

**DAS DEMANDAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO
COMPROMISSO DA PESQUISA COM INTERVENÇÃO DO MESTRADO
PROFISSIONAL**

***LAS DEMANDAS FORMATIVAS DE LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA AL COMPROMISO DE LA INVESTIGACIÓN CON LA INTERVENCIÓN DEL
MÁSTER PROFESIONAL***

***ON FORMATIVE DEMANDS FROM BASIC EDUCATION TEACHERS TOWARDS
THE RESEARCH COMMITMENT WITH INTERVENTION OF THE PROFESSIONAL
MASTER'S DEGREE***

Marlene ZWIEREWICZ¹

Lucineia Kotelak JUNGES²

Marilise Edinéia dos Anjos Berres KAMPMANN³

Juan Miguel González VELASCO⁴

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar se as atuais demandas formativas de docentes do Ensino Fundamental de municípios de Santa Catarina e do Paraná têm sido contempladas em pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), em Caçador - SC. Com base na pesquisa comparativa e apoio nas pesquisas exploratória e bibliográfica e nas abordagens qualitativa e quantitativa, o estudo contou com a participação de 41 docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas dos municípios de Rio do Oeste e Porto União (Santa Catarina) e União da Vitória (Paraná). Os resultados revelam que as pesquisas com intervenção analisadas se aproximam de demandas formativas dos participantes ao promover a participação e estimular o interesse dos estudantes, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de estratégias de inclusão. No entanto, observou-se a necessidade de fortalecer nas formações atividades que ampliem o uso de tecnologias digitais na educação⁵.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Mestrado profissional. Pesquisa com intervenção.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC – Brasil. Professora Titular. Doutora em Psicologia (USFC). Doutora em Educação (UJA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>. E-mail: marlene@uniarp.edu.br

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC – Brasil. Mestranda em Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7468-8982>. E-mail: lucineiakotelak@gmail.com

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC – Brasil. Mestranda em Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6498-3718>. E-mail: marilisekampmann@gmail.com

⁴ Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz – Bolívia. Professor e Investigador titular. Doutor em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3502-2539>. e-mail: jmgonzales9@umsa.bo

⁵ Pesquisa com financiamento - Edital de chamada pública FAPESC Nº 15/2021 - Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE.

RESUMEN: Este artículo pretende analizar si las actuales demandas formativas de los docentes de la Enseñanza Primaria de municipios de Santa Catarina y Paraná han sido contempladas en investigaciones desarrolladas en el Máster Profesional en Enseñanza Primaria (PPGEB), Caçador, Santa Catarina. Basado en la investigación comparativa y apoyado en las investigaciones exploratorias y bibliográficas y en los abordajes cualitativos y cuantitativos, el estudio contó con la participación de 41 profesores actuantes en los años iniciales de la Enseñanza Primaria de cuatro instituciones públicas de los municipios de Rio do Oeste y Porto União (Santa Catarina) y União da Vitória (Paraná). Los resultados presentan que las investigaciones con intervención analizadas se acercan de las demandas formativas de los participantes promoviendo la participación y estimulando el interés de los estudiantes, el trabajo colaborativo y el desarrollo de estrategias de inclusión. En compensación, se observó la necesidad de reforzar en las formaciones aquellas actividades que amplíen el uso de tecnologías digitales en la educación.

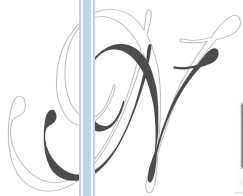
PALABRAS-CLAVE: Formación del profesorado. Máster profesional. Investigación con intervención.

ABSTRACT: This article has the purpose of analyzing whether the current formative demands of elementary and middle school teacher in the cities of Santa Catarina and Paraná have been fulfilled in researches conducted in the Professional Master's Degree in Basic Education (PPGEB), located in the town of Caçador, Santa Catarina. Based on comparative research and supported by exploratory research and bibliographical review and by the qualitative and quantitative approaches, the study relied on the participation of 41 teachers working in the elementary grades of four public schools in the cities of Rio do Oeste and Porto União (Santa Catarina) and União da Vitória (Paraná). Results show that the researches including an intervention analyzed are close to the formative demands of participants as they foster participation and stimulate the interest of students, collaborative work, and the development of inclusive strategies. Conversely, it was observed a need to strengthen, in the formative activities, activities that enhance the use of digital technologies in education.

KEYWORDS: Teacher training. Professional master's degree. Research with intervention.

Introdução

A constituição da identidade docente “[...] perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente” (IZA *et al.*, 2014, p. 277). Esse percurso implica “[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções [...]”, constituindo um processo, consciente ou inconscientemente, marcado por “[...] negociações das quais certamente fazem parte suas



histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...]” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Iza *et al.* (2014, p. 274) indicam que a “[...] identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social no qual se está inserido [...]”. Os autores também afirmam que, nas pesquisas que vêm realizando, emergem diferentes aspectos subjacentes à identidade docente, os quais podem ser agrupados em três eixos: profissionalidade docente; experiência e saber da experiência; formação inicial e continuada.

A formação continuada, especificamente, constitui uma das condições nodais para a constituição identitária dos docentes, especialmente quando possibilita a reflexão sobre demandas locais e globais e favorece intervenções que as considerem no redimensionamento da prática pedagógica. Para tanto, são fundamentais iniciativas formativas pautadas por aquilo que Gatti (2014, p. 378) define como “[...] ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada [...]”.

Behrens (2007, p. 441), contudo, destaca a persistência de iniciativas de formação nutridas pela abordagem enciclopédica que tem acompanhado historicamente os docentes, carregando “[...] como maior herança o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento”. A afirmação da autora é confirmada por pesquisas que indicam o distanciamento entre o que se prevê de avanços na formação continuada de docentes e o que, de fato, acontece na prática pedagógica durante esse processo.

Ambrosim (2019), por exemplo, alerta para a persistência de formações ofertadas para atender demandas a serem cumpridas burocraticamente, enquanto Martins (2019) observou que parte das iniciativas formativas tende a atender problemas imediatos, desconsiderando a contextualização em relação à realidade. Existe, portanto, uma distância entre demandas respectivas à formação docente, indispensáveis para sua constituição identitária, e alternativas de formação a que os docentes vêm tendo acesso.

Destaca-se, ainda, que as diversas transformações pelas quais a sociedade vem passando repercutem nos estudos acerca da formação continuada dos docentes e indicam a necessidade de sua resignificação. Estudos de pesquisadores como Nóvoa (1992) e Candau (1997) já traziam questionamentos sobre a necessidade de mudanças nas formações continuadas desde a década de 1990, enquanto estudos de Behrens (2007), Nóvoa (2017, 2019) e Gatti (2014, 2017, 2019) reiteram as preocupações no século atual. Entre as discussões, aponta-se a importância do diálogo entre as teorias e o fazer pedagógico, do

protagonismo docente, do trabalho colaborativo e da necessidade de aproximação das formações com o contexto de atuação e sua interconexão planetária.

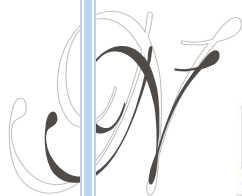
Os debates sobre condições como essas têm contribuído para se repensar a real finalidade da formação em relação à profissionalização e à atuação docente. Sansolotti e Coelho (2019, p. 206-207), por exemplo, destacam que pensar na formação continuada de docentes é, sobretudo, “[...] pensar na condução de processos que buscam a autonomia do professorado no seu desenvolvimento profissional e uma atuação prática que seja preponderante para se alcançar resultados significativos nos processos de ensinar e aprender [...]”.

Nessa linha, Nóvoa (2019, p. 3) aborda a formação continuada dos docentes no cenário atual como objeto de metamorfose do ambiente escolar. Para ele, a metamorfose ocorre quando “[...] os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [...]” tradicionalmente adotado.

Para esse autor, o trabalho colaborativo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes escolares é de grande importância para a efetividade das formações continuadas, mas, sobretudo, “[...] é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2019, p. 11). Nesse sentido, o autor defende uma formação continuada dentro do ambiente escolar, com a participação de todos os profissionais de forma cooperativa, com trocas de experiências exitosas e anseios, diálogos e reflexões que contribuam para a efetiva interligação entre a teoria e a prática (NÓVOA, 2017).

Imbernón (2010) reitera o posicionamento de Nóvoa ao propor uma perspectiva de formação continuada, reflexiva e colaborativa entre os profissionais da educação e a comunidade em que a escola está inserida, considerando os docentes como sujeitos de sua própria formação. Para o autor, “[...] esta nova formação deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Assim, ao considerar o docente como sujeito da sua formação, atuante em parceria com os sujeitos da comunidade, avança-se em direção a mudanças nas iniciativas formativas, para que essas passem a ser comprometidas com a superação de formatos fragmentados e descontextualizados de conhecimentos e práticas. Para tanto, “É importante que o docente possa expor suas necessidades formativas e que seja partícipe do seu processo de



desenvolvimento profissional e que a escola seja um locus privilegiado de formação” (AGUIAR; HOBOLD, 2015, p. 221-222).

Para esse processo, considera-se como determinante ouvir o docente por meio de iniciativas nas quais esse profissional “[...] possa analisar sua prática” (AGUIAR; HOBOLD, 2015, p. 221). Os resultados dessa escuta são determinantes para ressignificar a formação e, concomitantemente, gerar uma metamorfose na prática pedagógica.

Oliver (2003, p. 27), por sua vez, indica que “As práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula [...]” são uma “[...] fonte de informação que precisa ser analisada criticamente [...]” com “[...] os pensamentos que as originam e os modelos que as sustentam [...]”, constituindo-se em um dos “[...] grandes focos de atenção para os quais devemos congregarmos se queremos conhecer as dificuldades da mudança e os significados profundos das atuações”. Nesse processo, novamente se destaca a relevância da escuta para a metamorfose da prática pedagógica, pois ela mobiliza estruturas que colaboram na compreensão, na interpretação e na intervenção nos processos de ensino e de aprendizagem (IMBERNÓN, 2010).

A escuta constitui um dos fatores determinantes do trabalho colaborativo e uma condição fulcral para considerar na formação docente, aquilo que Imbernón (2010) define como fatores da diversidade e da contextualização, entre eles o aumento do número de vagas para estudantes (SALTO; CARNEIRO, 2021), o que demanda um novo olhar sobre o entorno escolar. Nóvoa (2001, p. 4), por sua vez, afirma que “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

Diante de expectativas como essas, Nóvoa (2019) propõe o “triângulo de formação”: os docentes (profissão); as Universidades (Ensino superior); e as escolas (redes). Nessa perspectiva, os docentes podem redimensionar suas práticas colaborativamente, às universidades “[...] atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico [...]” (NÓVOA, 2019, p. 7) e as escolas podem “[...] construir um ambiente formativo com a presença da universidade [...]”, de outras escolas e de seus profissionais, “[...] criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Para que os vértices desse triângulo interajam em processos colaborativos de formação, Nóvoa (2019) apresenta uma nova matriz para pensar a formação docente. Nela, “[...] a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (NÓVOA,



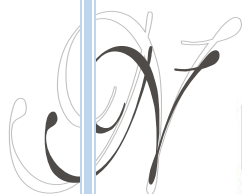
2019, p. 6). Desse modo, para Nóvoa (2019, p. 6), não é “[...] possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Em relação à metamorfose da escola, Nóvoa (2019, p. 7) afirma que ela “[...] implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento) [...]”. Da mesma forma, Nóvoa (2019, p. 7) destaca que a “[...] mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente”.

Essas condições motivaram a elaboração deste artigo, cujo objetivo é analisar se as atuais demandas formativas de docentes do Ensino Fundamental de municípios de Santa Catarina e do Paraná têm sido contempladas em pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador - SC.

Para a realização deste estudo, optou-se pela priorização da pesquisa comparativa, com o apoio das pesquisas exploratória e bibliográfica e das abordagens qualitativa e quantitativa. O levantamento dos dados foi realizado por meio de dois roteiros de análise e de um questionário aplicado, no segundo semestre do ano de 2021, a 41 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas dos municípios de Rio do Oeste, Porto União e União da Vitória.

Espera-se que esta pesquisa evidencie a relevância da formação docente continuada para a formação da identidade docente. Da mesma forma, que se valorize a necessidade de investimentos em formações docentes comprometidas com a metamorfose das práticas pedagógicas, contemplando, nesse processo, o protagonismo, como destacado por Nóvoa (2019) em iniciativas que articulam os três vértices da formação: os próprios docentes, as universidades e as escolas. Assim, justifica-se o compromisso deste estudo com a análise da relação entre demandas formativas e soluções propostas em pesquisas com intervenção desenvolvidas no PPGEB/UNIARP.



Métodos

Para a realização deste estudo, priorizou-se a pesquisa comparativa com o apoio das pesquisas exploratória e bibliográfica. A pesquisa exploratória possibilitou conhecer demandas formativas atuais de docentes da Educação Básica, enquanto a pesquisa bibliográfica possibilitou a análise de fragmentos de quatro dissertações do PPGEB/UNIARP. Já a pesquisa comparativa foi utilizada para comparar as demandas dos docentes com os resultados das intervenções realizadas durante as pesquisas, visando detectar se, independentemente do ano em que foram desenvolvidas, elas contemplaram necessidades atuais dos docentes participantes.

Em relação à pesquisa bibliográfica, observa-se que “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]” (GIL, 2006, p. 65) ou combinadas com outras alternativas metodológicas. Enquanto a pesquisa bibliográfica tem como fonte o resultado de estudos correlatos (ZWIEREWICZ, 2014), a pesquisa exploratória tem entre suas finalidades, aumentar a familiaridade com o fenômeno em estudo (MARCONI; LAKATOS, 2010), implicando os participantes como possível fonte, os quais colaboram com o preenchimento de questionários e outros instrumentos de pesquisa criados em conformidade com os objetivos das pesquisas.

Finalmente, a pesquisa comparativa possibilita o confronto entre duas variáveis, observando aproximações e especificidades (ZWIEREWICZ, 2014). Sua utilização pode ter como finalidade a comparação entre “[...] sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 107) ou outras condições como as previstas neste estudo.

Em relação às abordagens, optou-se, inicialmente, pela quantitativa por essa possibilitar o tratamento de dados com o apoio do que Pereira *et al.* (2018, p. 69) definem como “[...] técnicas matemáticas como é o caso das porcentagens [...]”. Ela pode ser utilizada também com a abordagem qualitativa, pois, de acordo com Yin (2015), ambas não se excluem e podem ser relevantes para uma melhor compreensão dos fenômenos estudados. No caso desta pesquisa, a opção por uma segunda abordagem ocorreu pela necessidade de comparar os resultados de pesquisas do mestrado profissional com as demandas indicadas por docentes da Educação Básica.



Desenho da pesquisa

O estudo foi organizado em três etapas: i) Etapa I: levantamento de demandas formativas de docentes da Educação Básica, por meio da aplicação de um questionário; ii) Etapa II: análise dos resultados de dissertações do PPGEB/UNIARP que tiveram como foco a formação docente e utilizaram pesquisas com intervenção; iii) Etapa III: comparação entre os resultados da primeira e da segunda etapas, visando observar possíveis aproximações entre os resultados das pesquisas do PPGEB/UNIARP e as atuais demandas formativas dos participantes deste estudo.

Além do objetivo específico de cada etapa, são registradas na Figura 1 as técnicas e os instrumentos de pesquisa. Também são indicadas as fontes utilizadas na coleta de dados em cada uma das etapas.

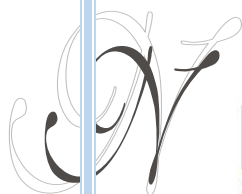
Figura 1 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores

Instrumento de avaliação

Para a coleta dos dados, aplicou-se um questionário elaborado com base nos utilizados por Almeida (2018) e Horn (2021), sendo mantidos itens relativos aos dados de identificação presentes em ambos os instrumentos, bem como questões centrais sobre demandas formativas. O instrumento aplicado virtualmente foi acompanhado por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual 100% dos participantes autorizaram a publicação dos dados.



Além disso, foram utilizados dois roteiros elaborados especificamente para esta pesquisa: o primeiro para analisar resultados de dissertações do PPGEB/UNIARP que tiveram como foco a formação docente e utilizaram pesquisas com intervenção, ou seja, as pesquisas de Almedia (2018), Zielinski (2019), Dal’Bó (2021) e Horn (2021); o segundo para comparar demandas formativas de docentes atuantes em escolas de Educação Básica de municípios catarinenses e paranaenses com resultados de dissertações do PPGEB/UNIARP que tiveram como foco a formação docente e utilizaram pesquisas com intervenção.

Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada com o apoio do *software* NVivo. Esse recurso possibilitou a análise dos dados compilados na segunda etapa da pesquisa e retomados na terceira.

Sistematizados em uma nuvem de palavras, os dados trabalhados no NVivo serviram de referência para a delimitação de dois aspectos: i) os conceitos-chave presentes nos resultados das quatro dissertações selecionadas; e ii) a utilização dos conceitos-chave como elementos-chave para realizar o confronto com as atuais demandas formativas dos participantes deste estudo.

Resultados e discussão

Os dados são apresentados de acordo com a sequência das etapas previstas no desenho da pesquisa (Figura 1). Portanto, são dados relativos a atuais necessidades formativas dos docentes e aos resultados das dissertações do PPGEB/UNIARP, bem como derivados do confronto dos respectivos dados obtidos nas duas primeiras etapas da pesquisa.

Os 41 docentes participantes da pesquisa atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas dos municípios de Rio do Oeste e Porto União (Santa Catarina) e União da Vitória (Paraná). Entre suas características destacam-se: i) o predomínio do sexo feminino, com 92,7%; ii) 87,8% concluíram a graduação, 70,7% concluíram a especialização e 7,3%, o mestrado; iii) 68,3% frequentaram uma universidade pública durante a graduação; e iv) 71,2% frequentaram presencialmente o curso superior, enquanto os demais, cursos a distância. Destaca-se, ainda, que, do total de docentes, 87,8%



participaram de alguma atividade formativa entre os anos de 2020 e 2021, enquanto 12,2% afirmaram que não.

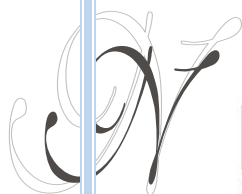
Em relação às atuais demandas formativas, além de constatar que uma parte, mesmo pequena (12,2%), não tenha frequentado encontros de formação continuada durante os anos de 2020 e 2021, 18,4% dos participantes da pesquisa indicaram que não utilizam os conteúdos apropriados durante as formações na prática pedagógica desenvolvida por eles em sala de aula. Esse último resultado reforça a relevância das preocupações de Behrens (2007) sobre a persistência de iniciativas formativas que distanciam a teoria da prática e, também, evidencia a emergência de superar propostas que, para Ambrosim (2019), tendem a atender problemas imediatos, desconsiderando a contextualização em relação à realidade.

Quando questionados sobre os dois recursos mais utilizados na elaboração do planejamento das aulas, a internet foi a mais indicada, seguida do livro didático. A relevância atribuída à internet pode derivar de diferentes condições que precisam ser consideradas, entre elas: a que amplia possibilidades para o planejamento, no sentido de facilitar o acesso a estudos recentes, documentos em múltiplos formatos e dados reais que permitem o confronto de muitas realidades, desde que sejam utilizadas fontes confiáveis; e a de que o acesso à internet pode estimular a reprodução de atividades previamente definidas sem a devida adequação ao contexto. Por isso, a importância da utilização de diferentes recursos e do cuidado com as informações neles contidas.

Quanto a condições gerais dos participantes que precisam ser consideradas nas formações, destacam-se: a diferença no tempo de atuação, a carga horária semanal de trabalho e a quantidade de escolas em que atuam.

Entre os participantes, 37,5% atuam entre 10 a 15 anos na docência, 30% há mais de 15 anos, 22,5% entre cinco a 10 anos, 5% entre um e cinco anos, e 5% há menos de um ano.

Considerando que, na constituição da identidade docente, a atuação e a formação continuada interferem tanto a trajetória realizada na Educação Básica, como a formação na licenciatura, (IZA *et al.*, 2014), reitera-se a relevância da formação pautada na colaboração. Esse processo de constituição, para Garcia, Hipólito e Vieira (2005), é marcado por negociações que implicam tanto histórias de vida, como as próprias condições concretas de trabalho e o imaginário acerca da própria formação. Nesse contexto, para Nóvoa (2017), especialmente quando os docentes se juntam em coletivo para responderem aos desafios, é que se formam as condições para a metamorfose da prática pedagógica.



Em relação à carga horária, observou-se que a sobrecarga de parte dos docentes precisa constituir-se em um dos fatores definidores das propostas formativas. Isso porque 68,3% dos participantes atuam durante 40 horas semanais ou mais, enquanto 19,5% atuam até 20 horas semanais, e 12,2% atuam entre 21 a 39 horas semanais.

Da mesma forma, ainda que a maioria dos docentes atue em somente uma escola (51,2%), o tempo de deslocamento dos docentes que atuam em mais de uma escola precisa ser considerado, pois 48,8% se deslocam para trabalhar em duas ou mais instituições.

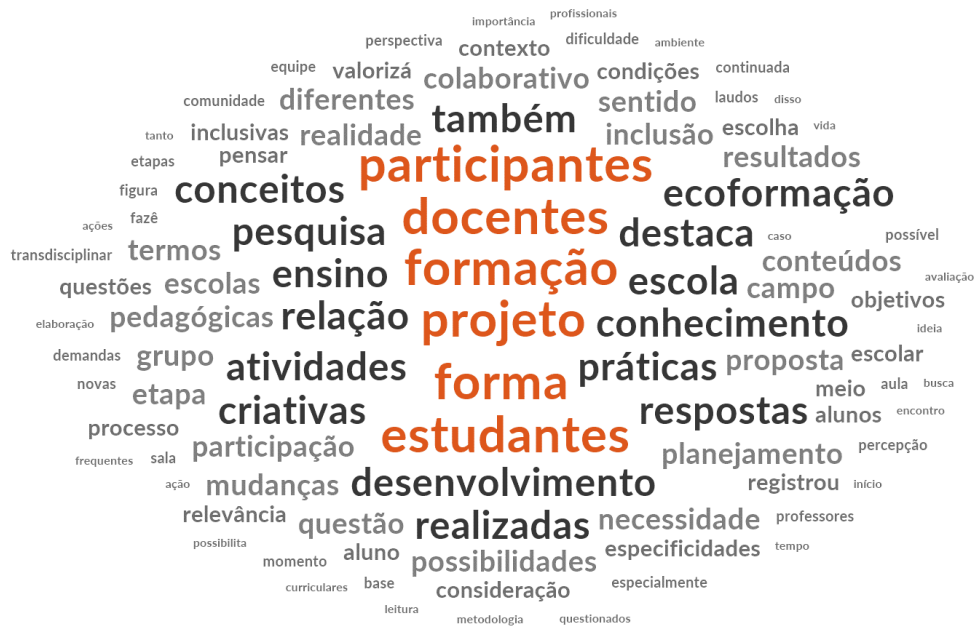
Em relação aos desafios encontrados em sala de aula, os participantes indicaram a pouca participação dos pais nas atividades da escola, seguida da indisciplina dos estudantes. Também indicaram a parceria reduzida com profissionais de outras áreas do conhecimento e a falta de domínio de estratégias de inclusão.

As indicações dos participantes evidenciam a relevância de a formação continuada envolver os próprios contextos de atuação docente, estimulando a participação, a troca de experiências exitosas, mas também o compartilhamento de anseios e desafios, conforme destaca Nóvoa (2019). Imbernón (2010) reitera a importância desse processo ao defender iniciativas de formação colaborativa entre os profissionais da educação e a comunidade em que a escola está inserida.

Os participantes também indicaram demandas quanto a assuntos que precisariam ser trabalhados na formação. Os principais foram: inclusão, tecnologias educacionais, metodologias de ensino, planejamento e avaliação.

Na utilização do NVivo para a análise inicial de quatro dissertações do PPGEB/UNIARP desenvolvidas com o apoio de pesquisas com intervenção, foram identificadas condições convergentes nos resultados das quatro dissertações. Essas condições se resumem aos conceitos com frequência mais elevada registrados na Figura 2, que são: o projeto, os participantes, os docentes, os estudantes, a formação e a forma. Também são destacados conceitos como o conhecimento, a participação, a pesquisa, a prática, as atividades, a colaboração, a realidade, o contexto, os conteúdos, a inclusão/inclusiva, a ecoformação, o planejamento, entre outros.

Figura 2 – Conceitos de destaque presentes nos resultados das pesquisas analisadas

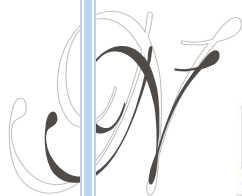


Fonte: Elaborado pelos autores

Os conceitos mais frequentes indicam que os resultados das quatro pesquisas com intervenção revelam uma aproximação das propostas formativas desenvolvidas com demandas indicadas pelos participantes da pesquisa atual. Apresentam-se demandas como a falta de participação, de interação e de conhecimentos específicos. Da mesma forma, evidencia-se, na análise dos resultados, a vinculação das pesquisas analisadas com temáticas sugeridas para serem trabalhadas nos encontros de formação continuada, entre elas as metodologias de ensino e o planejamento.

Para detalhar essa aproximação, são recuperados fragmentos das próprias dissertações. Para tanto, optou-se, inicialmente, pela localização dos conceitos no decorrer das respectivas dissertações, seguidos de trechos que os contextualizam.

Em relação à falta de participação da comunidade escolar, a dissertação de Zielinski (2019, p. 41) indicou que a formação resultou em “[...] mudanças nas práticas pedagógicas, especialmente, na criação e exploração de cenários de aprendizagem alternativos e na ampliação da implicação da comunidade nas atividades escolares”. Além disso, observou-se que foi “[...] a articulação teórico-prática, aproximando o conteúdo da realidade dos estudantes, por meio das pesquisas, dos diálogos dos estudantes com os docentes e a comunidade [...]” que “[...] favoreceu a ampliação dos conhecimentos acerca dos assuntos que veiculavam nos textos [...]” trabalhados durante o Projeto Criativo Ecoformador (PCE)



desenvolvido pelos docentes na escola a partir da participação na formação (ZIELINSKI, 2019, p. 41).

A pesquisa de Zielinski (2019) também destacou como um dos resultados que a interação com a comunidade se constituiu em uma das condições previstas em dois dos dez indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual, identificados durante o estudo. São eles: i) a utilização de cenários alternativos de aprendizagem, como as aulas de campo em propriedades agrícolas e terrenos da comunidade, além da criação e/ou exploração de diferentes espaços na escola que favorecem a aplicabilidade do conhecimento; e ii) a alternância nas interações, envolvendo alternativamente os pares, estudantes de outras turmas, docentes, gestores, profissionais técnicos, familiares, profissionais de diferentes áreas, autoridades públicas e membros da comunidade em geral.

Os resultados convergem com indicações de Nóvoa (2017, 2019) sobre a importância de as formações envolverem o coletivo. Também enunciam a superação de formações pautadas na abordagem enciclopédica que, conforme comentado por Behrens (2007), têm acompanhado historicamente os docentes, resultando no distanciamento entre teoria e prática e na mera reprodução do conhecimento.

Quanto à demanda respectiva à indisciplina dos estudantes, observa-se que, apesar de não se constituir em um dos conceitos mais frequentes, as pesquisas com intervenção consideram condições que favorecem o seu interesse e comprometimento. Entre os resultados da pesquisa de Almeida (2018), por exemplo, os docentes relataram que, no lugar da indisciplina, observou-se o interesse dos estudantes em fazer perguntas, o empenho, a autonomia, o comprometimento e a participação. Também foram destacados exemplos que demonstram o interesse dos estudantes:

Um exemplo muito significativo foi em um momento do projeto que inseriu os conteúdos de localização geográfica, placas e sinalizações que estimulou o interesse dos alunos, onde os mesmos chegavam à escola trazendo novas informações, figuras e diversas curiosidades sobre o assunto inserido. Até mesmo os alunos da Pré-escola ficaram entusiasmados que houve um momento em que um dos deles trouxe até uma imagem recortada de revista (onde mostrava rios, matas, uma casa e pedras grandes) e mostrava aos professores da escola dizendo que aquele era um mapa onde ficava a casa dele [...] (ALMEIDA, 2018, p. 113-114).

Quanto à falta de interação indicada como uma das demandas dos participantes do estudo atual observou-se que as formações desenvolvidas nas pesquisas com intervenção analisadas têm como um dos destaques o trabalho colaborativo. Isso pode ser observado

quando Horn (2021) conclui a apresentação dos resultados de seu estudo indicando que, além da flexibilidade no planejamento e da interligação dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, a formação desenvolvida se destacou, entre outras condições, pelo potencial de promover o trabalho colaborativo entre docentes, gestores, estudantes e comunidade.

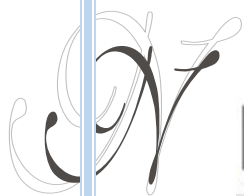
Na mesma direção, Dal’Bó (2021, p. 145) registrou que “Os resultados da pesquisa mostram que o trabalho colaborativo para os participantes minimizou as defasagens apresentadas na formação inicial [...]”, além de destacar a relevância da “[...] formação continuada no próprio contexto de atuação [...]”. A autora ainda ressaltou que: “A proposta formativa viabilizou a troca e o compartilhamento de vivências e experiências entre os docentes”.

São condições como essas que, segundo Nóvoa (2019), colaboram para a metamorfose do ambiente escolar. Para o autor, além de contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes, é no trabalho colaborativo que eles enfrentam os desafios diante da necessidade de superação de um referencial de escola não compatível com as demandas atuais.

Finalmente, em relação às estratégias de inclusão, o estudo de Dal’Bó (2019) contemplou essa demanda como um dos objetivos centrais da formação. Entre os resultados, destacou que, “Ao avaliar a proposta de formação na perspectiva dos participantes, ponderando se foi compatível com as demandas apresentadas e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas [...]”, concluiu-se que os participantes não somente se sentiram parte integrante da causa como “[...] abraçaram a responsabilidade de melhorar a própria prática docente [...]” (DAL’BÓ, 2019, p. 145).

Nesse processo, Dal’Bó (2019, p. 144) indicou que a formação possibilitou, além de “[...] tecer juntamente com os docentes a construção desses conhecimentos em relação à educação inclusiva [...]”, outras possibilidades, entre elas “[...] criar conexões, estabelecer relações e religar os saberes dando sentido e significados a eles”. Dessa forma, atendem-se expectativas de Gatti (2014) sobre a necessidade de as formações pautarem suas atividades em ações conscientes e que propiciem uma reflexão mais objetiva sobre a realidade vivenciada, tal como evidenciado na pesquisa de Almeida (2018) quando os docentes indicaram que, a partir da formação, desenvolveram atividades comprometidas com as especificidades dos estudantes.

Em relação aos temas sugeridos, observa-se que as formações realizadas nas pesquisas com intervenção analisadas atenderam tanto a necessidade de trabalhar com metodologias de ensino como fortaleceram o planejamento. A inclusão dos termos “projeto” e “planejamento”



entre os conceitos mais frequentes (Figura 2) revela esse compromisso que foi enunciado no estudo de Almeida (2018), quando a autora indicou que a formação colaborou tanto para aprofundar reflexões sobre o processo de planejamento como para valorizar ações que já eram desenvolvidas anteriormente, mas que precisam de certa ressignificação.

Apesar do atendimento de grande parte das demandas formativas dos participantes da pesquisa atual, observou-se que as pesquisas com intervenção desenvolvidas pelo PPGEB/UNIARP podem fortalecer a abordagem de inserção tecnológica. Portanto, essa é uma demanda que precisa fazer parte da pauta das próximas pesquisas com intervenção envolvendo docentes da Educação Básica.

Conclusão

Ao ter como objetivo comparar atuais demandas formativas de docentes do Ensino Fundamental de municípios de Santa Catarina e do Paraná e resultados de pesquisas desenvolvidas no PPGEB/UNIARP, este estudo analisou contribuições de autores cujo interesse central reside na formação docente. A análise foi fundamental para reiterar a importância de a formação envolver os próprios contextos de atuação docente, de considerar suas próprias vivências e de implicar um movimento colaborativo capaz de gerar metamorfoses no contexto escolar.

Além da participação da comunidade escolar interna e externa, as reflexões tecidas por Nóvoa (2019) em relação ao triângulo da formação evidenciam a relevância desse movimento colaborativo, que se constitui em uma iniciativa observada nas pesquisas com intervenção propostas pelo PPGEB/UNIARP. Nesse sentido, os docentes, as escolas e a Universidade, ou seja, os vértices dos triângulos da formação se constituem em elementos fundamentais para que a formação docente colabore na respectiva metamorfose. As iniciativas que se comprometem com essas condições são as que favorecem a superação de formações que persistem no distanciamento da teoria em relação à prática, no individualismo e no trabalho descontextualizado.

Em relação às demandas formativas, o estudo revelou que a falta de participação dos pais nas atividades escolares, a falta de interesse dos estudantes, as dificuldades em relação ao trabalho colaborativo e a falta de conhecimentos para desenvolver estratégias inclusivas se constituíam tanto em demandas indicadas por meio do questionário aplicado nesta presente pesquisa, como em compromissos assumidos nas pesquisas com intervenção analisadas.

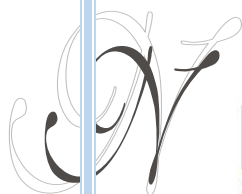


Existe, assim, uma convergência entre os resultados de pesquisas com intervenção do PPGEB/UNIARP e as atuais demandas formativas dos docentes.

Já em relação à inclusão de temáticas nas propostas formativas, os resultados das pesquisas com intervenção revelam o compromisso com metodologias inovadoras de ensino, especialmente quando propõem o uso dos PCE, além de fortalecerem iniciativas de planejamento durante os encontros formativos. Contudo, a análise também contribuiu para observar que existe a necessidade de ampliar nas formações possibilidades para a inserção tecnológica na prática pedagógica.

Além disso, destaca-se a importância de que se observem outras condições indicadas nesta pesquisa, entre elas a diferença no tempo de atuação dos docentes, a carga horária semanal de trabalho de cada um deles e a quantidade de escolas em que atuam. Essas são especificidades contempladas quando a formação fortalece o trabalho colaborativo e promove a religação do que se discute/propõe nos encontros formativos com o que se desenvolve em sala de aula, tal como se fortalece quando as pesquisas com intervenção do PPGEB/UNIARP exploram uma proposta formativa pautada na formação-reflexão-ação.

Nesse processo, as pesquisas reiteram um compromisso com a articulação daquilo que se propõem a trabalhar durante a formação com aquilo que pode ser desenvolvido pelos docentes durante sua atuação. Tratam-se, portanto, de iniciativas indispensáveis para a constituição identitária dos docentes, por valorizarem o diálogo entre a teoria e o fazer pedagógico, o trabalho colaborativo e a aproximação das formações com o contexto de atuação, em que se considera, se valoriza, se respeita o lugar de onde fala/enuncia esse docente.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. R.; HOBOLD, M. S. Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua implicação para o trabalho docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 219-235, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/809/685>. Acesso em: 5 jun. 2021.

ALMEIDA, A. L. R. **Influência do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?dissertacao=influencia-do-programa-de-formacao-acao-em-escolas-criativas-na-transformacao-das-praticas-pedagogicas-em-uma-escola-do-campo>. Acesso em: 06 maio 2021.

AMBROSIM, I. **Formação continuada docente em rede de colaboração: Desafios e possibilidades para a educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2713>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806303>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

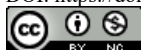
DAL'BÓ, R. **Formação docente tecida colaborativamente para cocriação de práticas pedagógicas inclusivas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2020.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 18 dez. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 16 nov. 2020.



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HORN, M. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na Educação Básica de União da Vitória/PR**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?dissertacao=implicacoes-do-programa-de-formacao-acao-em-escolas-criativas-na-pratica-pedagogica-de-docentes-da-educacao-basica-de-uniao-da-vitoria>. Acesso em: 10 mar. 2021.

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

IZA, D. F. V. *et al.* (org.). A identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, M. L. **Docência em educação infantil: Concepções e significados**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/10110>. Acesso em: 16 maio 2020.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, p. 1-7, maio 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/350449964/PROFESSOR-Se-Forma-Na-Escola-Antonio-Novoa>. Acesso em: 03 abr. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 8 maio 2021.

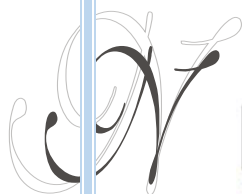
NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVER, C. **Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad**. Barcelona: Octaedro, 2003.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM, 2018.

SALTO, M. P.; CARNEIRO, R. U. C. Formação continuada e a realidade escolar: Concepções docentes sobre o ensino científico inclusivo. **Nuances Est. Sobre Educ.**,



Presidente Prudente, v. 32, e021004, jan./dez. 2021. p. 1-20. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9117>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANSOLOTI, S. O.; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, Barra do Garças, n. 3, p. 205-219, ago. 2019. Disponível em:
<https://revista.institutoies.com/2019/09/20/terceira-edicao-agosto-2019/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

YIN, R. K. **O Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZIELINSKI, H. **Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual detectados no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599607/2/6%20PE%20-%20HELENA%20CASTILHO%20ZIELINSKI.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

ZWIEREWICZ, M. **Seminário de Pesquisa e Intervenção I**. Florianópolis: IFSC, 2014.

Como referenciar este artigo

ZWIEREWICZ, M.; JUNGES, L. K.; KAMPMANN, M. E. A.B.; VELASCO, J. M. G. Das demandas formativas de docentes da educação básica ao compromisso da pesquisa com intervenção do mestrado profissional. **Nuances Est. Sobre Educ.**, Presidente Prudente, v. 33, e022002, jan./dez. 2022. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v33i00.9331>

Submetido em: 20/09/2021

Revisões requeridas: 12/11/2021

Aprovado em: 06/01/2022

Publicado em: 31/03/2022

