

## Um curso de formação continuada de professores como lócus de pesquisa-ação: relato de experiência

**Ivan Fortunato**

Instituto Federal de São Paulo, Itapetininga, Brasil  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos,  
Sorocaba, Brasil

[ivanfrt@yahoo.com.br](mailto:ivanfrt@yahoo.com.br)

### Resumo

O artigo trata da pesquisa-ação na formação continuada de professores em exercício. Como objeto de estudo, tomamos como base as atividades realizadas em um curso de atualização oferecido aos gestores da rede pública do estado, lotados na diretoria regional de Itapetininga, estado de São Paulo, Brasil. O relato da experiência foi a metodologia utilizada para análise, pois partimos do vivido para explorar possíveis significados para uma formação continuada que motive a investigar o próprio cotidiano. Baseado em um capítulo recém publicado sobre “saberes pedagógicos”, o curso de atualização tratou de discutir sobre a profissionalização docente, as contingências do trabalho e autoformação. Tendo sido desenvolvido por participação voluntária, ao vermos que o fato do curso ter sido frequentado por mais de 40 gestores, concluímos que assuntos como os saberes pedagógicos importam no cotidiano das escolas. Ao final, espera-se com a partilha dessa experiência que novas e mais substanciadas formas de desenvolver a pesquisa-ação nas escolas sejam estabelecidas, não apenas no interior paulista, mas em todos os locais em que a educação esteja presente.

**Palavras-chave:** Formação docente; pesquisa-ação; prática educativa

### Abstract

The paper deals with action research in the ongoing training of in-service teachers. As a study object, we took as a base the activities carried out in an updating course offered to the managers of the state's public network, which are located in the Itapetininga Regional Directory, in the state of São Paulo, Brazil. The report of the experience was the methodology used for analysis, since we started from the lived experiences to explore possible meanings for a continuous formation that motivates to investigate one's everyday. Based on a recently published chapter on “pedagogical knowledge”, the updating course discussed the professionalization of teachers, work contingencies and self-training. Developed under voluntary participation, we have seen that the fact that the course has been attended by more than 40 managers, we conclude that subjects such as pedagogical knowledge matter in the daily life of schools. In the end, it is hoped by the sharing of this experience that new and more substantiated ways of developing action research in schools are established, not only in the interior of São Paulo but in all places where

education is present.

**Keywords:** Teacher training; action research; educational practice

## Introdução

A pesquisa-ação evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença (Jesus, Vieira & Effgen, 2014, p. 772).

A relação entre a academia e a escola parece ainda ter seus desencontros. De um lado, uma instituição absorvida pela excelência da pesquisa e o rigor dos métodos; do outro, a preocupação com situações diversas de um cotidiano multifacetado, incluindo o ensino, mas também a mediação de conflitos, o aconselhamento, a burocracia etc. A pesquisa-ação, realizada na *e com* a escola, parece ser um meio saudável para promover a necessária união entre quem pesquisa e quem lida, rotineiramente, com a educação escolar. Isso porque, como evidenciado na epígrafe, a pesquisa-ação permite que seus participantes se deixem, momentaneamente, de estar absorvidos pelas tarefas e desafios do cotidiano para observar e refletir sobre as ações da educação, além de estabelecer meios de se criar vínculos, tão importantes para o processo educativo.

É disto que se trata este texto: da pesquisa-ação edificada na relação entre a academia e a escola. Especificamente, trata-se da relação entre os trabalhos desenvolvidos na formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de São Paulo, campus de Itapetininga (ora referido apenas como IFSP), e as escolas públicas da cidade e seu entorno.

Construído sob a forma de um ensaio, busca-se reviver, e refletir sobre os encontros do curso “Saberes Pedagógicos: perspectivas e tendências<sup>1</sup>” (ora referido apenas como curso Saberes Pedagógicos), realizado na Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga, no mês de maio de 2018. Neste espaço de formação continuada, foram supervisores, diretores e professores coordenadores, o público-alvo desse curso de atualização, que congregou mais de 40 participantes, todos presentes por adesão voluntária.

Dessa forma, o curso como elemento para pesquisa-ação torna-se objeto de estudo, com o propósito de pensar a respeito da formação continuada pautada na pesquisa, em detrimento da racionalidade técnica, bem como investigar se o momento formal de formação pode se tornar elemento motivador para que o cotidiano escolar seja constantemente permeado pela reflexão.

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo foi elaborado em duas seções. Primeiro, apresentam-se os antecedentes e o contexto que ajudaram na produção e no desenvolvimento deste referido curso. Na sequência, as atividades do curso são descritas e colocadas em suspensão, para que possam ser analisadas e repensadas para momentos futuros de novas pesquisas, ações e pesquisas-ação. Ao final, espera-se que a partilha reflexiva desta experiência concreta, vivida com gestores da educação, apenas fortaleça a necessidade de um cotidiano escolar permeado pela constante pesquisa, bem como colabore com as discussões que tem se desenvolvido (ou se pretende desenvolver) alhures.

### **Estabelecendo contexto para uma pesquisa-ação coletiva**

O grande problema de introduzir a pesquisa-ação na prática cotidiana, sempre foi o início do processo: como falar de pesquisa, ou como introduzir procedimentos de pesquisa, ou ainda, como envolver sujeitos em situação de pesquisa ...? (Franco, 2016, p. 519).

Contundente desafio foi apresentado, na epígrafe, por Franco (2016). A autora preocupa-se em encontrar meios para conseguir introduzir a pesquisa na prática docente cotidiana, dentro do ambiente escolar. Afinal, quando se pesquisa o próprio cotidiano vivido, adquire-se condições de compreender as contingências, as contradições e os desafios que são postos, todos os dias, no exercício da atividade docente. Quando se pesquisa é que se pode, com propriedade, perceber a relação intrínseca entre a teoria e a prática, na qual a segunda somente se transforma pela adequada, e profunda, apropriação da primeira. Assim, quando se permite compreender, e incorporar, a pesquisa na prática cotidiana, a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos torna-se mais ampla, densa e presente. Isso, por sua vez, pode mobilizar ações educativas mais conscientes dos compromissos ético, social e político, inerentes à docência.

Apesar de toda essa importância relatada, o desafio indicado persiste. Obviamente que não em todos os lugares da educação e, mesmo nos locais em que há resistências, essas

nunca são coletivas. Não obstante, não é surpresa identificar a dificuldade de se conseguir engajar sujeitos da educação nas práticas permeadas pela pesquisa.

Andanças educativas, registradas em outros ensaios (Fortunato, 2018a; 2018b), ajudam a revelar que o empirismo ainda é a forma mais presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas. Uma das possibilidades de se modificar esses cenários, é ancorar-se na proposta delineada por Franco (2016), ao afirmar que:

Criar um universo cultural coletivo é uma tarefa fundamental do pesquisador em pesquisa-ação; no entanto, precisa fazê-lo na perspectiva de construção coletiva, de buscar participação, permitindo a contribuição de todos. Alerta: isso é diferente de organizar textos ou aulas para “aplicar” nos participantes! É fundamental essa postura de buscar o outro, partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões do grupo (Franco, 2016, p. 516).

Vimos, então, que a autora encontra respostas no método Paulo Freire para organizar momentos de formação permeados por atividades colaborativas, que buscam engajamento para a participação coletiva do professorado para a pesquisa. Baseia-se no Círculo de Cultura como lugar para troca de experiências e saberes, guiada pela tematização e problematização do mundo vivido na escola, buscando criar meios para que se observe o cotidiano de forma mais crítica do que é vivenciado. Assim, ao colocar em evidência situações que se vive, torna-se possível compreendê-las e buscar mecanismos de enfrentamento e transformação. É pelo diálogo aberto, portanto, que Franco (2016) tem encontrado solo fértil para plantar a semente da pesquisa.

Com esses pressupostos em mente, foi possível iniciar um trabalho de formação inicial bastante denso, intenso e prático. Sobre o nome de “missões educacionais”, foram estabelecidos elos entre o grupo de formação de professores do IFSP<sup>2</sup> e diversos lugares de ensino formal e não-formal. Pelo diálogo, foram identificadas dificuldades ou oportunidades de melhora nos processos educativos, e traçados planos de intervenção (cf. Fortunato, 2018a). Uma dessas intervenções, inclusive, foi tão bem organizada pelo diálogo entre todos os atores envolvidos, que os resultados implicaram uma mudança positiva na cultura escolar, no que diz respeito ao uso da tecnologia digital no cotidiano do ensino fundamental (Falchi & Fortunato, 2018).

Essa militância, por sua vez, foi possibilitando estabelecer elos em distintos lugares da educação: escolas do município e do estado, organizações não-governamentais e do sistema

penitenciário. Dessa forma, então, iniciamos um diálogo mais substancial com o Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga. De um lado, a preocupação com a formação inicial de professores, na posição de docente do IFSP, onde são ofertados cursos de licenciatura; do outro, a busca pela formação continuada em exercício do professorado de uma rede responsável por mais de 50 escolas estaduais, presentes em nove municípios. Tendo a formação de professores como denominador comum, foi tranquilo estabelecer um projeto-piloto para essa parceria: tomaríamos o livro mais recente do grupo (Shigunov Neto & Fortunato, 2018) como disparador de discussões sobre a formação continuada, em exercício, dos professores da rede.

Especificamente, o projeto-piloto foi assentado sobre o último capítulo do referido livro, no qual são apresentados três saberes pedagógicos na e para a formação de professores (Fortunato, 2018c). Grosso modo, esses saberes dizem respeito à profissionalização docente, às contingências cotidianas e a autoformação.

Importante anotar que a sistematização dos três saberes pedagógicos não foi feita ao acaso: parti da experiência concreta de quase dez anos como professor de cursos de licenciatura, incluindo vivências em uma instituição particular de ensino superior por cinco anos e outros quatro no Instituto Federal. Além disso, essa experiência foi sempre permeada pelo papel de estudante de pós-graduação, e pela orientação de quase 20 pesquisas de Iniciação Científica, mais de 30 monografias de graduação e especialização, além da orientação concluída e em andamento de quatro pesquisas *stricto sensu*. Ademais, o papel vivido como avaliador de mais de 50 periódicos e como responsável por um congresso da área de educação desde 2015<sup>3</sup>.

Mesmo assim, considero que foram os trabalhos desenvolvidos durante as missões educativas que possibilitaram direcionar o olhar para o que foi discriminado como os três saberes pedagógicos para e na formação docente.

Diante esse contexto, era preciso verificar se a proposta encontraria eco nas escolas da rede estadual e se haveria adesão para discussões sobre saberes pedagógicos. Inserimos, então, uma apresentação introdutória do trabalho num momento de articulação entre o Núcleo Pedagógico e os/as diretores/as e coordenadores/as de todas as escolas da região. Durante uma semana de março de 2018, estivemos em cinco encontros distintos, em quatro cidades da região, para apresentar os três saberes pedagógicos aos gestores das 52 escolas e como se vislumbrava uma possibilidade de formação conjunta a partir da relação entre o conhecimento produzido pela academia e as diversas realidades multifacetadas do chão da escola.

Em todos os locais em que estivemos, a possibilidade de poder dialogar com e sobre o cotidiano escolar foi ressoando positivamente, o que pode ser evidenciado pelos comentários que ratificavam a importância de se trabalhar com a formação continuada, com o professorado e com os próprios gestores, além de se qualificar como de grande valor a presença ativa de quem trabalha com a formação inicial no chão da escola.

Outra evidência positiva foi o fato de que, dessa participação introdutória, emergiram novas missões educativas, nos colocando em situações diversas, porém concretas, da educação escolar: participamos de atividades pontuais de formação de professores em três escolas, tratando de temas diferentes, a partir das necessidades de cada local, e pudemos trabalhar com os jovens do ensino médio a respeito dos caminhos possíveis, após a conclusão dessa etapa dos estudos.

Com essas evidências favoráveis ao tema, foi estabelecido um planejamento para a oferta de um curso de atualização, no qual os três saberes pedagógicos seriam colocados em destaque. O objetivo principal do curso foi proporcionar não apenas a reflexão do cotidiano vivido por parte da gestão e do professorado escolar, mas, tornar essa reflexão pertinente ao dia-dia vivido, possivelmente multiplicando os saberes pedagógicos em cada escola. Dessa forma, planejamos o curso “Saberes Pedagógicos” com quatro encontros presenciais (realizados uma vez por semana, durante quatro semanas) e atividades à distância, tendo, como foco, situações escolares contextualizadas e na tematização da prática profissional dos participantes. A descrição dessas atividades e sua análise tornam-se elementos centrais na seção seguinte.

### **Um curso sobre saberes pedagógicos para o cotidiano escolar**

[...] essa ideia de construção coletiva nos permite reconhecer que a escola é um espaço repleto de ações excludentes, no entanto, nela, também, há uma pluralidade de invenções, de artes de fazer e de tentativas para envolver os estudantes no círculo do humano. Isso nos faz apostar na crença de que, pela via da pesquisa e de atitudes políticas alimentadas pela ética, podemos articular saberes-fazer e ações para tornar a escola mais receptiva às necessidades humanas (Jesus, Vieira & Effgen, 2014, p. 785).

Inserir um momento de pausa para reflexão é algo bastante salutar, quando se preconiza um cotidiano escolar perpassado pela pesquisa, com a intenção de guiar as ações. Ao promover o curso de atualização “Saberes Pedagógicos”, a intenção primeira era de envolver

gestores da educação interessados em participar de um debate produtivo sobre a ação educativa política no chão de escola.

A escolha de gestores como público participante do projeto piloto foi justamente a possibilidade de ofertar uma pausa indispensável da ação cotidiana, para que pudessem refletir sobre a própria prática e encontrar meios de dissolver potenciais amarras. Ainda, é sempre esperado que o gestor seja um agente multiplicador de saberes, pois sua função exige que se tenha contato com diversos atores da educação, sejam professores, estudantes, técnicos administrativos, familiares e membros da sociedade civil. Nesse sentido, envolver gestores num curso sobre saberes pedagógicos, seria uma forma de incentivar a construção coletiva constante que a escola requer.

A participação no curso por adesão voluntária foi uma estratégia bastante significativa para o desenvolvimento dos temas. Afinal, sem o engajamento de cada um nas atividades propostas e, principalmente, na extensão dessas para o cotidiano escolar, provavelmente tudo o que fosse apresentado e discutido seria vazio. Isso fica mais evidente na constatação de Galleão e Franco (2017, p. 20) de que “quando se pretende a investigação da prática, o envolvimento dos sujeitos dessa prática passa a ser um elemento constitutivo do saber científico”. No curso Saberes Pedagógicos, ofertado em maio de 2018, pouco mais de 40 gestores da diretoria regional de Itapetininga se inscreveram, interessados em ouvir com mais profundidade o que havia sido apenas tateado naquela breve apresentação de março, já delineada neste artigo.

Reunidos no auditório da diretoria de ensino, começamos com a apresentação do curso e contextualização da elaboração dos saberes pedagógicos. Nesta, o objetivo era esclarecer o que se pretendia ao trabalhar os temas propostos para o curso, bem como delinear o contexto a partir do qual os saberes pedagógicos foram sistematizados. Recuperei, então, parte da minha própria trajetória vivida como docente de cursos de formação de professores, as experiências acadêmicas e as referidas “missões”, como balizadores para a organização de três saberes pedagógicos, percebidos como fundamentais, que foram cristalizados na obra de referência (Fortunato, 2018c). Foi declarado que a dinâmica do cotidiano escolar e suas constantes transformações demandam constante formação dos educadores, sendo que o curso foi organizado como um momento de pensar a prática, por meio da própria prática, a partir de pressupostos teóricos edificados na relação entre a academia e a escola.

Da contextualização logo partimos para o estudo do saber pedagógico 01: “ser professor é uma profissão”. No curso, a discussão desse saber teve como propósito evidenciar o conjunto

de atividades produtivas e especializadas desempenhadas por um docente, com o propósito de demonstrar a necessidade de uma formação adequada para seu exercício, seja em exercício ou continuada. A respeito desse saber, deixei expresso o seguinte: “[...] a docência é uma profissão e, como tal, pressupõe um conjunto de atividades produtivas e especializadas. Portanto, o exercício da docência requer formação adequada para seu desempenho” (Fortunato, 2018c, p. 84).

Foi então explicado como a docência deve ser encarada como uma profissão especializada, desenvolvida com meios próprios e adequados para que seus objetivos educacionais sejam alcançados. Foram trazidos exemplos de que a docência não deveria ser um “bico”, uma renda extra, uma atividade esporádica ou exercida por falta de opção profissional, pois tudo isso pode inibir a necessária formação permanente que o desempenho ético-político da profissão requer. Depois de longa discussão a esse respeito, uma atividade em três etapas (individual, coletiva e partilhada) foi aplicada com o propósito de evidenciar a profissionalização necessária da carreira.

Num primeiro momento individual, foi solicitado que cada participante listasse, por escrito, quais são as atividades de um/a professor/a. Na sequência, reunidos em pequenos grupos, foi pedido que construíssem, coletivamente, uma lista com as cinco principais atividades da profissão docente. Por fim, iniciamos um trabalho de partilha, no qual cada grupo foi listando suas atividades escolhidas, excluindo de seu rol aquelas iguais ou muito semelhantes às que já constavam na lista geral. Dessa forma, 21 atividades especializadas que fazem parte do cotidiano docente foram encontradas pelo grupo, sendo essas expressas no quadro 01, na ordem em que foram partilhadas no curso.

1. Relacionar-se com alunado;
2. Refletir sua prática;
3. Formar-se continuamente;
4. Conhecer o PPP;
5. Fomentar a gestão democrática;
6. Cumprir normas;
7. Estabelecer relações com a comunidade;
8. Processar e partilhar conhecimento;
9. Trabalhar em equipe;
10. Mediar saberes, expectativas e anseios;
11. Estudar e diagnosticar;
12. Planejar, executar e avaliar o trabalho pedagógico;
13. Criar condições para a autonomia do alunado;
14. Viabilizar o diálogo com a comunidade;
15. Organizar o tempo, os materiais e os demais itens para aula;
16. Acreditar na humanidade;



17. Resgatar sonhos e perspectivas de vida;
18. Conhecer o que ensina;
19. Mediar conflitos;
20. Planejar, aplicar, corrigir e dar devolutivas das avaliações;
21. Tirar dúvidas dentro e fora da sala.

#### Quadro 1 - atividades especializadas docente

O encerramento do primeiro módulo do curso era a designação de tarefas que seriam realizadas durante a semana, e apresentadas virtualmente via um fórum criado com o objetivo único de partilha do conhecimento produzido como reflexo das atividades presenciais e digitais. Uma das tarefas era de cunho estritamente teórico: ler um texto sobre formação de professores e tecer um pequeno comentário por escrito na plataforma virtual. Outra tarefa era voltada a investigar a prática: a elaboração de um diário de campo, no qual deveria conter registros sobre situações ocorridas ao longo da semana, no exercício do trabalho, que tivessem relação com o saber pedagógico estudado – no caso, o foco seria desvendar acontecimentos ligados diretamente à profissionalização da docência. Foi explicado que todas as tarefas realizadas, tanto presencial quanto virtualmente, fariam parte de um portfólio individual, a ser apresentado no quarto e último encontro presencial.

Ainda, foi deixado claro que os textos produzidos no fórum e nos diários de campo eram elementos de aprendizagem e autoavaliação, não sendo, portanto, utilizados em nenhum momento para produção de artigos acadêmicos e, se isso vier a acontecer no futuro, será somente após o consentimento expresso do autor de cada portfólio.

Na semana seguinte, iniciamos o segundo encontro recuperando o caminho percorrido pela contextualização dos saberes e da profissionalização docente. As 21 atividades foram novamente lidas, como forma de lembrar o que foi elaborado individual e coletivamente.

Excertos do que foi escrito no fórum foram trazidos para a discussão dos saberes pedagógicos, lidos sem a indicação de autoria, mas deixando livre para que seu autor ou sua autora se manifestasse e ajudasse a completar o que foi escrito no momento de produção da tarefa. Trazer diversos fragmentos produzidos pelos participantes é uma forma de revelar que cada um é autor e protagonista de seu próprio cotidiano vivido na educação. No curso, isso foi percebido, na medida em que cada trecho lido era comentado e debatido coletivamente, mesmo quando havia discordância.

Depois de retomado o primeiro encontro e partilhado as produções virtuais, foi o momento de avançar no curso para o saber pedagógico 02: “reconhecer as contingências gerais

e situacionais da profissão”, que foi cunhado como forma de estimular a percepção do cotidiano escolar vivido e o reconhecimento das contingências profissionais potencialmente catalisadoras de conflitos. Sobre esse saber pedagógico, eis o que anotei no texto de referência para o curso: “[...] o foco da formação [docente] deve ser muito mais dilatado, buscando esquadriñar o entorno da sala da aula, mapeando os elementos que influenciam e modificam, direta e/ou indiretamente, as ações locais da sala de aula” (Fortunato, 2018c, p. 88).

Essa ideia de contingências da profissão foi delineada com o auxílio de Beach e Pearson (1998). Depois de longa pesquisa, os autores foram capazes de agrupar, por semelhança, o cotidiano da atividade docente em catalizadores de conflitos educacionais. Basicamente, Beach e Pearson (1998) descobriram que as situações da docência podem ser enquadradas como uma situação relacionada a: (a) ensino e currículo, (b) relacionamentos, (c) identidade e autopercepção docente, e (d) contexto e instituição.

De forma embrionária, pode-se dizer que as situações de ensino e currículo dizem respeito à tarefa mais básica de transmissão de conteúdos, que se torna potencialmente conflituosa, pois há diferentes formas de ensinar e de aprender, que nem sempre estão em sintonia. Sobre os relacionamentos, é preciso lembrar que existem os imediatos com os estudantes, mas também com os colegas professores, os corriqueiros, com superiores e pessoal da administração, e os esporádicos, com gestores da educação e a sociedade civil; não obstante, sendo redundante anotar que relacionamentos humanos são potencialmente conflituosos. Essa escala ajuda o professorado a compreender quais são os relacionamentos que melhor precisa nutrir no cotidiano da docência. Já a questão de identidade e autopercepção, essa diz respeito a uma constante busca sobre os significados de ser professor, ser aluno, ensinar, educar etc., cuja definição nunca é estanque, mas sempre movente. Por fim, ao tratar de contexto e instituição, é fundamental destacar que cada local de ensino formal ou não-formal tem características próprias, portanto regras próprias, o que demanda flexibilidade para compreender as circunstâncias diversas em cada local em que se exerce a docência.

Feita a explicação sobre as contingências da profissão docente e as situações potencialmente catalisadoras de conflitos, partimos para mais uma atividade de construção coletiva. A divisa inicial pedia que cada participante anotasse em seu caderno qual dos elementos seria mais interessante, naquele momento, trabalhar com mais profundidade. Curiosamente, os grupos “ensino e currículo”, “identidade e autopercepção docente” e “contexto e instituição” ficaram bem equilibrados, com cerca de quatro a seis pessoas em cada.

Já os demais, cerca de 25, compuseram um grande grupo sobre “relacionamentos”, dando indícios que essa é uma das contingências que mais merece atenção na educação escolar.

Cada grupo trabalhou na contingência escolhida, respondendo três questões sobre elas: O que são esses elementos no cotidiano da(s) escola(s)? Porque foram considerados como catalisadores de conflitos no exercício da docência? Quais evidências temos de que precisam ser trabalhados de forma continuada com os professores? Da mesma forma que no primeiro módulo, a última etapa da atividade foi a partilha do que foi produzido em cada grupo, de modo que todos pudessem ter acesso ao que foi sendo coletivamente construído sobre o saber pedagógico estudado. Por meio de textos, desenhos ou colagens, cada grupo elaborou sua interpretação da contingência escolhida, tornando-se ponto de partida para que todos pudessem perceber a existência de todas as contingências na complexidade do dia-dia escolar.

Ao final da partilha, trouxe o entendimento de Beach e Pearson (1998) a respeito das formas de se lidar com os conflitos contingenciais. Segundo os autores, há três níveis de estratégias para mitigar um conflito: o primeiro nível é o da negação de que há um conflito, o segundo é das mudanças de curto prazo, geralmente com alguma mudança externa ao sujeito, e por fim, o terceiro nível diz respeito às mudanças de longo prazo, que dizem respeito às transformações de si. Encerramos o segundo módulo com esses níveis de estratégia de enfrentamento, sendo indica a leitura do texto de Bejarano e Carvalho (2003) sobre formação inicial, os conflitos e estratégias, para dar continuidade ao tema durante as tarefas virtuais.

O terceiro módulo começou com a mesma dinâmica: recordação de tudo o que tinha sido trabalhado nos dois primeiros encontros presenciais, seguida da leitura de trechos produzidos no fórum. Os debates foram mais intensos e substanciados, na medida em que cada um foi percebendo sua efetiva participação no curso e suas contribuições para o coletivo. Isso apenas facilitou a entrada no último tema que fazia parte da ementa do curso, o saber pedagógico 03: “aprender com e pela própria experiência, ou, aprender consigo mesmo”, cujo intento é levar os participantes a recuperarem sua história de vida profissional, colocando-a sob uma lente reflexiva, permitindo identificar forças e fraquezas da própria prática profissional. Quando escrevi sobre este saber, procurei deixar claro que aprender consigo mesmo “[...] requer constante exame das atitudes tomadas em cada situação contingencial, além de frequente análise das crenças que se cristalizam e dos conflitos inevitáveis” (Fortunato, 2018c, p. 95).

O que me ajudou a compreender essa possibilidade de aprender comigo mesmo foi a leitura do texto de Herrán Gascón, Aguilar e Eliozone (2016) a respeito da possível

transformação docente. Os autores tratam sobre uma transformação contínua, pois assim a dinâmica do cotidiano escolar exige. Para essa transformação, apresentam a formação como elemento indispensável, sendo que há duas maneiras de se trabalhar a formação: a exterior e a interior.

A formação exterior seria aquela oficial, conquistada em cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento, enquanto a interior seria aquela voltada para a reflexão de si, dos saberes e experiências que se têm, e das atitudes tomadas no desenvolvimento da docência. Os autores apresentam uma metáfora muito interessante a respeito da transformação docente e as formações externas e internas: para eles, é como se um professor estivesse em um barco e cada um de seus remos fosse um dos tipos de formação. Assim, aquele que busca sempre mais diplomas, sem a reflexão necessária de como esses documentos ajudam no exercício da profissão, estaria remando apenas com um dos braços, portanto navegando em círculos. Da mesma forma, aquele que resiste aos novos conhecimentos, baseando sua prática apenas na experiência, também navega em círculos pela complexidade do trabalho docente.

A proposta para que a transformação docente não recaia em um círculo vicioso é justamente uma alternância entre a formação externa e a interna. Isso quer dizer que um/a professor/a precisa sempre buscar novos conhecimentos por meio de cursos formais, que ajudem a agregar novas teorias ao seu repertório epistemológico, mas, contudo, deve também olhar com uma lente reflexiva seus afazeres diários no exercício da docência, calibrando suas ações a partir de sua bagagem teórica. No curso, foi justamente isso que estava previsto acontecer.

Foram apresentadas cinco perguntas-guia, para ajudar cada participante a entender o que seria esse cotejamento entre seu conhecimento teórico, adquirido ao longo da formação inicial e continuada, e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Essas perguntas, a exemplo dos saberes pedagógicos, foram elaboradas depois de longo mergulho reflexivo entre minha própria formação e as experiências como docente em diferentes lugares da educação. Isso quer dizer que não surgiram ao acaso, pois foram sendo cunhadas ao longo dos anos de militância e maturação como docente na formação inicial de professores e na pós-graduação. Essas cinco perguntas foram reproduzidas a seguir no quadro 02.

1. Qual lembrança mais antiga que tenho da escola?
2. Quando decidi pela educação como profissão?
3. Qual situação específica vivida na escola, que ainda se lembra de forma bem clara? Por que ficou marcada?
4. Quais as marcas da minha formação inicial docente (licenciatura)?

5. Quais os caminhos tomados na vida que me levaram à educação como profissão?

Quadro 2 - questões que podem nortear a autoformação

Partimos, então, para mais um exercício em três etapas, começando pela criação de grupos de até cinco participantes. A divisa para cada um dos grupos foi a seguinte: cada participante deveria escolher uma das cinco perguntas-guia, não podendo a mesma pergunta ser respondido por dois participantes. Depois da escolha, cada um iria pensar na situação proposta pela questão e partilhar no grupo. A segunda etapa da atividade envolvia a escolha de uma das situações partilhadas, que fosse tomada pelo grupo como a mais interessante naquele momento. Essa situação seria representada por um desenho, um gráfico, uma história em quadrinhos etc., mas também contada na forma de uma narrativa para os demais grupos, desde que não fosse contada pelo/a próprio/a autor/a. Por fim, a terceira e última etapa foi a de partilha, na qual pudemos ouvir oito distintas situações vividas na educação, e com elas aprender.

Essa última etapa serviu de base para as atividades do próximo encontro, o qual foi planejado como avaliação do que foi aprendido e apreendido do curso Saberes Pedagógicos. Assim, para as discussões virtuais da última semana, ao invés da leitura de um texto, foram disponibilizados quatro artigos que podem ser entendidos como uma maneira de responder às perguntas-guia a respeito de aprender consigo mesmo (Fortunato, 2018d; 2017; Fortunato, Catunda & Reigota, 2013; Fortunato & Lima-Guimarães, 2012).

Começamos o último encontro com a mesma rotina: recuperamos as discussões e as produções das semanas anteriores, trazendo para o diálogo coletivo. Na sequência, foi pedido que todos tivessem seus portfólios em mãos, pois seriam partilhados durante a atividade de conclusão do curso. Essa última atividade, realizada em três etapas, exigia que a turma fosse organizada em quatro grupos. Cada grupo deveria, então, escolher um daqueles textos disponibilizados para o fórum.

Isso não foi tão simples, pois mais de um grupo queria o mesmo texto e as negociações para que houvesse consenso foi demorada, exigindo a nomeação de um representante de cada grupo para o diálogo, sendo concluído pelo sorteio. Aproveitamos essa situação para discutir as dificuldades de relacionamento e da prática da gestão democrática no cotidiano escolar, tomando o ocorrido no curso como uma analogia ao que se passa nas escolas em termos de trabalho em equipe, cooperação e soluções coletivas.

Depois desse necessário desvio de percurso, retomamos aos quatro grupos formados, cada um de posse de um texto diferente. Para a primeira atividade, a divisa foi a seguinte: cada participante compartilha, dentro do grupo, um registro de seu portfólio que tenha relação com o texto em mãos, ao final das partilhas, o grupo deve escolher o relato de um colega para a etapa seguinte, a partir de critérios definidos pelo próprio grupo.

Assim, o grupo que estava com o texto “Memórias docentes: percepção e valoração de um tempo/espço pretérito” (Fortunato & Lima-Guimarães, 2012), teve a oportunidade de falar sobre momentos de escolha da docência como profissão, o que se relacionava com as questões 2 e 5 das perguntas-guia reproduzidas anteriormente no quadro 01. Já o grupo que estava com o texto “Vozes e memória no/do cotidiano escolar: primeiro dia de escola de futuros professores” (Fortunato, Catunda & Reigota, 2013), pode partilhar suas lembranças mais antigas sobre a própria escolarização, recuperando memórias de encantamento ou frustração da escola. Esse grupo buscou responder, então, às perguntas 1 e 3. O grupo que trabalhou com o texto “Tornar-se professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal” (Fortunato, 2017), teve como tema a formação inicial, o curso de licenciatura, e a chance de partilhar como foi a preparação para a docência como profissão. A esse grupo coube as questões 4 e 2. Por fim, o último grupo discutiu o texto “Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente”, o foco eram as questões 5, 4 e 2, pois elas tocavam diretamente na questão da formação para a docência.

Com uma dramatização das situações escolhidas em cada grupo, que partiram de um portfólio organizado ao longo do curso, pudemos finalizar a terceira etapa da última atividade do último módulo. As dramatizações foram elaboradas de forma a sintetizar o que foi aprendido, mas também ensinado por cada um, ao longo desse curso de atualização.

Para o encerramento, voltamos aos três saberes, recordando que ser professor é uma profissão, portanto requer constante especialização. Que a profissão docente é envolta em contingências gerais e situacionais potencialmente conflituosas, e que a melhor maneira de aprender é a autoformação, que pode, inclusive, ser aprendida consigo próprio.

### **Considerações finais**

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da

consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (Pimenta, 2005, p. 523).

A proposta do curso relatado e analisado neste artigo surgiu exatamente conforme os pressupostos da pesquisa-ação mencionados na epígrafe: um grupo de interessados com um objetivo comum foi assessorado a refletir teoricamente sobre cada cotidiano escolar vivido. Ainda que os participantes fossem de contextos institucionais diferentes – escolas diferentes ou de departamentos da própria diretoria de ensino, além de funções diferentes – todos se reuniram para tratar da formação continuada em exercício como um problema comum.

Ao longo do texto, espera-se ter revelado como se inicia um processo saudável de aproximação colaborativa entre a academia, em seu envolvimento mais centrado na pesquisa, e a escola, com o empirismo que toma conta da complexidade de seu cotidiano.

Por meio do curso Saberes Pedagógicos e as atividades presenciais e virtuais, elaboradas para que os participantes pudessem olhar para sua rotina de trabalho de forma renovada, espera-se ter iniciado, no coletivo que esteve engajado nos módulos do curso, um processo perene de reflexão consubstanciada de sua prática. Além disso, almeja-se que os saberes aprendidos sejam partilhados e, assim, multiplicados.

Ao final, fica a expectativa de que novas turmas sejam formadas nessa diretoria, para discutir Saberes Pedagógicos e/ou outros temas que interessam à transformação do cotidiano escolar. Mas, principalmente, fica a esperança de que a experiência aqui relatada e analisada sirva de motivação para que outros meios de interface academia-escola sejam identificados e colocados em prática, em todos os lugares em que há formação de professores e escolas.

## Notas

<sup>1</sup> Projeto 1841/2018, autorização Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo – Seção I, quarta-feira, 25 de abril de 2018, pág. 25.

<sup>2</sup> Trata-se do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec) - [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7562965087625574](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7562965087625574). Nossa pesquisa têm buscado entrelaçar as disciplinas da licenciatura com ambientes concretos da educação escolar e não-formal.

<sup>3</sup> Trata-se do Encontro de Práticas Pedagógicas, o EPP, cuja quarta edição acontece na cidade de Boituva/SP, conforme programação disponível no site: <https://epp2018.webnode.com>, acesso 06 jun. 2018.

## Referências

- Beach, R. & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching & Teacher Education*, 14 (3), 337-351.
- Bejarano, N. R. R. & Carvalho, A. M. P. de. (2003). Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência & Educação*, Bauru, 9 (1), 1-15.
- Falchi, L. & Fortunato, I. (2018). Simulador PHET e o ensino da tabuada na educação básica: relato de experiência. *Política e Gestão Educacional*, Araraquara. (in press).
- Fortunato, I. & Lima-Guimarães, S. T. (2012). Memórias docentes: percepção e valoração de um tempo/espaço pretérito. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, 27 (1), 175-189.
- Fortunato, I. (2017). Tornar-se professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal. *South American journal of basic education, technical and technological*, Rio Branco, 4 (1), 4-9.
- Fortunato, I. (2018a). A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 13 (1), 269-276,
- Fortunato, I. (2018b). Educação, multiculturalismo e a formação inicial de professores: relato de experiência. (artigo submetido).
- Fortunato, I. (2018c). Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. In: Shigunov Neto, A & Fortunato, I. *Saberes pedagógicos: perspectivas & tendências*. São Paulo: Edições Hipótese. p. 81-96.
- Fortunato, I. (2018d). Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, 14 (27), 212-228.
- Fortunato, I.; Catunda, M. B. & Reigota, M. A. S. (2013). Vozes e memória no/do cotidiano escolar: primeiro dia de escola de futuros professores. *Quaestio*, Sorocaba, 15 (1), 339-348.
- Franco, M. A. S. (2016). Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Educação Temática Digital*, Campinas, 18(2), 511-530.
- Galleão, A. M. & Franco, M. A. S. (2017). Pesquisa-Ação em sala de aula: o professor universitário e a pesquisa da prática. *Estreiadialogos*, Braga, 2(1), 11-24.
- Herrán Gascón, A. De La; Aguilar, N. A., & Elizondo, J. A. C. (2016). ¿Es posible la transformación docente?. *Revista Internacional de Formación de Profesores*, Itapetinga, 1 (2), 51-69.
- Jesus, D. M. , Vieira, A. B. & Effen, A. P. S. (2014). Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 39 (3), 771-788.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (3), 521-539.
- Shigunov Neto, A & Fortunato, I. (2018) *Saberes pedagógicos: perspectivas & tendências*. São Paulo: Edições Hipótese.

## Agradecimento:

Agradeço à Luana Monteiro, pela revisão, correção e leitura crítica deste manuscrito.