

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

ALDEMIRA DE ARAÚJO CÂMARA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS:
ATUAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE
PROFESSORES FORMADORES**

Manaus-AM

2021

ALDEMIRA DE ARAÚJO CÂMARA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS:
ATUAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE
PROFESSORES FORMADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

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

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

Manaus-AM

2021

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

C111f Câmara, Aldemira de Araújo.

Formação continuada pela aprendizagem baseada em projetos: atuação no desenvolvimento profissional docente de professores formadores / Aldemira de Araújo Câmara. – Manaus, 2021.

157p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico – PPGET). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2021.

Orientador: Profa. Dra. Rosa Oliveira Martins Azevedo.

1. Educação Profissional e tecnológica. 2. Formação Continuada. 3. Projetos – aprendizagem. I. Azevedo, Rosa Oliveira Martins. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.35

Elaborada por Odimar Porto CRB 11/496

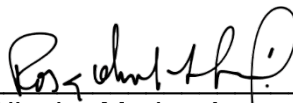
ALDEMIRA DE ARAÚJO CÂMARA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS:
ATUAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES
FORMADORES**

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores para o Ensino Técnico e Tecnológico.

Aprovada em 29 de outubro de 2021.

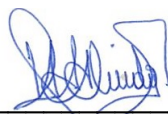
BANCA EXAMINADORA



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



Doutora Andréa Pereira Mendonça – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Doutor Whasgthon Aguiar de Almeida – Membro Titular Externo
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele nada disso seria possível! Por abençoar esse caminho, dando coragem para buscá-lo e realizar esse sonho; trilhando um caminho de altos e baixos que me desafiou, mas que proporcionou somente alegrias e realizações, pessoais e profissionais.

À minha família! Aos meus pais - Aldemir e Aparecida - pela luta e dedicação na nossa educação! Aos meus irmãos - Miguel, Sizy e Julieta - pelo apoio e compreensão quanto aos meus esforços e dedicação ao trabalho e ao estudo! Aos meus sobrinhos - Gabriel, Beatriz, Bárbara, Maria e Ana - sempre quis mostrar o quanto estudar é sempre a melhor opção! À pequena Aylla (sobrinha-neta) com 1 ano e 9 meses de travessuras e alegrias. E, ao mais novo membro da família, sobrinho João Romeu - ainda na barriga da mãe - de 6 meses de vida. Não posso deixar de mencionar os demais parentes que ora atuaram como pais, irmãos e amigos durante toda minha vida. Agradeço aos meus avós (*in memoriam*), aos meus tios e tias, primos e primas. Procurei sempre dar orgulho a todos vocês.

Às crianças, jovens e adultos que ajudei a formar e aos colegas de trabalho de todas as escolas, setores e instituições públicas e privadas ao qual passei, com quem aprendi e que contribuíram com meu Desenvolvimento Profissional Docente ao longo de minha carreira enquanto Professora, Pedagoga, Tutora, Professora Formadora e Gerente.

À equipe de professores do PPGET/IFAM, sempre atentos, cuidando e zelando por cada detalhe de nossa formação pessoal, profissional e acadêmica. É notório o carinho, o respeito e o zelo. Tenho um grande carinho e apreço por toda esta equipe!

Agradeço aos professores que participaram desse percurso acadêmico trilhado no Mestrado, onde pude apresentar o andamento da minha pesquisa, como: no Seminário de Projetos e na Banca de Qualificação. Vossas contribuições e sugestões foram valiosíssimas: Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça, Profa. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral e Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida.

Gostaria de fazer um destaque especial à Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça, suas contribuições e apoio ao mostrar e apontar “caminhos” foram muito importantes durante todo o processo desta pesquisa.

E como não fazer um destaque especial à “minha” orientadora, Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo, pois, sem ela, nada disso seria possível. Mesmo com a distância física, esteve sempre próxima e presente! Exemplo de profissional e pessoa como bem ressalta Diniz (2013, p. 12), “[...] orientar é comunicar-se por histórias, saberes e experiências. Orientar é ler atentamente e ouvir delicadamente”. Ah... e como eu era ouvida... muitas vezes sem falar nada eu me sentia ouvida.

Agradeço aos Professores e Colegas do GEPROFET – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico –, que compartilharam os desafios e as experiências enfrentadas na vida acadêmica, bem como, sempre tiveram o espírito colaborativo e solícitos uns para com os

outros. Durante o período de isolamento na pandemia, esses encontros foram importantes para manter o foco nos estudos e na pesquisa.

Agradeço o apoio da equipe da Secretaria PPGET/IFAM, sempre acolhedores e dispostos a nos ajudar e orientar.

Agradeço aos colegas da turma de 2019 e, em especial, à Carmem Lúcia que fez parte da minha vida profissional em outros momentos, e quis o destino, nos colocar em mais essa caminhada. E, claro, Adrielso que chegou para somar e ser nosso companheiro nessa jornada. Obrigada pela amizade e apoio durante toda essa caminhada.

Agradeço aos colegas de trabalho da GTE pelo apoio e incentivo! Vocês sabem que não foi fácil estudar e trabalhar, mas todo sacrifício vale a pena! De modo especial agradeço à Ieda Lúcia Santana e a Hudy Sheila Menezes (*in memoriam*) - as culpadas pela inscrição no Mestrado e apoio durante esse processo; agradeço à Rita Esther Luna, Euzeni Araújo, Rosane Xavier, Anete Ramos e Kátia Schweickardt pela confiança, respeito e amizade. Sem o apoio de vocês, eu não chegaria até aqui!

Agradeço à SEMED/Manaus, em especial à DDPM e à GTE, por possibilitarem a realização da pesquisa. Esta instituição que formou a profissional que sou hoje e que há 21 (vinte e um) anos se dedica e procura fazer o melhor enquanto Professora, Pedagoga, Professora Formadora e, nesses últimos 7 (sete) anos, de 2013 a 2020, enquanto foi Gerente na GTE.

*De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser
interrompidos antes de terminar...*

*Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!*

*Fernando Sabino
O Encontro Marcado*

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade compreender em que aspectos uma Formação Continuada, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos, pode atuar no Desenvolvimento Profissional Docente de professores formadores, visto que, é consenso que cada vez mais a exigência de bons resultados na aprendizagem dos alunos requer professores bem formados e qualificados; preocupação esta que não deve ser apenas durante a sua formação inicial, mas no decorrer de sua vida profissional e formação continuada. São três conceitos centrais tratados na pesquisa: Formação Continuada, Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A pesquisa foi realizada na Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, com 08 (oito) professores formadores que atuam nas coordenações dos projetos formativos que a GTE implementa junto aos professores da rede municipal de ensino. Foi utilizada a pesquisa-ação, a partir de Tripp (2005), para compreender e aprimorar o processo de pesquisa, através de um ciclo de 3 (três) fases: planejamento, implementação e avaliação. O processo vivenciado ao longo dessas fases permitiu a organização do produto educacional desta pesquisa, a saber: “Proposta de elaboração de projetos formativos pela ABP para o desenvolvimento profissional docente de professores formadores”, com o objetivo de contribuir no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professores formadores por meio da elaboração de projetos formativos com base na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A partir da perspectiva da Espiral da Análise de Dados (CRESWELL, 2014), analisou-se os dados para compreensão e resposta ao problema da pesquisa, pois por ser uma pesquisa qualitativa preocupava-se em compreender o fenômeno, seus sentidos e significados que o constroem (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os resultados da pesquisa mostraram que a Formação Continuada, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos, atuou no Desenvolvimento Profissional Docente de professores formadores em 03 (três) aspectos: 1) reconhecimento da importância da reflexão da própria prática para gerar mudanças; 2) reconhecimento do contexto escolar como elemento formador e potencializador das práticas profissionais; e 3) reconhecimento da importância de atuar na gestão dos seus próprios processos formativos para desenvolvimento de competências profissionais.

Palavras-chave: formação continuada; desenvolvimento profissional docente; aprendizagem baseada em projetos.

ABSTRACT

This research had the purpose to understand in which aspects a Continuing Education, based on Project-Based Learning, can act in the Teacher Professional Development of trainer teachers, since it is a consensus that the demand for good results in student learning increasingly requires trained and qualified teachers; this concerns, which should not only be during their initial training, but throughout their professional life and continuing education. There are three basic concepts in the research: Continuing Education, Teacher Professional Development (DPD) and Project-Based Learning (PBL). The research was carried out at the Educational Technology Management (GTE) of the Municipal Education Department of Manaus, with 08 (eight) trainers teachers who work in the coordination of training projects that GTE implements with teachers from the municipal education network. Action research was used, from Tripp (2005), to understand and improve the research process, through a cycle of 3 (three) phases: planning, implementation and evaluation. The process experienced throughout these phases allowed the organization of the educational product of this research, namely: "Proposal for the elaboration of training projects by the PBL for the teacher professional development of trainers teachers", with the objective of contributing to the Teacher Professional Development (DPD) of trainers teachers through the development of training projects based on Project-Based Learning (PBL). From the perspective of the Data Analysis Spiral (CRESWELL, 2014), the data was analyzed to understand and respond to the research problem, as being qualitative research, it is concerned with understanding the phenomenon, its senses and meanings that the build (MORAES; GALIAZZI, 2016). The results of the research induced that Continuing Education, based on Project-Based Learning, acted in the Teacher Professional Development of trainer teachers in 03 (three) aspects: 1) recognition of the importance of reflecting on their own practice to generate changes; 2) recognition of the school context as a formative and potentiating element of professional practices; and 3) recognition of the importance of acting in the management of their own training processes for the development of professional skills.

Keywords: continuing education; teacher professional development; project-based learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os dez princípios do DPD	23
Figura 2 - Dimensões de Desenvolvimento Profissional	24
Figura 3 - Dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)	27
Figura 4 - Dimensões do exercício profissional docente	40
Figura 5 - Aspectos Gerais do processo de Desenvolvimento Profissional Docente	42
Figura 6 - Ciclo do Desenvolvimento Profissional Docente	43
Figura 7 - Ciclo do Desenvolvimento Profissional Docente do professor formador...44	
Figura 8 - Fases da ABP (BENDER, 2014)	50
Figura 9 - Alinhamento dos aspectos do DPD e da ABP.....	53
Figura 10 - Quantitativo de servidores e estudantes da SEMED-Manaus no ano de 2019	56
Figura 11 - Representação da caracterização dos participantes da pesquisa	57
Figura 12 - Detalhamento das fases da ABP, conforme Bender (2014).....	61
Figura 13 - Adaptação da fase 1 da ABP de Bender (2014)	63
Figura 14 - Adaptação da fase 2 da ABP de Bender (2014)	64
Figura 15 - Adaptação da fase 3 da ABP de Bender (2014)	65
Figura 16 - Adaptação das fases 4 e 5 da ABP de Bender (2014).....	66
Figura 17 - Adaptação da fase 6 da ABP de Bender (2014)	66
Figura 18 - Fases adaptadas de Bender (2014) para a ABP na formação continuada.....	67
Figura 19 - Etapas da pesquisa-ação.....	68
Figura 20 - Planejamento da oficina formativa	73
Figura 21- As fases da ABP na formação continuada.....	74
Figura 22 - Vídeo: Formação de professores	78
Figura 23 - Etapas do <i>brainstorming</i>	79
Figura 24 - Questões norteadoras.....	80
Figura 25 - Painel “ <i>Brainstorming</i> das questões norteadoras”	81
Figura 26 - Organização das ideias nos subgrupos	82
Figura 27 - Etapa 2 do <i>Brainstorming</i> : apresentação da organização das ideias....	83
Figura 28 - <i>Brainstorming</i> : organizando as ideias	83
Figura 29 - Respostas da questão motriz.....	84
Figura 30 - Elaboração dos projetos formativos	85
Figura 31 - <i>Template</i> da estrutura dos elementos do projeto formativo	86
Figura 32 - Socializando experiências do Projeto Tutoria Educacional.....	87
Figura 33 - Elaboração dos projetos formativos	88
Figura 34 - Resultado da avaliação <i>online</i> da oficina formativa em relação à abordagem metodológica da oficina.....	92
Figura 35 - Ciclo da Espiral da Análise de Dados	96
Figura 36 - Unidades de sentidos do processo de codificação dos dados	102
Figura 37 - Categorias resultantes do processo de análise de dados.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensão do engajamento profissional	38
Quadro 2 - Área sobre o desenvolvimento e responsabilidades profissionais.	41
Quadro 3 - Resultado da pesquisa realizada no portal da CAPES	48
Quadro 4 - Detalhes dos trabalhos selecionados na pesquisa realizada no portal da CAPES	48
Quadro 5 - Caracterização dos participantes	56
Quadro 6 - O processo de pesquisa-ação e as técnicas utilizadas	71
Quadro 7 - Visão geral do planejamento da oficina formativa na relação da pesquisa-ação com a ABP e a correspondência com os roteiros de ensino- aprendizagem.....	75
Quadro 8 - Detalhamento das etapas do <i>brainstorming</i>	79
Quadro 9 - Técnicas e instrumentos de coleta de dados	98
Quadro 10 - Fontes de dados utilizadas no processo de análise da pesquisa.....	99

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ALF@DIGITAL	Alfabetização Digital (Projeto Formativo da GTE)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FI	Base Nacional Comum para a Formação Inicial
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada
CEPAN	Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCP	Formação Continuada de Professores
GFC	Gerência de Formação Continuada
GTE	Gerência de Tecnologia Educacional
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPET	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico
PCE	Programa Ciência na Escola (Projeto Formativo da GTE)
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROFUTURO	Programa Global de Educação (Projeto Formativo da GTE)
RPDFC	Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada
RFP	Referenciais para Formação de Professores
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	20
2.1 Formação Continuada de Professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente	20
2.2 Aprendizagem Baseada em Projetos e a formação continuada na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	54
3.1 O Contexto da investigação e os participantes	55
3.2 Processo de adaptação das fases da ABP para a oficina formativa	59
3.3 As fases da ABP articuladas à pesquisa-ação	68
3.3.1 A fase do planejamento: a adaptação da ABP para a oficina formativa	72
3.3.2 A fase da Implementação: a oficina formativa e os roteiros de ensino-aprendizagem	75
3.3.3 A fase da avaliação: reflexão sobre o processo da oficina	90
3.4 Perspectiva de análise dos dados coletados na pesquisa	94
4 COMPREENSÃO DO PROCESSO	96
4.1 Coleta dos dados	98
4.2 Organização dos dados	101
4.3 Interpretação e representação dos dados	103
4.3.1 Reconhecimento da importância da reflexão da própria prática para gerar mudanças	103
4.3.2 Reconhecimento do contexto escolar como elemento formador e potencializador das práticas profissionais	110
4.3.3 Reconhecimento da importância de atuar na gestão dos seus próprios processos formativos para desenvolvimento de competências profissionais	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A: TEMPLATE DO PROJETO FORMATIVO	140
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA FORMATIVA ...	142
APÊNDICE C: PROJETOS FORMATIVOS ELABORADOS NA OFICINA	144
APÊNDICE D: PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA	158

1 INTRODUÇÃO

*Não nasci Professora, a Professora nasceu em mim.
Não nasci Pedagoga, a Pedagoga nasceu em mim.
(Aldemira de Araújo Câmara)*

É caminhando que se faz o caminho... caminhando nasci... experimentando me formei e continuo a buscar a formação pessoal e profissional que é contínua; permaneço nesta caminhada constante de formação onde as bases foram fundadas a partir das experiências pessoais e profissionais, e estas dão sentido à trajetória feita até então. “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 2014, p. 153).

Formar e formar-se é um processo sem fim, por isso, não deixa de existir a vontade da busca constante de formação da pessoa, da profissional professora e pedagoga ao qual venho me tornando. É nesse prisma que vem a concepção da formação continuada de forma integral da pessoa e da profissional-pesquisadora.

Tais reflexões surgem da experiência profissional na busca por melhorar tanto a minha prática profissional quanto da equipe de Professores Formadores do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, denominado Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), especificamente, a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), da qual, como gerente, tive a responsabilidade no gerenciamento do trabalho da equipe, bem como, na formação continuada dos professores da rede municipal para a utilização pedagógica das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs)¹ no processo ensino-aprendizagem.

A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) é o Centro de Formação² da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e tem a responsabilidade de desenvolver e implementar as políticas públicas de formação no âmbito municipal. Este trabalho é desenvolvido desde o ano de 2000, sendo que suas

¹ Novo termo utilizado para substituir TICs, em virtude do avanço das tecnologias. Nessa pesquisa optou-se pelo uso do termo TDICs, pois, conforme Afonso (2002, p. 169), “[...] a sigla deveria ser TDICs porque tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX. [...]”. A sigla TICs aparecerá apenas no nome das disciplinas cursadas no Mestrado.

² No Estado do Amazonas existe outro Centro de Formação que é jurisdicionado pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, o Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta (CEPAN).

ações e responsabilidades são atualmente direcionadas a partir do Decreto nº. 2.682, de 26 de dezembro de 2013, em seu Art. 39, inciso I que diz que à DDPM compete: “Elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal”. A DDPM é composta por duas Gerências, a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). Estas gerências trabalham a formação continuada dos servidores da rede municipal de educação, com especificidades que se agregam e se complementam quanto aos processos formativos na referida Secretaria.

Minha trajetória profissional — na formação continuada — começou em 2010 quando, pelas exitosas experiências como professora, especificamente, pela utilização dos recursos tecnológicos em minha própria prática em sala de aula, fui selecionada para ser formadora da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), com a responsabilidade de pensar, elaborar e implementar projetos para a formação continuada dos professores da rede municipal.

Em vista do trabalho realizado, em novembro de 2013 recebi o convite para exercer a função de Gerente da GTE e, mesmo apreensiva, aceitei. Gradualmente fui compreendendo como a GTE estava organizada e como implementava os projetos formativos na rede municipal de ensino, pois, mesmo com a experiência de formadora nos anos de 2010 e 2011, busquei ter a compreensão do novo contexto, em virtude das responsabilidades da função.

Em vista disso, era necessário (re)organizar a equipe de trabalho — de onde sempre tive o respeito, o apoio e a motivação —, (re)pensar projetos e (re)ver as coordenações dos projetos formativos, bem como o fluxo de trabalho para toda equipe. Enfim, muito a ser feito!

A princípio, em virtude da minha formação como pedagoga, foquei na organização pedagógica e administrativa do setor, mas gradualmente fui fazendo as devidas adequações a partir do novo contexto ao qual a própria Secretaria estava passando.

No referido ano de 2013, a equipe da GTE era composta por 26 (vinte e seis) profissionais, denominados professores formadores, que realizam as formações, tinham e têm a responsabilidade de elaborar projetos formativos, implementar e acompanhar o uso dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, apoiando professores, pedagogos e gestores. A equipe de Professores Formadores da GTE é

organizada em grupos formativos que seguem uma divisão conforme etapas e modalidades da educação básica e/ou projetos da Secretaria, por exemplo: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo etc.

Enquanto gerente, eu tinha o grande desafio de gerenciar a formação continuada da equipe de professores formadores da GTE e pensar na minha própria formação continuada, e, embora tivesse cursos de especialização, além da experiência de 20 (vinte) anos como professora e pedagoga da rede municipal de educação, ao qual sempre busquei exercer com responsabilidade e compromisso, faltava algo que pudesse lapidar, ainda mais, esse processo de formação.

Então, surgiu a oportunidade de cursar o mestrado, aspecto importante para dar um salto na minha formação continuada. No ano de 2019, veio a oportunidade de fazer o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET)³ pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Tal motivação partiu das experiências de colegas do setor onde trabalho, bem como do alinhamento que poderia fazer junto às experiências práticas que já faziam parte do meu dia a dia, experiências estas com foco na formação continuada de professores e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na educação.

O Mestrado começou em março de 2019 e os desafios foram aparecendo, por ser mais uma grande responsabilidade. A dinâmica do Mestrado somada à rotina de trabalho e responsabilidades de Gerente foram intensas. Mas, fui fazendo o caminho, caminhando. Tinha responsabilidades no trabalho, mas deveria aproveitar a oportunidade em cursar o mestrado. O apoio da família, amigos e colegas foram importantes nessa caminhada, além da motivação e apoio constante da equipe de professores do IFAM.

As disciplinas foram acontecendo e a partir da experiência na disciplina de Ensino e Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), em que a professora propôs uma experiência “mão na massa” por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), surgiu a oportunidade da aplicação de uma oficina formativa aos professores formadores da GTE, onde pude utilizar tal metodologia para elaboração de projetos formativos com foco na formação continuada destes

³ Atualmente, chama-se Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET. Possui mestrado e doutorado (primeira turma de doutorado em 2021).

profissionais a partir da perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente. A oficina consistia no planejamento para a implementação futura dessa atividade, a partir do que foi estudado durante a disciplina.

O planejamento da oficina foi realizado durante a disciplina de Ensino e TICs. A implementação desse planejamento foi feita durante o período da disciplina de Aplicações da Tecnologia no Ensino. Da experiência nessas duas disciplinas, somada aos encaminhamentos durante as orientações para o projeto de pesquisa, surge a articulação do problema da pesquisa, a saber: em que aspectos uma formação continuada fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) atua no Desenvolvimento Profissional Docente de professores formadores da Gerência de Tecnologia Educacional da SEMED-Manaus?

Em vista do problema, formulamos⁴ o objetivo geral da pesquisa: compreender em que aspectos uma Formação Continuada, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos, atua no Desenvolvimento Profissional Docente de professores formadores da Gerência de Tecnologia Educacional da SEMED-Manaus.

Para alcançar o objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos: articular os conceitos de Formação Continuada, Desenvolvimento Profissional Docente e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação continuada fundamentada na ABP, que se caracteriza como o produto educacional⁵ da pesquisa; explicitar em que aspectos a proposta de formação continuada atua no Desenvolvimento Profissional Docente dos professores formadores da GTE/SEMED-Manaus.

A pesquisa foi realizada com 08 (oito) professores formadores da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) da SEMED-Manaus, que atuam como professores formadores e coordenam equipes para implementação dos projetos ao qual são responsáveis. Pauta-se na pesquisa qualitativa, a partir de Creswell (2010) e Bogdan e Biklen (1994) para compreensão do objeto de estudo e das nuances que perpassam o sujeito, seu contexto, os sentidos e significados das ações destes. Como estratégia metodológica para conduzir a pesquisa utilizamos a pesquisa-ação, a partir dos

⁴ Até aqui, considerando que os fatos relatados estão voltados para minha vivência antes do ingresso no mestrado, optei por utilizar a primeira pessoa do singular. Deste ponto em diante, utilizarei a primeira pessoa do plural.

⁵ Por se tratar de um mestrado profissional é exigido um produto educacional, resultado do processo investigativo realizado.

pressupostos de Tripp (2005), para compreender, refletir e aprimorar o processo de formação continuada dos professores formadores. Adotamos como perspectiva de análise a Espiral da Análise de Dados (EAD) a partir de Creswell (2014).

O processo da pesquisa foi planejado e implementado a partir dos princípios da pesquisa-ação para investigar o problema e, na fase de planejamento e implementação, organizamos uma proposta de oficina formativa, utilizando como metodologia do ensino a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) para elaboração de projetos formativos com os próprios participantes da pesquisa.

A partir do alinhamento da pesquisa-ação com os pressupostos da ABP, podemos afirmar que a pesquisa não foi pensada para ser realizada, fazendo uma alusão ao que diz Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012), por alguém que olha o problema de fora e comunica os resultados de sua análise, mas também pelos participantes da pesquisa, com suas nuances e contradições.

Para apresentar a pesquisa realizada, organizamos o texto em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais, a saber:

- o primeiro capítulo, “Formação Continuada de professores: Desenvolvimento Profissional Docente pela Aprendizagem Baseada em Projetos”, articula esses três conceitos, fazendo uma reflexão e articulação em torno dos aspectos centrais no desenvolvimento da pesquisa;

- o segundo capítulo, “Percurso Metodológico da Pesquisa”, trata do contexto da investigação, dos participantes, do processo de adaptação das fases da ABP para a oficina formativa (que caracteriza o produto educacional desta pesquisa, em sua versão preliminar), das fases da ABP articuladas à pesquisa-ação e da perspectiva de análise dos dados;

- o terceiro capítulo, “Compreensão do processo”, apresenta a organização, codificação, interpretação e representação dos dados da pesquisa. Desse processo de análise, importante, também, para a retomada de pontos da oficina formativa para a elaboração final do produto educacional da pesquisa, três categorias foram evidenciadas, a saber: reconhecimento da importância da reflexão da própria prática para gerar mudanças; reconhecimento do contexto escolar como elemento formador e potencializador das práticas profissionais; e reconhecimento da importância de atuar na gestão dos seus próprios processos formativos para desenvolvimento de competências profissionais.

Esperamos que as reflexões tecidas nessa pesquisa e o produto educacional gerado contribuam com a formação e prática profissional de professores formadores e, conseqüentemente, possam contribuir na formação e prática pedagógica de professores, além de colaborar na construção de outros processos de pesquisa com foco nos conceitos tratados.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(FREIRE, 2021, p. 139)

Neste capítulo, as reflexões serão em torno dos conceitos principais que embasam esse estudo, conforme apresentado no título, tendo como objetivo principal a articulação dos mesmos. Realizamos a análise desses conceitos de forma específica, a partir da reflexão acerca da formação e da prática docente frente aos desafios do contexto de uma sociedade em constante mudança.

O capítulo está organizado em duas seções: a primeira, “Formação Continuada de Professores (FCP) na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)”;

a segunda, “Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Formação Continuada de Professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente”.

2.1 Formação Continuada de Professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente

A Formação Continuada de Professores (FCP) e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) são temas que desafiam constantemente instituições formadoras a pensar e implementar seus projetos formativos, visto que são responsáveis em formar profissionais capazes de atuar nesse contexto diverso, complexo e de incertezas (IMBERNÓN, 2011; DAY, 2001). Esse desafio é causado pelas influências do desenvolvimento econômico, do processo de globalização e dos avanços tecnológicos que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade.

Inicialmente, nossas reflexões serão em torno da Formação Continuada de Professores (FCP) na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) com o intuito de apresentar análises feitas – em fontes teóricas e documentos legais – sobre o uso desses termos e a compreensão dos mesmos, na prática docente, pois o foco de tal análise nos leva a fortalecer a visão de que o Desenvolvimento Profissional Docente deve ser contínuo e evolutivo onde devemos valorizar todas as

experiências – formais e informais – como elementos importantes na formação do profissional docente (GARCIA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2011).

Esse estudo e compreensão partem da premissa de que a Formação Continuada de Professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) ocorre por toda vida, desde a formação inicial somada às experiências formais, informais e vida profissional onde teoria e prática devem estar em constante articulação (DAY, 2001).

Para Garcia (1999, p. 26), a formação continuada deve ser:

[...] a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorarem a qualidade da educação que os alunos recebem.

Na visão de Day (2001), a Formação Continuada de Professores pode ser entendida como um acontecimento planejado, em conjunto com os professores, visando a aquisição de conhecimentos e a inclusão desses, nas suas práticas, com a finalidade de contribuir com o aprendizado dos alunos e também influenciar os colegas professores.

A formação continuada torna-se complexa por sofrer influência direta das constantes mudanças no campo social e cultural, o que envolve mudança de valores, posturas, crenças e atitudes, e que “[...] requer certa temporalidade, paciência e construção humana [...]”, como bem ressalta André (2016, p. 36).

Conforme Imbernón (2011, p. 15), atualmente a formação continuada

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Ao pensar nos fundamentos e concepções para elaboração e implementação de uma proposta formativa, devemos estar cientes que ela está para além dos aspectos científicos e teóricos de um projeto institucional – seja de universidades, faculdades e/ou centros de formação de professores –, pois formar um profissional requer olhar para as diversas dimensões de sua atuação e, a partir delas, pensar a

sua formação e refletir sobre as suas necessidades formativas. Destacamos na sequência os dez princípios do DPD a partir de Day (2001) sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. São eles:

1. Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. [...] Nesta medida, torna-se fundamental **promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.**
2. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma **disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida.** Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela **aprendizagem permanente.**
3. É necessário **promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino.**
4. **Os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional.**
5. O pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da **interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos** dos quais trabalham.
6. As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo. Embora a complexidade organizacional possa ser minimizada, por exemplo, através de infraestruturas adequadas, **um ensino eficaz exigirá sempre destrezas, quer intrapessoais, quer interpessoais, e um empenhamento pessoal e profissional.**
7. O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. Neste sentido, **o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais.** Daí que o seu desenvolvimento profissional deva contemplar todos estes aspectos.
8. **Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.**
9. **O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor.**
10. **Planejar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo.** (DAY, 2001, p. 17, grifos nossos).

As propostas formativas, que na sua maioria, são reflexos do modelo de educação vigente, faz-nos refletir que não há uma forma única ou um único modelo de educação; e que a escola não é o único lugar onde ela acontece (BRANDÃO, 2013), sendo assim, a formação continuada de professores deve ser pensada de forma plural, através de diferentes estratégias e valorização de diferentes espaços

formativos, sejam estas ações definidas como situações formais ou informais, individuais ou coletivas.

Os dez princípios do DPD destacados por Day (2001) contribuíram para as reflexões nesse estudo como itens importantes para planejar e implementar propostas formativas adequadas, bem como forneceram subsídios para aprofundamento a despeito das dimensões pontuadas por outros autores e documentos legais importantes para a formação dos professores. Na Figura 1 destacamos de forma sucinta tais princípios, dada a sua importância e relevância quando pensamos na Formação Continuada de Professores na perspectiva evolutiva e contínua do Desenvolvimento Profissional Docente ao qual apresentamos nesse estudo.

Figura 1 - Os dez princípios do DPD.



Fonte: Elaboração própria, a partir de Day (2001, p. 17).

Durante o estudo dos fundamentos dos princípios do DPD destacados por Day (2001) trazemos importantes reflexões a respeito da importância desses na elaboração de propostas formativas para a Formação Continuada de Professores, e buscamos alinhá-los aos estudos de outros teóricos, como Sachs (2009) e Garcia (1999), para ampliar ainda mais a concepção contínua e evolutiva do DPD apresentada até então.

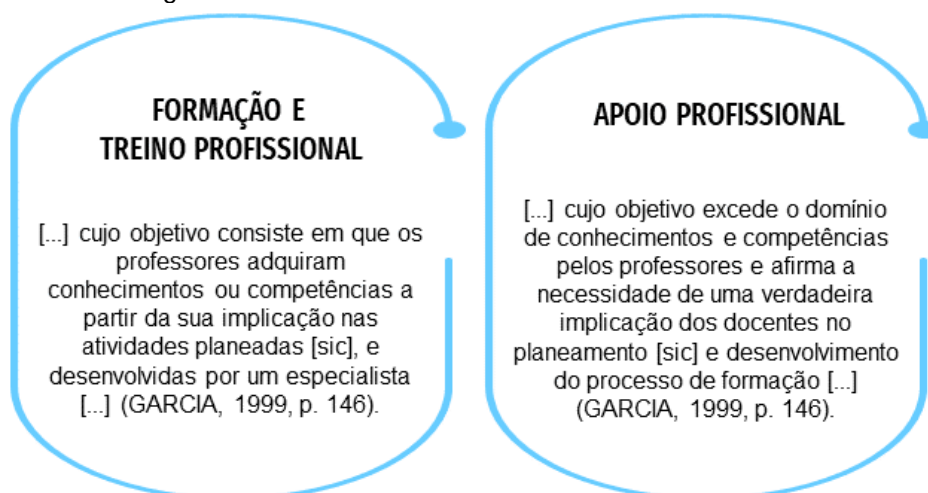
Garcia (1999) nos traz duas dimensões como “formação e treino profissional” e “apoio profissional”; e Sachs (2009) nos faz refletir 4 (quatro) dimensões para compreender a formação continuada dos professores, são elas: re-instrumentação,

remodelação, revitalização e re-imaginação, às quais nos aprofundaremos mais adiante neste estudo.

Ao refletirmos as dimensões apresentadas pelos autores, podemos perceber o quanto estamos evoluindo e ampliando nossa visão da formação continuada dos professores, mesmo que ainda permaneçam práticas tradicionais com propostas de atividades isoladas e sem vínculo com a realidade da escola e/ou sala de aula.

Para Garcia (1999) existem duas dimensões de Desenvolvimento Profissional, conforme ilustradas na Figura 2:

Figura 2 - Dimensões de Desenvolvimento Profissional⁶.



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

Ao comparar os princípios apresentados por Day (2001) com as dimensões expostas por Garcia (1999) percebemos que o Desenvolvimento Profissional Docente é um conceito em constante evolução e adaptação dada as características exibidas por ambos os autores. Como bem destaca Pereira (2019), o DPD é um conceito em disputa, mesmo não sendo introduzido tão recente no contexto educacional.

Ao apresentar as dimensões, Garcia (1999) nos mostra duas formas de pensar a formação continuada que estão presentes constantemente na concepção de projetos formativos de instituições e seus profissionais. A dimensão “formação e treino profissional” se apresenta com foco em práticas de formações alinhadas a partir da aquisição de conhecimentos e competências, e a dimensão “apoio profissional” é

⁶ O livro de Garcia (1999) é uma obra original traduzida do português de Portugal para o português brasileiro, mas apresenta algumas palavras escritas no Português de Portugal como a palavra “planeadas” e “planeamentos” que significam planejadas e planejamentos, respectivamente.

pensada a partir de estratégias que transcendem apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, e mais, mencionam a participação ativa do docente no planejamento da proposta formativa.

O estudo de tais dimensões, apresentadas pelo referido autor, faz-nos refletir a importância da atuação e formação do docente em meio às transformações e evoluções da vida em sociedade, principalmente, que postura devemos buscar e formar no profissional docente. A partir de tal análise, percebemos que “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 27). Neste aspecto, estudos recentes realizados por Lacerda e Melo (2017, p. 439), falam da importância da articulação da formação inicial à continuada

[...] na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, acessível a todos que atuam na carreira do magistério, uma vez que são inúmeras as transformações do conhecimento na era tecnológica, portanto, as exigências para esse profissional são muitas e constantes.

Especialistas da área da formação continuada, a exemplo de Pereira (2019), destacam a importância da superação da justaposição entre a formação inicial e a continuada, pois na visão de algumas instituições e suas práticas formativas é como se representássemos a formação como “degraus de uma escada”, com momentos estanques, de etapas, sem “ligação” com o “degrau” anterior.

Nesse sentido, estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente contribuem para superação desta concepção, visto que o DPD compreende um ciclo sem fim que inicia com as primeiras experiências enquanto aluno e valoriza aspectos da realidade onde o docente está inserido. Como ressalta Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), o DPD é:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrada no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos.

O conceito de DPD fortalece a compreensão da necessidade de superação da racionalidade técnica e da visão ampla de formação, a partir desta perspectiva,

quando valoriza todas as práticas formativas que beneficiam individual e coletivamente a comunidade escolar na totalidade, ao proporcionar espaços para reflexão da prática docente, valorizando o contexto formal e informal como lócus importante para o estudo, análise, pesquisa e investigação.

Para Sachs (2009, p. 114) o DPD⁷ significa

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

Importante destacar que não existe o melhor ou o pior caminho, mas diferentes formas de atuação profissional, por isso, o DPD valoriza diferentes estratégias formativas para melhor agir e alcançar os objetivos em contextos e experiências profissionais diversas. Como bem ressalta Sachs (2009), o DPD deve refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira, a biografia pessoal e o contexto, por isso, a inserção de diferentes técnicas e estratégias formativas são importantes para formar um profissional multifacetado, com práticas também diferenciadas para atuar em diferentes espaços e com públicos diversos.

Para Sachs (2009), o DPD pode ser compreendido a partir de dois caminhos, um de caráter técnico e o outro reflexivo e transformador. A autora propõe, como já dissemos, quatro modos de compreender a formação continuada dos professores na perspectiva do DPD, são eles: re-instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação. Na Figura 3 destacamos aspectos relevantes para compreensão do que a autora propõe e analisa e do que buscamos enfatizar na proposta desse estudo, principalmente, nas dimensões de revitalização e re-imaginação.

⁷ Sachs (2009) utiliza o termo Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), mas nesse trabalho, o termo utilizado será Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), conforme Garcia (1999) e Day (2001), respectivamente. Sachs (2009) utiliza o termo DPC no mesmo sentido desses dois autores.

Figura 3 - Dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).



Fonte: Elaboração própria, a partir de Sachs (2009, p. 103-112).

Como bem ressalta Sachs (2009), um programa ou atividade de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) deve assegurar a melhoria da aprendizagem do aluno através de práticas ativas e contextualizadas do professor, bem como deve gerar espaços para que este procure exercer sua profissão docente de forma autônoma e reflexiva. O programa de DPD deve ser pensado e elaborado com o professor, para este poder refletir as contribuições e possibilidades de mudanças na prática docente, indo para além da formação técnica e conteudista.

O DPD com características técnicas, denominado de **re-instrumentação**, dá ênfase no domínio de competências. Essa dimensão é baseada numa visão prática do ensino, onde há ênfase na transmissão de conhecimentos e no que o professor aprende para que aplique na sala de aula como se fosse uma receita de práticas experimentadas e comprovadas, sem poderem fazer qualquer questionamento ou reflexão. Alguns aspectos importantes a serem ressaltados é que nessa dimensão de DPD o gerenciamento do processo formativo é feito por agentes externos e não considera os fatores culturais e sociais que influenciam no dia a dia do professor e da escola. Conforme destacado por Sachs (2009), é uma dimensão antiga e é feita para os professores e não com os professores (SACHS, 2009).

A dimensão de DPD denominada **remodelação** também se assemelha a anterior nos aspectos em que considera a transmissão de conhecimentos como aspecto importante e no reforço à abordagem técnica da formação. Os professores aprendem algo novo, mas sua postura é de consumidores acríticos de um programa de formação elaborado por agentes externos. O ponto a destacar é que se preocupa com a mudança das práticas dos professores, desde que estejam vinculadas a algo já criado, onde o professor possa apenas acrescentar, mas não modificar comportamentos e crenças em relação ao ensino ao qual estão subordinados (SACHS, 2009).

O DPD como **revitalização** é uma dimensão com aspectos diferentes dos apresentados anteriormente, dentre eles destaca-se a postura do professor reflexivo, que reflete sua prática com intenção de modificá-la, visto que tem espaço e é incentivado a desenvolver tal postura. Essa dimensão tem como foco a aprendizagem do professor e dá destaque ao trabalho colaborativo com foco nas necessidades reais e não determinadas por outros. O DPD **revitalização** é uma dimensão adequada ao foco desse trabalho quando busca a postura reflexiva do professor com intuito de modificar sua prática, quando foca no trabalho colaborativo e trabalha a partir das necessidades reais dos professores para elaborar programas de formação com eles e não para eles (SACHS, 2009).

A dimensão de DPD **re-imaginação** baseia-se na visão transformadora do profissionalismo docente como agentes criativos e inovadores, principalmente, como investigadores das suas próprias práticas e dos seus pares. Nessa dimensão, a postura crítica do professor é promotora da sua emancipação, fator que beneficia e contribui para ressignificação de suas práticas, e mais, o professor é instigado a adotar uma postura colaborativa que partilha conhecimentos, experiências e recursos. Essa postura é benéfica para o seu desenvolvimento profissional, para a escola e para a comunidade na totalidade (SACHS, 2009).

O ato de formar e ensinar envolve um conjunto de fatores constituídos a partir do seu ambiente de trabalho e das condições deste, dos recursos, do gerenciamento, dos resultados na aprendizagem dos alunos e dos aspectos mais amplos relacionados à vida em sociedade. Por isso, cada vez mais a sociedade exige profissionais preparados, com conhecimentos e habilidades adequados para atuar frente ao contexto local e global em que atua.

Como bem ressalta Day (2001, p. 16),

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. [...]. No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processo de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional [...].

Formar e ensinar são ações com características atreladas ao seu contexto, com complexidade e desafios que exigem múltiplos conhecimentos, destrezas e habilidades dos seus profissionais. Por isso, o contexto é um princípio que ganha destaque nos estudos de Day (2001, p. 208), por ressaltar que “[...] ensinar é uma atividade complexa e multifacetada, que um bom ensino exige mais do que o somatório de conhecimentos e destrezas.”

Para Garcia (1999, p. 144),

[...] assim como a escola, o ensino é um dos elementos importantes na formação e desenvolvimento profissional dos professores quando compreendido como [...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência. [...].

A ação formativa não deve ser isolada, descontextualizada, pois o professor deve ter conhecimento do meio e das relações deste para formar-se e formar, e assim tornar-se um profissional apto a desempenhar sua função frente às mudanças impostas pelo contexto. À medida que ocorrem mudanças no contexto social, como as pessoas vivem e convivem em sociedade também muda, o que exige do professor uma prática reflexiva constante.

Tal realidade exige dos professores uma postura reflexiva da sua própria prática profissional em busca de soluções para as situações-problema que se apresentam em seu cotidiano, o que exige do professor uma formação continuada e significativa, sendo de sua responsabilidade e da sua instituição (HONÓRIO, 2017). Ainda nessa ótica, Alarcão (2011, p. 63) destaca que “[...] as estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem [...]”.

Diferentes concepções foram atribuídas à Formação Continuada de Professores, o que gerou equívocos e diferentes interpretações, compreensão e modos de implementar e desenvolver projetos formativos nas instituições responsáveis pela formação de professores, seja de nível superior, instituições privadas ou ligadas às secretarias de educação. Neste estudo, o que prevalece é a superação do conceito tradicional de formação continuada, “[...] como uma atividade ou um conjunto de atividades isoladas da aprendizagem, realizada na escola ou ainda como principal meio de desenvolvimento dos professores [...]” (Day, 2001, p. 204).

A LDBEN 9.394/96, em seu artigo Art. 61, apresenta aspectos importantes que nos fazem pensar a implementação e os fundamentos metodológicos da formação continuada, são eles: “[...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (BRASIL, 2017a, p. 42). E mais, em seu 63º Artigo, inciso III, dispõe que a formação continuada pode ser realizada por “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, na concepção de atualização e qualificação profissional (BRASIL, 2017a, p. 43).

Os aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos são importantes para a reflexão sobre a Formação Continuada de professores e o foco que damos nas influências destes ao elaborar e implementar propostas formativas, por influenciarem diretamente o campo educacional. Dessa forma, Imbernón (2010, p. 8) nos traz uma importante reflexão histórica a respeito dos avanços na concepção de Formação Continuada de professores e alunos mediante o contexto político, histórico e cultural. Segundo este autor:

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como herança significativos avanços na formação continuada: a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão.

Nesse sentido, destacamos aspectos importantes na elaboração das propostas formativas institucionais, são eles: o alinhamento entre a formação inicial e

formação continuada, o fortalecimento da justaposição entre teoria e prática na implementação destes e o alinhamento das propostas formativas à BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017b), visto que é o documento vigente oficial e legal, ao qual devemos compreender para pensar a Formação Continuada de Professores. Inicialmente, destacamos o Artigo 5º, §1º da Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que trata da concepção que deve embasar as políticas de formação de professores no âmbito nacional.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, **especialmente em relação à formação de professores**, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017b, grifos nossos).

O termo Desenvolvimento Profissional Docente está presente nos documentos atuais de implementação das Diretrizes e Bases para a Formação Inicial e Continuada dos Professores com uma concepção ampla que valoriza diferentes experiências e estratégias na formação continuada do professor, dando abertura para diferentes metodologias e formando-o para atuar com postura contínua de aprendente.

A partir dos anos 90, especificamente após a promulgação da LDBEN 9394/96, estudos na literatura educacional e reflexões a respeito do termo Desenvolvimento Profissional Docente foram surgindo no Brasil nas pautas e discussões de estudiosos para enfatizar a necessidade da diferenciação do processo tradicional e não contínuo, até então vigente, nas práticas da formação de professores, bem como na superação da concepção de formações descontínuas e pontuais que não estavam alinhadas às reais necessidades dos professores e seus contextos (HONÓRIO, 2017; PEREIRA, 2019).

Garcia (2009, p. 9) ressalta que “[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que [...] supera a tradicional justaposição entre

formação inicial e formação contínua⁸ dos professores. [...]”. Essa justaposição ainda se faz presente até os dias atuais com a oferta de cursos fragmentados e sem vínculo com o contexto ao qual o profissional desempenha suas funções.

O termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) sugere continuidade, por isso devemos valorizar todas as experiências formais e não formais pelas quais passamos. Para que as propostas formativas sejam significativas, é importante que façam sentido para a vida e prática profissional das pessoas.

Esse olhar é importante para diferenciar a visão da formação como um processo tradicional e não contínuo, descontextualizado, contrário à concepção de DPD, sendo um processo continuado ao longo da profissão que valoriza as contribuições de experiências formais e não formais na formação do profissional docente, onde as experiências individuais e coletivas são importantes aspectos a serem valorizados na concepção da Formação Continuada de Professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente.

Conforme já mencionado anteriormente, o termo Desenvolvimento Profissional Docente está presente em documentos e estudos sobre formação continuada, como no conceito de formação dos Referenciais para Formação de Professores - RFP (BRASIL, 2002, p. 63)

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

As condições colocadas pelo referido documento ao professor, à formação continuada e ao sistema são fundamentais para a atuação deste profissional frente aos desafios advindos da evolução da vida humana em sociedade e dá ênfase no trabalho colaborativo para o sucesso profissional e atuação do docente. A primeira condição é o professor querer, ter compromisso e disponibilidade para aprender, mas,

⁸ Por formação continuada entendemos um processo contínuo e evolutivo que acompanha o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Garcia (1999; 2009) utiliza o termo Formação Contínua, mas nesse trabalho vamos utilizar o termo Formação Continuada como um processo contínuo e evolutivo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional (GARCIA, 1999; 2009; DAY, 2001; BRASIL, 2020). Enfim, o sentido utilizado por Garcia (1999; 2009) tem o mesmo sentido de Formação Continuada nesse trabalho.

não menos importante, outra condição é que a formação oferecida deve ensiná-lo a aprender e, aliado a isso, o sistema deve dar condições para que os professores continuem aprendendo. Aprender a aprender é questão fundamental atualmente, pois a ação de formar e formar-se é complexa e exige formação adequada e constante aos profissionais, bem como compromisso e responsabilidade.

A formação do profissional da educação deve estar alinhada e alicerçada nas concepções de educação frente às demandas da sociedade, o que requer não apenas o envolvimento do professor, mas de todos os profissionais, do sistema e das instituições formativas onde a escola tem papel importante no Desenvolvimento Profissional do Docente. Por ter esse caráter evolutivo e contínuo na perspectiva do DPD, a formação continuada valoriza as relações sociais e interações que ocorrem no interior da escola, pois, para formar um profissional, o sistema e outras instituições formadoras devem organizar seus projetos, formar professores e alunos adequadamente a fim de prepararem-nos para atuar frente às demandas que estão para além da sala de aula.

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada – BNC-FC (BRASIL, 2020) parte do princípio que o docente já tem uma certa experiência e conhecimento que desenvolveu e precisa ser aperfeiçoado e ampliado para seu desenvolvimento profissional. A Formação Continuada de Professores, no Art. 4º do referido documento, é entendida como

[...] componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, p. 2).

Desenvolvimento Profissional Docente refere-se à profissionalidade/profissionalização do professor, e, segundo Sacristán (1999, p. 65) é a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

A Formação Continuada de Professores é sempre um assunto relevante e complexo, visto que, um profissional bem formado percebe a importância da sua

formação e do seu papel frente à formação dos seus alunos. Estudos⁹ da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE¹⁰ comprovam que, um profissional bem formado, forma melhor seus alunos. Como bem destacam Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), “[...] 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”.

O conceito de Formação Continuada de Professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente, refletidos até o momento, destaca o seu caráter contínuo e evolutivo, contextualizado e relacionado à prática dos professores e às suas reais necessidades formativas. Além disso, a formação continuada deve tornar-se um espaço para participação, reflexão, compartilhamento de experiências e formação, onde o professor possa pensar e refletir sua prática, ressignificando-a constantemente.

Como destaca Nóvoa (1997, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Um processo formativo adequado de professores deve conduzir para uma reflexão real sobre sua prática, de modo que lhes permita refletir sobre o que, por que, como e para que se faz; dando sentido real ao seu fazer, buscando sua emancipação no campo pessoal e profissional (IMBERNÓN, 2010). Conforme Garcia (1999, p. 153)

[...] o objectivo [sic] de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. [...].

⁹ Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/how-teachers-update-their-teaching-skills-to-cope-with-the-rapidly-changing-world_282b9edd-en#page1. Acesso em: 30 set. 2019.

¹⁰ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com sede em Paris (França), é uma organização internacional composta por 35 países membros. Essa cooperação, tornou-se uma fonte importante de soluções para políticas públicas em um mundo globalizado.

Nessa perspectiva de “[...] promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos [...]” (DAY, 2001, p. 16) devemos valorizar e olhar a formação continuada, a partir do contexto e das reais necessidades formativas dos professores, evitando a prática de concepções de formação tradicional e fragmentadas que não articulam os conhecimentos teórico-práticos, relação tão necessária ao processo de reflexão e à promoção da práxis docente.

Importante compreender que o termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) surgiu para a superação da visão fragmentada entre a formação inicial e continuada dos professores, que se apresentavam e se apresentam até hoje como se fossem etapas “estanques” e sem conexão entre si, com oferta de cursos com concepções fragmentadas e sem vínculo com a realidade e dinâmica da prática docente na escola e na sala de aula (PEREIRA, 2019). Conforme destacado por Fiorentini e Crecci (2013, p. 20):

Esses cursos e oficinas são, muitas vezes, chamados equivocadamente de desenvolvimento profissional, pois, na verdade, pouco contribuem ao DPD e à emancipação cultural e profissional dos professores, principalmente porque não abrem espaço para os professores explorarem e problematizarem suas próprias práticas.

Estudos e pesquisas vêm sendo apresentados para superação dessa visão a partir de práticas exitosas na formação continuada na perspectiva do DPD (GARCIA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2010). No presente estudo, buscamos valorizar as experiências formativas e mostrar os seus benefícios na Formação Continuada dos Professores, desde que sejam significativas e promovam melhorias na prática docente. Day (2001, p. 4) ressalta que

[...] o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, ao planejamento e à prática com as crianças, com os jovens e

com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

A partir dessa perspectiva, amplia-se o conceito de Formação Continuada, pois se dá na coletividade e respeita as aprendizagens na relação profissional com colegas de profissão e alunos, visto que, o professor também aprende à medida que se relaciona com seus colegas, e que, ao lado destes, compartilha experiências, e assim, dá sentido e significado ao seu fazer, transformando a escola em um espaço de aprendizagem, troca de experiências e formação continuada (DAY, 2001).

Segundo Garcia (2009, p. 10), Desenvolvimento Profissional Docente é

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Destacamos o que Day (2001, p. 4) intitula de “experiências espontâneas de aprendizagem”, entendendo-as como experiências obtidas e trazidas desde a fase enquanto aluno e que depois influenciam e contribuem para a formação da pessoa e do profissional. A partir de então, percebemos a visão ampla da formação do docente na perspectiva do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, visto que, ele destaca e valoriza experiências que contribuem na preparação da pessoa e do profissional desde sua formação inicial. Destacamos ainda, a escola como um espaço de formação continuada individual e coletiva, onde a proposta e a escolha das estratégias devem considerar o contexto e as experiências da vida profissional do grupo de professores que perpassam pelas relações professor-professor e professor-aluno.

A partir da concepção de formação instituída pela BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017b) é importante destacar os aspectos que estão fazendo parte até o momento das análises desse estudo e são relevantes para a implementação da política de formação de professores para a Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI) e enfatiza a importância da formação para reflexão da prática docente, bem como, estabelece competências gerais e específicas para a formação dos professores.

Nos documentos BNC-FI (BRASIL, 2019) e BNC-FC (BRASIL, 2020) o termo Desenvolvimento Profissional está presente e ganha destaque a partir da elaboração da matriz de competências e habilidades, indicadas como importantes a serem pensadas para a formação do professor. Os aspectos associados à concepção de Desenvolvimento Profissional Docente, ao qual esse estudo traz para reflexão, estão destacados no Art. 6º das DNCs da BNC-FI (BRASIL, 2019, p. 3, grifos nossos):

[...] V - a **articulação entre a teoria e a prática para a formação docente**
 [...] VII - **a articulação entre a formação inicial e a formação continuada**;
 VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo **integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente**, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; [...].

Na BNC-FI (2019) foram definidas 10 (dez) competências gerais e 12 (doze) competências específicas agrupadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Essas dimensões foram detalhadas em competências e habilidades, que devem ser vistas como interdependentes, integradas e não hierarquizadas, conforme refletimos no Art. 4º da referida resolução.

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2019, p. 2)

Essas dimensões estão associadas à concepção de competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8) também presentes na Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BRASIL, 2020). Destarte, as 03 (três) dimensões — conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional — definem-se como importantes dimensões da competência profissional.

As DCNs (BRASIL, 2019) trazem importantes avanços quanto à conceituação e detalhamento da concepção de desenvolvimento profissional por meio do detalhamento das competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação

inicial e, agora, também destacadas na BNC-FC (BRASIL, 2020), todas com a conotação de desenvolvimento de competências e habilidades demandadas pelo mundo contemporâneo, com foco na formação para uma realidade em constante evolução e que, por isso, requer uma política de formação continuada com visão evolutiva e contínua, desde a formação inicial à continuada, o que contribui para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes.

As propostas de projetos de formação docente devem estar alinhadas e fundamentadas a partir das competências gerais da BNC-FI (BRASIL, 2019) e BNC-FC (BRASIL, 2020), onde o licenciando e/ou o profissional docente devem ter ciência do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao seu fazer.

Nas DCNs (BRASIL, 2019), o desenvolvimento profissional foi destacado na dimensão do engajamento profissional em seu § 3º, no Art. 4º: “As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional [...]” (BRASIL, 2019, p. 2). No Quadro 1, apresentamos as habilidades relacionadas a essa dimensão que estão alinhadas à concepção de desenvolvimento profissional deste estudo.

Quadro 1 - Dimensão do engajamento profissional.

Competência Específica	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, onde se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.
	3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.
	3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.
	3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

	3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.
--	---

Fonte: Brasil (2019, p. 19).

Destacamos a dimensão do Engajamento Profissional nesse estudo por seu compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional), com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do aluno) e com os outros (colegas, comunidade, sociedade) conforme indicado no documento da Proposta¹¹ da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica elaborada pelo Ministério de Educação - MEC para apreciação do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2020).

A BNC-FI, por meio da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI) e propôs os mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC-Educação Básica.

Na Figura 4 apresentamos as competências específicas vinculadas às dimensões do exercício profissional docente a partir do estudo feito pela Fundação Carlos Chagas (FCC) denominado Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada (RPDFC), cujo objetivo foi orientar os processos de formação continuada de professores de todas as etapas e modalidades da educação básica no Brasil e serviu de base para a elaboração da BNC-FC (2020).

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.
Aces-so em: 19 jan. 2021.

Figura 4 - Dimensões do exercício profissional docente.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos RPDFC/FCC (2019)¹².

Oficialmente, tais princípios foram incorporados à BNC-FC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 com o detalhamento das competências específicas vinculadas às dimensões citadas anteriormente; com a mesma concepção de serem interdependentes, integrarem-se e complementarem-se na ação docente, conforme Art. 3º:

As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020, p. 2).

A BNC-FC (BRASIL, 2020) é o documento orientador para instituições educacionais e profissionais da área da educação quanto aos conhecimentos e práticas que são essenciais ao exercício da docência, onde o detalhamento de competências e habilidades que os professores precisam saber fazer estão presentes em tarefas complexas e específicas, que envolvem o fazer docente.

¹² Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada da Fundação Carlos Chagas (RPDFC/FCC). Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/08/Referenciais-profissionais-docentes_FTConsedUndimeMEC.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

Destacamos, no Quadro 2, as competências (nº 5) da área sobre o desenvolvimento e responsabilidades profissionais, alinhadas à Formação Continuada de Professores e ao Desenvolvimento Profissional Docente.

Quadro 2 - Área sobre o desenvolvimento e responsabilidades profissionais.

DESENVOLVIMENTO E RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS			
Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional.	Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional.	Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente.	Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos.

Fonte: Brasil (2020, p. 9-10).

Tais competências não devem ser vistas como regras padronizadas e mecânicas, pois o respeito ao contexto e às suas especificidades é fundamental para elaboração de propostas formativas adequadas à formação do profissional docente frente ao contexto ao qual irá atuar, sendo assim, um aspecto importante no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

A BNC-FC (BRASIL, 2020) propõe repensar o processo de ensino-aprendizagem que envolve a formação do estudante e do professor de forma integral. O professor deve ser conduzido a refletir sua prática profissional, entendendo que a formação do estudante deve levá-lo ao desenvolvimento de sua criatividade, criticidade, autonomia, habilidades e competências para o trabalho em grupo e resolução de problemas vinculados ao mundo do trabalho e as questões sociais. Mais ainda, este estudante deve ser formado integralmente, sendo consideradas todas as suas dimensões – social, física, cultural, emocional e intelectual –, bem como, colocá-lo como protagonista ativo do processo de ensino-aprendizagem onde o professor tem o papel de mediador que cria e propõe condições para o desenvolvimento do potencial do estudante.

A prática profissional e formação do profissional da educação é um desafio e requer responsabilidade para com o dever de formar e desenvolver em crianças, jovens e adultos habilidades e competências apropriadas para atuarem frente às constantes mudanças ocorridas na sociedade mediante os avanços da ciência, da

tecnologia e da economia que influenciam diretamente a vida na sociedade e em diferentes contextos, principalmente no contexto escolar.

Diante das questões apresentadas até o momento em relação à valorização das experiências formais e informais e da inserção de aspectos da realidade do contexto profissional na proposta de formação das instituições, trazemos para reflexão os 04 (quatro) aspectos gerais do processo de Desenvolvimento Profissional Docente a partir de Garcia (1999), conforme ilustrado na Figura 5. São eles: experiência pessoal, formação inicial, formação continuada, vivências profissionais e as influências das questões sociocultural, histórica e política.

Figura 5 - Aspectos Gerais do processo de Desenvolvimento Profissional Docente.



Fonte: Elaboração própria, com base em Garcia (1999, p. 193-196).

Os aspectos em destaque na Figura 5 são fundamentais para podermos compreender a amplitude e os desafios da formação continuada de professores na perspectiva do DPD, pois os mesmos devem ser considerados ao planejarmos e implementarmos uma proposta formativa contextualizada e adequada às diferentes realidades da prática docente. O destaque e a reflexão desses aspectos são indicações importantes para que instituições educacionais possam elaborar suas propostas formativas.

Primeiramente, destacamos a experiência pessoal constituidora de crenças levadas por toda a vida profissional. A valorização dessas experiências pessoais, torna a ação formativa significativa e real, visto que, “[...] nela o professor encontra a possibilidade de construir novos conhecimentos e de ressignificar suas práticas pedagógicas” (LACERDA; MELO, 2017, p. 447),

Na discussão em torno do conceito de DPD, um ponto a se destacar é que a formação inicial é a base do processo formativo; porém não deve ser pensada como completa, mas sim, em ser o ponto inicial da longa jornada da formação continuada. Outro ponto a destacar, dentro deste primeiro aspecto, é em relação à fase de viver as preocupações e expectativas do início da profissão, bem como, as dúvidas e incertezas de sua atuação e futuro profissional (GARCIA, 1999).

O aspecto da vivência profissional é a fase que o profissional se depara com diferentes aspectos das relações profissionais em seu contexto de atuação, por exemplo, com os colegas de profissão, com os pais e alunos, com a comunidade intra e extraescolar. A escola é o espaço fundamental para o Desenvolvimento Profissional Docente e como bem ressalta Pereira (2019, p. 72): “[...] tem-se, então, a ideia da escola como um ‘projeto’ permanentemente em construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo”.

O Desenvolvimento Profissional Docente frente às demandas e contexto social, histórico e político deve ser discussão prioritária em instituições educacionais e foco de políticas governamentais, visto que, esse processo de construção e reconstrução é uma constante, o que exige muito da formação inicial e continuada dos profissionais docentes, bem como de suas posturas e atuações profissionais (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2011).

Na visão de Garcia (1999) o Desenvolvimento Profissional Docente, como processo contínuo e permanente, pode ser representado por um ciclo, em que o eixo principal é a mudança, conforme representado na Figura 6.

Figura 6 - Ciclo do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Guskey (1986 apud GARCIA, 1999, p. 48)

O ciclo do Desenvolvimento Profissional do Docente ocorre a partir de três situações de mudança: na prática de ensino, no rendimento dos alunos, nas crenças e atitudes do professor. O ciclo nos mostra o quanto a formação continuada na

perspectiva do DPD vem se tornando eixo estruturante para a qualificação da prática docente, dada a importância das consequências na formação dos alunos e na prática reflexiva constante do professor.

Importante destacar que as crenças e atitudes dos professores se modificam quando estes percebem – a partir de uma postura reflexiva de sua prática – resultados positivos na aprendizagem e rendimento dos alunos, pois o professor muda à medida que aprende, mas, “[...] é necessário entender a mudança e a inovação como um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional [...]” (GARCIA, 1999, p. 48-49).

Ao refletir o processo de formação dos professores como um ciclo que está diretamente relacionado à formação do aluno, buscamos refletir – nesse estudo – o processo de formação do professor formador e o seu papel frente aos desafios de formar o professor a partir das dimensões de competências profissionais destacadas na BNC-FI (BRASIL, 2019) e BNC-FC (BRASIL, 2020).

Ao analisarmos o ciclo de DPD do professor, adaptamos o ciclo para a formação continuada de professores formadores, em vista da semelhança que se estabelece entre a prática profissional do professor com a do professor formador, ambos relacionados à docência e a formação de alguém, pois, conforme destacamos no ciclo de DPD do professor, a partir de Garcia (1999), todo aprendizado gera mudanças a partir da reflexão da própria prática. Assim sendo, na Figura 7 apresentamos o ciclo de DPD do professor formador:

Figura 7 - Ciclo do Desenvolvimento Profissional Docente do professor formador.



Fonte: Elaboração própria, com base em Guskey (1986 apud GARCIA, 1999, p. 48)

A partir da mesma concepção de mudança de práticas, elaboração de projetos e do contexto da prática profissional do professor formador, na Figura 7, vemos que o processo de formação continuada do professor formador e seu desenvolvimento profissional é pensado para solidificar e/ou modificar suas práticas, suas crenças e

atitudes em vista do contexto ao qual atua. Dessa forma, este ciclo apresenta fases que são dependentes uma da outra e promovem ações significativas na vida profissional dos professores formadores, gerando mudanças e benefícios na sua profissionalização. São elas: mudanças na prática formativa do professor formador, na formação do docente, nas crenças e atitudes do professor formador.

Durante todo esse estudo, falamos nas mudanças ocorridas na sociedade e o quanto isto impacta a vida de todos os profissionais, mais ainda, aos profissionais do campo educacional. Ao professor formador não diferiria, pois, ele prepara e é responsável pela formação continuada dos professores que, ao ensinar, lidam constantemente com os impactos do contexto social na vida dos estudantes.

Diante de tais considerações, percebemos a importância de pensar a formação continuada do professor formador focando a promoção de mudanças, na prática profissional, por meio da concepção de formação continuada ao longo da vida, que valorize todas as experiências formais e informais de formação e que proporcione a reflexão da prática, pois, ao refletir, o professor formador toma consciência do seu papel e dos benefícios do seu trabalho na formação dos professores, preparando-os para atuar frente às mudanças e incertezas geradas pelo contexto ao qual atua (SILVA, 2016).

Assim, entendemos, a partir da articulação dos conceitos destacados neste capítulo, que a perspectiva do DPD na formação continuada oportuniza um processo contínuo de estudo e reflexão da prática, onde os espaços de formação inicial e continuada devem se tornar momentos para participação, reflexão, compartilhamento de experiências que oportunizem e gerem mudanças significativas no processo de formação do professor, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Em vista do exposto, destacamos o desenvolvimento de projetos de formação continuada, a partir de aspectos apresentados nas experiências com a utilização da metodologia da ABP, a saber: a elaboração de projetos de forma cooperativa; a possibilidade de refletir situações-problema da prática profissional dos professores formadores; e a busca de soluções para estes de forma coletiva. Dessa forma, essa metodologia se adequa à proposta deste estudo com foco na reflexão e mudança das práticas de elaboração de propostas formativas de instituições educacionais, e como bem destacado por Bender (2014) e Markham, Larmer e Ravitz (2008), a ABP é uma metodologia de ensino e aprendizagem capaz de acompanhar as mudanças e

transformações que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, bem como, pode ser um “[...] recurso para o desenvolvimento profissional dos professores” (BENDER, 2014, p. 11).

Vejamos na próxima seção, análises e reflexões a respeito da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na formação continuada na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

2.2 Aprendizagem Baseada em Projetos e a formação continuada na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente

Neste capítulo, refletimos sobre a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), seu conceito, seus princípios e os principais aspectos pensados para incorporá-la aos objetivos desse estudo, aos quais destacamos: por sua proposta de elaboração de projetos e/ou produtos de forma cooperativa; por refletir os problemas reais e autênticos do contexto e buscar soluções para estes; e por ser um recurso possível de atuar no Desenvolvimento Profissional dos professores.

A ABP é uma metodologia mundialmente conhecida e aplicada no processo ensino-aprendizagem, com objetivo de desenvolver projeto e/ou produto, a partir da busca de soluções para problemáticas de situações reais. Pesquisas e estudos mencionam que a utilização da ABP nas práticas formativas em ambientes educativos com estudantes contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes, como: o pensamento crítico e argumentativo, trabalho em equipe, participação ativa, engajamento e protagonismo dos atores envolvidos (BENDER, 2014).

No processo ensino-aprendizagem os resultados da utilização da ABP são positivos e satisfatórios. Nos Estados Unidos da América (EUA) temos o exemplo do Distrito Escolar da União de Escondido na Califórnia que foi convidado a criar unidade de Aprendizagem Baseada em Projetos. Este e outros exemplos estão publicados no *site* do *Buck Institute for Education* (BIE)¹³. O BIE cria materiais didáticos e curriculares, atua no desenvolvimento profissional, realiza e publica resultados de pesquisas. É uma organização de pesquisa e desenvolvimento sem fins lucrativos que trabalha com professores e outros educadores em todo o mundo para tornar escolas e salas de aula mais eficazes por meio do uso da Aprendizagem Baseada em Projetos.

¹³ Disponível em: <https://www.pblworks.org/success-stories>. Acesso em: 02 out. 2019.

No Brasil¹⁴, práticas com bons resultados são desenvolvidas em escolas públicas, particulares e universidades de todo o país como no Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA) em Lorena, no Vale do Paraíba que oferece cursos de graduação, pós-graduação stricto sensu, lato sensu e MBA

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, publicado em 2005¹⁵, enfatiza a importância da educação para o crescimento econômico, para o emprego e ressalta a importância do professor no processo de ensino. Em virtude disso, chama a atenção para a importância da formação dos professores, destacando a formação no “chão da escola” (MAUÉS, 2009).

Pensar políticas públicas de formação e elaboração de projetos formativos a partir de situações autênticas e significativas para formação continuada do futuro profissional, é pensar no seu desenvolvimento, visto que para o campo educacional que é complexo e dinâmico é necessário um profissional atuante, ativo e capaz de refletir a sua prática diariamente para ressignificá-la mediante às exigências “impostas” pelo contexto social e educacional vivido.

A partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁶, com filtro nos anos de 2017 e 2018, delimitação das palavras-chave: “Formação Continuada de Professores”, “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Aprendizagem Baseada em Projetos” – de forma individual ou agrupadas – realizamos a busca de trabalhos e obtivemos o resultado a seguir, conforme Quadro 3: a) com o termo “Desenvolvimento Profissional Docente” foram encontrados 49 (quarenta e nove) trabalhos relacionados, sendo que 45 teses e 4 dissertações; b) relacionados ao termo “Aprendizagem Baseada em Projetos” foram encontrados 33 (trinta e três) trabalhos, sendo que 24 teses e 09 dissertações; c) com o termo “Formação Continuada de Professores Formadores” foram encontrados 1 (um) resultado, sendo 1 tese e 0 dissertação; d) com o termo “Formação Continuada de Professores” foram encontrados 456 (quatrocentos e cinquenta e seis) resultados, sendo 329 teses e 127 dissertações; e) não encontramos nenhum resultado com os termos “Desenvolvimento Profissional Docente pela Aprendizagem Baseada em Projetos”, “Aprendizagem Baseada em

¹⁴ Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36767>. Acesso em: 07 jan. 2020.

¹⁵ Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹⁶ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 02 out. 2019.

Projetos e a formação continuada” e “Formação Continuada pela Aprendizagem Baseada em Projetos”.

Quadro 3 - Resultado da pesquisa realizada no portal da CAPES.

TÍTULO	TOTAL	QUANTIDADE DE TESES	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES
“Desenvolvimento Profissional Docente”	49	45	4
“Aprendizagem Baseada em Projetos”	33	24	09
“Formação Continuada de Professores Formadores”	1	1	0
“Formação Continuada de Professores”	456	329	127
“Desenvolvimento Profissional Docente pela Aprendizagem Baseada em Projetos”	0	0	0
“Aprendizagem Baseada em Projetos e a formação continuada”	0	0	0
“Formação Continuada pela Aprendizagem Baseada em Projetos”	0	0	0

Fonte: Elaboração própria, a partir do Portal da CAPES (2019).

Com os resultados dessa busca percebemos que as publicações referentes à temática dessa pesquisa ainda são poucas no meio acadêmico, principalmente quando envolve o agrupamento dos conceitos de Aprendizagem Baseada em Projetos com Desenvolvimento Profissional Docente e/ou Formação Continuada de Professores.

Mediante o resultado das buscas e análises dos trabalhos encontrados na pesquisa no portal da Capes, delimitamos – conforme Quadro 4 – a partir dos indicadores de ano e palavras-chave, um detalhamento para análise conforme título, autor, ano e descrição de Dissertações que estavam mais relacionados com os objetivos e conceitos-chaves dessa pesquisa, vejamos os detalhes a seguir:

Quadro 4 - Detalhes dos trabalhos selecionados na pesquisa realizada no portal da CAPES.

TÍTULO	AUTOR	ANO	DESCRIÇÃO
Análise da efetividade da aprendizagem baseada em projetos no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes no ensino superior de contabilidade.	Clara Monise Silva	2018	O exercício da profissão contábil tem desafiado seus praticantes a orientar e a tomar decisões em contexto de variáveis complexas e ambiente dinâmico. Esta pesquisa tem por objetivo analisar a efetividade da aplicação da metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no desenvolvimento de competências na disciplina Controladoria Empresarial.

Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor.	Raffaella Andressa dos Santos Araujo	2018	Estudo sobre o currículo de formação docente em Educação Física a partir da análise das práticas, do estágio e das atividades complementares. O objetivo principal consistiu em analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir de sua interface com o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2007 a 2016.
Formação de Professores Formadores: uma proposta baseada na metodologia por projetos de trabalho no curso de Pedagogia/ UNIFESO.	Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira	2017	O presente estudo tem como objeto analisar como a formação continuada dos professores formadores de futuros professores e do papel fundamental da coordenadora pedagógica contribui para a implementação de uma proposta inovadora de formação de professores em um curso de Pedagogia/UNIFESO baseada na metodologia por Projeto de Trabalho.
A rede nacional de formação continuada de professores: contexto, agentes e desenho institucional.	Lúcio Oliveira de Barros	2017	A presente dissertação de mestrado, teve por objetivo analisar e compreender o contexto, agentes e desenho institucional da rede nacional de formação continuada de professores. O interesse por essa temática surgiu com o intuito de conhecer a literatura que tem sido produzida em relação à temática, analisando a articulação de organizações, políticas e agentes que envolve a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores entre os anos de 2004 e 2006.

Fonte: Elaboração própria, a partir do Portal da CAPES (2019).

Embora o principal enfoque da ABP seja a aprendizagem dos alunos, o foco no professor é imprescindível, visto que, este profissional é o principal agente na promoção da aprendizagem e da mudança. Como queremos formar um estudante com as habilidades necessárias para o século XXI, não podemos esquecer que o professor também faz parte desse processo e que a mudança de suas atitudes, por vezes enraizadas em metodologias tradicionais e conteudistas, devem ser repensadas e modificadas.

Diante disso, ressaltamos a importância da Formação Continuada de Professores com foco no seu Desenvolvimento Profissional Docente, e nesse estudo, especificamente, analisamos a formação continuada dos docentes que estão na função de professores formadores na educação básica.

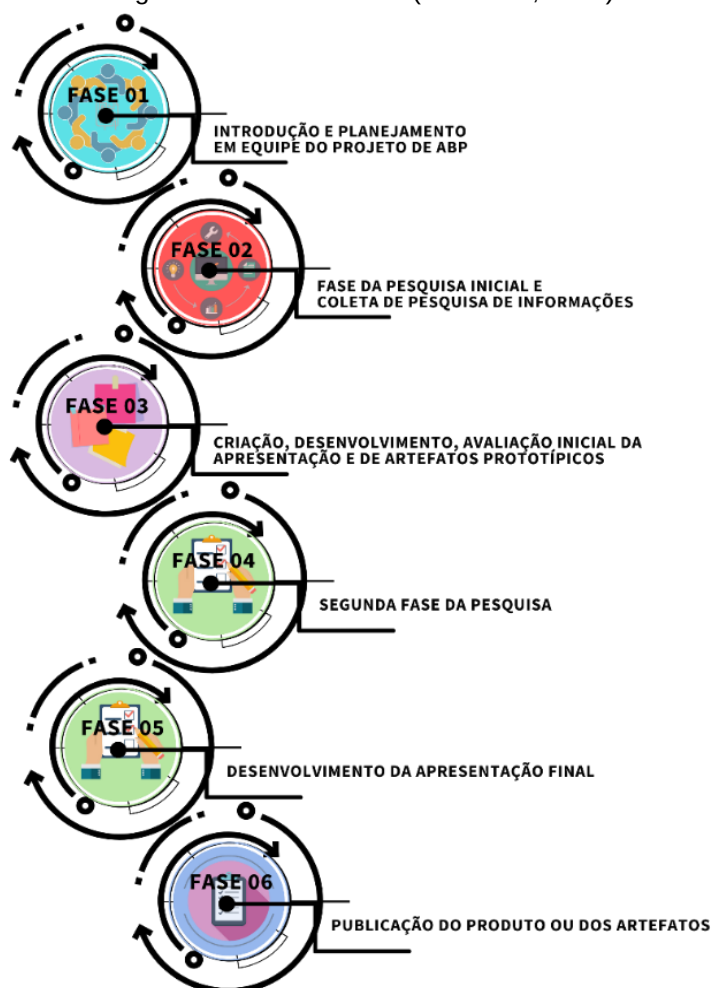
Para Bender (2014, p. 9), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

[...] é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções. [...].

De igual modo, podemos pensar que a ABP na Formação Continuada de Professores pode permitir que os docentes confrontem questões de sua prática e ajam cooperativamente na busca de soluções. A partir dessa visão, nesse estudo detalhamos as fases da ABP como metodologia, adaptadas para o processo de formação continuada dos professores formadores e implementada no formato de uma oficina formativa.

Bender (2014) sugere a implementação da ABP por fases, que devem ser flexíveis e adaptáveis a qualquer contexto educacional. Vejamos na Figura 8 a representação da implementação da ABP por fases e seu detalhamento na sequência:

Figura 8 - Fases da ABP (BENDER, 2014).



Fonte: Elaboração própria, baseada em Bender (2014, p. 61).

A fase 1 compreende o momento de introdução da temática e do planejamento elaborado para a atividade que se pretende desenvolver. Nessa fase, é indicada a utilização de um recurso denominado “âncora” que pode ser um vídeo, uma música, uma carta, uma matéria de jornal ou outros, mas desde que seja um recurso que gere interesse e motivação para as fases seguintes. Essa fase compreende o momento da apresentação da questão motriz que pode ser uma frase ou pergunta e resume um problema ou questão aos quais os participantes da atividade devem refletir e buscar resolver.

A fase 2 compreende a fase de pesquisa inicial com coleta de informações, onde a organização dos participantes em grupos de trabalho é feita para distribuição e explicação das tarefas e resolução do problema apresentado na questão motriz. Nessa fase, conforme a meta e objetivo de cada grupo, os instrumentos para realização das atividades são escolhidos, como: *sites*, *webquests*, entrevistas, *youtube*, livros e outros. Importante que os grupos tenham orientação e que o mediador esteja acompanhando as atividades para que o resultado seja coeso e uniforme. Ressalta-se a importância do momento da escolha dos recursos ao realizar o planejamento dessa fase, que podem ser: computador com internet, roteiros com mini-lições elaboradas para direcionar a atividade no grupo, questionários, entrevistas, *websites*, vídeos e outros.

A fase 3 corresponde ao momento em que os grupos produzem e criam os artefatos e apresentações, pode ocorrer concomitantemente à fase anterior com momentos de cooperação e colaboração entre participantes de grupos diferentes. Tal situação ocorre porque os projetos em ABP tem características interdisciplinares com um objetivo maior, comum a todos, que, como já dissemos, é a questão motriz. Cada grupo realiza e executa sua atividade, cumprindo seu objetivo para que o objetivo geral seja alcançado.

A fase 4 é a segunda fase da pesquisa e pode ou não ocorrer. A dinâmica da atividade da ABP depende do tempo e desempenho dos grupos, dos recursos e tempo dispensado a este. Geralmente os projetos de ABP exigem longos períodos para sua execução.

A fase 5 compreende o desenvolvimento da apresentação final, é a fase onde as atividades devem ser finalizadas, e onde ocorrem as revisões e acréscimos a partir

das opiniões e sugestões dos grupos ou do professor que tem o papel de facilitador¹⁷ nesse processo.

A fase 6 compreende a fase em que os grupos podem fazer os ajustes finais nos produtos para se preparar para a apresentação e publicação dos mesmos. Os grupos podem fazer uma reunião geral para prévia de apresentação dos artefatos, possibilitando a realização de ajustes finais. Essa fase é o momento oportuno para avaliar o processo do desenvolvimento da atividade, e por esse motivo, Bender (2014) sugere *webquests* e rubricas para oportunizar que o professor acompanhe não apenas a entrega do produto final, mas acompanhe todo o processo de construção do mesmo, analisando de forma individual e coletiva o desempenho dos participantes.

As fases apresentadas são sugestões e podem ser reorganizadas e adaptadas para implementação em diferentes contextos. Por isso mesmo, destacamos que um dos pontos positivos da ABP como metodologia é que ela pode se adequar a todos os contextos e necessidades. Bender (2014) propõe a utilização da ABP de diferentes formas e fases, às quais, conforme o objetivo da ação a ser implementada, podem ser ampliadas ou reduzidas dependendo dos objetivos e do tempo que se tem para a realização da ação.

Os aspectos discutidos nesse estudo a partir das dimensões apresentadas por Garcia (1999), Day (2001) e Sachs (2009) nos ajudaram a refletir o processo histórico de compreensão do termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), fazendo uma análise com as dimensões pontuadas nos documentos legais – BNC-FI (BRASIL, 2019) e BNC-FC (BRASIL, 2020) – no que se refere ao termo competência profissional e suas dimensões de conhecimento, prática e engajamento ocupacional.

Na Figura 9, destacamos aspectos relevantes que foram refletidos e alinhados a partir dos conceitos estudados, a saber: Desenvolvimento Profissional Docente e Aprendizagem Baseada em Projetos.

¹⁷ Facilitador é o termo que Bender (2014) utiliza para referir-se ao professor. Nesse estudo, utilizaremos o termo mediador para enfatizar o papel do professor e as exigências que este novo papel impõe à sua formação para atuar na intermediação e diálogo durante o processo para propor soluções.

Figura 9 - Alinhamento dos aspectos do DPD e da ABP.



Fonte: Elaboração própria, a partir de Garcia (1999), Day (2001) e Bender (2014).

Conforme análise e reflexão, a Figura 9 retrata um alinhamento dos aspectos principais que estamos destacando nesse estudo, em resumo: o longo processo de formação que o docente passa, desde a formação inicial até a continuada; as práticas vinculadas ao contexto concreto vivido na escola e na sala de aula pelo professor; teoria e prática a partir do contexto real da escola e da sala de aula; e ao incentivo à postura reflexiva, cooperativa e investigativa que ajuda o docente a construir e reconstruir teorias e práticas pedagógicas.

Tais aspectos nos fazem refletir a importância do espaço escolar na Formação Continuada de Professores e no Desenvolvimento Profissional do Docente, por ser um espaço participativo, de reflexão, compartilhamento de experiências e formação – tanto individual quanto coletivo – para onde as instituições formadoras devem olhar ao elaborar as suas propostas formativas de formação continuada, respeitando os diferentes contextos e etapas da vida profissional dos professores.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da inserção da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na Formação Continuada de Professores com foco no Desenvolvimento Profissional Docente de professores formadores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. (FREIRE, 2021, p. 29)

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa para elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação continuada fundamentada na ABP, que se caracteriza como o produto educacional da pesquisa.

É uma pesquisa de caráter qualitativo, pois visa à compreensão do problema em seu contexto, impregnado de significados em meio às relações entre os participantes e o problema investigado. Como bem ressalta Creswell (2010, p. 26) a “[...] pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano [...]”.

Com esse caráter, o percurso escolhido para conduzir a pesquisa foi a estratégia metodológica da pesquisa-ação, a partir da concepção de Tripp (2005, p. 445), em particular quando salienta que a “[...] pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino [...]”.

Tal estratégia foi desenvolvida através de um ciclo de 3 (três) etapas: planejamento, implementação e avaliação. O planejamento, compreende o contexto dos participantes e a elaboração do plano de ação. A implementação compreende o desenvolvimento do plano de ação, caracterizado pela realização da oficina formativa para os professores formadores. A avaliação ocorre em todos os momentos da pesquisa-ação, especificamente na implementação da oficina formativa, na fase 7 da ABP.

A apresentação do capítulo está organizada em quatro seções, a saber: 1) O contexto da investigação e os participantes; 2) Processo de adaptação das fases da ABP para a oficina formativa; 3) As fases da ABP articuladas à pesquisa-ação; e 4) Perspectiva de análise dos dados coletados na pesquisa.

3.1 O Contexto da investigação e os participantes

A pesquisa foi realizada na Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) da Secretaria Municipal de Educação de Manaus com 08 (oito) professores formadores que atuam nas coordenações dos projetos formativos implementados pela GTE, a saber: Cultura Digital na Educação Infantil, Pensamento Computacional, Letramento em Programação e Robótica - PROCURUMIM, Telecentro Escolar, Ensino Híbrido na EJA, Educação do/no Campo, Software Livre na Educação, Educação Conectada entre outros.

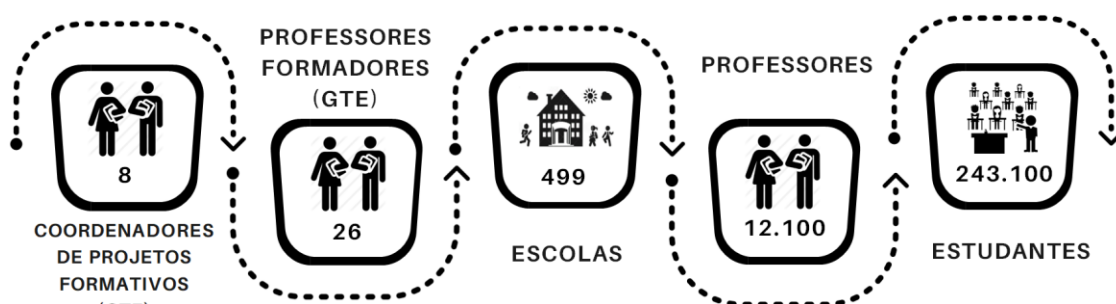
A GTE foi criada em 01 de abril de 1998 com o nome de Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) instituído para atender ao Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Em 2009, passou a ser denominado Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) e, conforme exposto no Artigo 40º do Decreto Municipal, edição n.º 2.682 de 26 de dezembro de 2013, compete:

I – atuar como centro de demonstração e experimentação em tecnologias educacionais; II – planejar, coordenar e avaliar a utilização das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem na rede pública municipal de ensino; [...] IV – promover a formação em tecnologias educacionais dos profissionais em educação pública, em parceria com outras instituições públicas e privadas; [...] XVI – incentivar e orientar o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas que busquem a criação de novas formas de uso do computador, como recurso pedagógico auxiliar no processo de ensino e aprendizagem; [...] (MANAUS, 2013, p. 34-35).

Na GTE, atuam professores formadores que são os responsáveis por realizar as formações dos professores da rede pública municipal de ensino de Manaus. O papel do professor formador na formação do professor é imprescindível, por isso, a atuação desse profissional é um fator essencial na vida profissional dos professores e deve ser prioridade em qualquer setor ou instituição, pública ou privada.

Cada equipe formativa de professores formadores tem seu Coordenador, e a atuação desse coordenador de projetos formativos de professores da GTE é abrangente, pois sua responsabilidade de pensar e elaborar processos formativos para/com docentes da rede municipal de educação de Manaus beneficia diretamente na formação dos estudantes da rede municipal de ensino. Na Figura 10, evidenciamos a representação dessa abrangência e alcance das ações dos coordenadores e professores formadores da GTE.

Figura 10 - Quantitativo de servidores e estudantes da SEMED-Manaus no ano de 2019.



Fonte: Setor de Estatística/SEMED-Manaus (2019).

Os participantes da pesquisa são profissionais que elaboram e implementam projetos formativos junto às suas equipes (total de 26 professores formadores), com impacto na formação de 12.100 (doze mil e cem) professores das zonas urbana e rural de Manaus (em um total de 499 unidades escolares sendo 416 na zona urbana e 83 escolas na zona rural), consequentemente, impacta na formação de 243.100 (duzentos e quarenta e três mil e cem) estudantes das etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e suas modalidades: Educação Especial, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos.

Os 08 (oito) participantes da pesquisa, coordenadores de projetos formativos, têm formações acadêmicas nas mais variadas áreas, conforme especificado: 02 (dois) com mestrado na área da educação e ensino tecnológico, 02 (dois) mestrados em outras áreas da educação e 01 (um) doutorando na área de psicologia, os demais em sua maioria são especialistas com formação em tecnologias na educação. No Quadro 5 apresentamos os detalhes a respeito da formação e tempo de atuação na função dos participantes da pesquisa.

Quadro 5 - Caracterização dos participantes.

Coordenadores de Projetos Formativos	Formação (Graduação ou Licenciatura)	Formação (Pós-Graduação - Lato Sensu)	Formação (Pós-Graduação - Stricto Sensu)	Tempo na função
PF1 ¹⁸	Licenciado em Língua Portuguesa	Informática na Educação	Mestrado em Ensino Tecnológico	14 anos

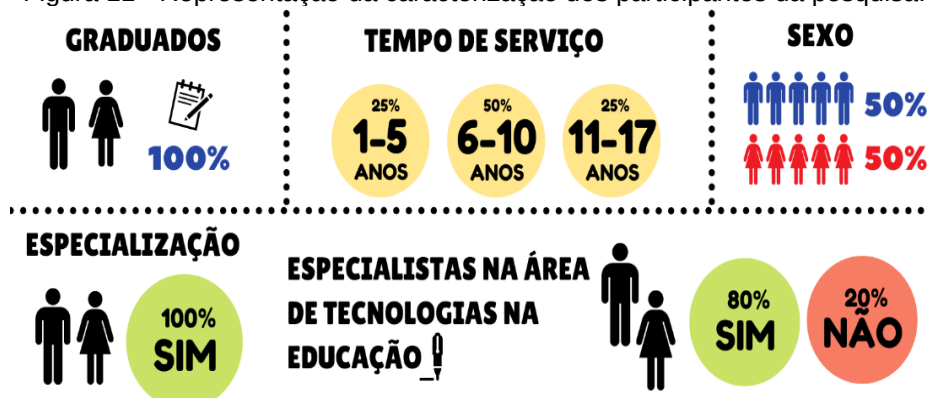
¹⁸ A sigla PF1 significa Professor Formador 1 e é utilizada para identificação dos participantes da pesquisa a fim de preservar sua identidade.

PF2	Pedagogia	Mídias na Educação	Mestrando	17 anos
PF3	Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados	Informática na Educação	-	17 anos
PF4	Licenciatura em Filosofia	Informática na Educação	Mestrado em Ensino Tecnológico	9 anos
PF5	Graduado em Normal Superior e Psicologia	Aperfeiçoamento em Pesquisas Educacionais	Mestrado e Doutorado em Psicologia	1 ano e 9 meses
PF6	Licenciatura em Filosofia	Informática na Educação	-	10 anos
PF7	Licenciatura em Geografia	Informática na Educação	-	10 anos
PF8	Normal Superior	Psicopedagogia	Mestranda em Educação Universitária	8 anos

Fonte: Elaboração própria, a partir dos documentos da GTE/SEMED-Manaus (2019).

Esse contexto é desafiador para coordenadores de projetos formativos que elaboram e implementam processos formativos para a dimensão de servidores da rede de educação municipal de Manaus. Na Figura 11, apresentamos aspectos e informações importantes a respeito da caracterização dos coordenadores de projetos formativos que participaram dessa pesquisa para mostrar que investir na formação continuada destes profissionais é importante para a qualidade dos processos formativos, principalmente, em uma instituição com um público tão diverso.

Figura 11 - Representação da caracterização dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria, a partir do questionário (Apêndice B), (2019).

A partir de tal reflexão, percebemos a importância e a necessidade de um olhar específico para a formação continuada dos coordenadores de projetos formativos, pois gera impacto qualitativo na formação de professores e estudantes da rede municipal de educação de Manaus.

A cada início do ano escolar os coordenadores de projetos formativos, junto à sua equipe de professores formadores, iniciam as reuniões de planejamento, estudo, organização dos projetos e eventos do ano, definem datas e o calendário das formações, iniciam o trabalho de pesquisa e elaboração dos materiais e recursos necessários para a execução das ações planejadas. As formações ocorrem nas dependências da GTE ou nas próprias escolas, sendo organizadas junto aos gestores escolares.

Mediante estudo, compreensão do contexto, descrições e reflexões sobre os documentos institucionais, como: 1) Projeto Pedagógico do setor; 2) Decreto nº. 2.682 de 26 de dezembro de 2013 que institui as atribuições do setor; 3) Projetos formativos elaborados pelos coordenadores e professores formadores; 4) Fichas de assessoramento; e 5) Avaliações dos projetos formativos, refletimos a respeito de como ocorria a formação continuada dos coordenadores de projetos formativos da GTE e sua equipe de professores formadores.

Durante as análises, percebemos que essa formação ocorria de diferentes formas, por exemplo: em momentos individuais de estudo e pesquisa, em momentos de estudo coletivo com sua equipe de professores formadores, participações em eventos acadêmicos, seminários, simpósios, congressos, oficinas e outros.

As atribuições da GTE são apresentadas no Decreto nº. 2.682 de 26 de dezembro de 2013 e no Projeto Pedagógico. Estes documentos apresentam as estratégias formativas que são de responsabilidade deste setor e desenvolvidas junto aos professores da rede municipal de Manaus. O Projeto Pedagógico do setor é anualmente atualizado e construído a partir das atribuições do setor junto à instituição, e principalmente, a partir do Plano Municipal de Educação¹⁹. Durante análise e estudo destes documentos, não encontramos uma proposta de formação continuada

¹⁹ MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Plano Municipal de Educação (Lei 2000, de 24 de junho de 2015). Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/DOM-3674-24.06.2015-Plano-Mul.-Educac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Aces-so em: 12 jul. 2019.

direcionada aos professores formadores, e mais, que fosse elaborada de forma coletiva a partir das necessidades formativas destacadas pelos mesmos.

Então, propomos à instituição a realização da oficina formativa com foco na elaboração de projetos formativos com coordenadores de equipes formativas da GTE com a intenção de contribuir para a melhoria da prática do professor formador, conseqüentemente, com as práticas formativas implementadas por sua instituição, alinhadas às reais necessidades pontuadas pelos profissionais que participam das ações formativas desenvolvidas pela GTE/SEMED-Manaus.

Essa pesquisa tem como foco realizar “[...] pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Na próxima seção, apresentamos o processo de estudo e adaptação da ABP de Bender (2014) como metodologia de ensino na oficina formativa.

3.2 Processo de adaptação das fases da ABP para a oficina formativa

A trajetória dessa pesquisa, teve um impulso em duas disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET²⁰): 1. Ensino e Tecnologia da Informação e Comunicação (Ensino e TICs), em uma experiência “mão na massa”, onde planejamos uma oficina formativa de elaboração de projetos por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); 2. Aplicações da Tecnologia no Ensino, onde implementamos o que fora planejado na disciplina mencionada anteriormente.

Esse planejamento partiu da proposta da realização de uma oficina formativa com a utilização da ABP como metodologia de ensino propulsora de momentos de reflexão da prática profissional dos participantes e, a partir destas, a elaboração de projetos formativos de forma cooperativa. Essa aplicação deu-se através de um planejamento que seguiu roteiros de ensino-aprendizagem organizados a partir das fases da ABP. Seguimos um planejamento de alinhamento entre os objetivos da pesquisa aos objetivos da oficina formativa para compreensão do problema apresentado durante as análises dos documentos e observação direta da pesquisadora ao contexto da pesquisa.

²⁰ Desde 2019, com a aprovação e incorporação do Doutorado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do IFAM/CMC, utiliza-se a sigla PPGET – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, PPGET.

Buscamos alinhar a proposta das duas disciplinas ao projeto de pesquisa que estávamos desenvolvendo, e assim elaboramos e planejamos a oficina para coordenadores de projetos formativos da Gerência de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (GTE/SEMED-Manaus).

A metodologia adotada foi a ABP, que para Bender (2014) tem caráter flexível e pode reunir diferentes recursos e instrumentos ao ser implementada, sendo adaptável a qualquer contexto. Outros autores como Markham, Larmer e Ravitz (2008) definem a ABP como estratégia inovadora, adaptada às novas exigências na formação dos alunos e atuação dos professores frente ao contexto atual de necessidades do mundo do trabalho.

Estudiosos e especialistas da área da educação destacam a importância da metodologia da ABP no contexto moderno atual, visto que sua aplicação desenvolve habilidades, como: possibilidade de trabalhar situações autênticas, resolução de problemas reais do contexto educacional e social, autogestão e gestão de projetos, investigação, pesquisa, trabalho em equipe, cooperação, colaboração e outros. (BENDER, 2014; MARKHAM; LAMER; RAVITZ, 2008).

Então, podemos destacar que a ABP na formação continuada de professores permite que os docentes e/ou profissionais confrontem questões e problemas da sua prática profissional e formação que consideram significativos, determinando como abordá-los e agindo cooperativamente em busca de soluções.

Bender (2014) apresenta através de fases a ABP no processo de ensino-aprendizagem com alunos de forma detalhada, indicando as especificidades e instrumentos que compõem as tarefas de um projeto e suas fases. Estas, quando articuladas, corroboram para a qualidade e eficiência do trabalho em equipe e alcance dos objetivos planejados, veja a descrição e detalhamento das fases na Figura 12:

Figura 12 - Detalhamento das fases da ABP, conforme Bender (2014).



Fonte: Elaboração própria, com base em Bender (2014).

Embora essas fases estejam focadas no trabalho do professor com os estudantes em sala de aula, Bender (2014, p. 11), ao indicar a leitura do seu livro, diz que a ABP pretende ser um recurso de desenvolvimento profissional para professores. Nesse sentido, utilizamos essas mesmas fases na formação continuada de professores formadores, tratando a ABP como uma metodologia de ensino para que possa refletir e confrontar questões e problemas da sua formação que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções.

A incorporação dessa metodologia na formação continuada é justificada em virtude da possibilidade de trabalhar as necessidades formativas reais dos participantes, fazendo-os refletir sobre sua prática, as situações-problema e buscar soluções, sempre de forma cooperativa com sua equipe. Pois, como bem ressalta Behrens (2007, p. 450),

[...] a formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles [...].

Outro fator que contribuiu para a escolha desta metodologia é a possibilidade de agregar outras técnicas e recursos na oficina formativa para promover a participação ativa dos participantes, exemplo: as rodas de conversa, as atividades em grupo/subgrupos²¹ e a técnica do *brainstorming*²² para levantamento das necessidades formativas.

A metodologia da ABP foi sistematizada em 07 (sete) fases e utilizada como metodologia do ensino na oficina formativa, adequando-se à dinâmica e aos objetivos desta para desenvolver habilidades de elaboração de projetos formativos, estimulando a cooperação, o engajamento e o planejamento participativo a partir da reflexão de situações-problema da prática profissional dos participantes. Essa flexibilidade da metodologia da ABP foi importante para o trabalho de planejamento e adaptação das fases para a formação continuada dos professores formadores.

O processo de compreensão para adaptar as fases da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) aos objetivos da oficina formativa foram pensados e planejados cuidadosamente, visto que a maioria das publicações sobre a aplicação da ABP relatam experiências na prática com professores e alunos²³.

²¹ A oficina formativa foi implementada por um grupo de professores formadores composto por 08 (oito) participantes que se organizavam para elaboração dos projetos formativos em subgrupos e para socialização em grupo. Então, os 08 (oito) professores formadores foram organizados em 05 (cinco) subgrupos e permaneceram nesta formação durante a elaboração dos projetos formativos.

²² “*Brainstorming* ou, em português, *chuva de ideias*, é uma técnica de grupo voltada para gerar novas informações sobre temas específicos e promover o pensamento criativo (March *et al.*, 2003). Seu criador, Osborn, em 1941 (1953), concluiu que um processo interativo de grupo não estruturado gerava mais e melhores ideias do que quando os indivíduos trabalhavam individualmente” (MINAYO, 2014, p. 271).

²³ Escola Estadual de Ensino Profissional Joaquim Antônio Albano, em Fortaleza (CE). Projeto “Lançadores de foguete feitos com garrafa PET”. Disponível em: <https://porvir.org/especiais/mao-namassa/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

Durante o processo de análise, fizemos uma reorganização das fases onde ocorreram acréscimos, sobreposições e readequações das mesmas em virtude da dinâmica da produção dos projetos formativos – produto desta oficina – e o tempo disponibilizado para a realização da mesma. Vejamos cada fase, considerando Bender (2014).

A fase 1 é o momento de apresentar a proposta da atividade e explicar como o trabalho será desenvolvido, seus recursos, dinâmicas e instrumentos. Este princípio permaneceu na fase 1 que adaptamos para a oficina formativa, onde planejamos a utilização dos mesmos recursos como a questão motriz²⁴ e a âncora²⁵, estes utilizados como ponto de partida para as reflexões em torno da temática da oficina. Esses recursos são itens obrigatórios para atividades que utilizam a ABP.

Como o objetivo da oficina era promover o DPD a partir da elaboração de propostas de formação continuada com professores formadores por meio da ABP, sendo esta utilizada como estratégia de ensino, não utilizamos o mesmo título na fase 1 (um) adaptada, visto que, a dinâmica inicial dessa fase tinha o objetivo de apresentar a proposta da oficina a todos e iniciar as reflexões a respeito das temáticas principais – formação continuada de professores e elaboração de projetos formativos – em uma roda de conversa para fazer uma primeira sondagem a respeito das reflexões do grupo em relação à proposta e a temática da oficina formativa. Na Figura 13 apresentamos a ilustração da adaptação.



Fonte: Elaboração própria (2019).

A fase 2 é o momento de início da pesquisa e coleta de dados. Nessa fase, os participantes são divididos em subgrupos e lhes são dadas responsabilidades para executar as tarefas planejadas para alcance dos objetivos específicos. Ao adaptar essa fase da ABP para a oficina formativa, o foco voltou-se para análise, reflexão e

²⁴ Deve chamar a atenção dos alunos, bem como focar seus esforços. (BENDER, 2014, p. 32).

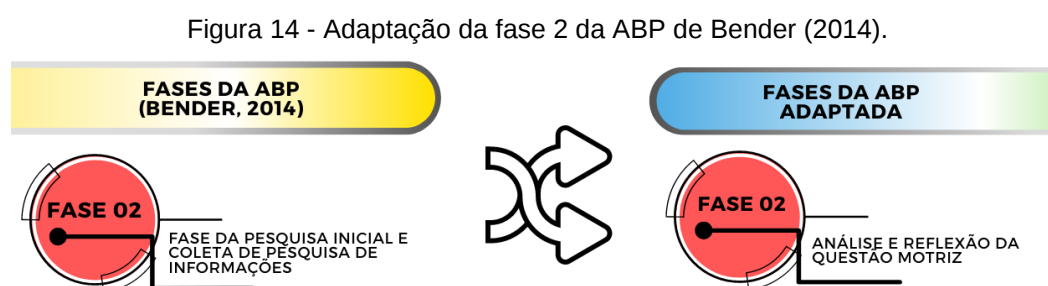
²⁵ Introdução e informações básicas para preparar o terreno e gerar o interesse dos alunos. (BENDER, 2014, p. 32).

discussão do tema que envolve a questão motriz: “quais as necessidades formativas para a formação continuada de professores formadores da GTE/SEMED-Manaus?”.

Para essa oficina escolhemos o vídeo Formação de Professores do movimento “Todos pela Educação” como “âncora”²⁶ e a roda de conversa como estratégia para que os participantes pudessem fazer reflexões acerca do assunto e dos temas mais relevantes do vídeo. O cuidado com a escolha dos recursos e estratégias são momentos importantes para Bender (2014) e foi dessa forma que procedemos ao planejar a oficina.

Decerto que, durante todo o trabalho de planejamento tivemos o cuidado na escolha dos recursos e estratégias para que estes contribuíssem na elaboração de um projeto comum, respeitando o tempo disponível e a experiência dos seus participantes, bem como, a finalização de cada etapa proposta de forma qualitativa a partir de um fluxo sequencial com o objetivo da construção dos elementos dos projetos formativos.

A mudança nessa fase deu-se em virtude do público e do seu objetivo, portanto como o foco era a formação continuada foi imprescindível que os participantes tivessem momentos para análise e reflexão da questão motriz e das discussões que serviriam de base para a elaboração dos projetos formativos, e assim, pudessem estar preparados para as fases seguintes. Veja na Figura 14 a representação da adaptação da fase 2:



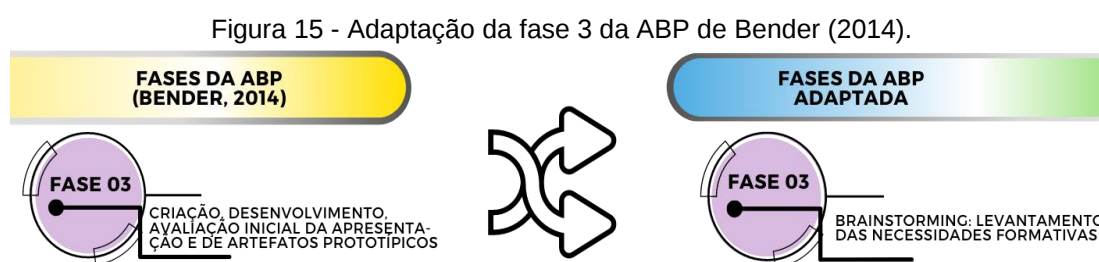
Fonte: Elaboração própria (2019).

A fase 3 é aquela em que os artefatos e produtos começam a ser delineados e construídos. Na adaptação dessa fase para a oficina formativa, incluímos a técnica do *brainstorming* como momento para fazer o levantamento das necessidades

²⁶ O desafio da formação de professores. Publicado pelo canal “Todos pela Educação”. [S.l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (10min51seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3e_w4751rtQw. Acesso em: 12 jul. 2019.

formativas dos participantes, visto que o objetivo geral da oficina formativa foi elaborar projetos formativos com professores formadores a partir das necessidades levantadas.

Essa fase de criação e desenvolvimento foi adaptada para o momento do levantamento das necessidades formativas (vide Figura 15), estas que seriam a “matéria-prima” para a elaboração dos projetos formativos nas próximas fases.



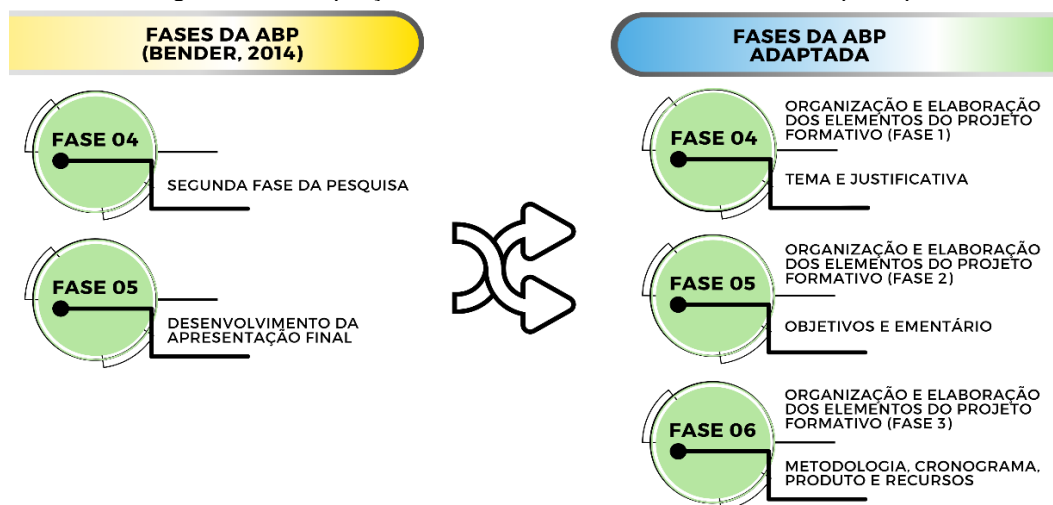
Fonte: Elaboração própria (2019).

As fases 4 e 5 da ABP foram agrupadas e redimensionadas para o momento “mão na massa”, com o objetivo de organizar e elaborar os elementos dos projetos formativos (fases 4, 5 e 6 da ABP adaptada). Nessas fases, iniciamos a materialização do produto da oficina, onde os participantes divididos em subgrupos elaboraram os elementos dos projetos formativos, como: tema, justificativa, objetivos, ementário, metodologia, cronograma, produto e recursos, a partir de um *template*²⁷ fornecido em formato digital e físico.

Na análise para adaptação foi necessário acrescentar uma fase em virtude do acréscimo de tempo para primar pela qualidade do produto final da oficina. Na Figura 16 a representação da adaptação dessas fases.

²⁷Template digital composto pelos elementos do projeto formativo utilizado na oficina. Disponível em: http://gg.gg/templateoficina_abp.

Figura 16 - Adaptação das fases 4 e 5 da ABP de Bender (2014).

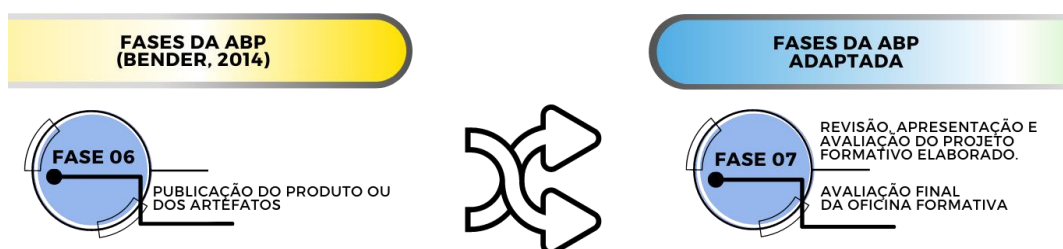


Fonte: Elaboração própria (2019).

A fase 06 da ABP, alinha-se ao que propomos como fase 07 na versão adaptada, pois é o momento de revisão, apresentação, avaliação do produto final elaborado e avaliação final da oficina formativa. Nessa fase, propomos a avaliação e validação dos projetos que foram elaborados nos subgrupos. A revisão ocorreu durante as discussões na roda de conversa e, como resultado, após as inferências e sugestões dos demais, tivemos os projetos formativos elaborados (Apêndice C).

Ressaltamos ser importante planejar e deixar espaço para que neste momento de apresentação dos projetos elaborados os demais participantes tenham espaço para contribuir com o que está sendo exposto. Nessa fase a avaliação do produto final da oficina foi feita, bem como, a avaliação final da oficina formativa. A seguir, na Figura 17, a representação da adaptação dessa fase.

Figura 17 – Adaptação da fase 6 da ABP de Bender (2014).



Fonte: Elaboração própria (2019).

Essa adaptação necessitou de tempo para estudo e fundamentação até que estivesse alinhada aos propósitos dessa pesquisa, e mesmo assim durante sua implementação, adaptações e alterações foram necessárias principalmente na questão do tempo para realização das atividades propostas para cada fase. Na Figura

18 apresentamos o detalhamento e a adaptação das fases para a formação continuada, a partir de Bender (2014) com suas 07 (sete) fases.

Figura 18 - Fases adaptadas de Bender (2014) para a ABP na formação continuada.



Fonte: Elaboração própria (2019).

O processo de adaptação das fases da ABP de Bender (2014) e o seu alinhamento à formação continuada necessitou que os pesquisadores conhecessem o contexto e a prática dos participantes, bem como, a apropriação dos fundamentos da ABP para buscar um alinhamento entre a ABP e a Formação Continuada. Assim, conhecimento e experiência da pesquisadora sobre o contexto investigado foram fatores que contribuíram para a realização das adequações, feitas conforme a realidade dos participantes.

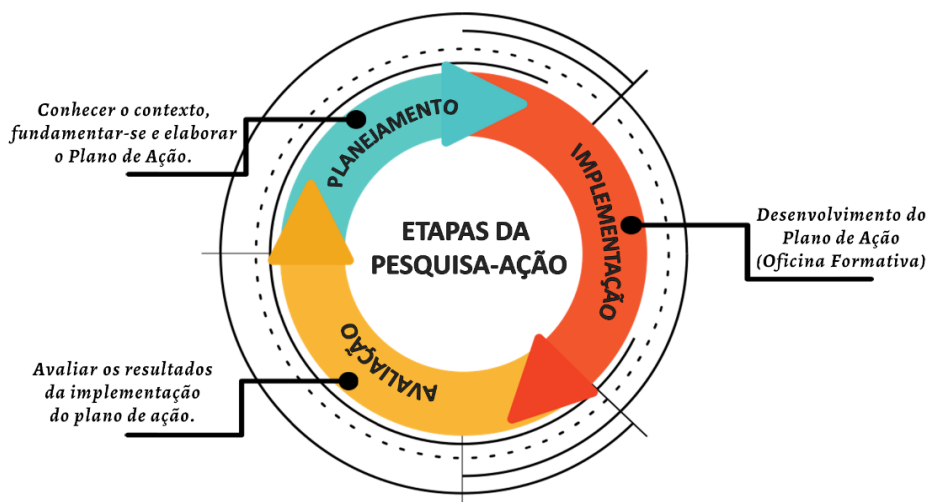
Na sequência, apresentamos a articulação das fases da ABP adaptadas nesse estudo à estratégia da pesquisa-ação.

3.3 As fases da ABP articuladas à pesquisa-ação

Nesta seção, apresentamos a articulação das fases da ABP com as fases da pesquisa-ação para compreensão do processo de estudo, da adaptação das fases da ABP e implementação da oficina formativa, esta que se configura como produto educacional dessa pesquisa. Este percurso de estudo e investigação desenvolvidos utilizou a pesquisa-ação como metodologia da pesquisa pelo seu foco educacional e conforme Tripp (2005) por aprimorar e gerar mudanças no processo ensino-aprendizagem.

Na Figura 19 apresentamos o processo metodológico dessa pesquisa por meio do ciclo da pesquisa-ação, indicado por Tripp (2005), sendo: planejamento, implementação e avaliação.

Figura 19 – Etapas da pesquisa-ação.



Fonte: Elaboração própria, com base em Tripp (2005).

Pelo fato da pesquisadora fazer parte da equipe de profissionais da GTE – experiência como professora formadora e gerente do setor – tinha(tem) conhecimento do contexto e do trabalho desenvolvido pelos participantes da pesquisa, portanto, a etapa do planejamento foi feita a partir das experiências da pesquisadora e do conhecimento da mesma em relação ao trabalho de elaboração, acompanhamento e formação dos professores da rede municipal de ensino, bem como, das responsabilidades dos coordenadores de projetos formativos na gestão do trabalho da sua equipe e acompanhamento dos processos formativos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

A etapa do planejamento compreende o momento de estudo, compreensão e levantamento dos possíveis problemas a serem investigados. Essa etapa é importante para que o pesquisador possa conhecer a situação que pretende investigar, e mais, planejar as etapas subsequentes de sua pesquisa de forma consciente, real e contextualizada.

A etapa da implementação compreende o momento de aplicação do plano de ação elaborado para mitigar o problema detectado e buscar soluções de forma coletiva ao refletir a prática profissional, aspecto importante, pois aparece durante todo o processo das etapas da pesquisa-ação. Como bem ressalta Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação é “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...]”.

Destacamos dois aspectos importantes ao qual associamos a ABP à pesquisa-ação, são eles: cooperação e participação. Para Thiollent (2011, p.20)

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A participação ativa dos participantes da pesquisa é fundamental para que o produto elaborado – os projetos formativos – apresentem situações reais e respondam às necessidades do grupo, por isso, “[...] a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (TRIPP, 2005, p. 448).

Por ser uma pesquisa que enfatiza os aspectos cooperativo e participativo da ação dos participantes, estes aspectos corroboraram para fortalecer a escolha da pesquisa-ação e estar alinhados à ABP como metodologia de ensino, e como bem destaca El Andaloussi (2004, p. 119),

[...] na pesquisa-ação, todos os participantes podem propor hipóteses, com base em seus próprios conhecimentos e experiências adquiridos. O essencial é que haja emissão de hipóteses que se insiram no desenrolar do projeto e respondam às expectativas de todos. [...].

Nessa etapa, o plano de ação elaborado foi planejado e pensado, propondo momentos de participação ativa dos professores formadores, onde estes pudessem opinar, sugerir e refletir os problemas da sua prática, conseqüentemente, o produto final da oficina foi sendo construído de forma cooperativa, respeitando a opinião e a experiência dos mesmos, sempre pensando na elaboração de um projeto comum para o grupo.

A etapa da avaliação é uma prática constante durante todo o processo do ciclo da pesquisa-ação, visto que

[...] começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu [...] (TRIPP, 2005, p. 454).

A reflexão é um fator importante no processo de pesquisa-ação, visto que as respostas e comportamentos observados dos participantes direcionam o caminho da pesquisa e os resultados da mesma, podendo levar o pesquisador ao replanejamento e revisão dos instrumentos e métodos, algo que ocorreu constantemente durante todo esse processo.

A esse respeito, ressalta Imbernón (2011, p. 41):

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronte com as situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e intervir praticamente em tais situações [...].

As práticas reflexivas são pontos a destacar durante todo esse processo, além da escolha das técnicas de coleta de dados e instrumentos que foram fundamentais

no alinhamento e construção do *corpus* da pesquisa para uma análise qualitativa de todo o processo e do resultado almejado.

A escolha das técnicas e instrumentos são fundamentais para o pesquisador ao realizar suas análises e reflexões no decorrer de toda a pesquisa, estes devem ser analisados e contribuir para a investigação do fenômeno.

Nesse estudo a pesquisa-ação é concebida como estratégia da pesquisa conforme Tripp (2005) e a ABP como metodologia de ensino utilizada na oficina formativa. No Quadro 6 apresentamos o processo de pesquisa-ação e as técnicas utilizadas.

Quadro 6 - O processo de pesquisa-ação e as técnicas utilizadas.

FASES DA PESQUISA-AÇÃO	TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS	DESENVOLVIMENTO
PLANEJAMENTO	- EXPERIÊNCIAS DA PESQUISADORA COMO PROFESSORA FORMADORA E GERENTE DA GTE. - ANÁLISE E ESTUDO DOS DOCUMENTOS DO SETOR. - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.	ELABORADO PELA PESQUISADORA A PARTIR DO SEU CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS NO CONTEXTO JUNTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.
IMPLEMENTAÇÃO	- OFICINA FORMATIVA PARA PROFESSORES FORMADORES DA GTE (COORDENAÇÕES). - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE. - RODAS DE CONVERSA. - BRAINSTORMING. - PRODUTO FINAL (PROJETOS FORMATIVOS).	DESENVOLVIMENTO DA OFICINA FORMATIVA A PARTIR DA METODOLOGIA DA ABP EM 7 FASES.
AValiação	- DURANTE TODA A OFICINA FORMATIVA. - QUESTIONÁRIO (FORMULÁRIO ONLINE).	- NA OFICINA FORMATIVA: REFLEXÃO E AVALIAÇÃO OCORRIAM A TODO INSTANTE NOS MOMENTOS DA RODA DE CONVERSA. - A AVALIAÇÃO DA OFICINA FOI FEITA POR MEIO DE FORMULÁRIO ONLINE.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O alinhamento do processo de pesquisa-ação às fases da ABP deu-se pelos aspectos similares entre as metodologias, ao qual destacamos: 1) buscar a mudança a partir da prática da reflexão constante; 2) privilegiar estratégias de ordem cooperativa e participativa; 3) possibilidade de trabalhar projetos comuns com planejamento flexível; 4) promover a reflexão a partir de problemas e situações reais; e 5) possibilidades de promover espaços para que os participantes possam propor hipóteses.

A seguir, apresentamos as etapas da pesquisa-ação de forma detalhada, conforme ciclo de Tripp (2005), com a descrição das ações que ocorreram em cada etapa. Inicialmente, apresentamos a fase de planejamento da oficina com uma visão geral de como ela foi organizada. Na sequência, apresentamos a implementação da oficina formativa mediante o detalhamento dos roteiros de ensino-aprendizagem, bem

como o momento de avaliação do produto da oficina e avaliação final da oficina formativa.

3.3.1 A fase do planejamento: a adaptação da ABP para a oficina formativa

A oficina formativa foi pensada com o objetivo geral de promover o Desenvolvimento Profissional Docente a partir da elaboração de propostas de formação continuada com professores formadores por meio da metodologia da ABP, tendo como objetivos específicos: levantar as necessidades formativas dos participantes; sensibilizar os participantes quanto à reflexão de sua própria formação continuada; orientar na elaboração dos elementos dos projetos formativos; oportunizar a socialização e avaliação do produto final da oficina em sua totalidade.

O planejamento da oficina formativa, sua dinâmica e a utilização de diferentes recursos e estratégias se caracterizam como fase preliminar para elaboração do produto educacional da pesquisa (Apêndice D) e nos ajudaram a explorar a temática e qualificar a experiência de elaboração de projetos formativos, a partir da metodologia da ABP. Cabe destacar, a importância do alinhamento das estratégias, como: rodas de conversa, *brainstorming*, trabalhos em grupo e subgrupos, pesquisas, socialização e troca de experiências.

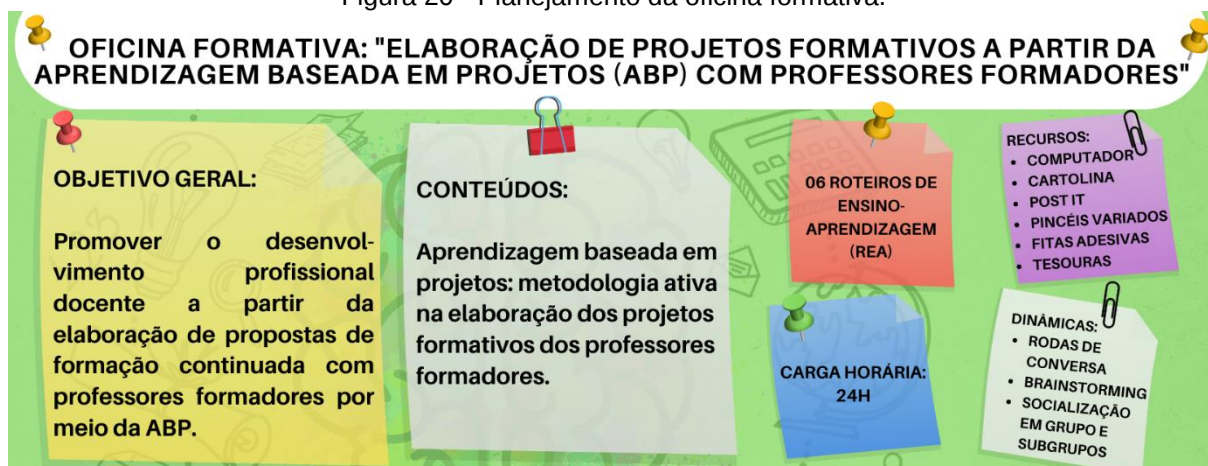
Para atingir o objetivo da oficina formativa foi necessário criar um espaço de diálogo e reflexão sobre a prática e cooperação entre os participantes, a partir da reflexão das suas necessidades formativas individuais e coletivas. Para tanto, optamos pela escolha da metodologia da ABP, pois sua dinâmica é propícia à reflexão das necessidades reais de formação, de modo a destacarem situações problemáticas e buscarem soluções por meio da elaboração e criação de um produto/projeto de forma cooperativa.

A oficina nasceu de uma necessidade real, isto é, a de que os próprios participantes – coordenadores de projetos formativos de professores da GTE – pudessem expressar suas necessidades formativas com o objetivo de melhorar sua prática profissional. A partir das necessidades, realizamos pesquisas e estudos para planejar, implementar e avaliar a oficina formativa intitulada “Elaboração de projetos formativos a partir da ABP com professores formadores”.

A oficina formativa foi organizada em 7 (sete) fases e teve carga horária de 24 (vinte e quatro) horas presenciais, em três dias alternados, a partir de 6 (seis)

roteiros de ensino-aprendizagem, com carga horária de 4 horas cada. Na Figura 20 apresentamos uma visão geral da oficina formativa.

Figura 20 - Planejamento da oficina formativa.



Fonte: Elaboração própria (2019).

A partir da compreensão geral do “que” e “como” se queria realizar esse processo, a elaboração da oficina formativa foi sendo planejada com o intuito de propor a criação deste espaço de diálogo, reflexão e cooperação constante sobre a prática dos coordenadores de equipes formativas da GTE, constituindo-se, assim, num espaço para a vivência de elaboração de projetos formativos a partir da reflexão das suas necessidades formativas através de metodologia específica.

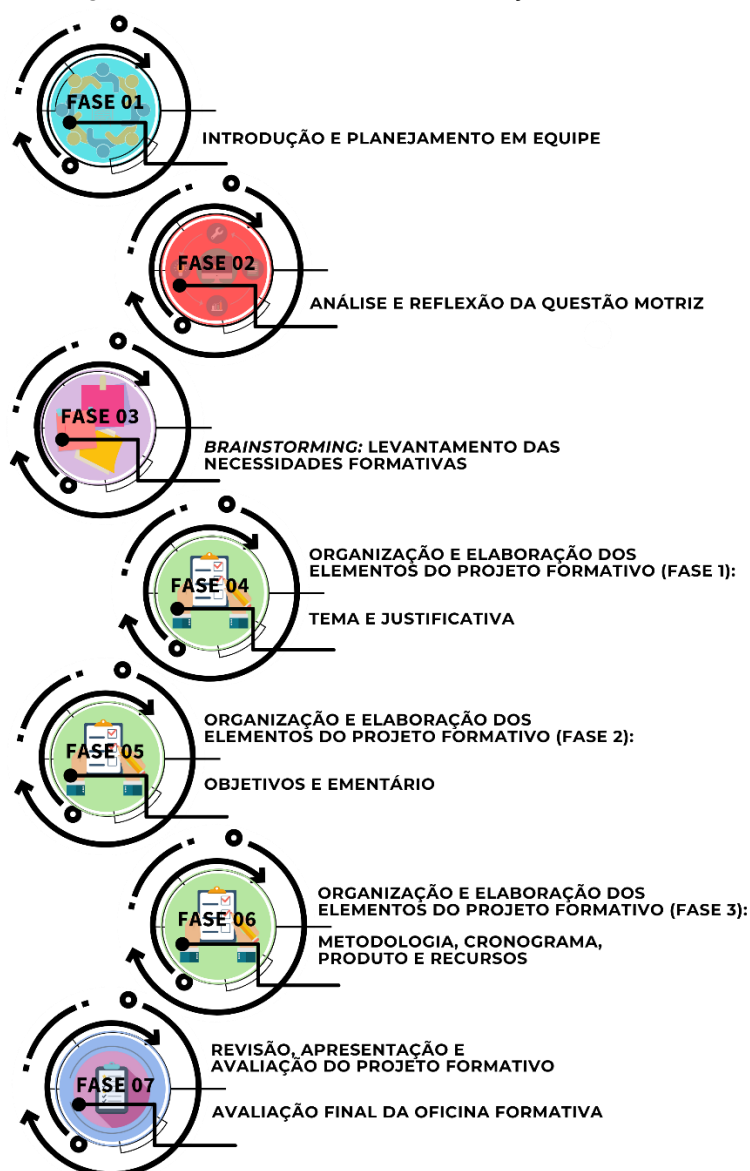
Tal perspectiva, alinha-se com o que preconiza Imbernón (2009, p. 47), ao inferir que a formação de professores “[...] deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática, [...] potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz [...]”.

O processo de planejamento das fases da ABP para a oficina formativa a partir de Bender (2014) foi longo e repleto de idas e vindas, por ser imprescindível alinhar objetivos e procedimentos ao produto final, os projetos formativos elaborados (Apêndice C). Cada fase da ABP foi repensada para adequar-se como metodologia proposta para a oficina formativa e seus objetivos, podendo ocorrer sobreposição entre as fases e readaptação das mesmas no momento de sua implementação, visto que como bem ressalta Bender (2014, p. 66) as “[...] etapas de ensino gerais não devem ser consideradas exemplos ‘rígidos’ de todos os projetos de ABP. [...] Em praticamente todas as formas de ensino, a flexibilidade é um ponto-chave para o ensino de ABP. [...]”.

Esse foi o principal desafio, visto que o foco da maioria das publicações sobre ABP descrevia a prática e o planejamento de professores para atuar em sala de aula, alinhando a metodologia da ABP aos conteúdos e unidades das disciplinas.

Nesse contexto, fomos fazendo o “desenho” das fases adaptadas à formação continuada, especificamente planejadas para a oficina formativa e os objetivos desta, chegando à definição de 07 (sete) fases, representadas a seguir na Figura 21:

Figura 21– As fases da ABP na formação continuada.



Fonte: Elaboração própria a partir de Bender (2014, p. 61).

Tais fases foram adaptadas, a partir do objetivo pretendido na oficina formativa e utilizou como instrumentos norteadores 06 (seis) roteiros de ensino-aprendizagem, que serviram de guia para a implementação da oficina.

No Quadro 7 apresentamos uma visão geral da oficina formativa, a partir do que foi planejado em cada roteiro²⁸ de ensino-aprendizagem.

Quadro 7 - Visão geral do planejamento da oficina formativa na relação da pesquisa-ação com a ABP e a correspondência com os roteiros de ensino-aprendizagem.

FASES DA PESQUISA-AÇÃO	FASES DA ABP	ROTEIROS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
PLANEJAMENTO	Fase 1 - Introdução e Planejamento em equipe; Fase 2 - Análise e reflexão da questão motriz. Fase 3 - <i>Brainstorming</i> para levantamento das necessidades formativas.	01, 02 e 03
IMPLEMENTAÇÃO	Fase 4 - Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 1): tema e justificativa; Fase 5 - Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 2): objetivos e ementário; Fase 6 - Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 3): metodologia, cronograma, produto e recursos. Fase 7 - Revisão, apresentação e avaliação do projeto formativo elaborado.	04, 05 e 06
AVALIAÇÃO	Fase 7 - Avaliação final da oficina formativa.	06

Fonte: Elaboração própria (2019).

Na sequência, na fase de implementação da pesquisa-ação, apresentamos o desenvolvimento da oficina, a partir dos 6 (seis) roteiros de ensino-aprendizagem utilizados como instrumentos de orientação ao mediador para a implementação das 07 (sete) fases da ABP.

3.3.2 A fase da Implementação: a oficina formativa e os roteiros de ensino-aprendizagem

Na fase de implementação, o pesquisador vai a campo e pode verificar os objetivos do seu estudo para investigar o problema no intuito de buscar soluções e

²⁸ Os roteiros de ensino-aprendizagem foram utilizados como instrumento para orientar a implementação da oficina formativa. Para saber mais a respeito desse instrumento, consultar Farias (2019). Disponível em: <https://www.roteirosdeaprendizagem.com.br/roteiro>. Acesso em: 30 jul. 2020.

respostas para o mesmo. Durante essa fase, realizamos a oficina formativa aos professores formadores da GTE com o objetivo de “promover o Desenvolvimento Profissional Docente a partir da elaboração de propostas de formação continuada com professores formadores por meio da metodologia da ABP”.

Durante a implementação da oficina, os registros, reflexões e análises eram feitos a partir das técnicas: observação participante, rodas de conversa e formulário *online* de avaliação da oficina. Destacamos alguns instrumentos importantes utilizados para tornar público a experiência e o estudo, são eles: o diário digital²⁹, onde divulgamos as etapas do planejamento, roteiros de ensino-aprendizagem e os resultados dessa experiência em formato de *site*; matéria sobre a realização da oficina formativa³⁰; e, publicações de artigo em revistas acadêmicas³¹.

Apresentamos na sequência os 06 (seis) roteiros de ensino-aprendizagem³² implementados na oficina formativa. A sequência com que apresentamos mostra o caminho para elaboração do produto final. São eles: 1) introdução e planejamento em equipe; 2) análise e reflexão da questão motriz; 3) *Brainstorming*: levantamento das necessidades formativas; 4) Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 1): tema e justificativa; 5) Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 2): objetivo geral e ementário; 6) Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 3): metodologia, cronograma, produto e recursos; e 7) Revisão, apresentação e avaliação do Projeto Formativo elaborado e avaliação final da oficina formativa.

3.3.2.1 Roteiro de ensino-aprendizagem (REA) 01

Esse roteiro corresponde as **fases 1 e 2 da ABP**, são elas: (1) introdução e planejamento em equipe; e (2) análise e reflexão da questão motriz. O objetivo nesse primeiro dia foi apresentar a proposta da oficina formativa para reflexões a respeito do

²⁹ O diário digital, nesta pesquisa, é público e consiste na apresentação sistematizada da ação de intervenção planejada, por meio de fotos e detalhamento das atividades implementadas durante a oficina formativa, bem como em anotações a respeito das observações da pesquisadora durante a ação realizada. O diário digital pode ser acessado no seguinte endereço: http://gg.gg/diariodigital_abp.

³⁰ Matéria publicada no *site* do IFAM: <http://ppget.ifam.edu.br/alunas-do-mpet-realizam-oficina-para-professores-formadores-da-semad/>.

³¹ Link revista Educitec: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1064>.

³² Os roteiros podem ser acessados, na íntegra, por meio do link: http://gg.gg/roteiros_oficinaabp.

contexto atual da formação continuada dos participantes e dos desafios da sua atuação profissional. Os conteúdos selecionados para esse roteiro foram: projetos formativos, formação continuada e questão motriz. Para essa discussão e para introduzir o assunto foi utilizado como âncora o vídeo “Formação de Professores” do movimento “Todos pela Educação”.

Inicialmente, a mediadora³³ propôs uma dinâmica para apresentação dos participantes de forma descontraída e sem muitas formalidades, visto que a maioria dos participantes – entre formadores e pesquisadoras – já se conheciam por atuarem em projetos de instituições como Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM)³⁴ e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Durante o momento da apresentação dos participantes, reflexões sobre a educação básica, a formação continuada dos professores e as experiências dos participantes como professor e professor formador foram sendo socializadas, visto que as perguntas indicadas para esse momento eram referentes a sua função e prática profissional.

Na sequência, procedemos à oficina com a projeção do vídeo “Formação de Professores” do movimento “Todos pela Educação”. O vídeo trazia questões reflexivas a respeito da importância da formação continuada e autoformação dos professores formadores, bem como dos desafios de: ser professor formador no contexto educacional atual; a política da formação inicial e continuada dos professores; programas de formação de professores na responsabilidade de instituições municipais, estaduais, federais e particulares; a escola como locus de formação continuada e das formações disponibilizadas em centros de formação que são ligados à prática da sala de aula. Informações sobre o vídeo na Figura 22 e link de acesso.

³³ Na implementação da oficina a pesquisadora atuou como mediadora.

³⁴ O Cetam é uma instituição de ensino responsável pela oferta da educação profissional pública no Amazonas, que integra a estrutura do Poder Executivo do Governo do Estado. Nessa oficina teve o apoio da colega de mestrado Carmem Lúcia de Souza Ribeiro que trabalha na instituição citada.

Figura 22 – Vídeo: Formação de professores.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3ew4751rtQw>. Acesso em: 12 jul. 2019.

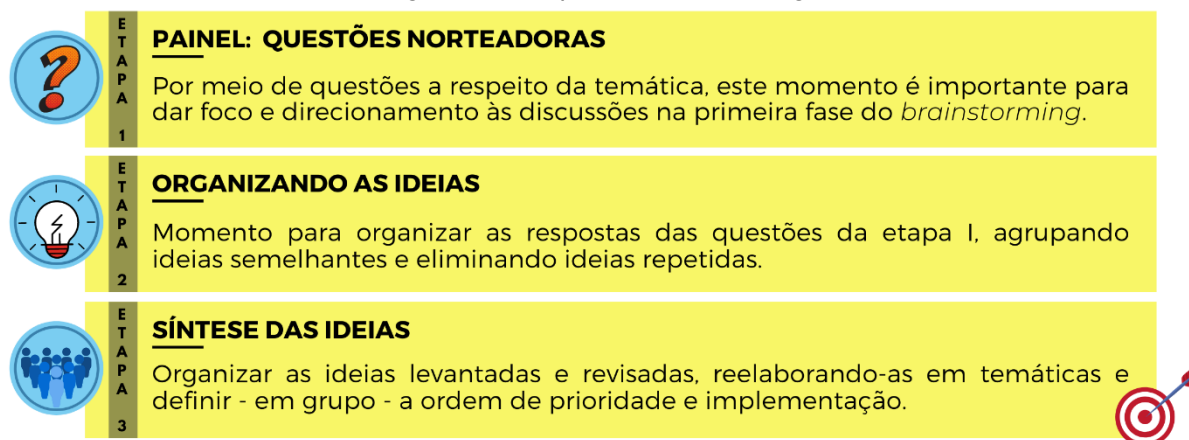
Mediante as discussões e análises dos participantes, a mediadora apresentou novamente a questão motriz: “quais as necessidades formativas para a formação continuada de professores formadores da GTE/SEMED-Manaus?” e direcionou as discussões para que todos pudessem analisá-la.

Importante destacar que o direcionamento das discussões com atenção nesse momento de condução e mediação são posturas importantes, e mais, é necessário respeitar as opiniões, ideias e reflexões que envolvem o cotidiano profissional dos participantes durante toda a oficina, mas deixando claro o foco e o objetivo da oficina para não deixar os participantes dispersarem, prolongarem os comentários e assuntos durante suas arguições. A administração do tempo foi importante e fundamental para manter o foco nos objetivos pautados para estas fases.

3.3.2.2 Roteiro de ensino-aprendizagem (REA) 02

Esse roteiro corresponde as **fases 2 e 3 da ABP**, são elas: (2) análise e reflexão da questão motriz; e (3) *Brainstorming*: levantamento das necessidades formativas. O objetivo nesse segundo roteiro da oficina foi iniciar o levantamento das necessidades formativas dos participantes a partir das reflexões a respeito do contexto atual de sua formação continuada e dos desafios da sua atuação profissional. Os conteúdos relacionados para esse roteiro foram: questão motriz, questões norteadoras e necessidades formativas.

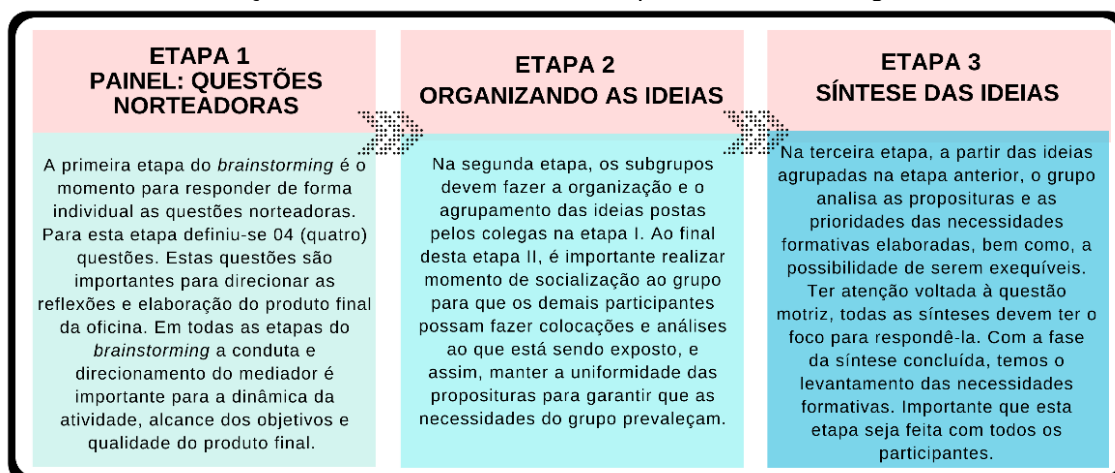
A mediadora apresentou a técnica do *brainstorming* e explicou como ocorreria cada etapa durante a oficina formativa. Na Figura 23 a representação das etapas planejadas do *brainstorming*.

Figura 23 - Etapas do *brainstorming*.

Fonte: Elaboração própria (2019).

A escolha do *brainstorming* deu-se pelo fato de ser uma técnica para buscar ideias e soluções em grupo para os problemas encontrados no dia a dia. Decerto que, a opção por realizar o *brainstorming* nessa oficina foi devido a sua adequação com a proposta metodológica da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), pois, o ponto em comum é o levantamento de situações-problema do cotidiano e a busca de soluções para as mesmas de forma coletiva e cooperativa.

No Quadro 8 o detalhamento de cada etapa do *brainstorming* e como cada uma ocorre. Esse planejamento foi feito conforme as premissas da ABP alinhada à formação continuada dos professores formadores.

Quadro 8 - Detalhamento das etapas do *brainstorming*.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Iniciamos o processo de levantamento das necessidades formativas, na primeira etapa do *brainstorming*, denominada “painel: questões norteadoras” onde os participantes responderam – individualmente – 04 (quatro) questões que contribuiriam para o direcionamento das discussões e levantamento de situações autênticas do seu cotidiano profissional.

As questões do vídeo, as experiências profissionais dos participantes e as questões norteadoras proporcionaram discussões qualitativas e produtivas durante todos os momentos de debates e discussões por terem relação e vínculo entre si e a vida profissional dos participantes. A análise de tais temáticas contribuiu para o envolvimento e engajamento dos participantes durante toda a oficina.

Para direcionar o foco dos debates no primeiro momento do *brainstorming*, foram elaboradas 04 (quatro) questões norteadoras, ilustradas na Figura 24:

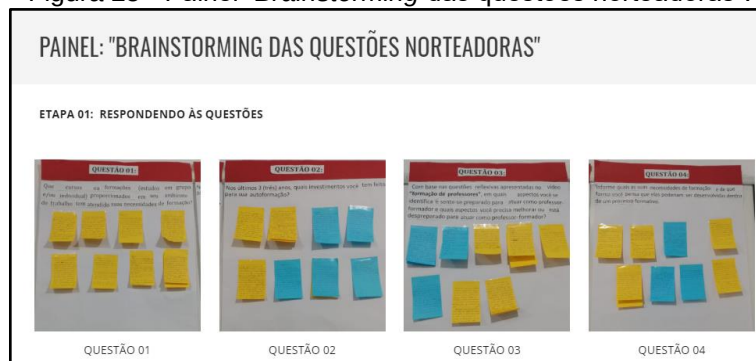
Figura 24 - Questões norteadoras.

QUESTÃO 01:	
Que cursos ou formações (estudos em grupo e/ou individual) proporcionados em seu ambiente de trabalho tem atendido suas necessidades de formação?	Orientações: Na sua resposta procure esclarecer observando aspectos múltiplos da formação, como: planejamento, período de formação, tipo de formações ofertadas, tempo disponível, recursos e infraestrutura;
QUESTÃO 02:	
Nos últimos 3 (três) anos, quais investimentos você tem feito para sua autoformação?	Orientações: Para responder a esta questão leve em consideração o seu investimento próprio em participar de eventos, apresentações de artigos, experiência de sala de aula, participação em cursos de formação à distância e de outra natureza. Seja específico e detalhista, informando tipo de formação, motivo, carga horária, período, ano e etc.
QUESTÃO 03:	
Com base nas questões reflexivas apresentadas no vídeo “formação de professores”, em quais aspectos você se identifica e sente-se preparado para atuar como professor formador e quais aspectos você precisa melhorar ou está despreparado para atuar como professor formador?	Orientações: Nesta questão procure ser o mais específico possível e sincero, indicando aspectos relacionados aos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais que pensa ser necessário para exercer tal função.
QUESTÃO 04:	
Informe quais as suas necessidades de formação e de que forma você pensa que elas poderiam ser desenvolvidas dentro de um processo formativo.	Orientações: Em sua resposta, procure considerar cursos, atividades, eventos, compartilhamento de experiências e estudos em grupo, dentre outros que você considera relevante para atender às suas necessidades formativas, assim como indique sugestões de como torná-las exequíveis, pensando sempre no trabalho coletivo do setor onde trabalha. Aspectos importantes a serem considerados: período da formação, carga horária, quantidade de vezes no curso, local, presencial ou à distância, recursos e infraestrutura.

Fonte: Elaboração própria (2019).

A primeira etapa do *brainstorming* foi concluída com o preenchimento das respostas das questões norteadoras. Esse momento foi realizado individualmente, onde cada participante respondia às questões no papel adesivo e colocava em painel específico acessível a todos. Esse painel ficou exposto durante todos os 03 (três) dias da oficina para consulta, análise e reflexão, como podemos observar na Figura 25.

Figura 25 - Painel “*Brainstorming* das questões norteadoras”.



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa (2019).

Mediante a observação da qualidade da participação de todos nos momentos de rodas de conversa e socialização das respostas nas questões norteadoras, vimos a necessidade de redistribuir o tempo das etapas do *brainstorming*, pois a qualidade das arguições e reflexões, debates e troca de ideias e experiências eram perceptíveis e, caso fossem interrompidas ou ocorresse de forma aligeirada, comprometeria o resultado do produto final. Por isso, o planejamento inicial para essa fase 3 (três) era de 4 (quatro) horas, mas (re)organizamos para 08 (oito) horas.

Durante toda a oficina formativa, os momentos de socialização foram importantes e ocorriam após a finalização de cada etapa do *brainstorming*, assim, todos tomavam conhecimento de todas as discussões, encaminhamentos e decisões. Cada etapa do *brainstorming* era concluída com momentos de socialização e não estavam no planejamento inicial, mas durante a oficina percebemos a sua importância, visto que o produto final a ser elaborado deveria ter a identidade do grupo e estar alinhado às necessidades coletivas.

3.3.2.3 Roteiro de ensino-aprendizagem (REA) 03

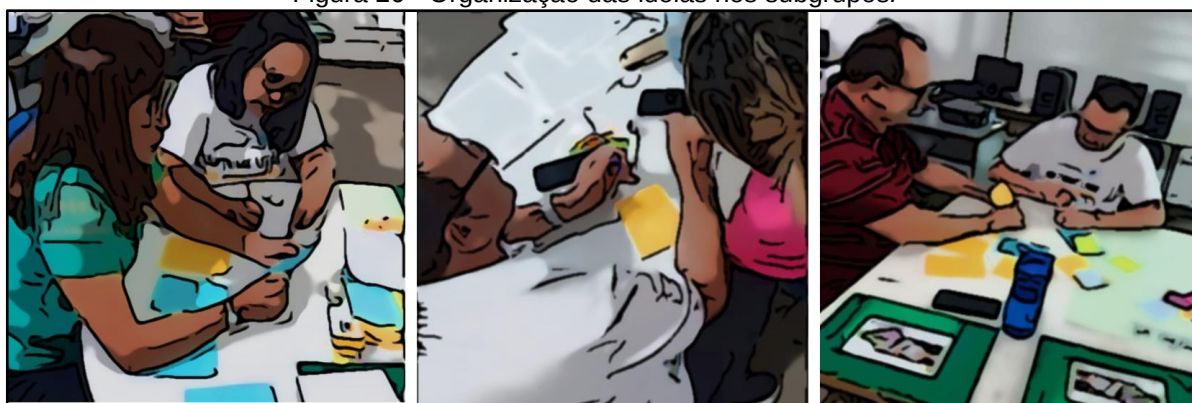
Esse roteiro corresponde a **fase 3 da ABP** na oficina formativa – *Brainstorming*: levantamento das necessidades formativas. O objetivo permanece o

mesmo da fase anterior, ou seja, fazer o levantamento das necessidades formativas dos participantes a partir das reflexões a respeito do contexto atual de sua formação continuada e dos desafios da atuação profissional. E assim, dar continuidade a técnica do *brainstorming* em sua etapa 2 e 3.

A mediadora iniciou a oficina retomando as discussões a respeito das questões norteadoras respondidas para retomada do foco da oficina e das reflexões feitas até o momento, e dar sequência para a próxima etapa do *brainstorming*, “**organizando as ideias**”, com o objetivo de alinhar e agrupar as ideias das questões norteadoras.

Para essa etapa de organização das ideias, a mediadora distribuiu os participantes em 05 (cinco) subgrupos como podemos perceber na Figura 26.

Figura 26 - Organização das ideias nos subgrupos.³⁵



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa (2019).

Nos subgrupos, com ajuda e intervenção da mediadora, os participantes conversaram entre si para interpretar e compreender as proposições dos colegas nas questões e transformá-las em necessidades formativas. De forma cooperativa a troca de ideias entre os subgrupos ocorria, até para entender e compreender as colocações dos demais colegas nas respostas das questões na etapa anterior, respondendo às questões norteadoras fixadas no painel.

Após o trabalho de organização das ideias das questões norteadoras, o representante de cada subgrupo apresentou o resultado, fazendo arguições e justificando-as ao grupo que podia fazer inferências no que estava sendo exposto.

³⁵ Os participantes dessa pesquisa autorizaram a divulgação dos seus nomes e imagens, mas optamos por utilizar as fotos dos participantes da pesquisa em formato de desenho para não fazer exposição da imagem dos mesmos.

Esse momento de socialização foi muito importante para que os demais participantes da oficina pudessem ter uma noção geral das proposições e como os projetos formativos estavam sendo elaborados. Esse momento de apresentação é representado na figura 27.

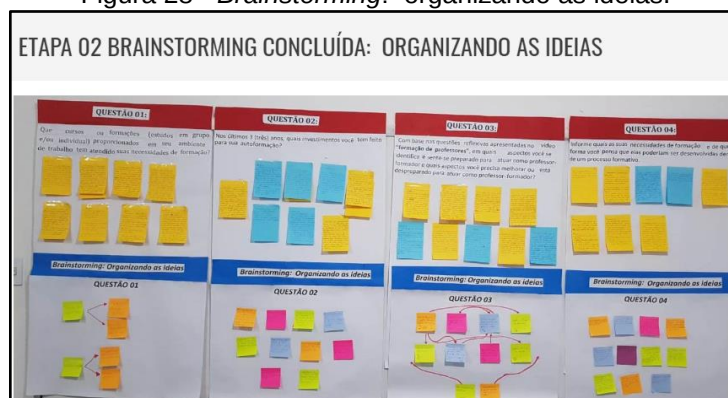
Figura 27 - Etapa 2 do *Brainstorming*: apresentação da organização das ideias.



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa (2019).

Durante estes momentos, a mediadora intervinha e questionava quando necessário fazendo com que os participantes mantivessem o foco e participação ativa na atividade. De forma cooperativa, a troca de ideias entre os subgrupos ocorria, até para entender e compreender as colocações de todos que foram postas na primeira etapa do *brainstorming* - painel questões norteadoras. Na Figura 28 a imagem do painel da etapa 2 do *brainstorming* concluída.

Figura 28 - *Brainstorming*: organizando as ideias.



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa (2019).

Com a etapa 2 do *brainstorming* concluída após a socialização no grupo, na descrição do roteiro 4 apresentamos como ocorreu a fase de síntese.

3.3.2.4 Roteiro de ensino-aprendizagem (REA) 04

Nesse roteiro 4 descrevemos as atividades que correspondem às **fases 4 e 5 da ABP**, são elas: (4) Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 1): tema e justificativa; e (5) Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 2): objetivo geral e ementário.

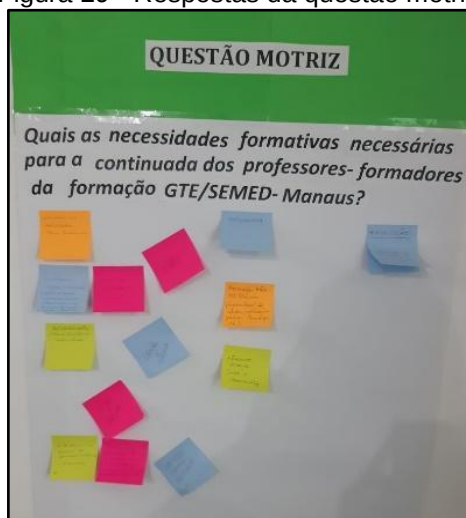
O objetivo foi elaborar os elementos do projeto formativo dos professores formadores a partir das necessidades formativas levantadas. Os conteúdos relacionados para esse roteiro foram: elementos dos projetos formativos: tema, justificativa, objetivos e ementário.

Antes, foi necessário finalizar a fase de síntese do *brainstorming* que correspondia ao roteiro 03. A mediadora retomou o foco das discussões das etapas anteriores, apresentou a organização das ideias e explicou a fase seguinte para elaboração da síntese a partir das respostas, elencando as necessidades formativas levantadas.

A mediadora, nessa etapa da síntese, direcionou as proposições para que o grupo chegasse às respostas da questão motriz "Quais as necessidades formativas para a formação continuada dos professores formadores da GTE/SEMED-Manaus?".

Durante o momento de socialização, o grupo sintetizou as proposições, agrupou por similaridades de ideias e justificou-as, bem como sugeriu formas para implementá-las e colocá-las por ordem de prioridades. Na Figura 29, apresentamos a imagem do painel com a síntese das ideias e as respostas à questão motriz:

Figura 29 - Respostas da questão motriz.



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa (2019).

Como resposta à questão motriz, surgiu a indicação de 05 (cinco) temáticas para os projetos formativos que vieram do agrupamento e seleção das necessidades formativas prioritárias durante o *brainstorming*. Logo, foram definidas as seguintes temáticas: 1) Habilidades socioemocionais do professor formador na formação de professores; 2) Gestão, liderança e dinâmica de grupo na formação do professor formador; 3) Autoformação e gestão do tempo: o professor formador e sua constituição na dimensão reflexiva; 4) Elaboração técnica de instrumentos diagnósticos e avaliativos; e 5) Metodologias ativas: tendências e inovações no ensino.

Assim, ao definir as necessidades formativas, a mediadora organizou os subgrupos a partir das experiências e formação dos participantes, direcionando-os para a elaboração dos elementos dos projetos formativos e dando início às fases seguintes da ABP, descritas nesse REA 04. A organização e distribuição dos participantes para compor os subgrupos para elaboração dos elementos dos projetos formativos deu-se com a participação dos mesmos e mediação da pesquisadora.

Ao iniciar a fase de elaboração, conforme Figura 30, o grupo fez questionamentos a respeito dos itens de avaliação e instrumentos no *template* fornecido, e mesmo com algumas colocações, as dúvidas e questionamentos ainda permaneciam. Então, foi proposto que no próximo encontro retomássemos as discussões e que iniciássemos a elaboração dos itens propostos para o dia da oficina.

Figura 30 - Elaboração dos projetos formativos.



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa (2019).

Assim, retomamos o planejamento e iniciamos a elaboração dos elementos do projeto formativo para essa fase. A organização dos subgrupos deu-se a partir das experiências e formação dos participantes para continuar a primar pela qualidade do material a ser elaborado. Durante essa fase a mediadora apoiou e acompanhou a

elaboração dos projetos, bem como contribuiu com seus conhecimentos e experiências.

Os elementos do projeto formativo foram elaborados a partir de um *template*³⁶ (Apêndice A) fornecido em formato físico e digital composto de título do projeto, objetivos geral e específicos, ementa, justificativa, metodologia, carga horária, período, recursos e avaliação, conforme representação na Figura 31.

Figura 31 - *Template* da estrutura dos elementos do projeto formativo.

O formulário é dividido em duas colunas principais, ambas sob o cabeçalho "OFICINA FORMATIVA-ABP".

Coluna da Esquerda:

- PROJETO FORMATIVO** (título principal)
- Tema do Projeto Formativo:** (campo para o tema, com instrução: "Descreva, identificando um desafio/tema para o projeto formativo que contemple temas ou temas relacionados de formação previstos no licenciamento para o grupo. O tema/título deve contemplar o maior número de necessidades formativas que sejam similares.")
- Justificativa do Projeto Formativo:** (campo para a justificativa, com instrução: "Escreva os motivos que justificam a importância dessa formação para sua atuação como professor-formador e quais problemas poderão ser minimizados a partir da implementação desta.")
- Objetivo Geral** e **Objetivos Específicos** (campos para os objetivos)
- Ementa** (campo para a ementa)

Coluna da Direita:

- Carga Horária** e **Período** (campos para carga horária e período, com instruções: "Para o planejamento de carga horária considere para o curso 120 horas" e "Identifique um período a ser realizado no licenciamento (Exemplo: 10h, segunda-feira às 14h) ou no ensino médio")
- Recursos Necessários para execução do projeto** (campo para recursos, com instrução: "Identifique os recursos necessários para a execução desta formação, levando em conta a infraestrutura, computadores, software, internet e outros. (Caso tenha recursos que possam ser utilizados dentro da escola)")
- Percurso Metodológico do Projeto Formativo** (campo para o percurso metodológico, com instrução: "Seu texto explicite, como deve ser estruturado o processo formativo neste projeto. Por exemplo: modelo de oficina sendo baseada no/na sala de aula, dinâmica de sala, liberdade (temática e a didática) e outros.")
- Processo avaliativo de acompanhamento** (campo para o processo avaliativo, com instruções: "Descreva duas instâncias: 1) Como você gostaria de ser avaliado (exemplo: somente pela frequência, frequência e nota, produto final e etc.). Caso a sugestão seja de um produto final construído na formação, faça a descrição do mesmo de forma detalhada. 2) Como você gostaria de avaliar o professor ministrante do curso (exemplo: pelo questionário institucional ou outros).")

Fonte: Elaboração própria (2019).

O empenho e a responsabilidade do grupo na elaboração dos elementos dos projetos formativos são destaques a serem ressaltados, bem como o engajamento e cooperação entre os participantes. Estes destaques contribuíram para o bom andamento dessa etapa de criação de forma cooperativa. Durante o momento de criação, os participantes faziam pesquisas em *sites*, consultavam em livros, textos, instrumentos e projetos do próprio setor/instituição.

A seguir, no REA 05, continuam o trabalho de elaboração dos elementos dos projetos formativos do REA 04, acrescentando os elementos do REA 05.

3.3.2.5 Roteiro de ensino-aprendizagem (REA) 05

No roteiro 5 descrevemos as atividades que correspondem às **fases 5 e 6 da ABP**, são elas: (5) Organização e elaboração dos elementos do projeto formativo (fase 2): objetivo geral e ementário; e (6) Organização e elaboração dos elementos do

³⁶ Disponível no *link*: http://gg.gg/templateoficina_abp.

projeto formativo (fase 3): metodologia, cronograma, produto e recursos. O objetivo foi elaborar os elementos do projeto formativo dos participantes a partir das necessidades formativas levantadas.

Os conteúdos relacionados nesse roteiro foram: elementos dos projetos formativos (metodologia, cronograma, produto e recursos). Nesse momento, recursos como computadores com *internet*, *templates* físico e digital, textos, instrumentos e projetos formativos do setor/instituição foram utilizados como apoio na elaboração do projeto formativo.

A elaboração dos elementos do projeto formativo requer tempo e pesquisa em textos (livros, artigos etc.) para fundamentar o que está sendo elaborado. Durante essa elaboração a mediadora atuou entre os subgrupos e procurou ajudar e contribuir com materiais e observações, visto que a cooperação entre os subgrupos também ocorria.

Durante a oficina, reservamos um momento para retomar a discussão a respeito das dúvidas sobre os itens de avaliação e instrumentos. Para esse momento de troca de experiências, convidamos a Coordenadora do Projeto Formativo “Tutoria Educacional” da DDPM/SEMED³⁷ que, durante sua fala, apresentou os instrumentos de diagnóstico e de avaliação utilizados e explicou como trabalha a formação dos professores formadores de sua equipe, como podemos ver na Figura 32.

Figura 32 - Socializando experiências do Projeto Tutoria Educacional.

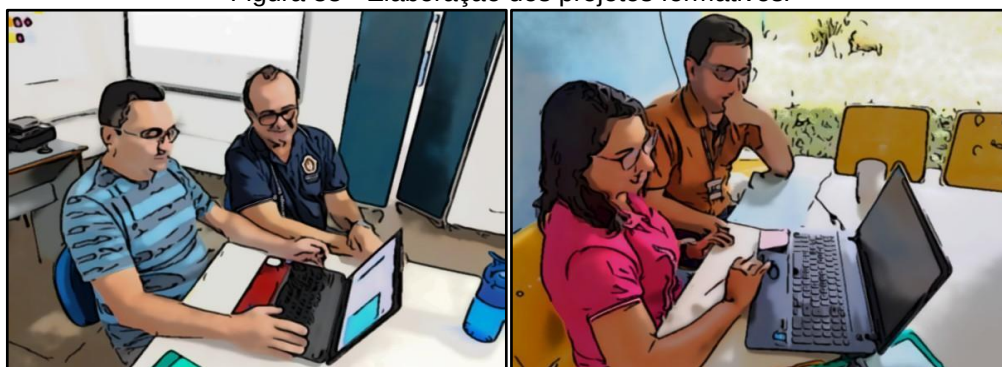


Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa (2019).

³⁷ Professora Especialista Adriana Barbosa Guimas atua como Coordenadora do Projeto Formativo Tutoria Educacional da DDPM/SEMED. A equipe de professores formadores deste projeto elaborou tais instrumentos avaliativos e de acompanhamento dos indicadores do projeto em parceria com a Fundação Itaú Social e com o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds).

Após esse momento de troca de experiências, continuamos com a etapa de elaboração dos elementos dos projetos formativos (Figura 33), refinamento no tema, na justificativa e no ementário, bem como, elaboração e alinhamento dos demais elementos como: metodologia, cronograma, produto e recursos.

Figura 33 - Elaboração dos projetos formativos.



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa (2019).

A elaboração dos elementos dos projetos deu-se com suporte dos recursos disponíveis como: computadores e/ou notebooks com *internet*, instrumentos dos projetos formativos do setor/instituição, textos, livros e artigos. A postura e dinâmica de troca de experiências, ideias e sugestões entre os participantes e mediadora foram posturas constantes durante toda essa fase de elaboração.

Em seguida, no REA 06, destacamos o momento de conclusão dos projetos formativos, apresentação destes para avaliação dos demais participantes e avaliação da oficina formativa.

3.3.2.6 Roteiro de ensino-aprendizagem (REA) 06

No REA 6 descrevemos atividades que correspondem a **fase 7 da ABP**, - revisão, apresentação, avaliação do projeto formativo elaborado e avaliação final da oficina formativa. O objetivo desse roteiro foi fazer a apresentação do projeto formativo elaborado nos subgrupos ao grupo maior com todos os participantes para revisão e avaliação dos mesmos e avaliação final da oficina formativa. Os conteúdos relacionados a essa etapa foram: revisão, apresentação e avaliação do projeto formativo elaborado e avaliação final da oficina formativa. A avaliação do produto final foi feita na roda de conversa de apresentação dos projetos formativos e a avaliação

da oficina formativa foi feita através de um questionário no formato de formulário *online*.

Nessa fase, após a finalização da elaboração dos projetos formativos nos subgrupos, na roda de conversa ocorreu a revisão e avaliação dos projetos formativos elaborados. Nesse momento, o relator de cada subgrupo apresentava e lia todos os elementos elaborados que compunham o projeto formativo. Os demais participantes poderiam fazer inferências quanto aos elementos elaborados que estavam sendo apresentados, no intuito de avaliar o mesmo e sugerir mudanças, caso necessário. Todos podiam fazer observações a respeito do que foi elaborado e estava sendo apresentado, e caso necessitasse de alguma modificação, o grupo julgava pertinente ou não as sugestões.

Dessa forma o produto final era conhecido, revisado e avaliado por todos os participantes. Assim, procedemos para todos os cinco projetos formativos, produto final da oficina, que apresentamos a seguir, caracterizados pelo seu título e objetivo proposto, a saber:

- 1) Habilidades socioemocionais do professor formador na formação de professores – visa desenvolver habilidades importantes ao formador como: gestão de conflitos, relações interpessoais, estratégia de gestão das emoções, competitividade etc.
- 2) Gestão, liderança e dinâmica de grupo na formação do professor formador – visa desenvolver habilidades e competências de coordenação de equipe, visando manter a homeostase do grupo para o alcance de resultados satisfatórios.
- 3) Autoformação e gestão do tempo: o professor formador e sua constituição na dimensão reflexiva - visa proporcionar momentos de reflexão acerca da autoformação para a construção do perfil de um profissional com habilidades e competências que possam ressignificar suas práticas profissionais, reconhecendo-se como agente construtor da própria formação.
- 4) Elaboração técnica de instrumentos diagnósticos e avaliativos – visa elaborar instrumentos de avaliação e diagnóstico das formações quanto ao uso dos recursos tecnológicos pelas unidades de ensino.
- 5) Metodologias ativas: tendências e inovações no ensino – visa aplicar atividades de gamificação e de *design thinking* como metodologias ativas inovadoras no processo de formação.

Vale ressaltar que os participantes faziam de forma voluntária a avaliação do momento que estavam vivenciando na oficina formativa durante as rodas de conversa, bem como, refletiam sua prática profissional. Esses momentos que surgiram de forma espontânea, durante o processo da pesquisa-ação, ocorreram em todas as fases da ABP.

Destacamos algumas falas durante o momento da roda de conversa para apresentação do projeto elaborado, pois, durante a apresentação os participantes deixavam registrado a importância do momento e do quão significativo estava sendo para formação deles. Vejamos a reflexão de PF6 (RC³⁸, 2019):

[...] Eu só quero falar assim... pela relevância desse momento de hoje, dessa vivência que tivemos aqui... pra mim foi fantástico [...] porque houve troca de ideias, de experiências de vidas, de angústias também, de tantas coisas que realmente... até fiquei, sabe... me surpreendi com as falas [...]. Mas, realmente foi muito bom, eu só tenho a agradecer os meus colegas que contribuíram tanto com esse momento, de reflexões, reflexões importantes pra todos nós aqui. [...]

Os subgrupos necessitaram entregar o produto final da oficina após a data prevista, pois as colocações e inferências dos demais participantes exigiram um pouco mais de tempo. Dessa forma, como ficou acordado, todos os subgrupos poderiam entregar os projetos formativos no *template* fornecido em formato digital no decorrer da semana com as devidas mudanças acordadas a partir das colocações do grupo. Esta solicitação de um tempo maior para a entrega dos projetos formativos deu-se pelo fator tempo e agendas de demandas do setor/instituição.

Para a avaliação final da oficina formativa, terceira fase da pesquisa-ação, foi elaborado e aplicado um questionário no formato de formulário *online*, conforme tratado logo a seguir.

3.3.3 A fase da avaliação: reflexão sobre o processo da oficina

A fase da avaliação final da oficina formativa foi planejada para ocorrer no roteiro 06, através de um questionário de avaliação (QA)³⁹, formulário *online*. O questionário foi aplicado no último dia da oficina formativa, especificamente na fase 7

³⁸ A sigla RC significa “Roda de Conversa” e identifica a fonte de onde a fala foi retirada. Roda de Conversa foi uma das técnicas utilizadas na oficina formativa.

³⁹ A sigla QA (Questionário Avaliativo) identifica a fonte da onde o destaque feito foi retirado. O QA que foi o instrumento utilizado para avaliação final da oficina formativa.

da ABP, onde os participantes avaliaram o tema, o objetivo, o método, a organização, o tempo, a dinâmica, os recursos utilizados, as técnicas, momentos de socialização e atividades em grupo da oficina formativa ao qual estavam participando. Ele foi respondido individualmente.

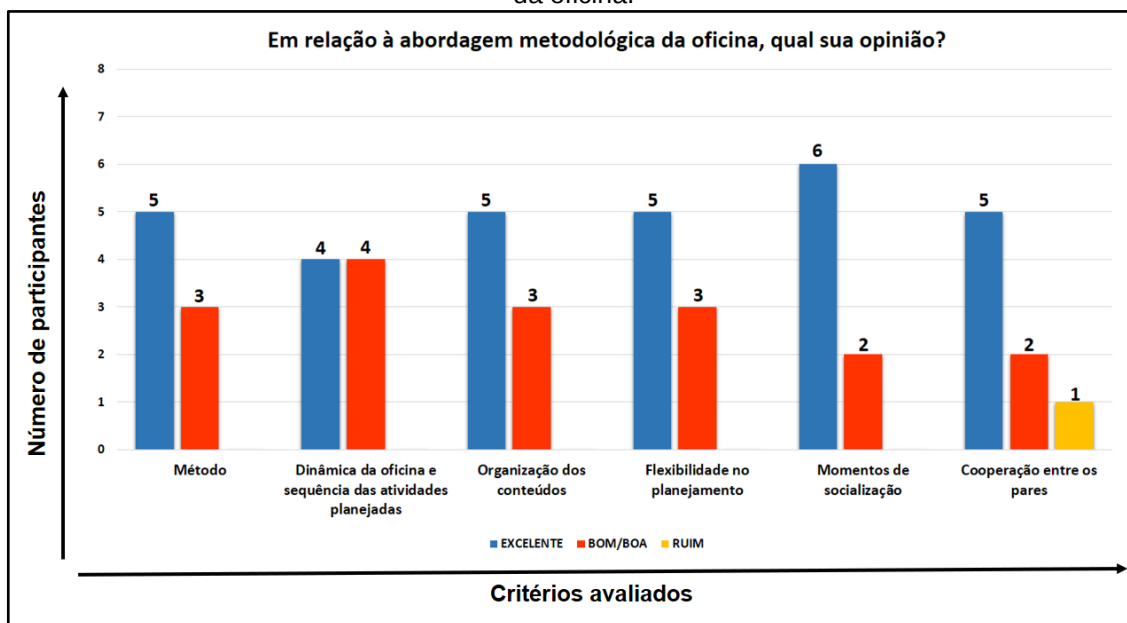
O questionário *online* (Apêndice B) foi organizado em 04 partes: a primeira, com informações gerais de cada participante quanto as suas experiências profissionais; a segunda, com a visão dos participantes em relação aos aspectos que envolviam a oficina; a terceira, com questões relacionadas especificamente aos aspectos metodológicos da ABP; a quarta, com uma pergunta subjetiva relacionada à percepção dos participantes em relação à experiência na construção de projetos.

Como resultado, a primeira parte do questionário trouxe informações que permitiram conhecer melhor os participantes da pesquisa, professores formadores, suas experiências profissionais; a segunda, muito importante para conhecer a visão dos participantes em relação aos aspectos que envolveram a oficina, como: se a temática foi relevante, se os objetivos foram claros e precisos, se a metodologia foi adequada, se foi proporcionado espaços para debates e reflexões – tais aspectos trouxeram questões importantes para rever e reelaborar a oficina formativa, que constitui o produto educacional, parte fundamental da pesquisa de um mestrado profissional.

Analisando a segunda parte do questionário, destacamos que para 08 (oito) participantes a temática da oficina foi relevante para sua atuação como professor formador; para 08 (oito) participantes elaborar projetos formativos a partir do levantamento das necessidades formativas dos participantes é um aspecto relevante; para 08 (oito) participantes os objetivos da oficina estavam claros e são viáveis; para 08 (oito) participantes houve espaço para debate e socialização, bem como, concordaram que a técnica do *brainstorming* foi adequada para o alcance dos objetivos da oficina; para 08 (oito) participantes a metodologia utilizada pode ser replicada junto ao grupo de professores formadores que coordena, mas, em relação à aplicação da metodologia na formação dos professores, 07 (sete) professores formadores destacaram que sim, e, apenas 01 (um) respondeu que em parte poderia ser replicada. Por fim, 08 (oito) participantes confirmaram ter interesse em participar de outras oficinas com esta metodologia.

Apresentamos na Figura 34 os resultados da terceira parte do questionário de avaliação da oficina, questões específicas sobre a abordagem metodológica:

Figura 34 - Resultado da avaliação *online* da oficina formativa em relação à abordagem metodológica da oficina.



Fonte: Elaboração própria, a partir de formulário *online* (Apêndice B), (2019).

Em relação à abordagem metodológica avaliada na oficina formativa, no item método, 05 (cinco) participantes consideraram excelente e 03 (três) consideraram bom. Quanto à dinâmica da oficina formativa, 04 (quatro) participantes consideraram excelente e 04 (quatro) consideraram que a organização estava boa. Em relação ao item flexibilidade no planejamento, 05 (cinco) participantes consideraram excelente e 03 (três) consideraram que a organização estava boa. Sobre a organização do conteúdo, 05 (cinco) participantes consideraram excelente e 03 (três) consideraram boa. Quanto aos momentos de socialização, 06 (seis) participantes consideraram excelente e 02 (dois) consideraram bom. Sobre a cooperação entre os pares, 05 (cinco) participantes consideraram excelente, 02 (dois) consideraram bom e 01 (um) considerou ruim.

Na quarta parte do questionário de avaliação (QA) da oficina foi solicitado que os participantes respondessem uma questão subjetiva, a saber: como foi sua experiência na construção de projetos formativos nessa oficina formativa? Destacamos 03 (três) depoimentos que mostraram o quanto o momento da oficina fora significativo por estar proporcionando momentos de elaboração de

projetos de formação continuada de forma cooperativa para os próprios professores formadores. PF5⁴⁰ (QA, 2019) em seu depoimento expõe sua opinião em relação à elaboração do projeto formativo com foco na formação continuada do professor formador.

A participação foi construtiva, pois produzir um projeto para nós formadores é algo desafiador, e viabiliza nosso protagonismo e reflexão sobre a necessidade de pensar sobre a formação continuada de professores formadores.

Em relação a sua experiência pessoal na oficina formativa a partir da reflexão de problemas reais, PF7 (QA, 2019) registrou que foi “[...] uma ótima experiência que permite a aprendizagem cooperativa e com base em problemas da realidade do professor formador”. Tal fato é mencionado porque eles – os professores formadores – escutam o professor para tomar decisões em relação aos projetos e atividades a serem desenvolvidos nas escolas, mas, a oficina deu espaço para que os professores formadores fizessem uma reflexão das suas necessidades formativas e como poderiam fazer para elaborar e sistematizar um projeto institucional que atendesse às necessidades e as lacunas da formação em relação à função que exerce. Fato também reforçado por PF1 (QA, 2019) ao relatar que “[...] a oficina foi um momento ímpar para olharmos a nossa prática e traçarmos o futuro desejado”.

Por fim, é importante reafirmar, como destacamos no capítulo anterior, que a fase de planejamento, bem como, a fase de implementação da pesquisa-ação nos oportunizou momentos para podermos planejar e aplicar o produto educacional desta pesquisa (Apêndice D). A partir da experiência com a oficina formativa, sistematizamos e fizemos os devidos ajustes para a versão final do produto educacional, a saber: reorganização do tempo dos roteiros mediante a atividade proposta e o objetivo dos mesmos; atenção ao tempo para realização das atividades dos roteiros para um resultado qualitativo, e a inserção de momentos para a realização das rodas de conversa a cada etapa do *brainstorming* e fase da ABP.

Na sequência, apresentamos a perspectiva de análise de dados utilizada – Espiral da Análise de Dados (EAD). Esta, em virtude do seu foco qualitativo, permite “[...] compreender as nuances e articulações presentes em um resultado qualitativo

⁴⁰ A sigla PF5, utilizada para manter preservada a identidade do participante da oficina, significa professor formador e o número 5 serve para diferenciar os oito participantes da pesquisa.

[...]” (VOSGERAU; MEYER; CONTRERAS, 2017, p. 912), que ocorrem em ações planejadas e implementadas, para compreensão da situação investigada e resposta ao problema da pesquisa.

3.4 Perspectiva de análise dos dados coletados na pesquisa

O processo de análise de dados nessa pesquisa tem a premissa de “aprender para compreender e interpretar este mundo complexo que se nos apresenta” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.11), e assim buscarmos soluções para minimizar as situações encontradas. A pesquisa qualitativa é muito desafiadora porque nos oportuniza a busca de respostas para problemas complexos do dia a dia, por isso requer compromisso e responsabilidade na seleção, organização, análise, interpretação e representação dos dados.

Para Creswell (2014, p. 146) o processo de análise

[...] envolve a organização dos dados, a realização de uma leitura preliminar da base de dados, a codificação e organização dos temas, a representação dos dados e a formulação de uma interpretação deles. Esses passos estão interconectados e forma uma espiral de atividades, todas elas relacionadas à análise e representação de dados.

Dessa maneira, procedemos durante a definição do *corpus* da pesquisa e sua análise quando definimos a Espiral da Análise de Dados (EAD) como perspectiva de análise, visto que, essa se preocupa em compreender o fenômeno, seus sentidos e significados.

A necessidade de interpretação dos dados e situações apresentadas foram surgindo desde o princípio do estudo com as observações na fase do planejamento, somadas às experiências da pesquisadora junto ao contexto e problema apresentado, bem como na etapa da implementação com a utilização de diferentes técnicas, instrumentos e recursos na oficina formativa que possibilitaram o surgimento das “falas” para compreensão do fenômeno.

Nesse estudo, o contexto apresentou-se complexo, dinâmico e diverso, visto que fora construído pelas relações que ocorreram entre os participantes, permeadas de sentidos e significados oriundos das relações pessoais, profissionais e sociais do contexto ao qual estão inseridos e a “fala” destes foram elementos importantes para compreender o fenômeno que se apresentava.

A compreensão das nuances e fenômenos de um contexto construído a partir da ação e intervenção humana é um desafio devido a sua dinamicidade; o pesquisador precisa de um olhar atento para a escolha dos instrumentos e técnicas para a coleta, análise e interpretação dos dados, pois uma pesquisa qualitativa “[...] é em grande parte intuitiva, suave e relativista” [...] (CRESWELL, 2014, p. 147).

No próximo capítulo, apresentamos o processo de análise dos dados das etapas desenvolvidas para compreensão do fenômeno, a partir da perspectiva da Espiral da Análise de Dados (EAD), dentro de suas fases: organização, codificação, interpretação e representação dos dados.

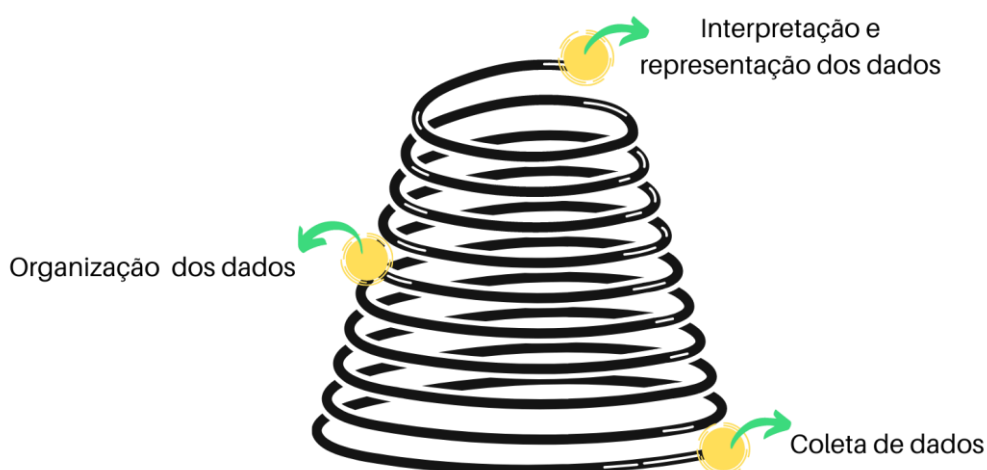
4 COMPREENSÃO DO PROCESSO

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

(FREIRE, 2011, p. 42)

Este capítulo tem por finalidade explicitar em que aspectos a proposta de formação continuada desenvolvida por meio da pesquisa-ação, atua no Desenvolvimento Profissional Docente dos professores formadores da GTE/SEMED- Manaus. Para essa compreensão, definimos como perspectiva de análise a Espiral da Análise de Dados, cujas fases estão representadas na Figura 35:

Figura 35 - Ciclo da Espiral da Análise de Dados.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Na fase inicial desse processo coletamos e organizamos os dados quase que simultaneamente, pois, durante o trabalho de coleta dos dados, já fomos organizando e identificando-os através de códigos e tipos (instrumentos e/ou técnicas). No decorrer desse processo tivemos uma noção geral e inicial das questões que se apresentavam e estavam diretamente relacionadas ao problema da pesquisa ao qual estamos investigando. É importante compreender e ter a noção total dos dados fazendo uma leitura prévia destes antes de separar as suas partes (CRESWELL, 2014). Dessa

forma procedemos, pois, além dos áudios, os registros no diário digital⁴¹ e as anotações de campo ajudaram a ter uma noção geral da ação implementada e das situações que se apresentaram durante esse processo.

Na fase de codificação dos dados, descrevemos e classificamos em categorias de informação. Essa fase “[...] envolve a separação do texto ou dados visuais em pequenas categorias de informação, buscando evidências para o código a partir de diferentes bases de dados a serem usadas em um estudo [...]” (CRESWELL, 2014, p.150).

Na fase de interpretação e representação dos dados, procuramos dar sentidos e significados aos mesmos a partir das “falas” impregnadas no fenômeno e do alinhamento para a construção das categorias que estavam se apresentando nesse processo de análise dos dados. Essa fase para Creswell (2014, p.152)

[...] envolve abstrair além dos códigos e temas para um significado maior de dados. É um processo que se inicia com o desenvolvimento dos códigos, a formação de temas a partir dos códigos e depois a organização de temas em unidades maiores de abstração para compreender os dados.

Em relação aos áudios das rodas de conversa (RC) da oficina formativa, selecionamos as partes das falas em que os participantes mais evidenciavam em suas reflexões durante os diálogos. Na sequência, identificamos e selecionamos as unidades de significados, relacionando-as como as possíveis categorias pontuadas como os principais aspectos em que a ABP atua no Desenvolvimento Profissional Docente dos professores formadores.

Para essa análise, utilizamos como símbolo a “espiral”, pois, o processo da pesquisa avança de modo circular, visto que “[...] o pesquisador se envolve no processo de um movimento em círculos analíticos em vez de usar uma abordagem linear [...]” (CRESWELL, 2014, p. 148). Essa representação dos sentidos e significados dados ao fenômeno, a partir da interpretação do pesquisador, pode ser na forma de textos, tabelas ou figuras.

A seguir, detalhamos cada uma dessas fases a partir da perspectiva da Espiral da Análise de Dados, mostrando o processo de análise para compreensão dos fenômenos que envolvem o problema em estudo.

⁴¹ Link do diário digital: http://gg.gg/diariodigital_abp.

4.1 Coleta dos dados

Os dados do *corpus* dessa pesquisa emergiram da implementação da oficina formativa e dos instrumentos selecionados para essa implementação. Somados a esses, os momentos de estudo e orientação contribuíram para podermos, por meio dos fichamentos feitos, fundamentar as reflexões a partir dos dados gerados e alinhá-los às observações das situações e reflexões a partir do contexto investigado. Posteriormente, comparamos e alinhamos os dados do *corpus* da pesquisa para as fases seguintes.

As técnicas e instrumentos utilizados na oficina formativa geraram diferentes categorias de materiais organizados e sistematizados. No Quadro 9 apresentamos esses instrumentos alinhados às fases da ABP.

Quadro 9 - Técnicas e instrumentos de coleta de dados.

FASES DA ABP	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
FASE 1	• Roda de conversa • Observação participante	• Áudios da roda de conversa. • Diário de campo (físico e digital).
FASES 2 e 3	• Roda de conversa • Observação participante	• Áudios da roda de conversa. • Diário de campo (físico e digital).
FASES 4, 5 e 6	• Roda de conversa • Observação participante	• Áudios da roda de conversa. • Diário de campo (físico e digital).
FASE 7	• Roda de conversa • Observação participante • Questionário	• Áudios da roda de conversa. • Diário de campo (físico e digital). • Formulário <i>online</i>.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O processo de seleção dos dados nos proporcionou realizar uma análise prévia de todo o material e mapear o que realmente seria ou não necessário, bem como, o que realmente pudesse contribuir para o momento da análise do *corpus* da pesquisa e do problema investigado. Com a seleção desses dados realizamos a identificação das fontes, conforme descritos no Quadro 10.

Quadro 10 - Fontes de dados utilizadas no processo de análise da pesquisa.⁴²

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	CÓDIGOS
Roda de Conversa	Gravação em áudio	RC
Observação Participante	Diário de Campo	DC
Questionário	Formulário <i>online</i>	QA

Fonte: Elaboração própria (2020).

Durante o processo de seleção dos dados fomos refletindo e fazendo uma análise inicial na tentativa de buscar compreender e interpretar os sentidos e significados impregnados no contexto investigado. As técnicas e instrumentos, organizados para compor o plano de análise dessa pesquisa foram: observação participante que resultou no diário de campo no formato digital (*site*), anotações da pesquisadora no diário de campo no formato físico, questionário *online* utilizado para avaliação da oficina formativa e as transcrições dos áudios das rodas de conversa.

Quanto à observação participante destacamos que ela foi uma técnica importante para observarmos colocações, posturas e diálogos entre os participantes, bem como, observar e refletir sobre suas responsabilidades e o desafio da função enquanto coordenadores de projetos formativos. Como destaca Creswell (2010, 214):

As observações são aquelas que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local da pesquisa. Nessas anotações de campo, o pesquisador registra, de uma maneira não estruturada ou semiestruturada [...], as atividades no local da pesquisa. Os observadores qualitativos também podem se envolver em papéis que variam desde um não participante até um completo participante.

A observação participante teve como instrumento de registro o Diário de Campo no formato digital, conforme destacado anteriormente, onde de forma descritiva fizemos o registro da implementação da oficina formativa e seus roteiros. Esse registro foi feito através de textos, fotos e vídeos. Nesse Diário de Campo não expomos os registros críticos e reflexivos da pesquisadora; essas anotações a respeito da implementação da oficina formativa e do problema investigado eram registradas em anotações particulares em um diário de campo no formato físico.

⁴² Outra fonte de dados foram os projetos formativos (Pro), produto da oficina, elaborados em grupo pelos participantes. Então, procedemos assim para identificar essa fonte de dados, por exemplo: ProPF1 e ProPF2 significa “Projeto elaborado pelos participantes PF1 e PF2”, e assim sucessivamente.

Outro instrumento utilizado foi o questionário para avaliação da oficina formativa, com questões fechadas e uma questão subjetiva onde os participantes fizeram o registro da sua percepção em relação ao processo que estavam vivenciando na oficina formativa. Na pesquisa, esse instrumento “[...] traz informações sobre o universo considerado que serão analisadas e discutidas [...] dando relevo e conteúdo social às interpretações” (THIOLLENT, 2011, p. 75).

O *corpus* da pesquisa foi sendo analisado e construído conforme as fases da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) alinhadas as fases da ABP (BENDER, 2014) que foram adaptadas para a oficina formativa implementada para esse estudo. Justificamos a escolha da ABP por ser uma metodologia que busca proporcionar momentos para reflexão de situações-problemas, onde os participantes de forma cooperativa elaboram um produto como resposta para o(s) problema(s) levantado(s).

As Rodas de Conversa (RC) ganharam importante destaque nesse estudo, pois foram de onde surgiram as “falas” para compreensão do fenômeno advindas dos momentos onde os participantes relatavam suas experiências e vivências. Essa técnica proporcionou aos professores formadores momentos de reflexão e análises significativas da sua prática profissional, bem como, o compartilhamento das mesmas junto ao grupo. Justifica-se a escolha dessa técnica a partir de Albuquerque e Galiuzzi (2011, p. 388), pois a

[...] configuração em roda facilita a comunicação. Os sujeitos conseguem se olhar, e, com isso, as interações acontecem com mais facilidade. Ocorrem trocas de olhares, trocas de argumentos, trocas de críticas, trocas de experiências [...].

Na sequência, procedemos para a transcrição de quase 20 (vinte) horas de áudios com o registro das “falas” dos professores formadores durante a oficina formativa. Nessas “falas” emergiram as situações-problemas que nos fizeram compreender o fenômeno a partir do relato e da partilha de situações vividas pelos participantes.

Antes de proceder para a seleção e classificação de partes dos relatos nas transcrições, escutamos os áudios para ter a noção geral das reflexões e discussões para identificar trechos relevantes que, de certa forma, respondiam o problema do estudo em questão e que eram recorrentes nas falas dos professores formadores.

Após esta compreensão, realizamos a seleção de partes das “falas” para compor a análise da categoria à qual estava vinculada.

Na sequência, procedemos com a seleção e classificação dos dados para posterior agrupamento de sentidos, fazendo uma inter-relação entre os trechos selecionados com o intuito de separar as categorias de informação e organizá-las em forma de textos e/ou figuras que estivessem relacionadas ao objetivo dessa pesquisa. As transcrições dos áudios das rodas de conversa foram sendo comparadas às anotações particulares da pesquisadora, ao registro feito no diário de campo (*site*), aos projetos formativos elaborados na oficina formativa, aos fichamentos dos textos na fase de fundamentação e apropriação conceitual das palavras-chave que envolvem a pesquisa.

Na próxima seção, damos sequência ao processo da Espiral da Análise de Dados com a fase de organização dos dados.

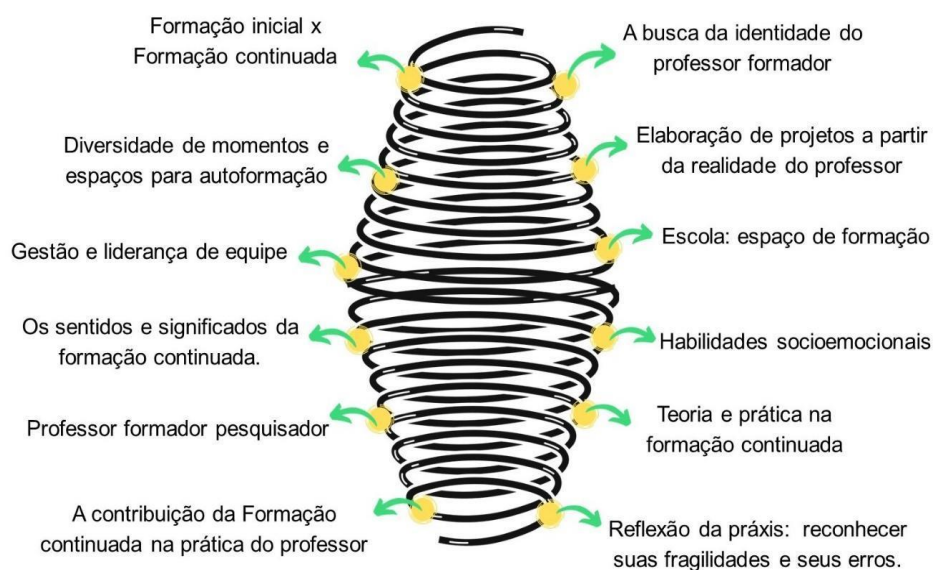
4.2 Organização dos dados

Conforme Creswell (2014, p. 147), “[...] O processo de coleta de dados, análise de dados e redação do relatório não são passos distintos no processo - eles estão inter-relacionados e muitas vezes ocorrem simultaneamente em um projeto de pesquisa”. Ao impregnar-se nos dados, o pesquisador busca compreender o fenômeno investigado, alinhando-o aos objetivos da pesquisa para buscar respostas ao problema investigado.

Nossas análises foram baseadas em dados construídos no contexto da realização da oficina formativa, onde selecionamos e destacamos relatos das experiências e vivências pessoais e profissionais dos professores formadores durante as rodas de conversa. Ao destacar tais aspectos, procedemos ao alinhamento dos conceitos-chave desse estudo, a saber: Formação Continuada, Desenvolvimento Profissional Docente e Aprendizagem Baseada em Projetos.

Na Figura 36, a seguir, apresentamos as unidades de sentidos classificadas a partir das transcrições dos áudios das rodas de conversa na oficina formativa.

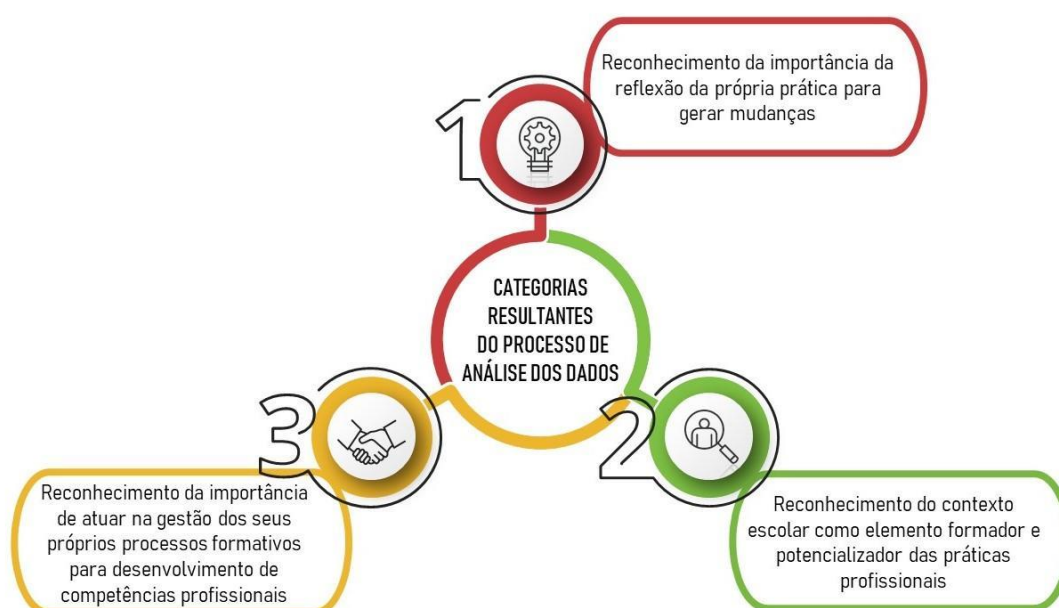
Figura 36 - Unidades de sentidos do processo de codificação dos dados.



Fonte: Elaboração própria (2020).

Essas unidades de sentido surgiram a partir das falas e reflexões dos professores formadores. A partir dessa seleção e classificação, agrupamos conforme o sentido e alinhamento junto ao problema investigado dessa pesquisa. Como resultado desse processo, chegamos a 03 (três) categorias, apresentadas na Figura 37, abaixo.

Figura 37 - Categorias resultantes do processo de análise de dados.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Tais categorias representam a resposta ao problema investigado: “Em que aspectos uma formação continuada fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos atua no Desenvolvimento Profissional Docente do professor formador da GTE/SEMED-Manaus?”. Nas categorias apresentadas, destacamos questões importantes para reflexão de práticas de elaboração de projetos formativos significativas e condizentes com as situações-problema da realidade dos professores formadores.

Na sequência, apresentamos nossas reflexões na etapa de interpretação e representação dos dados que dizem respeito a cada categoria, a partir das “falas” dos participantes e reflexões da pesquisadora, interpretadas à luz do referencial teórico. Esse processo de interpretação e representação dos dados foram importantes e nos ajudaram a chegar à versão final do produto educacional (Apêndice D).

4.3 Interpretação e representação dos dados

Nessa fase, a terceira do processo de análise, fizemos a interpretação e representação dos dados de cada categoria, utilizando as “falas” dos participantes e as reflexões da pesquisadora em articulação com os autores que sustentam a pesquisa. As categorias que surgiram a partir dessas “falas” e reflexões indicam em que aspectos uma Formação Continuada fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos atuou no Desenvolvimento Profissional Docente do professor formador da Gerência de Tecnologia Educacional da SEMED-Manaus e representam importantes sinalizações para instituições formadoras ao pensar suas propostas formativas, são elas: 1) reconhecimento da importância da reflexão da própria prática para gerar mudanças; 2) reconhecimento do contexto escolar como elemento formador e potencializador das práticas profissionais; e 3) reconhecimento da importância de atuar na gestão dos seus processos formativos para desenvolvimento de competências profissionais.

4.3.1 Reconhecimento da importância da reflexão da própria prática para gerar mudanças

As análises que nos permitiram chegar a essa categoria nos levam a compreender que profissionais conscientes das responsabilidades da sua função e do

que precisam melhorar para estar preparados para exercê-la com profissionalismo são profissionais que, ao exercerem sua função, refletem o impacto da sua atuação profissional na formação de outro profissional. Portanto, ser um profissional reflexivo é um aspecto que contribui para o DPD dos professores formadores, visto que ao refletir sua prática buscam e constroem sua identidade profissional para atuar com responsabilidade frente aos desafios que o contexto social impõe à sua função.

Na fala de PF8⁴³ (RC, 2019), logo abaixo, é possível observar que a reflexão da prática individual e coletiva é um exercício constante no processo de formação do professor formador, pois além de refletir sua identidade, o seu papel e a sua responsabilidade para com a formação dos professores, ele também reflete o seu papel frente a tantos desafios da sua profissão para formar profissionais que tem a responsabilidade de formar outros:

[...] E ainda tem a questão também da identidade desse professor formador, quem é esse professor formador... nossas atribuições [...]. Nós estamos aqui e nós vamos trabalhar com esse professor; o que que eu tenho que saber pra levar pra esse professor. Então, é a questão da identidade mesmo nossa.

Dessa forma, destacamos que para uma prática reflexiva gerar mudanças é importante refletir as seguintes questões: quem sou eu enquanto professor formador? Quais as atribuições da minha função? Quais as minhas responsabilidades? Com isso, compreendemos que ao fazer reflexões a partir de suas experiências, o profissional vai constituindo sua identidade pessoal e profissional.

Sendo assim, o profissional é formado a partir das reflexões que faz mediante suas experiências em diferentes espaços e momentos da sua vida, seja profissional ou pessoal, individual ou coletivo. Reflexões como as que PF3 (RC, 2019) faz mediante as demandas e responsabilidades da sua prática profissional.

Agora eu acho assim, como professor formador e responsável por projetos... o que a gente pode fazer para formar o professor é assim... se você está desenvolvendo um projeto formativo não tem porque não englobar outros projetos; não é porque a gente está trabalhando com o PROINFO⁴⁴ que eu

⁴³ A sigla PF8 significa “Professor Formador 8” e é utilizada para identificação dos participantes da pesquisa a fim de preservar sua identidade, conforme Quadro 5, em 3.1. Quando a fala for da pesquisadora será utilizado o seu próprio nome e a fonte de dado, por exemplo, “Aldemira, DC”, significa fala da pesquisadora a partir do Diário de campo (DC).

⁴⁴ PROINFO, PROFUTURO, ALF@DIGITAL, PCE (Programa Ciência na Escola), Cultura Digital (Mesas Educacionais) são projetos formativos gerenciados pela GTE. Cada equipe de professores formadores é responsável por um projeto formativo e apoia as escolas e professores que participam das ações vinculadas a este.

vou deixar de trabalhar/orientar outro projeto... de Cultura Digital (Mesas Educacionais)... de Alfabetização (ALF@DIGITAL)... eu posso trazer tudo para dentro de um projeto até porque não podemos repetir o que o sistema faz conosco – de cima para baixo – porque mesmo trabalhando com o PROINFO, eu sempre falo para os professores que vem na formação: “se você está desenvolvendo um trabalho com o PROFUTURO, se está desenvolvendo um trabalho com o PCE, ou qualquer um outro projeto na escola, não tem porque você não fazer esse projeto e fazer o ‘meu’, não. Vamos pegar os projetos e trabalhar com você; a gente está aqui para ajudar... não tem porque eu fazer duas coisas separadas [...]”.

Notamos a reflexão abrangente que PF3 (RC, 2019) faz da sua prática e como atua de forma consciente mediante as situações que se apresentam no seu cotidiano. Em face disso, ressaltamos que ao refletir o seu fazer e aprendendo a partir das suas experiências o profissional age para superar as dificuldades, buscando estratégias para atuar com responsabilidade e compromisso na formação do professor. Sachs (2009) destaca a prática reflexiva dentre as características do DPD na dimensão de revitalização (Figura 3, em 2.1), a saber: “os professores tornam-se práticos-reflexivos⁴⁵, com a oportunidade de repensar e rever suas práticas”.

PF5 (RC, 2019) também faz importante reflexão de sua prática, mostrando a importância da dimensão pessoal na sua formação enquanto professor formador e ressalta que, ao atuar, é importante trazer as experiências que teve enquanto professor:

[...] é uma questão pessoal. Não é?! Primeiro você reconhecer as suas limitações e reconhecer os seus erros. Isso, ter a maturidade não é, a reflexão, porque assim, quando nós fomos elaborar o Projeto Cultura Digital, eu pensei no professor que fui, que estava na sala de aula e que às vezes estava lá... não esperando... mas que tinha que escolher e definir os projetos que iria implementar naquele período... naquele ano... e às vezes não dava pra tudo. E aí eu fiquei pensando que nós – professores formadores – temos que olhar pra esse professor que vai estar nessa realidade, logo, como que nós vamos possibilitar que ele desenvolva ações de um projeto e não deixá-lo sobrecarregado [...].

As reflexões que o professor formador faz da sua prática, alinhando-as às suas experiências como professor, contribui para o seu DPD, pois, é neste ciclo de reflexão que os professores formadores vão formando sua imagem pessoal e profissional que tão importante é no momento de sua realização como profissional (GARCIA, 1999).

⁴⁵ O termo prático-reflexivo assemelha-se a mesma definição de professor reflexivo a partir de Alarcão (2011, p. 44): “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...]”.

Como destacam Fávero e Tonieto (2010, p. 29), “[...] os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente, pois a formação profissional é também a formação de um sujeito [...]”.

É refletindo a prática que o professor formador reconhece a importância da sua formação e desenvolvimento profissional. As mudanças geradas a partir desse processo contínuo de reflexão da prática tornam-se significativas no reconhecimento da importância do pensamento reflexivo, pois, a partir deste, o professor formador percebe fragilidades e necessidades no seu próprio processo formativo e procura agir na intenção de mudá-lo. Essa questão é evidenciada na fala de PF5 (RC, 2019):

[...] várias vezes eu já parei e pensei “será que aquela postura que eu executei quando era professor estava de acordo?”. Vou compartilhar com vocês essa minha visão de projetos porque a minha formação foi uma formação - como vocês já falaram - muito mais teórica do que prática e então chegou o momento que eu não tinha toda uma habilidade e competência para lidar [com determinadas situações]. Então eu paro e penso: “[...] o que eu tenho que fazer... trabalhar isso... trabalhar aquilo... então eu começo a refletir também sobre a minha prática [...]”. Mas é difícil gente, é difícil porque tem também a questão do ego, eu reconhecer que errei... eu reconhecer que em dado momento da minha vida eu tinha limitações de conhecimentos teóricos e metodológicos. Então, eu acho que **precisa inicialmente é estar disposto a reconhecer os erros e reconhecer onde tropeçou, onde estão as suas fragilidades - pra não dizer erros, vamos dizer fragilidades - suas fragilidades, ver os teus pontos fortes, não é, e trazer isso pra tua autoformação**, e depois, olhar para o teu colega, o professor que está lá na sala de aula, naquele universo da escola, independente da onde ele está, ele tem um universo diferente, como que eu posso agregar [e contribuir com o trabalho que ele faz] (PF5, RC, grifos nossos).

Enfatizamos, a partir da reflexão de PF5 (RC, 2019), que as experiências pessoais e profissionais são importantes e fazem o profissional refletir sobre o seu fazer, reconhecendo as experiências de aprendizagem que traz – desde a época de aluno – e influenciam diretamente a sua vida profissional (DAY, 2001). Alinhado a essa questão, destacamos a importância de o professor formador considerar a sua historicidade, refletir acerca do professor que ele foi e suas necessidades formativas que impactam na sua atuação.

O DPD tem um caráter contínuo de formação que valoriza diferentes espaços, estratégias formativas e experiências espontâneas de aprendizagem. Na visão do DPD, a partir de Garcia (1999) e Day (2001), esses espaços, estratégias e experiências pressupõem formação e aprendizagem, portanto, devem promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo da prática para gerar mudanças.

Outro aspecto importante do DPD é o coletivo, a relação com o outro. Os professores formadores formam e se formam nessa relação de troca de experiências e vivências, onde diferentes estratégias - como as rodas de conversa e a técnica do *brainstorming* - promovem um contexto de aprendizagem a partir da reflexão da prática profissional. Tal reflexão se fez presente, conforme abaixo, no registro no Diário de Campo da pesquisadora, em momento de reflexão no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, na implementação da oficina:

A metodologia da ABP e as técnicas utilizadas na oficina – *brainstorming* e as rodas de conversa – proporcionaram momentos de reflexão constante da prática profissional do professor formador. A partir destas reflexões elaboraram um projeto formativo para eles próprios. A vivência na elaboração de uma proposta de formação para eles próprios foi algo diferente na rotina dos professores formadores, pois eles estavam acostumados a elaborar projetos formativos para formar outros profissionais. O momento foi importante e gerou engajamento dos participantes, visto que, estavam refletindo a sua prática e elaborando um projeto formativo para eles de forma coletiva e cooperativa (ALDEMIRA, DC, 2019).

O aspecto coletivo aqui representa a formação com o outro, e é tão importante quanto o aspecto individual, pois também me formo na relação que tenho com o outro. Este pode ser entendido, no contexto dessa pesquisa, tanto como o colega que divide o mesmo espaço de atuação profissional — o professor formador — quanto o professor de sala de aula que participa da formação. A fala de PF8 (RC, 2019) nos faz reconhecer a importância do outro na formação da sua identidade profissional:

[...] a questão do trabalho coletivo assim é muito importante porque a gente aprende muito entre nós. [...] porque nossa formação não depende só da gente também... depende de todo um grupo... da visão de formador... da visão da gerência... o que queremos realmente... se aquela formação vai ajudar em alguma coisa... está dentro da nossa proposta... se vai ajudar na prática do professor... então, é toda uma reflexão que se faz.

Reconhecer a importância de momentos coletivos e que as relações que ocorrem nestes espaços contribuem para a reflexão da prática profissional de professor formador é muito importante, pois, a formação é um processo onde a mudança é o seu principal eixo e pressupõe ação a partir da reflexão desta, conforme apresentamos no “Ciclo do Desenvolvimento Profissional Docente do professor formador” (Figura 7, em 2.1). Este ciclo apresenta fases dependentes uma da outra e representa o ciclo de reflexões e impacto da formação, na prática do professor de sala de aula e geram mudanças na profissionalização do professor formador.

Assim, é possível compreender que a percepção que o professor formador tem do seu processo de formação e a reflexão que faz da sua prática profissional proporciona a análise de fragilidades e limitações que necessitam de melhorias para uma atuação profissional condizente com suas funções e responsabilidades, e o mais importante, alinhadas às reais necessidades exigidas pelo seu campo de trabalho.

A formação do professor formador, a partir dessas análises, mostra a necessidade da realização desses momentos para reflexão da sua prática que contribuam para pensar, planejar e implementar práticas de formação continuada, conseqüentemente, proporcionem momentos de autoavaliação da sua prática profissional para pensar as ações futuras, conforme ressalta PF1 (QA, 2019)⁴⁶:

Acredito que a oficina foi um momento ímpar para olharmos a nossa prática e traçarmos o futuro desejado.

Importante destacar que estas diferentes estratégias e espaços, em uma formação continuada, trazem contribuições para o DPD do professor formador quando o profissional tem atitudes de autorreflexão e autoavaliação da prática, portanto, cooperam para que ele tenha consciência das suas ações e decisões, desenvolvendo, assim, uma atuação profissional também consciente de suas responsabilidades e fragilidades, conseguindo, dessa forma, corrigir e mitigar situações-problema em ações futuras. Como destaca Freire (2021, p. 40) “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Além de refletir a sua prática, a partir da ação formativa realizada, o professor formador reflete sobre como planeja e implementa o projeto formativo, por isso, é imprescindível a reflexão de PF2 (RC, 2019) em relação a sua preocupação quanto às dificuldades para implementação de uma proposta formativa em uma rede de ensino com realidades e contextos tão diversos:

[...] vou falar de sentidos e experiências... Só a partir daí a gente já vê um grande déficit dentro dos projetos formativos. [...] como fazer dentro do processo formativo a junção [das questões que geram dificuldades e geram déficit neste processo]. Olha as reflexões que se faz [se referindo às reflexões dos demais colegas em relação as dificuldades na implementação e realização das formações]. Qual é o sentido que o professor tem de receber

⁴⁶ Relato extraído do QA (Questionário Avaliativo) - instrumento utilizado para avaliar a oficina formativa (Apêndice B). Optamos por fazer destaque (recuo) na fala dos participantes no texto das categorias para ênfase na “fala” dos participantes, mesmo quando não ultrapassam três linhas – o que é necessário, conforme ABNT – NBR 10520/2002.

essa formação se ele não pode aplicar? O sistema impede que aconteça esse processo? Então, assim, são questões relevantes que precisamos ter conhecimento e refletir para construção de um projeto formativo [...].

PF2 (RC, 2019) compartilha importantes reflexões da sua prática em relação à implementação das propostas formativas elaboradas e se questiona a respeito das dificuldades em implementá-las, principalmente, quando reflete os obstáculos gerados pelo sistema e demandas da Secretaria que dificultam a implementação das mesmas. Importante a reflexão que se faz em relação às adversidades que impactam diretamente nas ações do professor formador, pois, tais reflexões – ao nível macro de sistema – contribuem para uma prática profissional consciente de suas responsabilidades e compromisso na formação do professor.

Diferentes metodologias – coletivas e individuais – transformam o ambiente de trabalho do professor formador em espaço para aprendizagem, ressaltando a troca de experiência e a cooperação entre os participantes para busca de soluções para os desafios que se colocam no seu dia a dia (BENDER, 2014). PF4 (QA, 2019) ressalta a importância de momentos coletivos para reflexão de problemas reais:

Uma ótima experiência que permite a aprendizagem cooperativa e com base em problemas da realidade do professor formador.

Notamos que a reflexão que se faz a respeito desses espaços de aprendizagem é muito significativa e contribui para reflexão da prática no intuito de gerar mudanças, além de proporcionar práticas de autoformação, fazendo com que os profissionais se sintam preparados e capazes para decidir e direcionar o seu fazer, visto que enfrentam diariamente situações de incertezas e mudanças em sua prática profissional (IMBERNÓN, 2011).

A prática da reflexão exige postura constante de aprendiz dos professores formadores, por isso, as práticas de autoformação – ora individual e ora coletiva – ajudam na busca de informações, troca de experiências e conhecimento de assuntos a respeito das situações que encontram no seu campo de atuação. O relato de PF5 (RC, 2019) evidencia a importância da reflexão e da postura de aprendiz que o professor formador adota com o objetivo de conhecer para agir e gerar mudança.

[...] A outra coisa é a sua disposição pessoal, eu acho que para nós como adultos, ou para nós professores, eu busco a palavra de Paulo Freire que diz que “todo professor é um eterno aprendiz”. Então, mais ainda quando você

é formador dos professores [...]. Acho que esse jogo de autoformação é isso, é reconhecer também a sua limitação, você não é o detentor do conhecimento e reconhecer que o outro também conhece um assunto muito melhor que você. É bom isso, também traz um enriquecimento para sua prática.

O profissional, ao refletir, está se formando e, nessas reflexões, são reveladas as marcas próprias e experiências pessoais que constituíram cada um enquanto professor formador; marcas permeadas pelos fatores do contexto social ao qual estão inseridos e suas vivências. Fatores estes, destacados por Garcia (1999), como aspectos gerais que fazem parte do processo de Desenvolvimento Profissional do Docente (Figura 5, em 2.1).

Refletir a própria prática é um aspecto importante para um processo de formação adequado às reais necessidades dos professores formadores, aspecto também destacado por Bender (2014) que – ao indicar a metodologia da ABP – ressalta a importância que ela dá ao pensamento reflexivo. Entendemos que a ABP promove esses espaços para reflexão da prática, e ainda, oportuniza a elaboração de projetos para fins formativos segundo as situações refletidas que dificultam a prática profissional do professor formador, consequentemente, o seu desenvolvimento profissional.

Assim, percebemos que a reflexão da prática é um aspecto importante que atua no DPD, pois proporcionou aos participantes da pesquisa reflexões em relação à sua prática profissional, desde o planejamento do projeto formativo até o momento de sua implementação com os professores. Percebemos que refletir todas essas etapas de sua atuação, proporcionou ao professor formador uma visão e avaliação global do seu fazer que pode gerar mudanças naquilo que identificam como problemas/fragilidades de sua prática profissional.

4.3.2 Reconhecimento do contexto escolar como elemento formador e potencializador das práticas profissionais

Essa categoria nos permite compreender o contexto escolar como aspecto que atua no DPD, visto que é um elemento formador e potencializador das práticas profissionais. O contexto escolar é impregnado de ideologias, valores, atitudes e crenças que são o reflexo do contexto social (LIBÂNEO, 2013), portanto, exige do professor formador conhecimento e habilidades para atuar frente às mudanças oriundas do social.

Destacamos que o contexto escolar e as relações que emergem nele/dele são aspectos que influenciam diretamente a prática profissional do professor formador. Desse modo, os seus processos formativos devem estar alinhados a essa realidade e considerar os fatores oriundos daquele contexto, visto que a escola reflete e é modificada pelas influências do contexto social, tornando-a uma realidade multifacetada (DAY, 2001; IMBERNÓN, 2011).

Nesse sentido, podemos observar que a fala de PF2 (RC, 2019) ressalta que o contexto escolar, impregnado de situações da realidade social, apresenta-se como um grande desafio para as práticas de elaboração e implementação de projetos formativos.

Então assim, dentro do processo formativo eu vejo que temos que ter um olhar diferenciado para a escola. Quais são os problemas que essa escola tem? E aí, eu formo uma equipe que pensa o processo da construção dos projetos formativos, e que esta equipe tente alinhar os problemas comuns que as escolas têm [...]. Então, são várias situações que podem ser levadas em consideração para construir o projeto. Agora, imagina construir um projeto específico para cada um deles. É meio complexo né? Então assim, vamos olhar para dentro da escola e pensar: “qual o problema e o que de fato se quer?” [...].

O desafio de pensar uma proposta formativa alinhada ao contexto escolar e adequada à realidade complexa e diversa da prática profissional do professor exige, dos professores formadores, desafios semelhantes ao pensar na sua própria formação continuada. As situações que influenciam diretamente os contextos escolares devem ser consideradas na elaboração das propostas formativas dos professores formadores, dado que são importantes na formação deste profissional que atua naquele espaço, constituído e influenciado diretamente pelas relações do contexto social.

As dificuldades enfrentadas na formação continuada do professor, na visão de alguns formadores, são reflexos das lacunas da formação inicial. Os relatos de PF4 (RC) e PF7 (RC) pontuam questões discutidas como aspectos importantes para realizar uma formação adequada e condizente com a realidade do contexto escolar e as situações reais da prática profissional, bem como, para o fortalecimento da teoria e da prática na formação inicial e continuada.

Essa questão da faculdade dissociar da prática da escola. E a gente, pelo menos eu senti na pele isso, **a gente aprende de uma maneira na**

faculdade e isso não corresponde aquilo que a gente vai encontrar na escola. Uma das coisas que eu senti muita falta na minha licenciatura foi justamente essa relação. **A gente aprende a dar aula dentro da própria sala de aula,** na faculdade a gente fica só na teoria [...]. Então o estágio que eu fiz no ensino médio foi muito valioso, muito mais na questão da prática de sala de aula do que nos quatro anos de faculdade, que me deu muita teoria, uma base teórica muito boa, até mesmo pra minha vida, digamos assim. Mas no que concerne à sala de aula ficou muito a desejar. [...] eu não sei como é que é hoje, como está hoje, mas na minha época ninguém ia pra sala de aula, ninguém passava por uma licenciatura sem comprovar que deu aula, sem fazer uma experiência em sala de aula. Isso é trágico na formação de um profissional [...] (PF4, RC, 2019, grifos nossos).

[...] E outra coisa que me interessou muito [se referindo ao vídeo que foi utilizado como “âncora” na oficina formativa] que é a questão como **trazer a realidade do aluno para sala de aula.** [Se perguntando] “A Universidade está acompanhando esses avanços tecnológicos?” Na formação continuada [se referindo à GTE] já trabalhamos com a questão da tecnologia. A gente se apropria e pensa em como vai trabalhar com isso na escola com os professores. [...]. Mas, na Universidade, ele teve uma formação geral onde reflete a respeito de “como essa criança aprende”, o “porquê ele não está aprendendo” (PF7, RC, 2019, grifos nossos).

Um dos aspectos importantes do DPD é compreender o processo de formação profissional como um processo único, onde as etapas de formação – inicial ou continuada – não sejam definidas como processos estanques, como se cada etapa da formação do profissional e/ou experiências profissionais não tivessem relação ou beneficiassem outra (PEREIRA, 2019). O conceito do DPD surgiu para descaracterizar a visão estanque da formação, a partir da visão da racionalidade técnica impregnada nos processos de formação do professor (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2011).

Nessa direção, seguem as reflexões de PF4 (RC, 2019) e PF7 (RC, 2019) quando destacam a importância de alinhar teoria e prática, e para isso, é necessário reconhecer que as instituições formadoras devem estar próximas e conhecer a realidade do contexto escolar. Enfatizamos a necessidade da parceria entre as instituições superiores, centros de formação de professores e as escolas da educação básica para implementar propostas conjuntas de formação inicial e continuada, vinculando-as à realidade onde os futuros profissionais irão atuar, a escola.

O contexto escolar é um aspecto importante de análise para elaboração de processos formativos significativos para professores formadores, pois, dessa forma, conhecerão e terão melhores possibilidades de atuarem frente ao contexto escolar que se apresenta multifacetado. Sendo assim, ressaltamos que considerar esse aspecto como elemento importante às práticas de elaboração de propostas formativas

dá sentido e significado à prática profissional, consequentemente, ao DPD do professor formador, como bem ressaltam PF5 (RC) e PF7 (RC):

Tem uma coisa que precisa também ser pensado é sobre os sentidos e significados da formação para este professor, se converge para os sentidos e significados da formação para nossa Secretaria e para o nosso Centro de formação, a DDPM. Se tem saberes... se tem o mesmo sentido... se nós compartilhamos os mesmos sentidos e significados (PF5, RC, 2019).

[...] o professor tem formação e essa formação não ajuda na prática. Mas uma das nossas preocupações aqui é que, o que nós vamos falar para o professor ele vá praticar. Aqui pelo menos na Gerência [...] (PF7, RC, 2019).

A formação continuada deve fazer sentido e ter significado na prática profissional, portanto, o contexto escolar e as interações que ocorrem no interior deste são aspectos importantes e devem ser considerados pelas instituições formadoras ao elaborar e desenvolver processos formativos. Por certo que, “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1995, p. 115) que ocorrem no contexto escolar.

Formamo-nos a partir das relações com os outros e da singularidade de cada um nesse processo. Essas relações sofrem influências de aspectos como: experiências pessoais, formação inicial, formação continuada, vivências profissionais, questões sociocultural, política e histórica que cada um vive (GARCIA, 1999). Sachs (2009) destaca a colaboração entre pares como um importante fator do DPD na dimensão de re-imaginação (Figura 3, em 2.1), a saber: “exige a construção de parcerias colaborativas entre os diversos atores, combinando recursos, experiências e conhecimento”.

O contexto escolar colabora para o DPD do professor formador, consequentemente, para sua prática profissional por meio da cooperação e compartilhamento de experiências entre pares, conforme relato de PF8 (RC, 2019):

[...] minha experiência como professora formadora começou aqui, a partir da troca de experiências com todos os colegas que estão aqui eu fui me formando como professora formadora. Eu aprendi com cada um aqui, com certeza, a elaborar e implementar projetos formativos... e continuo aprendendo. [...].

O relato de PF8 (RC, 2019) nos faz compreender o contexto escolar como elemento formador e potencializador da prática profissional, pois formar e formar-se é

um processo sem fim e repleto de ciclos constituídos a partir das experiências na vida pessoal e profissional, e, à medida que o profissional exerce sua profissão ele agrega elementos da vida, do contexto e da evolução humana que contribuem para o seu Desenvolvimento Profissional Docente enquanto professor formador (GARCIA, 1999).

A reflexão do contexto profissional e das trocas de experiências entre colegas com a mesma função e responsabilidade é um aspecto importante e atua no DPD do professor formador, pois, a cooperação oportuniza aprendizagem, compartilhamento de experiências e melhorias na prática profissional.

É importante que o professor formador tenha uma visão global de onde atua e da influência das ações da sua prática profissional no contexto escolar, consequentemente, na prática do professor. Destacamos tal observação, a partir do registro no Diário de Campo (DC) da pesquisadora, que enfatiza a importância do conhecimento das ações do contexto institucional e das influências na sua prática profissional.

Os momentos coletivos permitiram que os professores formadores olhassem para além do contexto da escola... olhassem para o seu ambiente de trabalho e sua prática. Os professores formadores refletiram a respeito das dificuldades que o contexto institucional impõe à sua prática profissional, desde o momento que se prepara para planejar o projeto formativo até o momento da implementação junto aos professores, mostrando sempre uma visão crítica em relação as políticas públicas e as ações macro que sua Secretaria implementa, pois estas influenciam diretamente nos objetivos e nos resultados da sua prática profissional (ALDEMIRA, DC, 2019).

A cooperação entre pares oportuniza a reflexão coletiva do contexto da prática profissional e permite conhecer e identificar as necessidades exigidas por este contexto aos seus profissionais, mas, para isso, ressaltamos a importância deste profissional adotar a postura de pesquisador de sua própria prática para conhecer as nuances do ambiente onde irá atuar. A postura de investigador da sua própria prática é destacada por Sachs (2009) como fator importante do DPD na dimensão de re-imaginação (Figura 3, em 2.1), a saber: “O professor se posiciona como investigador de sua prática e dos seus pares, bem como, aberto às mudanças e transformações”.

Um pesquisador de sua própria prática realiza o diagnóstico da realidade, consequentemente, a partir das análises do diagnóstico, atua de forma consciente e condizente com as reais necessidades que o ambiente impõe aos seus profissionais. Inferimos, tal importância, a partir do relato de PF5 (RC):

Eu acho que a docência [o professor formador exerce a docência ao realizar a formação], ela também tem sim uma pesquisa. É uma característica do docente ser pesquisador. [...] eu percebo que nós temos esse olhar de querer diagnosticar a escola, de observar, de olhar as necessidades, coletar dados, e a partir disso, fazer um processo de elaboração de um projeto para atender essas necessidades que foram detectadas. Mas, muitas vezes, quando eu estou conversando com meus colegas eu percebo que existem muitos dados coletados e muitos são perdidos na avaliação porque não tem um instrumento ou, pela também, falta desse tato para lidar com todas essas informações, porque são muitas informações que coletamos [...] (PF5, RC, 2019).

Destacamos, a partir do relato de PF5 (RC, 2019), a importância da observação do contexto escolar e do levantamento de dados para o planejamento, antes de realizar a elaboração e implementação da proposta formativa para um público específico. E mais, os dados coletados são importantes elementos para que o professor formador possa ter conhecimento da realidade para fazer suas análises e reflexões a respeito do contexto onde irá atuar.

Ter um olhar analítico e investigativo do contexto da prática profissional é um aspecto fundamental para as possíveis intervenções do professor formador no contexto escolar. Importante o “olhar” de pesquisador para os fenômenos que se apresentam na sua prática profissional, por meio dessa postura percebemos questões particulares que se tornam elementos importantes para uma ação formativa eficaz e significativa. Conforme relato de PF1 (RC, 2019):

Mas olhar esse espaço como espaço de pesquisa, é um outro prisma que nos leva a reformular a nossa prática mesmo, e isso é muito bom.

Decerto que, conhecer e investigar a realidade, são aspectos fundamentais que contribuem com a prática profissional. A partir da fala de PF4 (RC), ressaltamos a importância dos instrumentos para conhecer a realidade da escola, bem como, de acompanhar as ações do projeto formativo implementado.

[...] Uma coisa que eu acho que falta aqui pra gente é a questão de ter um contato maior com a escola e aplicar projeto, mais ou menos como eu acho que vocês fazem [se direcionando para outra equipe de formadores da GTE], pelo que eu percebo, vão lá acompanhar o professor e aplicam um projeto. Então, desse tempo pra ‘cá’, eu particularmente, não ‘tô’ tendo esse contato. Então eu acho que é uma falha, uma falha minha, que a gente não pode perder esse contato com a escola, de ir lá, de acompanhar o professor e aplicar um projeto com esse professor e ver o resultado lá com ele. Então

isso aí não ‘tá’ dando para fazer porque nós somos poucos formadores aqui, para atender quase quinhentas escolas. Então, não tem como você ter esse tempo de ir e acompanhar um projeto sendo implantado, orientar o professor, formar o professor na escola, no chão da escola, seria o ideal, e ao mesmo tempo nós também nos formarmos lá na sala de aula, nesse contato com o professor, então eu acho que isso aí é uma lacuna que está faltando (PF4, RC, 2019).

É importante conhecer o contexto escolar onde irá atuar profissionalmente para poder perceber e acompanhar os resultados da sua ação e avaliá-la. Inferimos, a partir dos relatos de PF2 (RC, 2019) e PF5 (RC, 2019), que toda proposta formativa planejada e elaborada a partir das reais necessidades do contexto escolar e da prática profissional é significativa e contribui para a avaliação da prática profissional do professor formador, consequentemente, gera elementos importantes para o seu DPD.

É, mas, temos uma controvérsia, o professor que participa da formação e ele utiliza esse conhecimento ao atuar na escola... e se ele não consegue aplicar essa formação? É uma interrogação que a gente já tem [...] (PF2, RC, 2019).

Essa é a nossa ideia agora, é ir para escolas, verificar o que foi que o professor fez após as formações com as orientações e sugestões recebidas. “Será que ele aplicou ou ele fez naquele momento porque nós estávamos juntos? Nós estávamos acompanhando? Ou ele se apropriou dos conhecimentos e agora ele está colocando em prática?” [...] O mais gratificante é quando acontece por exemplo no final da formação que o professor diz “olha é viável fazer na minha prática, dá pra fazer isso, eu vou tentar fazer” [...]. E quando ele traz o retorno positivo ou negativo pra gente, é maravilhoso [...] (PF5, RC, 2019).

Assim, as falas evidenciam a necessidade de conhecer o contexto escolar que se apresenta multifacetado em virtude das mudanças provocadas pelos avanços na área da ciência e da tecnologia no contexto social. Tais mudanças fazem com que a escola e as instituições formadoras passem por vários questionamentos sobre seus métodos, atuação dos seus profissionais, formação dos professores e resultados quanto a aprendizagem dos estudantes.

Esse contexto escolar multifacetado exige muito do professor formador, quanto à sua formação e prática profissional, pois deve estar em consonância com as necessidades dos professores. Estas são decorrentes do ambiente escolar, reflexo das mudanças que ocorrem no contexto social e exigem competências e habilidades para além de seus papéis convencionais de produção de valores e transmissão de conhecimento, passando a exigir formação, postura e habilidades diferentes dos

professores quanto ao processo de ensinar, formar, aprender e conviver (LIBÂNEO, 2013). Consequentemente, tal postura é exigida do professor formador.

4.3.3 Reconhecimento da importância de atuar na gestão dos seus próprios processos formativos para desenvolvimento de competências profissionais

Com base nas observações e análise dos dados, chegamos ao aspecto que destaca a importância da atuação do professor formador na gestão dos seus próprios processos formativos para desenvolvimento de competências peculiares à sua atuação profissional. Por meio da experiência na oficina formativa, o professor formador teve a oportunidade de compreender a gestão dos próprios processos formativos de forma cooperativa com seus pares mediante as reflexões das situações-problema de sua prática profissional a partir da utilização da metodologia da ABP.

Para que o profissional tome para si essa responsabilidade e perceba a importância da sua participação na gestão do seu próprio processo formativo, é necessário que o momento de formação continuada seja planejado para proporcionar espaço para o protagonismo profissional. As falas de PF4 (QA, 2019) e PF6 (QA, 2019) evidenciam tal necessidade, quando da construção dos projetos formativos, um dos objetivos da oficina realizada:

A participação foi construtiva, pois produzir um projeto para nós [professores formadores] é algo desafiador e viabiliza nosso protagonismo e reflexão sobre a necessidade de pensar sobre a formação continuada de professores formadores (PF4, QA, 2019).

A metodologia aplicada foi excelente, com interação e troca de experiência e conhecimento durante os seis encontros que se deram para discutir os projetos formativos para professores formadores que atuam na GTE (PF6, QA, 2019).

A participação ativa do professor formador em seu processo formativo é vista por eles mesmos como aspecto muito importante, visto que perceberam os bons resultados a partir da experiência de elaboração de projetos formativos na oficina formativa. Dada a responsabilidade que os professores formadores têm na elaboração dos processos formativos dos professores da rede municipal de Manaus, perceberam que por meio da metodologia da ABP podem atuar de forma específica a partir das

necessidades do professor e com a participação efetiva deste no seu processo formativo.

Sendo assim, participar da gestão do seu próprio processo formativo, permite uma visão geral desse processo que envolve fases como: planejar, implementar e avaliar. Essas fases – que proporcionam a construção e reconstrução da prática profissional – são constituídas de conhecimentos, habilidades, saberes e competências que são ampliados ao longo da sua vida pessoal e profissional (BENDER, 2014; RINALDI; REALI, 2012).

Os professores formadores reconheceram a ABP como uma metodologia importante e está adequada às suas responsabilidades e necessidades profissionais. Além disso, também reconheceram que a experiência na oficina formativa trouxe novas expectativas que irão somar às suas experiências com o uso de metodologias que fomentam o desenvolvimento de projetos formativos. Os relatos de PF2 (RC, 2019) e PF8 (RC, 2019) evidenciam tal reflexão:

É uma abordagem que eu acredito assim que tem muito.... tem muito... a ver com a gente, falta um pouquinho **a gente alinhar, trocar experiências, ler um pouco mais, se aprofundar**, mas acho que o caminho, um dos caminhos mais prático é esse. Não vejo - assim como vocês também - como o “tchan” da coisa, ele é mais uma que vem somar dentro da nossa prática formativa. É muito bom porque ela se alinha dentro daquela prática que a gente já tem durante esses 18 anos [se referindo ao tempo que a GTE/NTE realiza o trabalho por projetos na formação continuada dos professores] (PF2, RC, 2019, grifos nossos).

[...] Então, eu acho que vai ajudar muito. E a minha experiência com a questão de elaboração de projetos, foi aqui mesmo como eu disse. Mas, antes eu já trabalhava com a Pedagogia de Projetos, sempre gostei, tudo girando em torno de um projeto [...]. Então, **são metodologias que estão chegando, e, cada vez mais, a gente vai aprimorando** (PF8, RC, 2019, grifos nossos).

Assim, podemos compreender que a metodologia da ABP na formação continuada, na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), agregou aspectos importantes para a formação e prática profissional do professor formador, dentre os quais citamos: participação no seu processo formativo e compreensão da importância desse processo para uma prática profissional consciente; e busca de soluções de forma coletiva para atender as necessidades formativas que impactam no desenvolvimento de competências profissionais suas e de outros profissionais (os professores, nesse caso).

Importante destacar que o fator cooperativo, bem como, o desenvolvimento de competências e habilidades – princípios da metodologia da ABP – foram destaques na dinâmica da oficina formativa. Durante a realização da oficina formativa, pontuamos algumas observações para ajustes na versão final do produto educacional, tais como: ajuste no tempo das atividades de cada roteiro e a inserção de técnicas como a roda de conversa em momentos importantes para socialização e realização qualitativa das atividades planejadas.

Elaborar projetos de formação continuada, a partir das necessidades formativas dos professores formadores, foi significativo e resultou na elaboração de um produto apropriado às suas reais necessidades. O trecho abaixo, retirado do Diário de Campo da pesquisadora, evidencia a importância da experiência e as perspectivas de utilização da ABP como metodologia na formação continuada.

A experiência com a oficina formativa teve a intenção de contribuir na formação continuada do professor formador ao fazê-lo vivenciar a elaboração de projetos formativos por meio de uma metodologia que instigasse sua participação ativa e o protagonismo no seu processo formativo, e que, depois pudesse replicá-la na sua prática profissional junto aos professores. (ALDEMIRA, DC, 2019)

Enfatizamos ser importante a participação ativa dos professores formadores na gestão dos seus próprios processos formativos, mas, para que o professor formador atue de forma eficaz e competente, é necessário compreender a importância de outros fatores imbuídos nesse processo de gestão, dentre eles, destacamos: apoio da gestão e compromisso individual e coletivo da equipe, entendendo, como diz Garcia (1999), que atuar na gestão do seu processo formativo requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, mudança e experimentação.

Destacamos a importância de sistematizar as propostas formativas com objetivos, metodologia, procedimentos e avaliação definidos de forma coletiva para que todos os envolvidos saibam suas responsabilidades e atribuições, bem como, compreendam a importância da ação formativa e seus benefícios. Dessa feita, em seu relato, PF5 (RC, 2019) frisou a importância da elaboração de um plano de formação continuada para os professores formadores de forma coletiva com base nas necessidades pontuadas durante a oficina:

[...] É necessário que a própria gestão da GTE, a gerência também saiba ou crie um instrumento, mecanismo para que possa captar as necessidades dos

formadores para poder elaborar o plano de formação geral; para que depois a mesma coisa cada coordenador faça na sua equipe; [...]. É o que estamos fazendo aqui, mas penso que isso é contínuo, eu penso que depois que você tenha um plano de formação, ou pelo menos, um esquema de como captar essas necessidades possibilita eu pensar todo ano em um plano de formação, porque todo ano eu tenho novas demandas... surgem novas invenções tecnológicas, novas metodologias, novas técnicas que nós precisamos nos apropriar, mas também nós precisamos nos aperfeiçoar com as questões burocráticas [...] (PF5, RC, 2019).

Vale salientar que a prática de participação ativa em seu processo de formação continuada atuou no DPD dos professores formadores, pois, percebemos que a postura de engajamento na dinâmica da oficina formativa fez com que eles se sentissem parte desse processo de construção e elaboração de um projeto formativo a partir de suas reais necessidades – coletivas e individuais –, com o propósito de desenvolver competências e habilidades para atuar conforme os desafios impostos pelo contexto.

Entendemos o engajamento como um fator importante na prática profissional do professor formador. Tal termo também ganhou destaque nas Diretrizes da Formação Inicial (BRASIL, 2019) e na BNC-FC (BRASIL, 2020) na dimensão do engajamento profissional (Quadro 1 e Quadro 2, em 2.1).

Essa dimensão destaca fatores importantes e estão relacionados às premissas da ABP, são eles: elaborar uma proposta formativa de forma cooperativa a partir da reflexão das suas necessidades formativas; participar de projetos cooperativos com seus pares; engajar-se no seu processo de formação por estudos e pesquisas para buscar o seu desenvolvimento profissional integral; criar espaço para reflexão da sua prática para gerar mudanças; ser um sujeito ativo e participativo nas atividades referentes à sua formação continuada; refletir as suas necessidades individuais, coletivas e pensar em soluções para estas; e, assumir a responsabilidade no autodesenvolvimento e aprimoramento da sua prática. Tais fatores também estão associados às dimensões de revitalização e re-imaginação do DPD, conforme Sachs (2009) (Figura 3, em 2.1).

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), como metodologia, agregou e fortaleceu concepções às práticas de formação continuada desenvolvidas. Esse alinhamento com as competências do engajamento profissional – contidas na BNC-FC (BRASIL, 2020) – mostra fatores importantes para uma formação continuada

significativa para o futuro profissional com foco no seu Desenvolvimento Profissional Docente.

Imbernón (2011) nos instiga a pensar novas formas de organização da formação e estas serem elaboradas a partir das experiências formais e informais, nas quais o DPD se constitui. Dessa forma, a experiência com a utilização da ABP, como metodologia na formação continuada dos professores formadores, proporcionou-lhes a compreensão da gestão do seu processo formativo. Percebemos tal reflexão nas falas de PF4 (RC, 2019) e PF6 (RC, 2019):

[...] Em um ponto nós já estamos progredindo bastante com essa atividade aqui. **A gente está discutindo, dando origem a um projeto de formação pra nós**, e eu, em todo esse tempo que estou aqui, nunca tinha visto isso, então é um passo muito importante, nós estamos fazendo a autoformação aqui [...]. Esse lado positivo que estamos vivendo aqui é histórico [...] (PF4, RC, 2019, grifos nossos).

[...] Eu só quero falar assim... pela relevância desse momento de hoje, dessa vivência que tivemos aqui... pra mim foi assim sabe, fantástico... [...] porque **houve assim uma troca de ideias aqui, de experiências de vidas, de angústias** também, de tantas coisas que realmente até fiquei, sabe... me surpreendeu as falas [...]. Mas, realmente foi muito bom, eu só tenho a agradecer... e agradecer os meus colegas que contribuíram tanto nesse momento, de reflexões, reflexões importantes pra todos nós aqui. (PF6, RC, 2019, grifos nossos).

Os professores formadores evidenciaram, em seus relatos, a importância da visão da formação continuada como espaço de troca de saberes, experiências e de provocações que levam à reflexão, autoavaliação e o repensar da sua prática profissional. Em face disso, percebemos que o momento foi significativo e proporcionou aos professores formadores a reflexão da metodologia implementada na oficina formativa e dos resultados obtidos, bem como, que os professores formadores fizessem associações com outras experiências de sua prática profissional e suas necessidades formativas, e que, a partir dessas, elaborassem um projeto formativo de forma cooperativa.

Percebemos também que as experiências refletidas e compartilhadas se constituíram como momento de troca e compartilhamento produtivo, pois, durante esse processo, os próprios professores formadores pontuaram suas necessidades formativas. Exemplo disso, é a reflexão feita por PF4 (RC) em relação ao que precisava fazer para melhorar sua prática:

[...] precisamos estudar e nos apropriar; saber quais são essas competências que precisamos para elaborar e formatar essas práticas dentro de uma prática cooperativa [...]. (PF4, RC, 2019).

Relacionamos o relato de PF4 (RC, 2019) à dimensão do engajamento profissional (Quadro 1, item 2.1) que destaca a importância de comprometer-se com seu desenvolvimento profissional como uma dimensão do Desenvolvimento Profissional Docente.

Destacamos que o desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação entre teoria e prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a prática profissional, premissas da metodologia da ABP (BENDER, 2014). Dessa forma, com o alinhamento dos fatores entre os conceitos principais dessa pesquisa buscamos compreender os aspectos que contribuem para uma formação continuada na perspectiva do DPD que fosse adequada e propícia às exigências impostas ao profissional (IMBERNÓN, 2011).

Por meio dessa experiência, na oficina formativa, as reflexões dos professores formadores a respeito da sua prática profissional foram sendo expostas, pontuadas, agrupadas e transformadas em necessidades formativas durante a dinâmica do *brainstorming*. Os temas dos projetos formativos elaborados surgiram a partir dessas reflexões e contribuíram para responder o problema desta pesquisa, consequentemente, elencamos aspectos importantes para serem destacados e refletidos por instituições educacionais que pretendem investir em uma proposta formativa para o Desenvolvimento Profissional Docente.

Em uma análise, podemos compreender que os 05 (cinco) projetos formativos elaborados foram fatores refletidos como fragilidades da formação do professor formador e comprometem o seu trabalho, bem como, o resultado das ações formativas do setor/instituição. Como exemplo, o projeto formativo intitulado “Habilidades socioemocionais do professor formador na formação de professores” (Apêndice C – Projeto formativo 1) com foco no desenvolvimento de habilidades importantes para o professor formador. PF5 (RC) ressalta a importância de trabalhar tal temática na formação continuada do professor formador, visto que, o projeto tem o objetivo de desenvolver habilidades para enfrentar as situações do seu dia a dia profissional, como: gestão de conflitos, relações interpessoais, estratégia de gestão das emoções e competitividade.

[...] necessário fazer uma formação socioemocional porque muitas vezes não estamos preparados para receber as críticas, e nós interpretamos de forma depreciativa e não construtiva [...]. (PF5, RC, 2019).

As reflexões feitas durante as rodas de conversa na oficina formativa transformaram-se em necessidades formativas, consideradas elementos importantes para serem trabalhados na formação continuada com o objetivo de desenvolver competências e habilidades para contribuir com o Desenvolvimento Profissional Docente do professor formador, consequentemente, com sua prática profissional. As necessidades formativas pontuadas durante a oficina formativa estão presentes em documentos orientadores como a BNCC-Educação Básica (2017), BNC-FI (2019) e a BNC-FC (2020) sendo pontuadas como competências importantes da prática profissional no contexto social e educacional atual.

Desenvolver competências profissionais que promovam o engajamento do profissional, bem como, desenvolver estratégias para aprender, colaborar e compartilhar com os outros são fatores importantes que destacamos para contribuir com a formação continuada e desenvolvimento profissional de todos, sendo que, para planejar e implementar propostas formativas condizentes com as reais necessidades dos participantes, enfatizamos a importância de respeitar o ciclo de vida e o ciclo de carreira profissional dos mesmos (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2009).

Destacamos o relato da pesquisadora no Diário de Campo (DC) que enfatiza a importância da experiência com a metodologia da ABP na formação continuada dos professores formadores:

A partir da vivência da metodologia da ABP na oficina formativa destacamos o aspecto da aprendizagem e cooperação entre pares, fatores importantes para compartilhamento de ideias e reflexões a respeito da prática profissional individual e coletiva. Durante esta experiência o professor formador refletiu sua prática e elaborou uma proposta formativa a partir das reflexões de suas necessidades formativas. Com a vivência na oficina, os professores formadores refletiram a forma como elaboram os projetos formativos dos professores, e, pensaram na possibilidade de replicar a metodologia da ABP em seus projetos futuros (ALDEMIRA, DC, 2019).

A experiência na oficina formativa fez com que o professor formador olhasse o processo de sua formação continuada a partir de dentro, de suas necessidades formativas. Em face disso, ressaltamos a importância do engajamento e participação na gestão do seu processo formativo para poderem desenvolver competências

profissionais e habilidades que contribuam para o seu Desenvolvimento Profissional Docente de professor formador.

Assim, a gestão do seu processo formativo é aspecto importante que atua na formação do professor formador, pois, ser um profissional responsável pela formação de outros exige do professor formador a compreensão desse processo de forma ampla, dado que envolve troca de experiências e conhecimentos com seus pares, busca de soluções conjuntas para minimizar problemas da sua prática profissional, engajamento no seu processo formativo, desenvolvimento de competências e habilidades exigidas na prática profissional e postura de eterno aprendiz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não tenha medo do caminho,
tenha medo de não caminhar.
(Augusto Cury)*

Na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente, a formação é um processo contínuo que alinha tanto as experiências pessoais quanto as profissionais. No percurso desse processo de investigação, atuar como pesquisadora da própria prática foi um desafio constante, mas primamos sempre pelo compromisso com a pesquisa e nos benefícios desta para a nossa própria prática profissional, consequentemente, nos benefícios para a prática profissional dos participantes da pesquisa.

Tal situação proporcionou a reflexão e a análise de situações-problema do próprio cotidiano profissional – junto aos participantes – de onde surgiu o problema da pesquisa, a saber: *em que aspectos uma Formação Continuada fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) atua no Desenvolvimento Profissional Docente dos professores formadores da Gerência de Tecnologia Educacional?* Tal problema surgiu a partir da análise e reflexão da prática dos professores formadores e sua formação continuada, bem como, a partir das análises de documentos e instrumentos institucionais utilizados na Gerência de Tecnologia Educacional.

Inicialmente, buscamos conhecer e compreender como ocorre o processo de formação continuada do professor formador e as nuances da sua prática profissional, por serem fatores do contexto que se tornam importantes para o desenvolvimento de propostas formativas com foco no Desenvolvimento Profissional Docente. E assim, alinhamos o problema ao objetivo geral dessa pesquisa, a saber: compreender em que aspectos uma Formação Continuada fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) atua no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos professores formadores da Gerência de Tecnologia Educacional da SEMED-Manaus.

Na sequência, buscamos embasamento teórico para fundamentar as reflexões que perpassavam o problema a ser investigado e os conceitos-chave dessa pesquisa. Tal necessidade foi definida como primeiro objetivo específico: articular os conceitos de Formação Continuada de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Esse foi o nosso ponto de

partida, compreender os conceitos para investigar o problema da pesquisa e suas nuances.

Com base nas leituras que fundamentaram os conceitos-chave da pesquisa e nossas reflexões a respeito do problema, definimos o DPD como um processo contínuo de estudo e reflexão da prática onde os espaços de formação (tanto inicial quanto continuada) devem ser vistos como momentos para participação, reflexão e compartilhamento de experiências que oportunizem e gerem mudanças significativas na prática profissional, consequentemente, no processo ensino-aprendizagem.

Em face do exposto, exigências quanto ao desenvolvimento de propostas de formação com características multifacetadas se tornam constante, visto que, os espaços para formação devem estar alinhados às necessidades do contexto onde o profissional está inserido, oportunizando ao mesmo, espaço para participação e reflexão da prática profissional.

Diante disso, focamos o nosso olhar em uma perspectiva cooperativa e centrada nas reais necessidades formativas dos professores formadores que estivessem relacionadas à promoção do seu desenvolvimento profissional (produzir a profissão professor formador) e não deixando de refletir o seu desenvolvimento pessoal (produzir a vida profissional de professor formador), dimensões intimamente correlacionadas (NÓVOA, 1992; 1997; IMBERNÓN, 2010).

Nessa pesquisa, evidenciamos o alinhamento de autores como Garcia (1999), Day (2001), Sachs (2009) e Imbernón (2009; 2010; 2011) em virtude da importância da formação continuada para o Desenvolvimento Profissional Docente com destaque dado à participação do profissional no processo de elaboração e implementação de suas próprias propostas formativas. O alinhamento com a ABP, a partir de Bender (2014), ressaltou o foco reflexivo, participativo e cooperativo na formação continuada, corroborando à perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente.

Na pesquisa-ação, estratégia metodológica utilizada para conduzir a pesquisa, em três etapas: planejamento, implementação e avaliação; a segunda etapa – implementação - estava alinhada ao segundo objetivo específico da pesquisa, a saber: elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação continuada fundamentada na ABP, que se caracteriza como o produto educacional da pesquisa. Assim, a ABP foi utilizada como metodologia de ensino para desenvolver o produto educacional, em seu aspecto de oficina formativa.

Portanto, além dos fatores como a reflexão, a participação e a cooperação, outro fator que nos levou a integrar a metodologia da ABP nesta pesquisa foi a possibilidade de apresentação de um produto/projeto como resultado de um processo formativo. Tal possibilidade, proporcionou ao professor formador a percepção de todo o processo de elaboração de uma proposta de formação continuada, por meio da reflexão das suas necessidades formativas, o que resultou em um produto/projeto.

Para realizar esse processo formativo, a partir da ABP, buscamos fundamentos teóricos para pensar como essa metodologia colaboraria nesse processo de pesquisa para responder o problema ao qual nos propomos investigar. Em nossas pesquisas, não encontramos propostas similares de experiências da ABP na formação continuada, o que nos levou a realizar um processo de estudo e adaptação da proposta de Bender (2014) de seis para sete fases, considerando os objetivos, o problema da pesquisa e o contexto investigado.

Durante os estudos para adaptação da ABP aos objetivos dessa pesquisa, percebemos que as premissas da ABP de cooperação e elaboração de um produto – enquanto metodologia de ensino – permaneceriam as mesmas; as mudanças ocorreriam na inserção de estratégias com foco similar e na reflexão da prática como o *brainstorming*, as rodas de conversas, questionário e roteiros de ensino-aprendizagem para gerar dados durante a implementação da oficina formativa que nos dessem respostas ao problema da pesquisa e que contribuíssem com a validação do produto educacional.

Nas pesquisas realizadas sobre a ABP encontramos exemplos do uso desta metodologia no processo de ensino-aprendizagem com alunos – seja no ensino básico ou no ensino superior – esse foi um dos primeiros desafios nessa pesquisa por isso necessitávamos nos fundamentar e conhecer o contexto da pesquisa para que o planejamento da oficina formativa – na fase de implementação da pesquisa-ação – tivesse um resultado satisfatório. Entre idas e vindas desde o início do planejamento até durante a fase de implementação, fomos percebendo a possibilidade de adaptação da metodologia e sua flexibilidade às situações e contexto que se apresentavam, e assim, a sua escolha foi se tornando cada vez mais assertiva e condizente aos objetivos da pesquisa e ao problema investigado.

Durante as fases de planejamento e implementação, a concepção do produto educacional foi surgindo e se consolidando como um importante recurso que pudesse

auxiliar instituições educacionais para ressignificar suas práticas de elaboração e desenvolvimento de projetos formativos para a formação continuada. Assim, chegamos à definição do título desse produto, intitulado: “Proposta de elaboração de projetos formativos pela ABP para o desenvolvimento profissional docente de professores formadores”, cujo objetivo geral foi de contribuir no DPD de professores formadores por meio da elaboração de projetos formativos com base na ABP (Apêndice D).

Ao elaborar esse produto, destacamos importantes reflexões e contribuições metodológicas para as práticas de formação continuada, evidenciando a importância do trabalho cooperativo e coletivo, das reflexões de situações-problema da prática do professor formador e participação do mesmo na elaboração da sua própria proposta formativa. Inicialmente o desafio foi a definição do público-alvo e o alinhamento com a agenda dos profissionais da instituição, pois, alinhar tempo e realização das atividades de forma qualitativa era uma constante no planejamento de cada fase à carga horária da oficina formativa.

O engajamento, a participação e a troca de experiências entre os participantes foram aspectos que fizeram a diferença no resultado obtido, visto que almejávamos elaborar um produto educacional que fizesse sentido para o trabalho dos professores formadores e da sua instituição, e mais, onde a metodologia pudesse ser replicada, na prática deste profissional, bem como, compartilhada com outras instituições educacionais responsáveis pela formação continuada de professores e a oficina formativa tornou-se um momento oportuno.

Na fase de implementação realizamos a oficina formativa com o tema “elaboração de projetos formativos a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com professores formadores” com o objetivo geral de “promover o Desenvolvimento Profissional Docente a partir da elaboração de propostas de formação continuada com professores formadores por meio da ABP”. A oficina formativa foi planejada para ser implementada em sete fases onde os professores formadores elaborariam sua proposta de formação continuada a partir da reflexão das suas necessidades formativas.

Um dos recursos da ABP utilizado e que se mostrou muito eficaz para direcionar toda a dinâmica e o foco para o alcance dos objetivos da oficina foi a questão motriz, a saber: “quais as necessidades formativas para a formação

continuada de professores formadores da GTE/SEMED-Manaus?" Esta direcionou as discussões e o alinhamento do produto elaborado com os objetivos da oficina formativa.

A percepção do processo na totalidade e a utilização de recursos e estratégias que instigavam a participação dos professores formadores propiciaram momentos para avaliação da oficina e validação do produto que estava sendo elaborado de forma coletiva. As avaliações do processo ocorriam concomitantemente às discussões nas rodas de conversa, mas, ao final, através de um questionário avaliativo (Apêndice B), os participantes registraram suas percepções a respeito dos aspectos gerais que envolveram a oficina formativa e os objetivos desta. Tais percepções contribuíram para a organização e elaboração do produto educacional dessa pesquisa.

Durante a implementação da oficina formativa, identificamos aspectos importantes na elaboração de processos formativos que atuam no Desenvolvimento Profissional Docente dos professores formadores a partir da metodologia da ABP, o que contempla o terceiro objetivo dessa pesquisa, a saber: explicitar em que aspectos a proposta de formação continuada atua no Desenvolvimento Profissional Docente dos professores formadores da GTE/SEMED-Manaus.

Ressaltamos a importância do tema e a contribuição deste estudo para superação de práticas metodológicas tradicionais na formação de professores, principalmente àquelas que não oportunizam a participação dos profissionais na elaboração de suas próprias propostas formativas e não surgem a partir das reflexões das necessidades formativas do próprio contexto. Por isso, o processo vivenciado com a inserção de práticas metodológicas inovadoras na formação continuada nos mostrou três aspectos importantes que atuam no Desenvolvimento Profissional Docente do professor formador, indicativos de respostas ao problema apresentado nessa pesquisa.

O primeiro aspecto, foi a ênfase dada ao “reconhecimento da reflexão da própria prática para gerar mudanças”, visto que, com essa postura os professores formadores podem refletir a sua prática e as suas necessidades formativas para atuar de forma consciente do seu papel enquanto professor formador, formador de pessoas que formam outras pessoas. Decerto que, pontuando suas necessidades formativas puderam refletir aspectos que fragilizam sua prática profissional frente ao contexto

social que se apresenta multifacetado. Tal postura provoca mudanças que contribuem no seu Desenvolvimento Profissional Docente.

E falando em contexto, esse se apresenta de forma específica como o segundo aspecto, destacando o “reconhecimento do contexto escolar como elemento formador e potencializador das práticas profissionais”. Nesse aspecto, ressaltamos a importância do contexto escolar, de como ele se apresenta sendo influenciado pelo contexto social, bem como, das exigências impostas por este à prática profissional e formação do professor formador. A ABP e o DPD colocam o contexto escolar como elemento importante e deve ser considerado nos processos formativos de profissionais no campo educacional.

Por fim, como terceiro aspecto, ressalta-se o “reconhecimento da importância de atuar na gestão dos seus próprios processos formativos para desenvolvimento de competências profissionais”. Os dados nos mostraram a importância do momento formativo para os professores formadores, visto que, por meio da oficina puderam pensar e elaborar uma proposta de formação continuada com foco na sua prática profissional de professor formador e poderiam replicar a metodologia na formação continuada da sua equipe formativa e/ou com os professores que atuam nas escolas/salas de aula.

Dentro desse processo de pesquisa, entendemos que os aspectos destacados atuam no Desenvolvimento Profissional Docente, visto que, ao elaborar uma proposta formativa a metodologia utilizada fez com os professores formadores participassem de forma ativa do seu processo formativo. Esse aspecto destaca a reflexão de necessidades formativas pontuadas pelos próprios participantes da pesquisa como elementos importantes para elaboração de suas propostas formativas, tornando o momento significativo para sua prática profissional e o desenvolvimento de competências profissionais de acordo com sua realidade.

Tal entendimento, em vista do objetivo do estudo, indica que a ABP se configura como uma metodologia significativa nos processos de formação continuada de professores formadores que valoriza o trabalho em equipe, a resolução de situações-problema da sua prática de forma cooperativa e a elaboração de um projeto com foco formativo comum a todos.

Como bem destaca Bender (2014), a ABP proporciona um processo diferenciado e ativo, buscando a resolução de problemas e cooperação entre os

pares. Importante destacar que “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas” (LIBÂNEO, 2013, p. 188).

A partir dessa experiência percebemos fatores importantes que tornam a ABP um importante recurso para a formação inicial e continuada, são eles: a versatilidade da metodologia da ABP para se adaptar aos diferentes contextos e práticas profissionais; a possibilidade de incorporação de diferentes estratégias, técnicas e instrumentos no processo das fases da ABP; o desenvolvimento de habilidades importantes para o século XXI; e, a sua flexibilidade, visto que, não exige uma forma rígida e linear para ser utilizada, pois, nesse estudo foi necessário retomarmos o processo, corrigir e adaptar para seguir com coerência segundo o percurso desta pesquisa e seus objetivos.

Nosso estudo traz e aponta reflexões que contribuem para um campo que foi e é muito importante para o cenário educacional: a formação continuada. Um dos destaques dentro desse estudo foi a inserção da metodologia da ABP para impulsionar os fatores mencionados nos processos formativos de diferentes profissionais – sejam os professores formadores, os próprios professores e/ou outros –, pois, compreendemos que a ABP é uma metodologia que se adequa e adapta à formação de diferentes profissionais, instituições e níveis. Assim, ressaltamos, conforme André (2016, p. 22), o quão “[...] é importante ter uma metodologia de formação que leve o professor a ser um coparticipante do processo, que seja incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional [...]”.

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é considerada uma metodologia ativa, essa que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem para serem protagonistas da aprendizagem e tenham um papel ativo na construção do conhecimento. Mais ainda, ela é um importante recurso para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas como importantes para o século XXI.

Ao propor a ABP como metodologia na formação continuada, destacamos o papel de protagonista do professor formador no centro do seu processo de formação com postura ativa, reflexiva e participativa na elaboração e implementação de propostas formativas com foco no seu Desenvolvimento Profissional Docente.

A vida profissional é um percurso constante de aprendizagem e todo aprendizado gera mudança. Por isso, destacamos no Ciclo do Desenvolvimento

Profissional Docente do professor formador (Figura 7, em 2.1) a importância da reflexão da prática para gerar mudanças, pois, pensar numa Formação Continuada de Professores na perspectiva do DPD requer a reflexão dos vários ciclos de vida profissional e suas experiências formais e informais para uma atuação consciente e responsável, enquanto profissional com a responsabilidade de formar outros profissionais.

Estas mudanças devem ser apresentadas e percebidas não apenas nas práticas profissionais, mas nos valores e atitudes que um profissional deve ter para poder atuar e desenvolver-se profissional e pessoalmente, por exemplo: ser um profissional com postura reflexiva, ser um eterno aprendiz, buscar soluções de forma coletiva para a resolução dos problemas de sua prática, olhar para o contexto como elemento formador e ter postura ativa e participativa no seu processo formativo.

Quanto à mediação da oficina formativa, destacamos fatores relevantes, como: a importância da condução do mediador com foco na promoção dos espaços para reflexão; o incentivo à cooperação entre os participantes; a interação entre mediadores e participantes para gerar engajamento na ação; e, o levantamento de situações-problemas da prática profissional dos participantes. Tais fatores contribuíram para elaboração de um produto final com a identidade profissional desses participantes, visto que, foi elaborado a partir das suas próprias necessidades formativas ao refletir sua prática profissional.

Associamos os fatores citados acima sobre a prática com a ABP às competências e habilidades orientadas pela BNCC Educação Básica (BRASIL, 2017b) que nos apresentam diretrizes para o processo ensino-aprendizagem, estas que destacam o trabalho com projetos para o desenvolvimento gradual de habilidades e competências. A partir deste, a BNC-FI (BRASIL, 2019) e a BNC-FC (BRASIL, 2020) também nos trazem novas perspectivas direcionadas aos programas de formação, com destaque para as competências profissionais dos professores, como: o conhecimento profissional, a prática profissional, e principalmente, o seu engajamento profissional com ênfase dada ao Desenvolvimento Profissional Docente.

Assim como é exigida uma formação do aluno como protagonista do seu processo de formação, da mesma forma, as Diretrizes da Formação Inicial e Continuada de Professores destacam a importância de metodologias ativas nas propostas formativas dos profissionais, ressaltando que elas contribuem com o

desenvolvimento de competências e habilidades importantes para o século XXI. Por isso, justificamos sua inserção e alinhamento a partir de Bender (2014, p. 16) quando ressalta que “[...] a ABP aumenta a motivação para aprender, trabalhar em equipe e desenvolver habilidades colaborativas, [sendo] [...] recomendada como uma técnica de ensino do século XXI [...]”.

Não podemos deixar de registrar os desafios durante esse processo, pois eles são e foram necessários durante esse caminhar da pesquisa para validar e consolidar os nossos achados. Pontuamos tais fatores como importantes para os estudos futuros em relação ao problema investigado, são eles: a ausência de publicações a respeito da utilização da ABP na formação continuada; a visão – ainda limítrofe – das responsabilidades do professor formador e/ou professor no seu processo de formação; a exigência de uma postura ativa dos participantes como o grande protagonista desse processo que deve encarar o seu processo formativo como uma responsabilidade sua e de sua instituição; e, o pouco tempo que os professores formadores dispõem para implementar propostas de formação continuada frente às demandas institucionais.

Em nossas reflexões, o que fica claro é que um professor bem formado forma melhor seus alunos. Então, fazemos alguns questionamentos: a) Se a formação continuada é tão importante para a melhoria da educação e da aprendizagem dos estudantes – conforme exposto em leis, diretrizes, artigos, trabalhos acadêmicos, etc. – por que parece ser sempre recente as reflexões a respeito desta temática?; b) Por que não avançamos em propostas para a formação continuada que proporcionem mais autonomia e investimento às instituições formadoras? Por isso, é sempre importante destacarmos a necessidade de incentivar e desenvolver estudos em relação à importância da formação continuada para o DPD.

Nesse sentido, esperamos que o trabalho desenvolvido possa contribuir e ampliar estudos a respeito da formação continuada de professores formadores e/ou professores, pois nossas reflexões e questionamentos nos levam a continuar na luta pela valorização dos profissionais da educação e por uma educação melhor, com equidade e qualidade para todos, visto que, um professor bem formado, forma melhor seus alunos.

Ao longo desta pesquisa refletimos pontos que nos fizeram explorar aspectos em relação a importância da formação continuada de professores formadores na

perspectiva do desenvolvimento profissional docente, pois são esses profissionais que fortemente colaboram com a formação continuada de professores da educação básica.

Desse modo, destacamos perspectivas a serem exploradas a partir do estudo feito, como: a importância de se investir na formação do professor formador da educação básica; o oferecimento das condições necessárias para que tais profissionais possam participar de forma engajada, ativa e reflexiva no seu processo formativo; ampliar o desenvolvimento de propostas de atuação na gestão de processos formativos de instituições formadoras (instituições de ensino superior) e/ou centros de formação de professores (secretarias de educação); e, a relevância de valorizar o contexto profissional como agente formador, a partir das relações nele constituídas e das trocas de experiências que emergem nele/dele como aspectos que influenciam diretamente na prática e na formação do profissional.

Vale destacar que as restrições de isolamento social ocasionadas pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19) não afetaram e/ou geraram alterações nas atividades desta pesquisa, principalmente na etapa de implementação, onde necessitávamos investigar o contexto e realizar a oficina formativa. Esta ocorreu no formato presencial, em agosto de 2019, antes da pandemia. Mas, os efeitos da pandemia da Covid-19 foram sentidos, visto que a rotina de estudo e trabalho, alinhada aos aspectos pessoais, foi alterada e impactada em aspectos como: concentração e reflexão, produção textual, gestão do tempo e processo de produção do produto educacional. Contudo, a pesquisa foi seguindo o processo de investigação, considerando o tempo previamente planejado.

Esse caminho não foi fácil, e quem disse que seria? Mas, nos proporcionou uma visão global e esclarecedora a respeito do problema investigado e das possibilidades pontuadas como resposta para mitigar as situações-problemas enfrentadas pelos professores formadores. Continuamos a caminhar, propondo novos caminhos, na certeza de que o trabalho desenvolvido poderá inspirar outros e, enquanto pesquisadora e profissional, reafirmo o compromisso com a pesquisa e com a educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Carlos A. Internet no Brasil – alguns desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em Rodas de Formação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, maio/ago. 2011, p. 386-398.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, p. 439-455.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 57. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, Lei 9394/96 (edição reformulada). Brasília, 2017a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01/2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ, Debora. **Carta de uma Orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2ª ed. rev. Brasília: LetrasLivres, 2013.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. **Design Thinking na elaboração de um produto educacional: roteiro de aprendizagem – estruturação e orientações**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/334>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP), Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74/64>. Acesso em: 02 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, 2009, p. 7-22.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set/2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759>. Acesso em: 24 ago. 2019.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LACERDA, Vera Lúcia; MELO, Geovana Ferreira. Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia/MG, v.24, n.02, p.431-450, jul./dez./2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38099/20101>. Acesso em: 12 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed.rev. e amplo. São Paulo: Heccus Editora. 2013.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012, p. 107-128.

MANAUS. Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Diário Oficial do Município**, Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2013/dezembro/DOM%203319%2026.12.2013%20CAD%201.pdf/view>. Acesso em: 24 ago. 2019.

MANAUS. Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2015/>

junho/DOM%203674%2024.06.2015%20CAD%201.pdf/view. Acesso em: 12 jul. 2019.

MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason. (org.). **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor. *In*: GARCIA, Dirce M. F.; CECILIO, Sálua (org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas (SP): Átomo & Alínea, 2009; p.15-39.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p. 111-140.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 3. ed.rev. ampl. 2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-72.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O trabalho docente do formador no contexto da educação básica. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência**: teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 77-103.

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In*: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Coleção Educação e Formação. Portugal: Edições Pedagogo, 2009, p. 99-118.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **Formação Continuada**: desenvolvimento profissional de professores na escola. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 31, n. 3, set/dez. 2005, p. 443-466,

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; MEYER, Patrícia; CONTRERAS, Ricardo. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017, p. 909-935.

APÊNDICE A: *TEMPLATE DO PROJETO FORMATIVO*

 OFICINA FORMATIVA:ABP 	
PROJETO FORMATIVO	
Tema do Projeto Formativo:	
Procure identificar um título/tema para o projeto formativo que contemple uma ou mais necessidades de formação pontuadas no levantamento feito em grupo. O tema/título deve contemplar o maior número de necessidades formativas que sejam similares.	
Justificativa do Projeto Formativo	
Exponha os motivos que justificam a importância dessa formação para sua atuação como professor-formador e quais problemas poderão ser minimizados a partir da implementação deste.	
Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Ementa	

OFICINA FORMATIVA:ABP	
Carga Horária Faça uma estimativa da carga horária necessária para o curso. (C.H.: 10h)	Período Identifique um período e como pode ser implementado. (Exemplo: 10h no período de Fev a Dez; um encontro mensal)
Recursos Necessários para execução do projeto Identifique os recursos necessários para a execução desta formação, levando em conta a infraestrutura, computadores, software, internet e outros. (Caso tenha recursos que precisa ser adquirido deixe explícito).	
Percurso Metodológico do Projeto Formativo Na sua opinião, como deve ser executado o processo formativo neste projeto. Por exemplo: modelo de oficina sendo teóricas e/ou mão na massa, dinâmica de sala, híbrido (presencial e à distância) e outros.	
Processo avaliativo de acompanhamento Descreva dois aspectos: 1) Como você gostaria de ser avaliado (exemplo: somente pela frequência, frequência e nota, produto final e etc.). Caso a sugestão seja de um produto final construído na formação, faça a descrição do mesmo de forma detalhada. 2) Como você gostaria de avaliar o professor ministrante do curso (exemplo: pelo questionário institucional ou outros)	

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA FORMATIVA

Caro(a) Professor(a) Formador(a)

Esta avaliação possui questões abertas e fechadas e visa coletar informações acerca da aplicação da oficina *“elaboração de projetos formativos a partir da aprendizagem baseada em projetos”*, que faz parte da pesquisa de mestrado da pesquisadora (mediadora da oficina) - curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Suas respostas contribuirão para o aperfeiçoamento da oficina, no sentido de elaborar uma proposta de formação continuada pela aprendizagem baseada em projetos para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Formadores a partir das etapas vivenciadas por você e que foram fundamentadas em Bender (2014) – Livro *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI*.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade e contribuição para este estudo que tem como foco atuar no seu Desenvolvimento Profissional Docente, frente aos desafios que tal função lhe impõe.

I – DADOS DO PROFESSOR FORMADOR

1. Nome
2. Graduação
3. Pós-Graduação (Lato Sensu e/ou Stricto Sensu)
4. Tempo na função de professor (informar desde o tempo que foi admitido para função na Secretaria);
5. Tempo na função de professor formador.

II – QUANTO AOS ASPECTOS QUE ENVOLVERAM A OFICINA

ASPECTOS DA OFICINA	SIM	NÃO	EM PARTE
A temática desta oficina foi relevante para sua atuação como professor formador?			
Fazer o levantamento das necessidades formativas e elaborar projetos formativos a partir de questões que perpassam pela atuação do professor formador, foi relevante?			
Os objetivos da oficina são claros e viáveis?			
Houve espaços para debates e socialização?			
A metodologia utilizada pode ser replicada junto ao grupo que você coordena?			
A metodologia utilizada pode ser replicada para formação de professores?			
A técnica do <i>"brainstorming"</i> foi adequada para o alcance do objetivo geral da oficina?			
Você tem interesse em participar de outras oficinas como esta?			

III – QUANTO À METODOLOGIA E RECURSOS DA OFICINA

Em relação à abordagem metodológica da oficina, qual sua opinião quanto?

ASPECTOS DA OFICINA	PÉSSIMO	RUIM	REGULAR	BOM/BOA	EXCELENTE
Método					
Dinâmica da oficina e sequências de atividades planejadas					
Organização dos conteúdos					
Flexibilidade no planejamento					
Momentos de socialização					
Cooperação entre os pares					

IV – RESPONDA

Questão 01:

Como foi sua experiência na construção de projetos nesta oficina formativa? (Leve em consideração sua motivação e o atendimento às necessidades formativas de professor formador.)

Questão 02 (opcional):

Outros comentários ou observações, se desejar:

***Agradecemos sua participação!
Esperamos ter contribuído com seu trabalho e formação!***

APÊNDICE C: PROJETOS FORMATIVOS ELABORADOS NA OFICINA**PROJETO FORMATIVO - 1****Tema do Projeto Formativo**

As habilidades socioemocionais do Professor formador
na formação de professores.

Justificativa do Projeto Formativo

As habilidades socioemocionais envolvem um conjunto de competências que os seres humanos devem apropriar-se para manejar com suas emoções, gerenciar metas de vida e se relacionar com as outras pessoas dentro ou fora do seu contexto sócio-histórico-cultural. Tais habilidades abrangem o autoconhecimento, a capacidade para se colocar no lugar do outro, o espírito colaborativo e a aptidão de superar obstáculos bem como adaptar-se às mudanças e situações adversas.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de oferecer condições e situações para que o professor formador possa exercitar essas habilidades essenciais em sua relação com outros profissionais em seu ambiente de trabalho. Desse modo, evitando os desgastes psicológicos, sociais e emocionais que inviabilize a sua produtividade em seu ambiente de trabalho .

Portanto, disponibilizar um curso formativo ao professor formador sobre a temática nos permitirá vivenciar e experienciar as diversas circunstâncias, integrando os processos relacionados a aprender, a conhecer, a ser, a conviver e a trabalhar. Entretanto, embora essas sejam habilidades típicas do ser humano, é essencial que elas sejam estimuladas e trabalhadas ao longo de toda a vida.



PROJETO FORMATIVO - 1



Objetivo Geral

Suscitar condições para que o professor formador durante sua formação continuada possa exercitar habilidades socioemocionais visando a gestão de equipes de trabalho na sua prática profissional.

Ementário

Conteúdo	Detalhamento do Conteúdo
Habilidades Socioemocionais	Conceito de emoções, estratégias de gestão das emoções e a importância do autoconhecimento.
Gestão de Conflitos no âmbito educacional	Stress e resiliência; competitividade e produtividade.
Relações interpessoais	Conceito de habilidades sociais; laços afetivos; ambiente profissional.

Descrição dos Produtos/Artefatos

A elaboração de um projeto para melhorar o clima organizacional dentro do seu ambiente de trabalho.

Carga Horária

30 horas (10h Ead e 20h presenciais)

Período

2 semanas, sendo: 10 horas (Ead) e 4 horas (5 encontros presenciais).



PROJETO FORMATIVO - 1



Recursos Necessários para execução do projeto

Computador;	Internet;
Projektor multimídia;	Google class;
Folhas de A4;	Artigos acadêmicos sobre
Caixa de lápis de cor;	Habilidades socioemocionais.
Post-it	

Percurso Metodológico do Projeto Formativo

O curso será ministrado no formato de oficina mão na massa, tendo como abordagem as metodológicas ativas, especificamente a estratégia do ensino híbrido (20h presenciais e 10h à distância). No ambiente virtual serão disponibilizados artigos para a leitura prévia e nos encontros presenciais serão utilizados trechos de vídeos, dramatizações e estudo de caso para compreensão do assunto com o intuito de dar condições para o desenvolvimento e exercício das habilidades socioemocionais do professor formador.

Processo avaliativo de acompanhamento

A formação do projeto dar-se-á por meio de questionário onde o curso será avaliado a partir dos critérios: Tema; Metodologia; Recursos, Carga Horária e Produto.

Observação: este projeto foi elaborado pelo Professor Formador 5 (PF5).



PROJETO FORMATIVO - 2



Tema do Projeto Formativo

Gestão, Liderança e Dinâmica de Grupo na formação do professor formador.

Justificativa do Projeto Formativo

A Gerência de Tecnologia Educacional é uma subdivisão que possui ações e metas institucionais a serem executadas e/ou alcançadas durante o ano letivo. Porém, muitas vezes, durante o percurso emergem inúmeras dificuldades, de distinta natureza. Dentre outros, identificamos a inexperiência do manejo na gestão de equipes formativas que impacta nos resultados alcançados pelo departamento.

Nesse sentido, o clima organizacional é essencial para a consolidação da equipe e a manutenção de sua homeostase, na perspectiva de fortalecer as relações interpessoais, aumentar a produtividade, suscitar condições para a motivação, estimular a pro-atividade, diminuir o absenteísmo e promover a saúde mental do colaborador, no caso, do professor formador na Gerência de Tecnologia Educacional.

O professor formador ao compreender a dinâmica dos grupos e os processos psicológicos inerentes a eles, corrobora para sua gestão e liderança quando responsável por equipe em uma tarefa incumbida a ele, por sua chefia. Essa realidade viabiliza a superação das dificuldades na execução de tal compromisso.

Diante desse contexto, a formação voltada para aspectos da psicologia organizacional favorece a construção de habilidades e competências ao professor formador para saber conduzir a equipe perante as situações adversas do âmbito formativo institucional.



PROJETO FORMATIVO - 2



Objetivo Geral

Desenvolver habilidades e competências para coordenação de equipe, visando manter a homeostase do grupo para o alcance de resultados satisfatórios.

Objetivos Específicos

- Conhecer os tipos de gestão e liderança em equipe;
- Identificar os principais personagens grupais para sua constituição;
- Compreender os fenômenos subjetivos grupais que afetam as equipes.

Ementário

Conteúdo	Detalhamento do Conteúdo
Gestão educacional	• Estilos e princípios de gestão educacional; • Os desafios contemporâneos; • Tecnologia e gestão educacional.
Liderança no âmbito escolar	• Tipos e características; • A constituição de líder na equipe; • Inovação e liderança no âmbito educacional.
Dinâmica de grupo	• As teorias de grupo e as personagens grupais; • Fenômenos subjetivos grupais; • Personalidade e caráter dos membros.

Descrição dos Produtos/Artefatos

A elaboração de um projeto voltado para o clima organizacional da equipe que envolva os aspectos de relações interpessoais, colaboração e liderança .



PROJETO FORMATIVO - 2



Carga Horária	Período
20 horas (8h Ead e 12h presenciais)	1 mês, sendo: 8 horas (EaD) e 3 horas (1 encontro semanal presencial).

Recursos Necessários para execução do projeto

- Computador;
- Projetor multimídia;
- Folhas de A4;
- Caixa de lápis de cor;
- Rolo de barbante
- Internet;
- Google classroom;
- Artigos na área da Psicologia Organizacional;

Percurso Metodológico do Projeto Formativo

O curso será realizado no formato de oficina mão na massa, tendo como abordagem as metodológicas ativas, especificamente a estratégia do ensino híbrido (12h presenciais e 8h à distância). Nos encontros presenciais serão adotadas a aplicação de dinâmica de grupos, exibição de vídeos e execução de dramatizações, bem como, a análise de estudo de caso, com a finalidade de suscitar reflexões sobre os temas abordados.

Processo avaliativo de acompanhamento

A formação do projeto dar-se-á por meio de questionário onde o curso será avaliado a partir dos critérios: Tema, Metodologia, Recursos, Carga Horária e Produto.

Observação: este projeto foi elaborado pelo Professor Formador 5 (PF5).



PROJETO FORMATIVO - 3



Tema do Projeto Formativo

Autoformação e gestão de tempo: o professor formador e sua constituição na dimensão reflexiva

Justificativa do Projeto Formativo

A ação formativa parte da premissa de que há necessidade de se refletir em torno das dificuldades, competências e habilidades individuais do professor formador, analisando sua prática e seus saberes experienciais. Com isso, percebe-se a importância de se propor momentos de autorreflexão e aprendizagem individual de acordo com um ritmo próprio. Sendo assim, a proposta culminará numa visão particular dos participantes quanto a organização de ideias, gestão do tempo e gerenciamento do percurso das ações formativas.

Objetivo Geral

Proporcionar momentos de reflexão acerca da autoformação para a construção do perfil de um profissional com habilidades e competências que possa ressignificar as práticas profissionais, reconhecendo-se como agente construtor da própria formação.

Ementário

Refletindo sobre o processo de autoformação; Boas práticas de autoformação; O que penso sobre autoformação; Eu e o processo de autoformação: Como?



PROJETO FORMATIVO - 3



Descrição dos Produtos/Artefatos

Nesse projeto de formação para o professor formador torna-se fundamental que se consiga elaborar instrumentos para a realização da avaliação diagnóstica, autoavaliação e avaliação do processo formativo realizado pela Gerência de Tecnologia Educacional.

Carga Horária

20 horas

Período

Fevereiro a Março

Recursos Necessários para execução do projeto

Computador; datashow, papel ofício (A4); lapiseiras, 30 pastas para os participantes; Instrumento para avaliação do curso.

Percurso Metodológico do Projeto Formativo

A oficina terá 20h presenciais e compreenderá apresentação de aspectos teóricos e o momento “mão na massa” para efetiva construção de instrumentos avaliativos pelos cursistas.

Processo avaliativo de acompanhamento

- **1º. Participação dos cursistas**

Nesta fase, será observada construção e apresentação dos instrumentos avaliativos.

- **2º. Avaliação da oficina**

Para que se obtenha um feedback do processo, será elaborado um questionário utilizando o Formulário Google a fim de que se avalie tanto a oficina quanto o ministrante.

Observação: este projeto foi elaborado pelos Professores Formadores 2, 7 e 8 (PF2, PF7 e PF8).



PROJETO FORMATIVO - 4



Tema do Projeto Formativo

Técnicas para elaboração de instrumentos para avaliação diagnóstica, autoavaliação e avaliação do processo formativo.

Justificativa do Projeto Formativo

O processo de avaliação é inerente ao fazer pedagógico, não podendo ser considerado isoladamente. Considerando a importância desse processo na prática de formação de formadores, percebeu-se a importância de propor momentos de discussão e estudos, objetivando a elaboração de instrumentos de avaliação das formações e diagnóstico quanto ao uso dos recursos tecnológicos pelas escolas da secretaria municipal de educação em Manaus.

Assim, o curso Técnicas para elaboração de instrumentos diagnósticos e avaliativos se justifica pela necessidade de consolidação de uma consciência avaliativa, a partir da qual serão elaborados os instrumentos para avaliação diagnóstica, autoavaliação e avaliação do processo que a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE) irá utilizar para coletar dados de sua atuação.

Para eficácia de um processo avaliativo, faz-se necessário termos clareza do que se pretende avaliar bem como os diferentes participantes a quem essa informação se destina, isto é, a análise dos dados que permita melhorias das formações, definições de novas ações, além de respostas aos indicadores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).



PROJETO FORMATIVO - 4



Objetivo Geral

Elaborar instrumentos levando em conta a avaliação diagnóstica, autoavaliação e avaliação do processo formativo realizado pela Gerência de Tecnologia Educacional.

Ementário

Conteúdo	Detalhamento do Conteúdo
O que é avaliação?	• Avaliação: um breve panorama histórico; • Objetivos do processo avaliativo; • Tipos de avaliação.
Avaliação diagnóstica	• Ferramentas para gerar avaliação diagnóstica; • Instrumentos para análise da avaliação diagnóstica; • Passos para análise dos dados obtidos com a avaliação diagnóstica.
Autoavaliação e Avaliação do processo formativo.	• Ferramentas para gerar avaliação do processo formativo; • Instrumentos para análise da avaliação do processo formativo; • Passos para análise dos dados obtidos com a avaliação do processo formativo; • Momento “mão na massa”: construção de instrumento para avaliação do processo formativo.

Descrição dos Produtos/Artefatos

Neste projeto de formação para o professor formador, torna-se fundamental que se consiga elaborar instrumentos para a realização da avaliação diagnóstica, autoavaliação e avaliação do processo formativo realizado pela Gerência de Tecnologia Educacional.



PROJETO FORMATIVO - 4



Carga Horária

20 horas

Período

Fevereiro

Recursos Necessários para execução do projeto

Computador; datashow, papel ofício (A4); lapiseiras, 30 pastas para os participantes; Instrumento para avaliação do curso.

Percurso Metodológico do Projeto Formativo

A oficina terá 20h presenciais e compreenderá apresentação de aspectos teóricos e o momento “mão na massa” para efetiva construção de instrumentos avaliativos pelos cursistas.

Processo avaliativo de acompanhamento

1º. Participação dos cursistas

Nesta fase, será observada construção e apresentação dos instrumentos avaliativos.

2º. Avaliação da oficina

Para que se obtenha um feedback do processo, será elaborado um questionário utilizando o Formulário Google a fim de que se avalie tanto a oficina quanto o ministrante.

Observação: este projeto foi elaborado pelos Professores Formadores 1 e 3 (PF1 e PF3).



PROJETO FORMATIVO - 5



Tema do Projeto Formativo

Metodologias ativas: tendências e inovações no Ensino.

Justificativa do Projeto Formativo

Os avanços tecnológicos impõem à sociedade mudanças em praticamente todos os setores. Essas mudanças são visíveis tanto nas atividades produtivas, onde computadores assumem funções antes inimagináveis substituindo o trabalho braçal e permitindo uma produção mais ágil e lucrativa, bem como permitindo o surgimento de novas profissões a partir de aplicativos e outros artefatos tecnológicos. Devido a essas mudanças o mundo do trabalho também deve se reorganizar, pois novas exigências são impostas aos trabalhadores que devem, além de possuir habilidades para o manuseio dos equipamentos, devem também aprender a se relacionar com os seus semelhantes de maneira diferente. A sociedade atual requer pessoas com habilidades para o trabalho em equipes, para a resolução de problemas, com iniciativa no desenvolvimento de suas atividades e com criatividade para as mesmas.

Diante dessa realidade a educação mantém-se ainda alheia a maioria das novidades tecnológicas e às relações sociais e de comportamentos advindos a partir de seu uso. As escolas de hoje ainda comportam salas de aulas aparentes as do século XIX onde alunos ainda são tratados como receptáculos de conhecimento, sem participação ativa no ato de aprender. Elas não acompanham as mudanças pelas quais passam os outros setores da sociedade. A escola ainda busca formar pessoas para o século XX, mas os outros setores da sociedade requerem pessoas do século XXI. Diante desse anacronismo, o que se pode propor para que a escola acompanhe tais mudanças? Como a formação continuada de professor formador pode contribuir nesse processo de mudança?

Nesse sentido, se faz necessário investigar a aplicabilidade de novas tendências e inovações de tecnologia no ensino, delimitando para o estudo das metodologias ativas, que indicam novas maneiras de ensinar, tendo o aluno como principal agente no ato de aprender. Entre as metodologias ativas, destacamos a gamificação e o design thinking, como possíveis metodologias inovadoras que valorizam a proatividade, a resolução de problemas, o trabalho em equipes e a probabilidade de tornar a aprendizagem mais significativa.



PROJETO FORMATIVO - 5



Justificativa do Projeto Formativo

A gamificação, enquanto estratégia motivacional, indica o uso de elementos de games no processo de ensino, fazendo com que o percurso da aprendizagem em busca do conhecimento se torne algo engajador e divertido, como um jogo.

O design thinking, é uma metodologia com tendência para abrir novos caminhos de inovação educacional, sugerindo práticas criativas partindo de um problema e analisando as possíveis soluções de maneira multidisciplinar e colocando em prática as ideias.

A partir do exposto, precisamos verificar se essas metodologias são importantes fatores para a inserção da escola no mundo em constantes mudanças tecnológicas e como o formador pode atuar nesse processo.

Objetivo Geral

Aplicar atividades de gamificação e de design thinking como metodologias ativas inovadoras no processo de formação do professor formador.

Ementário

Conteúdo	Detalhamento do Conteúdo
Metodologias ativas	• Conceitos; • Aplicabilidade no ensino.
Gamificação	• Conceitos; exemplos na educação; • Elaboração de atividades.
Design Thinking	• Conceitos; • Aplicabilidade.

Descrição dos Produtos/Artefatos

O produto será uma sequência didática com o desenvolvimento de uma atividade Gamificada e uma sequência didática envolvendo o Design Thinking.



PROJETO FORMATIVO - 5



Carga Horária

12h presenciais (4h/Módulo)
12h a distância

Período

Fevereiro a abril

Recursos Necessários para execução do projeto

Computadores; internet; Sala de aula virtual; celular; material de expediente (papel, caneta, lápis, post-it, pincéis coloridos, etc).

Percurso Metodológico do Projeto Formativo

O modelo da formação para o formador deverá ser teórico e mão na massa através das modalidades presencial e EAD.

O módulo de metodologias ativas deverá ser teórico e em EAD através da utilização de uma sala de aula virtual.

Os módulos Gamificação e Design Thinking deverão ocorrer na modalidade presencial, demonstrando os conceitos seguidos de exemplos práticos (mão na massa).

Processo avaliativo de acompanhamento

O professor formador será avaliado a partir do produto final que deve ser uma sequência didática com o desenvolvimento de uma atividade Gamificada e uma sequência didática envolvendo o Design Thinking.

Observação: essas sequências didáticas devem contemplar os seguintes critérios: possuir uma sequência didática lógica; objetivos claros e exequíveis; atingir resultados satisfatórios no ensino; conteúdos de aprendizagem de acordo com a formação do formador.

O professor formador do curso será avaliado através de um questionário que contenha os seguintes critérios: recursos utilizados; alcance dos conteúdos trabalhados a partir dos objetivos estabelecidos; aplicabilidade da metodologia; autoavaliação; cumprimento da carga horária.

Observação: este projeto foi elaborado pelos Professores Formadores 4 e 6 (PF4 e PF6).

APÊNDICE D: PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

O produto educacional da pesquisa, elaborado, implementado e avaliado nas fases da pesquisa-ação - passou por reformulações, em vista da avaliação e do processo de análise, conforme apontamos no capítulo 3 -, intitula-se “Proposta de elaboração de projetos formativos pela ABP para o desenvolvimento profissional docente de professores formadores”. Seu objetivo é contribuir no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professores formadores por meio da elaboração de projetos formativos com base na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

A versão final do produto educacional ficará disponível para acesso de duas formas: 1) impressa, na secretaria do PPGET; 2) em mídia digital, no seguinte endereço: <http://ppget.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>.