mudanças que deveriam ser estimuladas em uma formação que beneficie o conjunto de professores” (Imbernón, 2022, p. 15).

A análise e levantamento das necessidades formativas pelos professores, segundo Ibiapina (2008), deve ser uma prática formalmente empreendida e instrumento de planejamento e tomada de decisões na área da educação. Segundo a autora, esse diagnóstico motiva os professores, desperta a vontade de se aperfeiçoarem e estudarem temáticas necessárias para a condução da prática profissional, criando condições para melhorias no exercício profissional.

Na literatura também é encontrada uma série de requisitos organizacionais que deve ser considerada na elaboração de ações formativas, dentre eles: planejamento coletivo da escola para definição de normas que devem ser assumidas na prática; os objetivos pretendidos com cada formação devem ser explicitados pelos representantes da gestão, que devem esclarecer e apoiar os esforços dos professores para mudar sua prática; uma formação adequada, que contribua para que novas formas de atuação sejam incorporadas na prática, exige que dure o tempo que for preciso; formações isoladas podem originar experiências de inovação individual, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos professores (Imbernón, 2022; García, 2013).

De acordo com os pressupostos da pesquisa colaborativa a identificação das temáticas de interesse, assim como do tipo de abordagem que os professores anseiam para o seu processo de formação continuada, é um processo pedagógico que abre perspectivas que podem guiar a ação prática do coletivo de professores. Essas necessidades devem ser compreendidas como a vontade que o professor tem de aprender um conteúdo por ele considerado imprescindível à sua prática docente (Ibiapina, 2008).

Propostas que mantêm os professores isolados os tornam mais vulneráveis diante do complexo e diversificado cenário educacional. Diante disso, o trabalho em grupo desponha como requisito fundamental em qualquer processo formativo, considerando que “o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver” (Imbernón, 2022, p. 14).

Nas falas dos professores percebe-se que o diálogo, a socialização e o trabalho coletivo são vistos como essenciais no processo formativo. Os professores também destacam a importância da continuidade destes momentos de formação e da inserção de temáticas relevantes e atuais, que

os instrumentalizem na proposição de aulas mais dinâmicas. Para isso, defendem que tais ações ocorram de modo sistemático, planejado, organizado, colaborativo e em sintonia com as mudanças e inovações, estimulando novas aprendizagens por meio de um contexto que os desenvolva intelectual, social e emocionalmente.

Para Imbernón (2022), em contextos como o apresentado acima, a formação assume um papel que transcende o ensino pautado na mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma em possibilidade de criação de espaços para participação, reflexão e colaboração, favorecendo a aprendizagem e a capacidade de adaptação diante das mudanças e incertezas. Nesse cenário, abandona-se o conceito obsoleto de formação para se “adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar, construir e reconstruir o conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (Imbernón, 2022, p. 51).

Quando professores manifestam suas necessidades formativas, eles declaram uma intenção de ação e de mudança, e considerar essas demandas significa “retraduzir as motivações e os objetivos construídos pelo grupo de professores para a construção permanente de seu desenvolvimento profissional” (Ibiapina, 2008, p. 42). Em vários relatos, os professores demonstram a necessidade de ressignificar suas aulas e potencializar o conhecimento pedagógico específico da profissão, o que inclui conhecimento metodológico e curricular. Esse conhecimento pedagógico específico, segundo Imbernón (2022), exige um longo processo de profissionalização, uma vez que se legitima na prática e envolve procedimentos de transmissão de conteúdos historicamente construídos. Além disso, o autor defende que a competência/capacidade pedagógica necessária em todo processo educativo é formada na interação que se estabelece entre os professores e na prática profissional. Por isso, a importância do planejamento, da troca de experiências e da socialização.

Considerando o que preconiza os pressupostos da pesquisa colaborativa, quando enfatiza a importância de se conhecer os anseios, as demandas formativas e os temas que são de interesse do corpo docente (Ibiapina, 2008), também questionamos os professores sobre as temáticas que consideram necessárias de serem abordadas no processo de formação continuada.

Pra mim, as formações deveriam atender as demandas dos professores de determinada região ou escola. Os professores sugerirem os temas para os encontros. Penso que se consultar os professores, vão emergir temas que sejam de interesse da grande parte dos profissionais. É preciso conversar com o coletivo de professores sobre o que está acontecendo, quais são os possíveis temas de interesse, para que essa formação tenha mais engajamento e a gente queira participar de forma efetiva. Outra característica é que ela realmente seja contínua, com vários encontros, onde se produza material para levar para sala de aula, testar, e no próximo encontro avaliar o que deu certo, o que deu errado, no sentido de uma troca que tenha uma experiência, uma prática feita ao longo do ano. Pra mim isso seria o ideal (Murilo).

Didática, psicologia, neurociência, deveriam ser temáticas das formações continuadas. Precisamos de cursos com bons profissionais, que apresentem o que a sala de aula pode trazer de novo, pensadores contemporâneos, novas teorias, novas ideias, novas tecnologias. Isso faz falta para desenvolvermos um ensino de qualidade. Necessitamos de momentos coletivos para dialogar sobre as dificuldades, frustrações, compartilhar materiais, ideias. O professor está cansado, desanimado, mas não por comodidade. A gente quer conversar, a gente quer falar, a gente quer ser ouvido e demonstrar que não desistimos. Mas não temos mais força (Joel).

Eu acho que é fundamental termos formação sobre como trabalhar os conteúdos de uma forma mais dinâmica, integrada, interdisciplinar, e como relacionar os conteúdos com os temas atuais, vivenciados diariamente como: tecnologias, economia, desemprego, saúde, meio ambiente, processos migratórios, dentre outros (Adriana).

Nas falas dos professores percebe-se o quanto estes profissionais anseiam por serem ouvidos e considerados no processo de elaboração das propostas formativas. Também fica evidente que o engajamento e a participação efetiva destes professores dependem do quão significativos são os temas trazidos para esses encontros. Outro aspecto que aparece nessas reflexões é a necessidade de espaços que permitam o acolhimento e o apoio

ao professor no enfrentamento das suas dificuldades, assim como no processo de repensar o currículo. Essas colocações vão ao encontro do que destaca Imberón (2022), quando diz que a profissão docente está situada

[...] em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural (Imberón, 1994) e de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão, como os intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social etc. Assim, é necessário formar o professor na mudança e para a mudança (Imberón, 2022, p. 34).

Ter acesso a novos referenciais teóricos que possam amparar a prática docente aparece como necessidade para alguns dos professores entrevistados, aspecto bastante importante se considerarmos que a teoria “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais” (Pimenta, 2022, p. 23). Tais ideias justificam a necessidade da criação de espaços que permitam ao professor o acesso a distintas perspectivas teóricas acerca do ensino, contribuindo com a aquisição de novas aprendizagens e permitindo ao profissional ressignificar a sua prática e suas concepções acerca do ensino.

Para Núñez (2022) a colaboração é a chave da nova profissionalidade docente, pois não é possível aprender a profissão sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores. A mudança na formação docente implica na criação de um novo ambiente formativo, onde se reconheça que muitos dos ambientes existentes, nas universidades e nas escolas, já não atendem as necessidades dos professores desta época. Para o autor, precisamos reconstruir estes ambientes, tendo sempre em mente que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Ainda, segundo Núñez (2022), mesmo que exista um lado conservador e rotineiro que impede a elaboração de políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho, se faz necessário compreender a importância de uma interação entre as

universidades, a profissão docente e as escolas das redes de ensino, pois é na interação entre esses três elementos que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente. Ou seja, temos a “necessidade de uma mudança profunda nas políticas e nas práticas de formação de professores, num tempo de metamorfose da escola e, também, de metamorfose do trabalho docente” (Nóvoa, 2022, p. 77). Essa necessidade de mudança em virtude da dinamicidade do mundo contemporâneo, apontada por Nóvoa, é também sinalizada na fala do professor Luiz, quando defende que

É fundamental que os professores participem ativamente das discussões e desse processo que é contínuo e que precisa ser constante, do que significa ser professor hoje, para poder construir uma percepção outra de formação continuada. [...] Precisamos dialogar com os pares sobre a experiência de ser professor, de estar com os jovens em 2022, 2023, que é diferente da minha experiência lá em 1994, quando eu comecei a dar aula. O que aconteceu nesse tempo? Como eu, profissional, caminhei e como a juventude caminhou? Por que não discutir isso? Por que não discutir o perfil de egresso que nós gostaríamos para o ensino médio? Se nós analisarmos a escola, parece que lá fora continua tudo igual. E não é verdade. Que escola precisamos hoje e para o futuro? A questão ambiental, a tecnologia, o próprio método de trabalho, o fenômeno migratório, as relações intergeracionais pertencem a um movimento para além da escola, que acontece e que precisa reverberar também no nosso trabalho para que nos integremos efetivamente à sociedade. Então, penso que isso é uma discussão que seria relevante, pensar que escola para o futuro, discutir juventudes, porque eu creio que, como eu disse, os jovens de 2022 têm experiências absolutamente diferentes do jovem que eu fui, ou outras gerações, ou até de alunos meus, acho que isso já mudou bastante. É preciso desenhar uma nova forma de docência. Afinal, que docente eu posso e devo ser? Porque não adianta dizer “a escola tem que mudar”, eu também preciso mudar. Mas para isso, temos que transcender um pouco, quebrar os limites, as fronteiras das disciplinas, das áreas de conhecimento, estudar a nossa profissão, dar científicidade ao nosso fazer de professor,

porque só vamos fugir do vocacionado, no momento que a gente impregnar a nossa profissão de ciência (Luiz).

A fala de Luiz apresenta uma série de elementos que nos levam à reflexão sobre algumas questões importantes, dentre elas: como pensa o nosso estudante e o que o diferencia do estudante que fomos? Que escola queremos/precisamos para o futuro? Nesse sentido, Serres (2013), ao trazer reflexões sobre a crise do ensino e sobre os sujeitos deste tempo, nos diz que os estudantes que frequentam as escolas nestas últimas décadas não têm mais nada a ver com seus antepassados. São crianças, adolescentes e jovens que habitam o mundo virtual e não estabelecem as mesmas relações com as famílias, amigos e professores. Escrevem de maneira diferente, não falam a mesma língua e nem aprendem da mesma forma que os seus antecessores.

Diante desse cenário as propostas de formação continuada precisam acompanhar as constantes transformações dessa sociedade tão marcada pelo imediatismo, pelas tecnologias, pelas relações líquidas, pelo consumismo, pelas redes sociais, dentre outros aspectos que conferem a esta nova geração características que os diferenciam de indivíduos pertencentes a outras gerações. Como bem aponta Luiz, os processos formativos devem assumir novas tendências para que os professores consigam construir uma nova profissionalidade.

Ainda nessa esteira, que trata da dinamicidade das transformações sociais do mundo moderno, Marcelo (2009) enfatiza que os conhecimentos apresentam data de validade, o que obriga a se estabelecer garantias de que os profissionais se desenvolvam constantemente e que estejam em permanente processo de formação e aprendizagem. Considerando ainda que o ciberespaço e a cibercultura reconfiguraram o cenário profissional, Marcelo destaca que vivemos numa sociedade em que todo mundo ensina e aprende ao mesmo tempo, o que também justifica a necessidade de se (re) profissionalizar a função docente. Esse novo profissionalismo exige que os professores trabalhem em equipe, colaborem, planejem coletivamente, e se desenvolvam continuamente no ambiente de trabalho. Essa partilha de conhecimentos permite que esses profissionais possam identificar as lacunas de aprendizagem e novos conhecimentos.

Marcelo (2009) também enfatiza que o isolamento presente na profissão conduz a uma realidade que demonstra que os professores são

profissionais que, durante sua carreira, raras vezes observam o colega realizando sua atividade profissional. E a falta desse hábito de análise leva a uma imobilização profissional. Para o autor, precisamos compreender que se não revisamos o que fazemos, se não o submetemos a julgamentos, não avançamos. E assim se produzem duas situações: por um lado, o reconhecimento da existência de professores comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, e que realizam seu trabalho de maneira profissional e consciente. E por outro, há a incompetência ignorada, que consiste na existência de docentes que se recolhem no seu isolamento e desenvolvem um ensino que vem claramente frustrar o direito de aprender dos estudantes.

Diante do exposto, parece indiscutível a necessidade de melhorias na forma como vem se dando a formação continuada de professores. No entanto, não se pode desconsiderar nessa discussão as condições em que o trabalho docente, geralmente, acontece: rotina exaustiva, trabalho solitário, formação inicial, muitas vezes, precária, excesso de burocratização, jornadas de trabalho duplas ou triplas, quadros de adoecimento etc. Essas condições são verdadeiros entraves para o desenvolvimento profissional docente e impedem que, mesmo professores comprometidos e interessados em melhorar sua prática, possam buscar a formação desejável para sua profissão. Mas o que fazer diante desse cenário?

Caminhos possíveis

Na literatura vêm sendo amplamente difundidas discussões que remetem à necessidade de se pensar as escolas como comunidades de aprendizagem (Fiorentini; Crecci, 2013, Imbernón, 2022, Nóvoa, 2022). Nesse cenário, Marcelo (2009) destaca a importância de se reivindicar que a profissão docente seja também caracterizada pela interação estabelecida no seio destas comunidades, por meio das quais experiências individuais possam se converter em experiências coletivas. Nesse formato, a cultura profissional, ainda tão marcada pelo isolamento, seria substituída pela parceria ativa e contínua com outros professores. Segundo Fiorentini e Crecci (2013) com esse tipo de interação

[...] os professores da escola têm oportunidade de compartilhar experiências e conhecimentos e, nesse processo, desenvolvem-se profissionalmente. Configura-se, assim, a ideia de que a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional resultam de empreendimentos coletivos que podem envolver parceria entre universidade e escola, ao invés de iniciativas individuais, seja por parte do professor da escola ou do formador da universidade em uma perspectiva que muitas vezes consiste em tentativas de colonizar a prática escolar e seus professores (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 17).

A constituição de grupos com as características elencadas acima tem sido fortemente recomendada por especialistas do campo da formação docente e se constituído em uma “alternativa para o desenvolvimento profissional de professores e de produção de um repertório de saberes profissionais fundamentados em investigações sobre a prática de ensinar e aprender” (Fiorentini, 2010, p. 577). Nessa concepção de formação, professores novatos e experientes se esforçam para trocar experiências, aprimorar o conhecimento que possuem dos conteúdos, das estratégias de ensino, da organização da sala de aula, construindo, dessa maneira, novos saberes essenciais à prática docente (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

A importância de se pensar modelos de formação continuada que coloquem os professores como sujeitos ativos e protagonistas deste processo é também defendida por Imbernón (2015). Isso implica na necessidade de se planejar ações de formação docente mais dialógicas, reflexivas e participativas. O autor destaca ainda que a aquisição de conhecimentos por parte dos professores é um processo amplo, não linear, e deve ocorrer da forma mais interativa possível, com ações que propiciem a reflexão sobre situações práticas reais vivenciadas no interior da escola e na sua prática diária.

Com base nos resultados obtidos neste estudo defendemos a necessidade da criação de espaços que promovam o acolhimento, a troca de experiências e a socialização de práticas e experiências vivenciadas no cotidiano da vida profissional. Também julgamos ser indispensável e premente se pensar na adoção de estratégias que promovam uma formação mais alinhada às necessidades contemporâneas. Percebe-se nas reflexões destes profissionais que eles anseiam por serem ouvidos, assim como por

maior protagonismo no processo de planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação das ações formativas às quais são submetidos.

As propostas formativas devem romper com o marasmo que está impregnado nos programas atuais e que “adormeceu um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico” (Imbernon, 2022, p. 21). É nesse sentido que as vozes dos professores colaboradores desta pesquisa fazem coro ao que já vem sendo defendido na literatura, quanto à importância da implementação de processos de aprimoramento profissional que sejam coletivos, dinâmicos, multidimensionais e baseados na cooperação e colaboração.

Os complexos e incertos cenários educacionais da atualidade justificam, em grande medida, a reivindicação dos professores por mudanças na forma como vem sendo pensada a formação continuada, uma vez que os modelos propostos não têm conseguido atender às demandas formativas destes profissionais. Dentre as reivindicações apresentadas destaca-se a necessidade de propostas pautadas na reflexão sobre a ação e que considerem a realidade e as especificidades de cada ambiente educacional. Essas evidências estão em sintonia com Sacristán (2022) quando afirma que o professor almeja pelo seu reconhecimento como sujeito participante das propostas de formação, sendo este um requisito imprescindível para o sucesso da implementação de mudanças nesse contexto.

Diante do exposto, parece claro que universidades, secretarias de educação e gestores de escolas necessitam repensar suas estratégias formativas e elaborar propostas que deem voz ao grupo de professores, priorizem a valorização destes profissionais e que sejam capazes de promover mudanças significativas na sua prática. Concordamos com Nóvoa (2022, p. 96) quando diz que assim como “Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes”.

Considerações finais

Há anos vem se produzindo reflexões sobre teorias, modalidades e estratégias que embasam as propostas de formação continuada de professores. Se destacam nesses estudos críticas a modelos fundamentados

na racionalidade técnica e à verticalização - sempre de cima para baixo - das decisões que envolvem a profissão docente. No entanto, na prática, ainda são inúmeras as reivindicações do corpo docente, que clama por valorização, reconhecimento e auxílio no enfrentamento dos desafios que diariamente se impõem nesta profissão tão impactada pela dinamicidade de um mundo em constante transformação.

Diante disso é fundamental e premente analisar limites e potencialidades das atuais propostas formativas, de modo a estabelecer caminhos que nos permitam avançar. Não se trata de anular tudo o que vem sendo construído, mas “examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho” (Imbernón, 2015, p. 27). Ainda, de acordo com Ibiapina (2008), precisamos reconhecer que a mudança nunca é fácil, porque exige rupturas e isso representa um doloroso e difícil passo no sentido de quebrar rotinas, desestruturar processos já consolidados, repensar quadros teóricos e investimentos.

As falas dos colaboradores desta pesquisa corroboram essa necessidade de se reestruturar propostas, repensar prioridades e propor mudanças para curto, médio e longo prazo no campo da formação continuada. Para isso é preciso levar em consideração esse sentimento de frustração manifestado pelos professores em relação a essas iniciativas que se projetam de fora para dentro da escola, além de tantas outras questões que contribuem para esse desencanto pela profissão (pouca valorização, baixos salários, precárias condições de trabalho etc.). É preciso investir em tempos e espaços formativos de qualidade, que fortaleçam o coletivo docente, especialmente se considerarmos que no dia a dia, com as rotinas escolares, não sobra tempo para troca de experiências, compartilhamento de angústias e socialização de ideias.

As reflexões apresentadas por cada professor também apontam para o comprometimento destes profissionais com a docência e sinalizam ainda um desejo de aperfeiçoamento profissional a partir de ações mais alinhadas às suas necessidades, e que sejam pautadas no estabelecimento de práticas coletivas, envolvendo professores da própria escola, de outras escolas, pesquisadores, gestores, dentre outras parcerias. Essa ideia se aproxima do nosso entendimento acerca das comunidades colaborativas, ideia que vem sendo difundida e recomendada por pesquisadores do campo da formação docente.

Diante do exposto, defendemos a importância de se promover espaços que funcionem como verdadeiras comunidades colaborativas de professores. Nestes espaços deve ser assegurado o protagonismo do professor e priorizadas ações que permitam o acolhimento, a troca de experiências e o pensar coletivo sobre propostas de mudanças, por meio de um processo contínuo, integrado e contextualizado com a realidade contemporânea.

Referências

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- ARAÚJO, C. M. de; SILVA, E. M. da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/55499/Downloads/admin,+Educ+32-3+11+ind%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55499/Downloads/admin,+Educ+32-3+11+ind%20(1).pdf). Acesso em 30 jul. 2024.
- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1*, de 27 de outubro de 2020. Publicado no Diário Oficial da União em: 29/10/2020. Edição: 208. Seção: 1. Página: 103.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, USA, n. 24, p. 249-305, 1999. (Traduzido para o grupo GEPFPM).
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Tradução de Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa.

ESTEVES, M. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. de. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 51, e15127, out./dez. 2019. Doi: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15127>. Acesso em: 03 ago. 2024.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 570-590.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. 11. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 set. 2024.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 2013.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GÓMEZ, Á. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005. Acesso em: 08 out. 2024.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2022.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Autêntica. v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez 2009.

NÓVOA, A. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. Cortez Editora: São Paulo, 2022.

SERRES, M. **Polegarzinha.** Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, L. M. da. **Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo.** Dissertação (Mestrado) - curso de Mestrado em Supervisão, do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, 2010.

TELES, F. P. **Prática Pedagógica na Educação Infantil:** estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI. Teresina: Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2010. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Recebimento em: 15/10/2024.

Accepte em: 24/03/2025.