Desenvolvimento Curricular e Didática

7º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

nº especial

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

A formação continuada na Universidade: Professores Formadores e Professores Formandos

Continuing education at the University: Teachers Trainers and Teachers Trainees

Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira
Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Teresópolis – RJ - Brasil
gisela_guedes@uol.com.br

Jane do Carmo Machado
Pós-doutoranda em Educação na Universidade de Aveiro
janedocarmomachado@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8786-410

Resumo

Este estudo, decorrente de pesquisa concluída, apresenta as contribuições da formação continuada de professores formadores do ensino superior para a implementação de uma proposta inovadora de formação em um curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO - baseada na Metodologia por Projetos de Trabalho. Discuti-se como a formação continuada e em serviço de professores que atuam na licenciatura em Pedagogia, dinamizada pelo coordenador pedagógico como professor formador, pode potencializar a prática pedagógica desses professores especialmente no que se refere às exigências da nova proposta do curso. Os dados são decorrentes de observações realizadas durante a formação continuada e em serviço de professores formandos e professor formador e de questionários. Dos resultados pode-se inferir, especialmente, que esses momentos coletivos de partilha e de construção do planejamento entre os professores formandos e a coordenadora pedagógica possibilitaram a reorganização do trabalho pedagógico a partir de reflexões, de troca de experiências e de saberes. Os resultados revelaram que há um esforço por parte dos envolvidos, professores formandos e professor formador, em transformar a forma de ensinar, baseada na Metodologia por Projetos de Trabalho, para alcançar uma aprendizagem mais significativa por parte dos licenciandos em Pedagogia. Evidenciaram ainda que esse movimento formativo coletivo que acontece no *locus* de trabalho concomitantemente com a implementação de uma nova proposta para o curso de Pedagogia é imprescindível para a promoção de mudanças e de transformações significativas no próprio trabalho docente.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores formadores; Interação colaborativa; Pedagogia; Metodologia.

Abstract

This study, based on a completed research, presents the contributions of the continuing education of higher education teachers for the implementation of an innovative proposal of training in a course of Pedagogy of the University Center Serra dos Órgãos - UNIFESO - based

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

on the Work Project Methodology. It discusses how the continuing and in-service training of teachers who work in the Pedagogy course, held on by the pedagogical coordinator as teacher trainer, can potentialize the pedagogical practice of these teachers especially with regard to the requirements of the new course proposal. The data are derived from observations made during the in-service and continuing training of trainee teachers and teacher trainer and questionnaires. From the results it can be inferred, especially, that these collective moments of sharing and construction of the planning between professors and the pedagogical coordinator made possible the reorganization of the pedagogical work through reflections, exchange of experiences and knowledge. The results revealed that there is an effort on the part of those involved, teachers in training and teacher trainer, to transform the way of teaching, based on the Work Project Methodology, to achieve a more meaningful learning by the Pedagogy's students. They also demonstrated that this collective training movement that takes place in the work *locus* concomitantly with the implementation of a new proposal for the Pedagogy course is essential for the promotion of changes and significant transformations in the teaching work itself.

Keywords: Continuing education; Teacher training; Collaborative interaction; Pedagogy; Methodology.

Resumen:

Este estudio, resultante de una investigación concluida, presenta las contribuciones de la formación continuada de profesores formadores de la enseñanza superior para la implementación de una propuesta innovadora de formación en un curso de Pedagogía del Centro Universitario Serra de los Órganos - UNIFESO - basada en la Metodología por Proyectos de Trabajo. En el caso de los profesores que actúan en la licenciatura en Pedagogía, dinamizada por el coordinador pedagógico como profesor formador, puede potenciar la práctica pedagógica de estos profesores especialmente en lo que se refiere a las exigencias de la nueva propuesta del curso. Los datos se derivan de observaciones realizadas durante la formación continuada y en servicio de profesores formandos y profesor formador y de cuestionarios. De los resultados se puede inferir, especialmente, que esos momentos colectivos de reparto y de construcción de la planificación entre los profesores formandos y la coordinadora pedagógica posibilitaron la reorganización del trabajo pedagógico a partir de reflexiones, de intercambio de experiencias y de saberes. Los resultados revelaron que hay un esfuerzo por parte de los involucrados, profesores formandos y profesor formador, en transformar la forma de enseñar, basadas en la Metodología por Proyectos de Trabajo, para alcanzar un aprendizaje más significativo por parte de los licenciandos en Pedagogía. Se evidenció además que ese movimiento formativo colectivo que ocurre en el locus de trabajo concomitantemente con la implementación de una nueva propuesta para el curso de Pedagogía es imprescindible para la conmoción de cambios y de transformaciones significativas en el propio trabajo docente.

Palabras clave: Formación Continuada; Profesor Formador; Interacción colaborativa; Pedagogía; Metodología.

Desenvolvimento Curricular e Didática

7º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

nº especial

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Introdução

As discussões em relação à formação continuada e em serviço[1] de professores tornaram-se cada vez mais presentes entre os profissionais da educação e nos espaços de elaboração e de decisões políticas sobre os diversos aspectos que permeiam a questão educacional. Mizukami (2013) aponta que a docência é uma profissão complexa que demanda aprendizagem. Assim, os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente vão acontecendo gradativamente no decorrer da formação e do trabalho dos professores.

Nessa linha, desde a promulgação da LDB n. 9.394/96 muitas políticas públicas têm sido elaboradas e implementadas para poder oportunizar aos professores participarem de propostas capazes de viabilizar aprendizagens que reflitam mudanças significativas na formação e no trabalho docente por eles desenvolvido.

Para atender às necessidades de aprendizagem dos professores, a formação inicial e a formação continuada passaram por algumas mudanças, especialmente, no que se refere ao próprio conteúdo formativo, com propostas curriculares mais diversificadas no intuito de aproximar questões do trabalho docente à formação, como também à introdução de um outro *locus*, além das instituições de ensino superior, para que a formação aconteça, como o contexto de trabalho dos professores, a escola. Esse espaço tornou-se, junto com a universidade, um dos lugares privilegiados para que o processo de formação continuada de professores possa acontecer.

Essa formação que reconhece o contexto de trabalho como contexto de formação continuada passou a exigir dos professores como sujeitos formandos um outro protagonismo, no qual a participação mais ativa por parte desses professores faz parte do processo formativo, pois são chamados a assumir a responsabilidade por seu próprio processo de formação como pelo dos pares. Esse movimento formativo torna-se cada vez mais complexo na medida em que se aproxima mais do contexto de trabalho dos professores, pois vai demandar condições apropriadas para seu reconhecimento, participação e validade.

Nesse cenário em que o contexto de trabalho dos professores também se torna espaço de formação continuada e em serviço, o presente estudo[2] traz uma experiência formativa de professores universitários, como professores formandos, dinamizada pelo coordenador pedagógico como professor formador, que acontece concomitantemente com a implementação de uma proposta inovadora em um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, baseada na Metodologia por Projetos de Trabalho.

1 Neste estudo, optou-se por utilizar o termo formação continuada e em serviço de professores para ratificar a formação que acontece no local de trabalho dos professores (Machado, 2015).

2 O presente estudo é versão ampliada da comunicação apresentada no 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa – Fortaleza – Brasil – 2018.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Nessa experiência formativa, assumida como uma estratégia institucional apontada por Mizukami (2013), tanto os professores formandos como o professor formador têm a oportunidade de aprender sobre a sua docência a partir da necessidade de mudanças teórico-práticas no próprio trabalho.

Esse movimento de formação rompe com o conceito de formação baseado no conceito de capacitação, passando para um novo paradigma, com foco no potencial de autocrescimento do professor, em que as representações, as atitudes e as motivações dos professores passam a ser vistas como capital de grande importância, sendo, portanto, o protagonismo do professor valorizado, ocupando o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada (Gatti, 2009, p. 202).

Destacando a importância da permanente formação do professor, Machado (2015) define que

> *enquanto a formação inicial prepara e certifica os professores para que possam dar os primeiros passos em direção à sua profissionalização, a continuada coloca os professores diante de um processo de constante repensar sobre o direcionamento que atribuem à sua docência nos modos de ser, fazer e ressignificar suas escolhas (Machado, 2015, p. 1).*

A mesma autora (2015, p. 3) enfatiza que a formação continuada está integrada em um plano que promove o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, do processo de trabalho dos professores. Portanto, essa formação continuada deve ser pensada e articulada a esses processos para poder potencializar coletivamente a práxis de forma significativa, de modo que favoreça melhores práticas pedagógicas e, por consequência, contribua para a aprendizagem dos alunos (Machado, 2014) e também dos professores. Assim, possibilitanto que o local de trabalho, escola e universidade, torne-se espaço privilegiado de aprendizagem para os alunos e para os professores de modo que possam reconhecer e legitimar esse trabalho como conteúdo formativo.

Nessa linha, a dimensão coletiva do trabalho e da formação também passou a figurar como pressuposto para que propostas de formação pudessem promover mudanças e transformações significativas no próprio trabalho docente. Desse modo, diversas questões que emergem do cotidiano de trabalho, apontadas pelos sujeitos envolvidos, passaram a se constituir conteúdo principal de formação.

A partir do exposto, neste estudo, considerando a pesquisa de Oliveira[3] (2017), problematiza-se o lugar e as contribuições de um processo de formação continuada do qual participam professores formadores para a implementação de uma proposta de formação baseada na Metodologia por Projetos de Trabalho para futuros professores que cursam a licenciatura em Pedagogia. Defende-se também a necessidade de se comunicar experiências de formação que possam oportunizar outros modos de se pensar a formação permanente de professores, neste caso, de professores formadores de futuros professores no curso de Pedagogia, especialmente quando

3 Pesquisa concluída intitulada "Formação de Professores Formadores: Uma Proposta baseada na Metodologia por Projetos de Trabalho no Curso de Pedagogia/UNIFESO", vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Petrópolis, RJ – Brasil.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

nesse espaço coletivo de formação, esses profissionais têm a oportunidade de refletir, de aprender e de tomar decisões coletivas sobre a sua própria docência a partir da implementação de uma nova proposta de trabalho.

Essa proposta formativa tem como objetivo criar um espaço em que seja possível aos professores formadores do ensino superior, nesse caso chamados de professores formandos, e a coordenadora pedagógica, como responsável pela dinamização dos encontros de professora formadora, partilhar seus conhecimentos, teorias, saberes, propostas pedagógicas, metodologias, propiciando reflexões sobre seu próprio fazer pedagógico, como mais uma possibilidade para ultrapassar alguns obstáculos do cotidiano docente.

Esses encontros de formação de professores do ensino superior remetem aos denominados Ateliês de formação continuada e em serviço de professores, caracterizados como oficinas temáticas, espaços de estudo, de socialização de experiências de formação e de trabalho, de elaboração de estratégias e de ações que possibilitam tornar as experiências docentes de trabalho e de formação passíveis de comunicação e de valorização (Machado, 2015). Assim, nesse estudo, defende-se a relevância de se tornarem públicas experiências de formação coletiva que privilegiam o *locus* de trabalho docente como espaço de formação e o trabalho como conteúdo formativo.

Os professores universitários: desafios do trabalho-formação

Parte-se do pressuposto que os professores no desenvolvimento de sua atividade docente têm como uma de suas principais atribuições a formação intelectual das futuras gerações para a transmissão e a consolidação da cultura em uma perspectiva de valorização de suas múltiplas manifestações e referências, assim como para a formação de sujeitos capazes de compreender a construção de conhecimento como mais um instrumento de potencialização e de desenvolvimento das relações humanas, sociais e também econômicas, segundo uma visão de sociedade mais plural.

Muitos estudos, Gatti (2016), Freitas (2014), Brzezinski (2014), Roldão (2005) dentre outros, denunciam a fragilidade da profissão de professores no que diz respeito à valorização social e econômica dessa atividade docente, à formação e às condições de trabalho, enfraquecendo seu desenvolvimento profissional, uma vez que parece não haver uma unidade de pensamento e de ação para criar e garantir um estatuto da profissão. Tal constatação tem implicações no processo ensino-aprendizagem e no modo como as futuras gerações de alunos e de professores viverão suas experiências formativas.

Assim, é possível apontar que, em muitos casos, o aligeramento da formação e do trabalho docentes refletem diretamente na prática pedagógica, revelando lacunas e fragilidades que parecem não ser passíveis de resolução se não forem enfrentadas a partir de propostas que sistematizem e articulem trabalho e formação.

Desse modo, a busca por reverter situações e realidades educacionais e profissionais com impactos nem sempre positivos na vida dos alunos e professores levou, tal como referido, a

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

implementação de políticas públicas que, embora tenham significado avanços, também incidiram em retrocessos, quando atenderam a esses profissionais individualmente com ações meritocráticas (André, 2015) e, pior, muitas vezes, pontuais e descontextualizadas.

Nesse sentido, tomando como referência o contexto educacional brasileiro, marcado por avanços e retrocessos, percebe-se que a complexidade da ação e da profissão docentes foi tratada, muitas vezes, de forma restrita, pontual e fragmentada para atender a algumas demandas específicas, como no caso das avaliações externas, desconsiderando a urgência de se estabelecer um projeto/uma proposta mais ampla face às exigências e às necessidades vindas do processo de formação e de trabalho apresentadas pelos professores e tornadas públicas em muitas pesquisas que tratam desse tema.

Há de se reconhecer o papel dos professores de hoje como expressivos contribuidores na construção e implementação de um projeto educativo na perspectiva progressista que tenha em vista a consolidação de uma sociedade mais justa, capaz de responder às necessidades individuais e coletivas dos professores. Para tanto, será necessário um investimento significativo na carreira, nas suas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional em suas dimensões éticas, sociais, humanas, coletivas, individuais e pedagógicas. Investimento esse capaz de considerar os pressupostos orientadores da formação inicial e da formação continuada, que precisam se articular com o trabalho levado a cabo por esses profissionais nas escolas de educação básica e nas universidades, quando atuam como formadores de futuros professores e de professores em exercício, e de contribuir para a superação dos desafios encontrados e para a potencialização dos avanços conquistados.

> *Tratar, portanto, dos desafios para as políticas de valorização e formação docente em nosso país significa tomar como ponto de partida a concepção progressista de projeto educativo, a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro (Freitas, 2014, p. 428).*

Pensar o trabalho docente é também pensar na educação que se quer para um país. Para tanto, os professores precisam ser ouvidos no que diz respeito a sua formação e ao seu trabalho para que possam torná-los mais significativos e articulados ao projeto educacional privilegiado em dado momento histórico. Dentro desse contexto, Machado (2015, p. 3) enfatiza que a formação continuada está integrada em um plano que promove o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, do processo de trabalho dos professores. Portanto, essa formação continuada deve ser pensada e articulada a esses processos, levando em consideração as necessidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos, professores e alunos.

Tardif (2012) aponta que para os professores serem sujeitos do conhecimento é necessário "dar-lhes tempo e espaço, para que possam agir como sujeitos autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão" (Tardif, 2012, p. 243). Nesse sentido, esse tempo e espaço destinados à formação continuada coletiva permite aos

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

professores desenvolverem, por meio da reflexão e da partilha com seus pares, novas formas de encontrar respostas às questões do cotidiano escolar e tomar decisões de forma cooperativa de modo a favorecer a sua prática educativa e dos pares.

Assim, retomando a questão da formação continuada como aposta para garantir a qualidade na aprendizagem dos alunos, é preciso que a escola recupere a sua missão como espaço privilegiado de aprendizagem para os alunos (Nóvoa, 2006) e, ao mesmo tempo, transforme-se em espaço de aprendizagem também para os professores, tornando as questões que emergem do trabalho o principal conteúdo formativo, portanto, de aprendizagem para os professores (Machado, 2015).

Na perspectiva de Machado (2015), para que a escola e a universidade se tornarem espaços de aprendizagem para os professores, os professores vão precisar abandonar o discurso da passividade e assumir o discurso problematizador-ativo (Machado, 2012) em que se posicionam como intelectuais transformadores (Giroux, 1997) capazes de interferir em todas as etapas, as dimensões e os aspectos concernentes ao trabalho, dentre eles os relacionados ao permanente processo de formação articulado ao trabalho. Nessa linha, propostas de formação continuada e em serviço que privilegiam o trabalho como principal conteúdo formativo colocam os professores em contato direto com sua prática pedagógica, porém a partir de um outro ângulo de visão que possibilita-os distanciarem-se e se aproximarem dessa prática com intuito de compreenderem a complexidade da ação docente.

A natureza específica do trabalho docente, com exigências marcadas pelo tempo histórico e social de uma sociedade do conhecimento e da informação e também por condições concretas de realização do trabalho determinadas e, muitas vezes, condicionadas pelos contextos, faz projetar outros modos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, é que tal proposta de formação continuada de formadores de futuros professores torna-se inovadora[4], pois possibilita um movimento de formação concomitante com a implementação de uma nova proposta de trabalho que exige dos professores formadores, que nessa ação formativa ocupam o lugar de professores formandos, a ressignificação de seus conhecimentos e a construção de outros.

Tal perspectiva formativa tornou possível, em muitos momentos, a promoção da articulação formação-trabalho, abrindo espaços para problematizações, ressignificações e aprendizagens. Assim, esses profissionais, a partir dessa prática formativa, transformada em experiência, tiveram a oportunidade de refletir e interferir nas questões implicadas no dia a dia de sua atividade docente, assumindo o discurso problematizador-ativo defendido por Machado (2012). Mesmo que, inicialmente, isso ainda significasse os primeiros passos em direção a um protagonismo por parte desses professores em relação a sua formação e ao seu trabalho.

4 Inovação é entendida pelos professores do curso de Pedagogia/UNIFESO como possibilidade para buscar novos caminhos, para solucionar os problemas encontrados no cotidiano escolar, conscientes das demandas educativas da sociedade contemporânea a partir da prática reflexiva, que orienta as formações iniciais e continuadas.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

É preciso criar situações de aprendizagem no contexto de trabalho dos professores para que não só percebam a complexidade da dimensão teórico-prática de sua ação docente, mas também consigam encontrar, individual e coletivamente, meios de tornarem sua docência cada vez mais significativa e abrangente, colocando-se em um movimento permanente de aprendizagem sobre essa docência.

Desse modo, quando os professores se colocam em um movimento permanente, intencional e sistematizado de formação como intelectuais transformadores (Giroux, 1997) e usando o discurso problematizador-ativo defendido por Machado (2012), muitas questões relacionadas à sua formação e ao seu trabalho passam a ocupar o centro das discussões, exigindo respostas cada vez mais concretas e significativas. Dentre elas estão: Que teoria ou teorias? Que currículo ou currículos? Que metodologias e que estratégias? Que competências são objetos da prática pedagógica? Que formação ou formações? Que aprendizagem ou aprendizagens? Que avaliação? Esse rol de questões e de possibilidades, dentre muitas outras, com implicações objetivas e subjetivas, vai ser determinado pelas concepções que se privilegiam para alcançar os objetivos traçados em dado tempo histórico para a formação e o trabalho dos professores.

Alarcão (1996) refere-se ao cuidado necessário que se deve ter com a formação de futuros professores,

> *que são uma espécie de "híbridos" que, não deixando de ser alunos, assumem já o papel de professores. [...] E sugeri que os futuros professores fossem colocados em situação de experiência direta mais cedo, não criando um fosso entre teoria e prática, mas antes possibilitando o "aprender fazendo" (Alarcão, 1996, p. 83).*

Nessa linha, pensar a formação inicial dos futuros professores é também pensar a formação continuada dos professores que os formam. Tais escolhas sobre esses processos formativos, dada a dimensão temporal e atemporal da docência, estão impregnadas de incertezas, de fragilidades, de tensões, de possibilidades e de potencialidades que podem se traduzir, em muitos casos, no insucesso ou sucesso de poucos ou de muitos nesse movimento de ensinar e de aprender, formando e formando-se.

Desse modo, trazer para o centro das discussões essa experiência de formação continuada de professores do ensino superior, que acontece ao mesmo tempo em que mudanças no processo ensino-aprendizagem são implementadas, pode ampliar o conhecimento sobre processos formativos diretamente relacionados ao trabalho. Tal iniciativa, nessa perspectiva, torna-se passível de ser comunicada, superando a pobreza de experiências comunicáveis denunciada por Benjamin (1996), não só por tornar os professores protagonistas da sua própria formação como a dos pares, mas por superar a dimensão prescritiva do trabalho docente, mesmo que a proposta de trabalho não tenha sido inicialmente pensada por esses professores, criando espaços para que os professores, coletivamente, possam aprender sobre as dimensões e as etapas implicadas na sua atividade docente.

Essa experiência de formação continuada vivenciada por professores formadores do curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO, nesse estudo são chamados de professores formandos, que acontece juntamente com a implementação da Metodologia por

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Projetos de Trabalho nesse curso, pode também contribuir para pensar e ampliar o conhecimento sobre a dimensão coletiva e permanente da formação de professores formadores de futuros professores de modo a significar, a transformar e a potencializar a articulação formação-trabalho.

Método: alguns procedimentos

De natureza qualitativa, este estudo apresenta alguns extratos das observações, realizadas no período de outubro de 2016 a março de 2017, durante os encontros de formação, aqui considerados Ateliês de formação continuada e em serviço de professores (Machado, 2015), uma vez que se revelaram como um espaço de diálogo e de aprendizagem coletiva dos professores formadores do curso de Pedagogia sobre seus próprios processos de trabalho. Assim como, alguns dados referentes aos dois questionários aplicados[5], o primeiro a 13 professores em fevereiro de 2017 e respondido por 11 deles e 1 coordenadora pedagógica; e o segundo, entregues a 13 professores, dos quais retornaram 09.

Os extratos das observações e dos dois questionários foram selecionados, organizados e categorizados, atendendo aos pressupostos teóricos da análise de conteúdo (Bardin, 2013) com vistas a trazer para o centro da discussão sobre a formação continuada e coletiva de professores alguns aspectos que a fragilizam e que também a potencializam à melhoria da atividade docente e do desenvolvimento profissional desses professores participantes desse movimento que articula formação-trabalho, trabalho-formação.

Considerando os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise adotados contribuíram para não só aproximar o pesquisador do seu objeto de estudo, mas, principalmente, para a construção do cenário da formação continuada dos professores formadores de futuros professores e que estavam ocupando o lugar de professores formandos, tornando viável descrever como os professores formadores vivenciam o processo de implementação da proposta pedagógica com base na Metodologia por Projetos de Trabalho durante o processo formativo do qual participam.

Desse modo, a partir das observações realizadas durante a formação continuada e em serviço e dos dados referentes aos questionários, pode-se inferir, especialmente, que esses momentos coletivos de partilha e de construção do planejamento entre os professores e a coordenadora pedagógica do curso potencializaram a capacidade de ouvir o outro e ouvir a si mesmo, tornando as formações um espaço de autoformação, de valorização profissional e de interação. Tais constatações aproximam esse grupo de profissionais da perspectiva apontada por Alarcão (2014) em que defende a interação colaborativa como enquadramento num par/grupo; intencionalidade da atividade, caráter de projeto; compromisso de cada um com a atividade; gestão partilhada das tarefas; assunção do

5 Dado o quantitativo de questões formuladas, optou-se por dividir o questionário em duas partes a serem aplicadas em momentos distintos aos mesmos sujeitos.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

papel de cada um no par ou grupo; gestão dos contributos individuais para a atividade conjunta, dentre outros aspectos.

Dos Professores participantes da proposta formativa

Perfil

Sujeitos	Características
01 coordenadora pedagógica – professor formador	Professora doutora em Educação. Exerce o cargo de professora titular e coordenadora neste curso de Pedagogia há 18 anos.
13 professores – professores formandos	Todos professores do curso de licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada da região serrana do Rio de Janeiro – UNIFESO –, que está implementando uma proposta metodológica por Projetos de Trabalho no referido curso e participantes de um processo de formação continuada e em serviço para a implementaçao e acompanhamento dessa proposta.
Faixa Etária	Varia dos 30 anos aos 60 nos, sendo que a maioria se enquadra entre os 40 a 60 anos
Sexo	10 professoras e 03 professores
Formação Acadêmica	09 mestres e 04 professores com título de doutor em educação
Tempo de atuação neste curso de Pedagogia	05 professores entre 03 a 05 anos 08 professores entre 13 a 18 anos
Local de realização da formação inicial dos professores	03 na própria instituição em que trabalham; 10 em outras instituições

Fonte: Oliveira (2017).

Dos dados, foi possível perceber que os sujeitos participantes dessa formação, que estão ainda em um movimento de aprendizagem sobre como pensar coletivamente a sua formação e o seu trabalho, ultrapassaram uma dimensão que os colocava como executores de práticas pedagógicas elaboradas por outros, considerados experts (Imbernón, 2009), mesmo que essa proposta de trabalho para o curso de Pedagogia não tenha sido inicialmente por eles pensada.

Durante as observações, em muitos momentos, foi possível perceber que alguns desses professores ainda estavam presos a concepções tradicionais que não contemplavam as ideias inovadoras propostas, porém, eram levados imediatamente a refletir sobre tais posicionamentos pela coordenadora pedagógica, professora formadora, e por outros professores do curso, retomando as bases da inovação metodológica por Projetos de Trabalho, num ambiente

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

de partilha e de saber ouvir o outro num clima de cooperação, para poderem assumir um discurso problematizador-ativo (Machado, 2012).

Esses encontros de formação eram realizados uma vez por semana, que à época da pesquisa foi relatado que já aconteciam por um período de tempo de 03 anos, contavam, e ainda contam uma vez que essa prática formativa continua a acontecer, com a participação dos 13 professores formadores de futuros professores que atuavam no curso de pedagogia e da coordenadora pedagógica desse curso. Durante as observações, tornou-se viável descrever como os professores formadores vivenciavam o processo de implementação da proposta pedagógica com base na metodologia por Projetos de Trabalho, que já estava em seu quinto ano de implementação. Dos 13 professores participantes dessa formação, apenas um professor formador que, tendo ingressado neste curso de Pedagogia em 2016, não participou desde o início da implantação da proposta e do processo formativo.

Cabe aqui também referir o papel fundamental da coordenadora do curso que acompanha o trabalho dos professores na monitorização do curso e na difusão dessa proposta inovadora, além da direção formativa do grupo de professores, criando condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissional a partir da articulação formação-trabalho (Alarcão, 2011).

Os dados: constatações e inferências

A partir dos dados, constatou-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa, em diversos momentos, apesar de demonstrarem ter incorporado a essencialidade do processo de formação continuada para poderem compreender uma outra concepção de trabalho a qual estavam sendo sujeitos responsáveis por essa implementação, também partilhavam angústias, tensões e dificuldades não só sobre a mudança de paradigma de uma concepção tradicional de educação, enraizadas ao longo de sua vida acadêmico-profissional como alunos e como professores, mas também sobre esses momentos de formação, cujo diálogo, partilha e troca de experiências são centrais para que se tornem significativos para todos, ecoando no seu próprio trabalho e formação.

Essa nova concepção de trabalho a qual estavam, e ainda estão, sendo submetidos demanda uma práxis pedagógica considerada por eles inovadora, cuja visão busca romper com um ensino-aprendizagem instituído de forma fragmentada, superando a perspectiva disciplinar dos conteúdos e avançando para uma perspectiva que coloca os conteúdos pedagógicos mais próximos, mais interrelacionados.

Dos dados, decorrentes dos questionários e das observações, registradas no caderno de campo, organizados em categorias, foi possível perceber que as demandas da proposta pedagógica inovadora, em seus aspectos teórico-práticos, que estava sendo implementada ao mesmo tempo em que os professores participavam de uma proposta de formação continuada no próprio trabalho, tendo o trabalho como conteúdo formativo, fez com que os professores formadores, participantes dessa formação, repensassem a sua práxis de modo intencional e sistematizado, transformando-se em formandos e formadores dos próprios pares, o que os levou a atribuir alguns sentidos e significados para esses momentos de formação.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

a) Interação colaborativa

> *Coletivamente estabelecemos laços e práticas de saberes, desenvolvendo a cooperação e a participação nas tomadas de decisões, analisando juntos, situações complexas de ensino-aprendizagem (Profª. Márcia/Quest. 1).*
>
> *Quando se abre para o diálogo o mais importante acontece como: a troca, a vivência e a experimentação. [...] Esse espaço de formação é um momento de discussão sobre o processo, refletindo sobre os avanços e os novos desafios e, principalmente, repensando nossa prática constantemente (Profº Gabriel/Quest.2).*

Durante os encontros de formação continuada, foi possível destacar, a partir dos registros feitos no caderno de campo, na fala de muitos dos professores, a importância dada ao trabalho coletivo, a interação entre os pares, para a consolidação das novas concepções educacionais privilegiadas, presentes na nova proposta pedagógica do curso indicada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Pode-se perceber ainda que esses professores começaram a reconhecer, nessa prática formativa, que é preciso fomentar essa tal interação entre os pares para que sejam atribuídos outros sentidos para o trabalho e a formação continuada de modo a poder instituir transformações que sejam decorrentes de suas próprias escolhas, mesmo que essas escolhas estejam, em grande medida, vinculadas à opção formativa da instituição de ensino a qual pertencem.

b) Partilha coletiva

> *A proposta da formação continuada para os professores do curso de Pedagogia possui uma relevância significativa. Nesse espaço oferecido, consigo aprender com a partilha dos conhecimentos de meus colegas professores e também outros trabalhos que estão diretamente ligados à sociedade e educação. [...] A interligação dos conhecimentos adquiridos tornam o saber mais instigante e exitoso (Profº. Rafael/Quest. 1).*
>
> *Os professores são muito envolvidos e colaborativos. Os alunos sabem que nós estamos presentes e contribuindo de várias formas para o sucesso de sua aprendizagem [...] Ouvir as propostas dos colegas nos trazem conhecimentos que agregam positivamente nossa formação (Profª Giovana/Quest.1).*
>
> *Possibilita a troca de experiências, acompanhamento do andamento das turmas e estudo/debate sobre teoria e metodologias educacionais (Profº. Luciano/Quest. 1).*
>
> *Uma experiência única que desenvolve o trabalho num espírito de grupo e refletimos a todo o momento sobre a importância de sabermos o que avaliamos (Profª. Lívia/Quest. 2).*

Os dados decorrentes dos registros no caderno de campo revelaram que os professores em muitos momentos partilhavam suas experiências a partir de outras concepções educacionais, porém, na partilha com os demais, buscavam articular o já vivido com o que estavam a

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

aprender e a desenvolver naquela proposta atual do curso, que fazia com que tivessem que ressignificar e transformar muitas práticas pedagógicas.

Assim, a partir desses dados, é possível inferir que a troca coletiva de experiências tem um valor significativo para que esses professores formadores possam aprender com e também ensinar aos seus pares quando partem daquilo que já se revelou como potencialidade ou fragilidade na sua atividade docente e que pode se tornar importante disparador de outras práticas capazes de responder às necessidades formativas suas, de seus pares e de seus alunos, futuros professores.

c) Aprendizagem e participação

> *A dinâmica das formações são momentos de aprendizagem que necessitam dialogar com seus pares (professores) (Profª. Livia/Quest.1).*
>
> *Essa participação ativa de todos (alunos e professores) mostra que os diversos conhecimentos são interligados e necessários para a formação docente (Profº. Rafael/Quest. 2).*
>
> *Considero a proposta do nosso curso muito inovadora e que promove o pensar, a pesquisa e acima de tudo a participação ativa do estudante no seu processo de aprendizagem (Giovana/Quest. 1).*
>
> *Explora o conhecer com uma nova proposta e aprende a compreender novas práticas pedagógicas (Márcia/ Quest. 2).*
>
> *Promove autonomia no processo de formação e na construção da prática profissional (Bianca/Quest.2).*

É importante destacar ainda que esses professores reconhecem esses momentos de formação como momentos de aprendizagem, superando a perspectiva que defendia o papel unilateral dos professores como ensinantes e aproximando-se da que os coloca como ensinantes e aprendentes.

Os dados decorrentes das observações e dos questionários aplicados aos professores formadores de futuros professores e a coordenadora pedagógica permitiram evidenciar a importância e os sentidos atribuídos por esses profissionais aos momentos de formação continuada e em serviço de que participavam e que ainda participam, já que essa prática formativa tornou-se parte do trabalho.

Nesse sentido, os resultados apontaram também que essa prática formativa possibilitou a troca de experiências; a cooperação e a participação na tomada de decisões em grupo em relação aos alunos; o planejamento coletivo das aulas para que os componentes curriculares dialoguem entre si; o acompanhamento das turmas e estudo sobre as teorias que abordam a Metodologia por Projetos de Trabalho adotado no curso de Pedagogia/UNIFESO; enfim, oportunizou a esses profissionais a experiência de ensinar e de aprender coletivamente a partir de uma proposta de trabalho articulada à de formação. Tal experiência formativa

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

confirma a necessidade de os professores tornarem-se intelectuais transformadores (Giroux, 1997), participando de todas as etapas implicadas na sua docência e privilegiando o discurso problematizador-ativo defendido por Machado (2012).

Dos resultados, pode-se inferir ainda que a perpectiva defendida nessa proposta é que a formação aconteça no trabalho, de forma planejada e sistematizada, como parte essencial desse, e tenha o trabalho como conteúdo formativo, já que esse movimento formativo é fruto das necessidades e das aprendizagens do e sobre o próprio trabalho, especialmente quando se propõem mudanças nesse trabalho.

Nesse movimento formativo, os dados revelaram também o papel fundamental desempenhado pela coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia que acompanha o trabalho dos professores na monitorização do curso e na difusão da inovação, além da direção formativa do grupo de professores, criando condições de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Alarcão, 2011). Ao assumir o papel de líder de comunidades aprendentes (Alarcão & Tavares, 2007) e dinamizadora nesse processo formativo, tal profissional, embora buscasse abrir espaço para que os professores se assumissem como protagonistas de sua formação e dos pares, precisou fazer escolhas que pudessem fazer desses momentos, momentos de partilha e de troca de experiências, capazes de potencializar e enriquecer a proposta, da Metodologia por Projetos de Trabalho no curso de Pedagogia do UNIFESO, implementada concomitantemente com essa formação.

Do exposto, pode-se defender que comunicar experiências formativas, sejam elas vinculadas a propostas veiculadas por instituições consideradas como principais formadoras ou por aquelas em que é o próprio trabalho o lugar e o conteúdo formativo, contribui para que se pense em outros caminhos para a formação de professores formadores e de futuros professores que atuarão em escolas de educação básica.

Conclusões

A formação continuada de professores que atuam no ensino superior formando outros professores para atuarem na educação básica precisa ser, cada vez mais, objeto de estudo presente em muitas pesquisas, já que a formação dos futuros professores tem sido apontada como frágil, especialmente quando se parte dos dados referentes a avaliações externas de alunos da educação básica. Nessa linha, não basta apenas considerar esses resultados, mas como tem sido o processo de formação pelo qual os professores têm se formado, por quais formadores e a partir de quais propostas formativas.

Assim, torna-se importante trazer para o centro das discussões propostas recentes, em andamento ou não, sobre a formação continuada de professores que possam garantir outras aprendizagens sobre perspectivas formativas, especialmente com professores formadores.

Deste estudo, os resultados revelaram ainda que esse modelo de formação, que se potencializa a partir das relações que se estabelecem no próprio local de trabalho, configura o que aponta Machado (2015) em relação à importância da formação continuada de forma integrada

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

ao lócus de trabalho, referindo-se a uma mudança de paradigma, em que escola, nesse caso a universidade, e os sujeitos atores e autores nela incluídos possam vivenciar essa nova dinâmica. Dinâmica essa capaz de possibilitar que trabalho e formação continuada possam coexistir no mesmo espaço geográfico, enquadrando-se no que Machado (2015) defende como Ateliês de formação e em serviço de professores.

Essa experiência formativa sistematizada tornou possível aos professores formadores e à coordenadora pedagógica participantes compreenderem melhor as dimensões implicadas no próprio trabalho a partir da partilha, do diálogo, dos silêncios e das falas, dos retrocessos e dos avanços, das fragilidades e das potencialidades que foram tornados conteúdos de formação e de aprendizagens sobre a docência que se constrói a partir de cada sujeito profissional individual e, ao mesmo tempo, coletivo.

Assim, considerando a concepção dos "Ateliês de formação continuada e em serviço de professores", que possibilita ultrapassar a fragmentação da teoria e da prática pedagógica e do distanciamento da formação docente com o cotidiano da prática, como defende Machado (2015), presente nos encontros de formação desses professores formadores de futuros professores, podem-se inferir, a partir de suas próprias alocuções, que foram registradas no diário de campo durante esses encontros, como resultados da pesquisa que:

- todos os participantes assumiram a necessidade de mudança de paradigma das concepções tradicionais de ensino-aprendizagem para uma prática construtivista para a implementação da Metodologia por Projetos de Trabalho do curso de Pedagogia;
- há empenho por parte dos professores para a construção de um currículo mais democrático e flexível para uma formação educacional de qualidade que rompe radicalmente com a fragmentação do conhecimento;
- há participação ativa de todos os integrantes do grupo de professores e alunos na partilha de saberes de forma democrática e respeitosa;
- todos os professores consideram a formação continuada e em serviço um momento valioso para a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas, especialmente na articulação entre teoria e prática e reajuste da proposta;
- o coordenador do curso assume papel central na dinâmica da formação continuada e em serviço, alinhando o tempo todo a concepção pedagógica à metodologia adotada no curso para a reflexão dos professores e implementação da proposta pedagógica.

Assim, aponta-se que os professores formadores de professores tiveram a oportunidade de vivenciar a mudança de paradigma na sua forma de ensinar e aprender e, com o apoio da formação continuada e em serviço, aprenderam como atuar numa nova perspectiva de currículo e de educação, incorporando a pesquisa como princípio educativo com o intercâmbio de informações conectadas aos conteúdos de várias áreas e com situações de vida real. Assim como, tiveram a possibilidade de reorganizar o trabalho pedagógico a partir de reflexões, das experiências e da partilha no coletivo para ajustes da mudança que está sendo implementada ao mesmo tempo de sua formação.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

As constatações oriundas da análise dos dados possibilita pensar e ampliar o conhecimento sobre a dimensão coletiva e permanente da formação de professores formadores de futuros professores de modo a significar, a transformar e a potencializar a articulação formação-trabalho.

É importante destacar também a natureza sistemática dessa proposta de formação continuada e em serviço de professores formadores do ensino superior, em que os participantes consideravam que a formação no *locus* de trabalho era imprescindível para a reflexão de sua prática pedagógica, para a ampliação de suas competências, para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e o fortalecimento de ações colaborativas entre os docentes e para a sua valorização profissional (Machado, 2014; 2015).

Assim, considerando a natureza da ação formativa vivida por esses professores do ensino superior, essa iniciativa tornou-se passível de ser comunicada, explorando a riqueza das experiências vividas e também incorporadas pelos sujeitos participantes a partir de suas próprias percepções, pois pôde contribuir para ratificar o espaço de trabalho como espaço de formação continuada e as questões do trabalho como conteúdo formativo, assim como, apontar potenciais desse movimento relativos ao diálogo, à partilha e à troca de experiências, saberes e práticas, à reflexão e à formação individual e coletiva, à interação colaborativa, dentre outros.

Referências

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Machado, J. & Alves, J. M. (coords). *Coordenação, Supervisão, Liderança. Escolas, projetos e aprendizagens (p. 22-35)*. Porto: Universidade Católica do Porto, e-book. ISBN: 978-989-8366-78-8.

Alarcão, I. (2011). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica:* uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2 ed. (revista e desenvolvida). Coimbra, Portugal: Edições Almedina, SA.

Alarcão, I. (org) (1996). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Portugal: Porto.

André, M. (2015). *Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões.* Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar.

Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Benjamin, W. (1996). *Obras escolhidas:* magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.

Brzezinski, I. (2014). *Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações.* Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out.-dez.

Freitas, H. C. L. de. (2014). *PNE e a formação de professores - contradições e desafios*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>.

Gatti, B. (2016). *Formação de professores: condições e probemas atuais.* Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171.

Indagatio Didactica, vol. 11 (3), setembro 2019 ISSN: 1647-3582

Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como intelectuais*: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Machado, J. do C. (2012). *O discurso de professores: uma contribuição para a formação continuada e em serviço de professores*. Trabalho de conclusão de estudos de Tópicos especiais em LSC - subjetividade e cultura: leituras de Bakhtin do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: PPGEUFF.

Machado, J. do C. (2014). *Formação Docente: Perspectivas de Aprendizagem no Trabalho*. Porto. Disponível em: <hppts://www.favi.br/fvt/instituto/arquivos/ trabalho_ Docente_e_Formação. pdf>.

Machado, J. do C. (2015). *Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades*. Tese de doutorado - 2015 – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

Misukami, M. da G. N. (2013). *Escola e desenvolvimento profissional da docência.* In Gatti, Bernardete et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp. p. 23-54.

Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. In Conferência no Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acedido em: 20 nov 2013.

Oliveira, G. G. D. S. (2017). *Formação de Professores Formadores: Uma Proposta Baseada na Metodologia por Projetos de Trabalho no Curso de Pedagogia/UNIFESO*. Dissertação de Mestrado em Educação - 2017 - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ.

Roldão, M. do C. (2005). *Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior*.Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.