

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FORMAÇÃO COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DO
ISOLAMENTO DOCENTE A COLABORAÇÃO ENTRE PARES**

FABIO BERNARDO BASTOS

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PPGEDUC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

FORMAÇÃO COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DO
ISOLAMENTO DOCENTE A COLABORAÇÃO ENTRE PARES

FABIO BERNARDO BASTOS

Sob Orientação do Professor

Dr. José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas populares.

Seropédica, RJ
Agosto de 2014

370.71

B327f

Bernardo, Fabio Bastos, 1974-

T

Formação colaborativa em Educação Física : do isolamento docente à colaboração entre pares / Fabio Bernardo Bastos. - 2015.

119 f.: il.

Orientador: José Henrique dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 103-108.

1. Professores - Formação - Teses 2. Prática de ensino - Teses. I. Santos, José Henrique. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

FABIO BERNARDO BASTOS

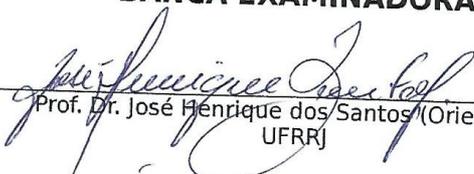
**Formação colaborativa em educação física:
do isolamento docente a colaboração entre pares.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

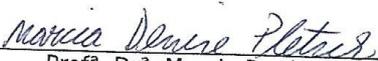
Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 29/08/2014.

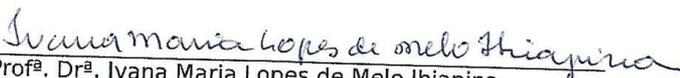
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Henrique dos Santos (Orientador)
UFRRJ



Profª. Drª. Marcia Denise Pletsch
UFRRJ



Profª. Drª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
UFPI

Seropédica (RJ)
Agosto/2014

DEDICATÓRIA

À minha Mãe, Maria de Lourdes Bernardo Bastos, pelo amor, pela sua renúncia em nome dos seus filhos e ensinamentos valiosos na minha formação, que foram fundamentais em tudo que sou e realizei até aqui. Sua luta não foi em vão [...] eu te amo.

Ao meu filho, Leonardo Bernardo Bastos, meu amigo, meu grande amor e companheiro de brincadeiras e histórias sobre um mundo mágico que redescobri, por ter ressignificado a minha existência, trazendo alegria, sentido para o futuro e, acima de tudo, mais tolerância com o próximo.

Ao meu irmão, Daniel Alves Bastos, que sempre foi uma fonte de inspiração para a minha vida, mostrando no dia a dia que precisamos de pequenas coisas para sermos felizes.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pela minha existência e a de todos os meus amores e a São José, meu protetor.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. José Henrique dos Santos, por exigir de mim o máximo e, ao mesmo tempo, por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e prazerosos deste estudo. Obrigado por lapidar minha formação, oferecendo possibilidades e respeitando minhas escolhas, sempre me obrigando a refletir sobre as teorias, caminhos e resultados deste trabalho. Obrigado pela amizade e por cada conversa de incentivo que me ajudaram a chegar até aqui.

À Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, por me ajudar na compreensão do termo colaboração, pela sua contribuição teórica e pelos conselhos dados quando da defesa desta dissertação.

À Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch, por compartilhar seus conhecimentos e colaborar na construção metodológica desta pesquisa.

A todas as Instituições de Ensino e seus respectivos professores que tive ao longo da minha vida escolar, em especial ao Colégio Estadual Barão de Mauá, a UFRJ e a UFRRJ.

Aos amigos da Secretaria de Educação de Mesquita, Eduardo Prestes, Jupiter Martins, Wagner Lima, Elisângela Bernardes, Maria Fatima Souza, Ana Lúcia, Helene Anastassakis, Luciana Melo, Andrea Dutra, João Quintanilha, Rita de Cássia, Alseni Pereira, Daniele Delgado, Elaine Ferreira, Sonia Provençano e Luana Gomes pelos momentos de partilhamento, aprendizagem e descobertas.

Aos amigos de GPPEFE, pelas incontáveis horas de pesquisa e colaboração, mas também pela amizade e solidariedade em todos os momentos.

Aos amigos da Prefeitura do Rio, Daisy Assumpção, Maria Helena Prazeres, Stella Reis, Maria de Lourdes, Manoelito, Andrei, Marcos, Heloisa, Luís Otávio, Tânia Bendas, Leonardo Carvalho pelo apoio, crença neste trabalho e carinho.

Aos amigos de todas as horas, Coriolano Silva, Carlão do poço, Marcos Rangel e Luciano Silva, que em diferentes momentos da minha vida influenciaram na minha formação profissional e na minha visão de mundo.

À minha tia Maria Isabel Bastos (em memória), por ter incentivado e ajudado na realização deste sonho.

Ao meu padrinho José Bernardo Filho, pela dedicação, carinho, amizade e alegria quando nós mais precisávamos.

Ao meu tio Eunide Gomes, pelo exemplo de homem, pai e profissional.

À minha esposa Ana Carolina Bernardo Bastos, por compreender as minhas ausências e crises de mau humor durante as leituras que entravam noite à dentro.

Aos professores do GT de Educação Física da 4ª e 11ª Coordenadoria Regional de Educação, pela parceria e colaboração na realização desta pesquisa. Vocês inspiraram cada linha deste trabalho e foram fundamentais na construção da proposta de formação continuada.

RESUMO

BASTOS, Fábio Bernardo. **Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente a colaboração entre pares**. 2014. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

A formação continuada deve contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos professores e seu aprimoramento profissional consoante os avanços e inovações em suas áreas. Apesar dos esforços empenhados, as ações no âmbito federal sofrem por conta da fragmentação e desarticulação das ações de formação organizadas por Estados e Municípios, restringindo suas ações à utilização de instrumentos de gestão de processos, prazos e metas desgarradas das necessidades do chão da escola. Diversos estudos identificam que as ações de formação continuada ainda são realizadas mediante modalidades clássicas e tradicionais. A introdução de modelos inovadores esbarra na ausência de políticas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas. A formação continuada deve permitir experiências prazerosas para o desvendar de novas formas de ser, pensar e sentir, visando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. O objetivo desta pesquisa foi analisar o desenvolvimento de um projeto de formação colaborativa de professores de educação física, visando descrever a constituição coletiva do processo, os efeitos percebidos pelos professores para a sua formação pessoal, bem como os impactos metodológicos no ensino-aprendizagem. A pesquisa se caracteriza como descritiva, a partir de um modelo de pesquisa-ação em contexto colaborativo. A formação colaborativa foi frequentada em média por 35 professores de educação física da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O processo de formação abrangeu a seleção de tema em que os professores identificaram maior necessidade (tecnologias nas aulas de educação física) e foi realizado em encontros mensais, durante oito meses. Os professores foram envolvidos em leituras de textos científicos, discussões e planejamento coletivo, apresentação de projetos de intervenção pedagógica e relato das experiências concretizadas na escola. Os dados foram interpretados por meio de observação e registros de campo das reuniões de formação e análise de conteúdo de entrevistas realizadas com os professores ao final da formação. A formação colaborativa configurou possibilidades e potencial baseados na animação de atitudes interacionistas e dialógicas entre os professores; na articulação de conhecimentos teóricos e práticos afirmantes da intencionalidade do ato educativo; no protagonismo de (re)criação e/ou (re)construção de saberes e práticas pedagógicas; e em práticas de ensino que sensibilizaram o professor em colocar o aluno como elemento central no ensino-aprendizagem. Alguns elementos limitantes como hábitos de leituras/estudo/escrita dos professores, quantitativo de participantes e grau de socialização entre pares foram observados como elementos restritivos ao trabalho colaborativo. Ainda assim, as manifestações observadas em distintos grupos de professores durante o processo interativo, mesmo que não comuns a todos, refletiram perspectivas de realização congnoticiva e interventiva no processo colaborativo. A perspectiva de formação colaborativa incita o debate sobre a necessidade de escutar as necessidades cotidianas do professor, de permitir a livre expressão sobre seus conhecimentos, medos, angústias,

proporcionando novas aprendizagens através de momentos de reflexão e de trocas colaborativas e emancipadas e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional, Formação colaborativa, Educação física

ABSTRACT

BASTOS, Fábio Bernardo. **The collaborative apprenticeship model in physical education: from isolation to peer collaboration.** 2014. 119 p. Dissertation (Master of Education). Institute of Education - Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Continuing education should contribute to the improvement of working conditions of teachers and their professional development in line with the advances and innovations in their areas. Despite their efforts, the actions of the federal government are constrained by fragmentation and disarticulation of continuous training proposals organized by states and municipalities, making the actions limited to the bureaucratic management processes, deadlines and targets disconnected from the real needs of the school. Several studies have identified the continuous training activities are still held by classical and traditional patterns. The introduction of innovative models is limited by the absence of systematic, intentional, coordinated and continuous policies. Continuous training must include pleasurable experiences for the unveiling of new ways of being, thinking and feeling, seeking personal and professional development of teachers. The objective of this research was to analyze the development of a collaborative educational project with physical education teachers, aiming to describe the collective creation process, the effects perceived by teachers to their personal development, as well as the methodological impact on teaching and learning. The research is characterized as descriptive, from an action research model in collaborative context. The collaborative training was attended on average by 35 physical education teachers of municipal school system of Rio de Janeiro. The training process included the selection of subject in which teachers found greater need (technology in physical education classes) and was carried out in monthly meetings for eight months. Teachers read scientific texts, discussed collaborative planning strategies, presented pedagogical intervention projects and reported experiences implemented in school. The data were interpreted through observation and field records of the training workshops, and content analysis of interviews with teachers at the end of training. The results showed that the collaborative training had potential to mobilize teachers to interactionist and dialogical attitudes; provided articulation of theoretical and practical knowledge that are fundamental to the intentionality of educational action; allowed the teachers assume the role of producers of knowledge and pedagogical practices; raised awareness the teacher to place the student as a central element in the teaching-learning. Also observed were limiting factors to collaboration, as lack of teacher habits to read / study / written, number of participants and degree of socialization among peers. However, the manifestations of teachers during the collaborative process, even if not common to all, mobilized metacognitive processes and encouraged teachers to adopt alternative teaching strategies. Collaborative training encourages the debate on the need to listen to the teacher's needs, allow the free expression of their knowledge, fears, anxieties, providing new learning through reflection and collaborative and emancipated shares that promote professional development.

Keywords: Professional development, Collaborative teacher education, physical education.

Listas de quadros

Quadro	Página
1.Critérios de Inclusão de professores para as entrevistas retrospectivas reflexivas.....	26
2.Estruturação e sistematização dos seminários de formação colaborativa....	28
3.Agenda dos eventos de formação, frequência dos professores, estratégias teóricas e atividades realizadas nos seminários.....	32

Lista de Figuras

Figura		Página
1.	Representação dos modelos de Formação Continuada.....	10
2.	Representação dos modelos de formação estrutural e construtivo.....	13
3.	Fases para o desenvolvimento do ensino colaborativo.....	16
4.	Representação das fases da pesquisa-ação.....	24
5.	Estruturação do modelo de Formação Continuada Colaborativa.....	31
6.	Aspectos Fundamentais do trabalho colaborativo.....	45
7.	Mecanismos para a mudança.....	63

Lista de siglas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento;

Capes – Coordenadoria de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior;

CRE – Coordenadoria Regional de Educação;

EaD – Educação à Distância;

FMI – Fundo Monetário Internacional;

IFE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia;

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases;

UAB – Universidade Aberta do Brasil;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência, Cultura e Educação;

X-BOX – Jogo de videogame interativo;

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	Página
1. O problema.....	01
1.1. Introdução.....	01
1.2. Objetivos.....	03
1.3. Justificativas.....	03
1.4. Hipóteses.....	04
1.5. Questões investigadas.....	04
<hr/>	
CAPÍTULO II	
2. Revisão da Literatura.....	05
2.1. Perspectivas sobre formação continuada.....	05
2.2. Formação continuada no Brasil.....	05
2.3. Concepções de formação continuada.....	08
2.4. Modelos de formação continuada.....	09
2.5. Modelos baseados na aprendizagem.....	13
2.6. Formação colaborativa.....	14
<hr/>	
CAPÍTULO III	
3. Metodologia.....	23
3.1. Opções metodológicas.....	23
3.2. Espirais da pesquisa-ação.....	23
3.3. Modelos de estudo.....	24
3.4. Amostra.....	25
3.5. Instrumentos.....	25
3.6. Procedimentos.....	26
3.7. Análise das informações.....	27

CAPÍTULO IV

4. Apresentação e discussão dos resultados.....	30
4.1. Estruturação do modelo de formação continuada colaborativa.....	30
4.2. Análise do processo de construção colaborativa do conhecimento.....	36
4.2.1. Do isolamento docente a colaboração entre pares.....	38
4.2.2. Professor-pesquisador.....	46
4.2.2.1. Teorizando a prática e praticando a teoria.....	48
4.2.3. A colaboração para o desenvolvimento docente: as contribuições de Vigotski.....	51
4.2.4. A linguagem e os processos dialógicos.....	55
4.2.5. Reflexão.....	60
4.2.6. (Re)construção do conhecimento e mudança.....	62
4.3. Contribuições da colaboração para a formação pessoal e impactos no processo ensino-aprendizagem.....	67

CAPÍTULO V

5. Considerações finais.....	82
6. Referências bibliográficas.....	89
7. Anexos.....	95

CAPÍTULO I

1. O PROBLEMA

1.1. Introdução

As transformações percebidas nas últimas décadas por conta da globalização e das ações do Banco Mundial nos países latino-americanos nos campos sociais, políticos, econômicos e culturais têm reflexo direto no ensino formal e na formação docente.

A década de 1990 representou um período de efervescência no cenário educacional brasileiro, desde os movimentos de consolidação da democracia, que permitiu a formação de grupos intelectuais organizados na defesa de questões importantes para a educação, até a promulgação de uma série de documentos que significaram avanços e, de certa forma, expuseram as mazelas da formação docente no país.

O esforço de democratização da escola pública, até então elitista e excludente, trouxe também grande desequilíbrio entre o aumento da oferta das vagas oferecidas à população em idade escolar e a capacidade das escolas em atender de forma satisfatória os “*novos alunos*”.

É importante frisar que o movimento criado pela ampliação do número de vagas à população em idade escolar no Brasil, que outrora não tinha acesso garantido à educação pública, trouxe à tona a deficitária formação inicial de professores (GATTI; NUNES, 2009). Paro (2003) corrobora e amplia a discussão acerca sobre o tema.

A simples observação do modo como se encontra perdido o professor – quer por seu precário domínio do ofício, quer por sua falta de condições mínimas de trabalho – sem lograr, em sala de aula, desenvolver algo que se possa chamar de relação ensino-aprendizagem, dispensa a busca de outras razões para o baixo rendimento escolar. (PARO, 2003, p. 147).

A questão da formação continuada no país deve estar associada aos aspectos relacionados à melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação para que suas ações contribuam efetivamente para as suas propostas de aprimoramento profissional consoante os avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2011)

Na busca pela superação do grande desafio atual da educação brasileira, que consiste em assegurar a permanência bem-sucedida dos alunos nas escolas públicas, algumas mudanças podem ser citadas, tais como: as reformas curriculares, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, os sistemas avaliativos sistematizados em nível municipal, estadual e nacional, a criação do piso nacional de educação e as políticas nacionais de formação continuada docente. Dentre estas, a formação continuada situa-se em um grande cabedal de políticas públicas, planejadas e propostas pela União e implementadas por Estados e Municípios, segundo sistema de adesões voluntárias.

A escola do nosso século precisa viabilizar as ferramentas necessárias para a construção de espíritos críticos, ativos, autônomos, com um papel construtivo nas aprendizagens (SILVA, 2011). Neste sentido é importante destacar que novas competências passaram a ser exigidas dos professores, que se tornaram os grandes responsáveis pelo desenvolvimento da educação no país (FERREIRA, 2012).

As normatizações que compõem o estatuto legal da formação e valorização profissional docente sugerem um sistema nacional de formação articulado, em que o governo federal atue no estabelecimento dos marcos legais e institucionais que demandam a formação

dos profissionais da educação básica, em regime de cooperação e colaboração entre os entes federados.

O ano de 2003 marcou o lançamento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da educação Básica, formada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPESs) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores da educação básica, através de um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, desenvolvidas pelos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente em cada Estado, os quais deveriam organizar propostas de formação continuada para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, além de criar as condições administrativas, financeiras e pedagógicas para o desenvolvimento dos programas (BRASIL, 2008).

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo decreto nº 5.800\2006, faz parte das iniciativas de fomento à formação docente e objetiva promover a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica, além de dirigentes, gestores e trabalhadores deste segmento, no intuito de reduzir as desigualdades na oferta de educação superior através da Educação à Distância (EaD). A UAB é supervisionada pela Capes (Coordenadoria de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), responsável também pela formulação de políticas públicas e pelo desenvolvimento de ações de suporte para a formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica nos diferentes níveis de governo, além de planejar a formação em serviço destes profissionais (GATTI; BARRETO; e ANDREI, 2011). Tal medida era prevista pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, ou seja, dez anos antes da criação da UAB, na qual o poder público assumiu a responsabilidade por incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, o que acaba por demonstrar a lentidão e o descaso com que o assunto foi tratado pelo poder público ao longo destes anos.

Percebemos que apesar dos esforços demandados nos últimos anos, as ações no âmbito federal sofrem por conta da fragmentação e desarticulação dos movimentos de formação organizados pelos estados e municípios, desvirtuando a ideia inicial pretendida pelos inúmeros segmentos sociais quanto à normatização de ações de formação continuada preocupados com as reais necessidades dos professores.

O estudo de Ferreira (2012) identificou que a maior incidência em ações formativas de característica continuada são realizadas segundo a perspectiva clássica, mediante a oferta de modalidades tradicionais (cursos, palestras, oficinas). Segundo a autora, a introdução de modelos inovadores esbarra na ausência de políticas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas.

Segundo Rufino (2012), a concepção organizacional da escola brasileira não favorece aos professores no sentido de transformem-se em autores das suas próprias práticas, haja vista os modelos usuais de formação continuada praticada frequentemente no país.

Torna-se, portanto, urgente, a necessidade de construir um sistema nacional de formação dos profissionais da educação que supere a mera justaposição dos entes federados e suas responsabilidades no cumprimento de metas determinadas de ação e execução orçamentária.

Dessa forma, a formação continuada deve permitir que se viva uma experiência prazerosa, valorizada por permitir desvendar novas formas de ser, pensar e sentir e por direcionar a construção coletiva de projetos para a escola de hoje. É importante frisar que tal situação implica no entendimento de que a formação profissional não seja apenas um ato

exclusivo do início da carreira, mas um ato que defina uma formação contínua ao longo do percurso profissional (SILVA, 2011).

Segundo Freire (1997, p. 53), o conhecimento deve ser construído de forma processual e dialógica, pois é na relação com os outros que efetivamente conseguimos aprender.

Todas essas características abarcam a formação continuada segundo uma tendência crítica-reflexiva, em que os professores são convidados a participar das escolhas das temáticas, dos seus encaminhamentos, sentindo-se valorizados e co-responsáveis pelo processo de formação através do compartilhamento de experiências com seus pares. Sendo assim, esta pesquisa esteve inclinada em debater estratégias de formação continuada colaborativa, segundo a perspectiva de uma proposta de pesquisa-ação entre professores de educação física, em que o caráter emancipatório, reflexivo e de trocas entre os pares permitiram a (re) significação das práticas docentes ao longo do processo formativo.

1.2. Objetivos

Objetivo geral

Analisar o desenvolvimento de um projeto de formação continuada colaborativa de professores de educação física, conduzido na perspectiva da pesquisa-ação, visando descrever a constituição coletiva do processo, os efeitos percebidos pelos professores para a sua formação pessoal, bem como os impactos metodológicos no ensino e nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Objetivos específicos

- ✓ Descrever o processo de construção de um projeto pedagógico sob a perspectiva colaborativa, desenvolvido segundo os preceitos da pesquisa-ação;
- ✓ Analisar o processo de construção colaborativa do conhecimento, visando a intervenção pedagógica na educação física escolar;
- ✓ Analisar como os professores perceberam a contribuição da formação colaborativa para a sua formação pessoal;
- ✓ Identificar os impactos do processo de formação colaborativa nos processos de ensino-aprendizagem, considerando as evidências apresentadas pelos professores.

1.3. Justificativas

As ações formativas de caráter continuado no Brasil seguem uma tendência ligada ao processo de globalização, visando o mercado de trabalho, quanto ao seu formato de realização curto e pontual, utilizando a estratégia administrativa de oferecer cursos, palestras, seminários, entre outras modalidades de formação descontextualizadas da prática docente, que acabam por levar o professor a participar do processo formativo sem que haja um grande envolvimento e interesse pessoal. Estudos recentes, como os de Davis; Nunes; Almeida; Silva e Souza (2011) e Ferreira (2012) comprovam que a utilização de estratégias aligeiradas e pontuais de formação continuada, baseadas em modelos clássicos não atendem às necessidades docentes.

O desenvolvimento de propostas de formação continuada que oportunizem aos docentes espaços contextualizados de reflexão acerca da realidade cotidiana é fundamental no processo de qualificação de práticas significativas dos professores.

A proposta de estudo que sugere a formação continuada colaborativa se insere nesta perspectiva como importante contribuição, visando fomentar o debate sobre a necessidade de ampliar a escuta para as necessidades cotidianas do professor, de permitir sua livre expressão sobre seus conhecimentos, seus medos, suas angústias, proporcionando novas aprendizagens através de momentos de reflexão e de trocas colaborativas e emancipadas. Portanto, o presente estudo buscou legitimar-se pelos seguintes aspectos: (a) a possibilidade de contribuição das experiências colaborativas, junto aos órgãos responsáveis pela formação continuada de professores, com um modelo de formação conectado com as aspirações e necessidades cotidianas dos docentes; (b) proporcionar condições para a reflexão sobre as possibilidades de novas aprendizagens e (re) significações para as práticas docentes, quando submetido a formações de caráter colaborativo e continuado; (c) a análise do envolvimento dos professores em atividades de formação colaborativa, em que o processo metodológico da pesquisa-ação leva em conta seu conhecimento, suas expectativas e necessidades, permitindo momentos de reflexão e trocas entre os pares.

O presente estudo esteve comprometido com a melhoria dos aspectos formativos em caráter continuado dos professores da educação básica e contribuiu para o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a construção de espaços de formação continuada preocupados com as necessidades reais dos professores e que repercutam de forma profícua para a melhoria do ensino docente e da aprendizagem dos alunos.

1.4. Hipóteses Substantivas

A pesquisa levantou em seu cerne algumas hipóteses. Por conta do caráter colaborativo, supúnhamos que houvesse uma participação espontânea e efetiva, baseados em frequência e leitura dos textos propostos, dos professores nos encontros de formação continuada e que dessa participação houvesse desdobramentos práticos de aplicação dos conhecimentos partilhados nos cotidianos docentes. Conjecturou-se também a possibilidade de novas aprendizagens e (re) significação das práticas docentes em grupos colaborativos.

1.5. Questões Investigadas

As questões investigadas são apresentadas com o objetivo de ratificar as intenções fundamentais do estudo proposto. Foram elas:

- ✓ Quais as etapas e desdobramentos de construção de um projeto pedagógico sob a perspectiva colaborativa, desenvolvido segundo os preceitos da pesquisa-ação?
- ✓ Como se dá o processo de construção colaborativa do conhecimento, visando à intervenção pedagógica na educação física escolar?
- ✓ Como os professores conceberam a contribuição da formação colaborativa para a sua formação pessoal?
- ✓ Quais os impactos do processo de formação colaborativa nos processos de ensino e de aprendizagem, considerando as evidências apresentadas pelos professores?

CAPÍTULO II

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Perspectivas de Formação Continuada

A formação continuada surgiu a partir de atividades de treinamento e aperfeiçoamento desenvolvidas entre as décadas de 1940 a 1970, nas quais predominava o caráter compensatório, em que o objetivo principal era o de corrigir lacunas da formação inicial.

A partir da década de 1980, a formação continuada de professores modificou-se, introduzindo, além de preocupações relativas ao ensino dos conteúdos e às estratégias de ensino e de aprendizagem, outras relacionadas aos saberes e competências docentes. Nesta proposta, a ideia é levar o aluno a mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido e não apenas a reprodução de um saber letrado (BRASIL, 2008). Tal mudança foi estimulada pelos baixos resultados obtidos nos programas de treinamento implementados nas décadas anteriores, além de representar um primeiro reflexo do processo de reestruturação produtiva que se anunciava no mundo capitalista. As ações de formação tinham caráter de reciclagem, que se caracterizava pela ideia do reaproveitamento de conhecimentos e desconsideravam o professor como indivíduo que possui conhecimentos prévios relacionados à cultura, às crenças e valores próprios, a sua prática e necessidades educacionais, restringindo a formação a um modelo de atualização de conteúdos e transferência de novas metodologias de ensino, resultado na realização de mini-cursos descontextualizados e superficiais, distantes das necessidades docentes.

Na década de 1990 surgem as diretrizes do Movimento de Educação Para Todos, propondo a universalização do ensino, através de Conferências patrocinadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência, Cultura e Educação) e pelo Banco Mundial. A mais significativa para este movimento foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia, em 1990, que propôs, entre outros pontos, a renovação dos sistemas educacionais, associando-os aos ideais e exigências da economia globalizada, além da criação da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, responsável pela elaboração de um documento oficial que traria as respostas adequadas aos problemas presentes e futuros da educação (UNESCO, 2011). Em termos práticos, havia uma necessidade de superar as questões de acesso e permanência dos alunos da rede pública, ampliando o número de vagas e investindo na formação docente para o aprimoramento de competências e habilidades disseminadas com a globalização.

No Brasil, a ampliação do número de vagas nas escolas públicas causou uma queda na qualidade do serviço oferecido, piorando as condições de trabalho para os professores e forçando a modificações extremas na formação docente visando às adequações necessárias à “sociedade do conhecimento”.

2.2. Formação Continuada no Brasil

A sistematização da formação continuada no Brasil tem origem na década de 1970 quando as mudanças relacionadas ao desenvolvimento econômico do país obrigaram a educação e outros setores a buscar meios para se atualizar de modo a responder com eficiência a nova conjuntura que se configurava nos planos social, econômico e tecnológico em meio ao início do processo de globalização (GATTI et al, 2011). Para tal, a formação

continuada deste período preconizava a reciclagem ou o treinamento com a função de preparar os professores para as mudanças implantadas pelos sistemas educacionais.

Os anos de 1980 marcaram um esforço de ruptura com os pensamentos tecnicistas no Brasil. O movimento dos educadores produziu debates importantes acerca da concepção emancipadora de professores, defendendo uma postura crítica em relação à formação docente e a democratização das relações de poder nas escolas, que culminaram nas discussões sobre o papel do profissional da educação dentro da nova configuração da área no país. Estes debates serviram como meio de participação dos professores e movimentos organizados na construção do documento constitucional de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Paralelamente a estes fatos, o governo federal adotou reformas liberais adequando as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado, tendo como referência uma pedagogia pragmática voltada para o mercado de trabalho, influenciando diretamente as iniciativas de formação inicial e continuada.

Podemos citar algumas temáticas relacionadas à formação continuada e trazidas ao Brasil nos anos 1990, que influenciaram o pensamento de diversos autores, pesquisadores e professores envolvidos com os processos de formação continuada, sendo: a) o desenvolvimento e aquisição de competências focadas na capacidade de mobilizar um conjunto de recursos e conhecimentos, visando enfrentar com eficiência as novas e complexas situações cotidianas (PERRENOUD, 2001); b) o professor reflexivo, que estimula ações que integrem o conhecimento e a reflexão-na-ação com as teorias e técnicas ensinadas como conhecimento profissional nas disciplinas (SCHÖN, 2000); c) o professor investigador e professor autônomo, que têm como princípio “conscientizar” o professor da necessidade de se preocupar fundamentalmente com a sua prática e com o seu desenvolvimento profissional. Conscientizar o professor no sentido de buscar, por si só, os instrumentos que o auxiliassem a desenvolver melhor a docência (NÓVOA, 2000).

Entretanto a formação continuada nesse período tomou a forma de treinamento e/ou capacitação, as quais continuaram desconsiderando as necessidades dos professores, uma vez que eram concebidas e desenvolvidas de maneira descontextualizada da realidade escolar. Porém isso não significa afirmar que a formação continuada tenha sido relegada a um segundo plano neste período. Pelo contrário, a mesma torna-se foco de interesse das administrações públicas e dos organismos internacionais, reforçando a importância do aprofundamento da discussão sobre a qualidade da escolarização dos alunos, com o desenvolvimento profissional dos professores e o aprimoramento da educação no país, sempre relacionadas às necessidades do mercado de trabalho.

O paradigma de formação organizado segundo parâmetros relacionados com a lógica de mercado capitalista teve impactos visíveis nos programas de formação inicial e continuada de professores (ALBUQUERQUE, 2008), disseminando um perfil alinhado com características profissionais que exigem do professor polivalência, flexibilidade, capacidade de aprendizado de novas técnicas e de adaptação a elas, percebidas nos projetos educacionais governamentais. Tais medidas acabaram por levar para as escolas e aos seus profissionais responsabilidades e demandas sem que os mesmos estivessem prontos para assumi-las e sem consultá-los sobre suas necessidades e eventuais pertinências das novas competências.

Estudos recentes, como os de Molina (2007) e Ticks e [Kirchhof](#) (2010), entre outros, relatam a importância de se pensar a formação continuada como um processo de constante reflexão sobre a própria prática, ou seja, de uma formação reflexiva e emancipatória, realizada de maneira crítica e autônoma, passando a valorizar o pensamento e a criatividade do professor. Nesse sentido, a formação visa o agir crítico no contexto social regional e local, para além da simples formação comprometida com o domínio e a execução de técnicas e conteúdos pedagógicos preconizados pelos especialistas. Sob esta perspectiva a formação

continuada deve promover a autonomia do professor no sentido de torná-lo um sujeito crítico e construtor de sua própria história mediante a crítica e reflexão sobre sua prática, além de possibilitar as trocas de experiências com seus pares.

Para Gatti et al (2011, p. 195), a melhoria da qualidade da educação brasileira não deve passar apenas pela melhoria da formação continuada, mas também pela melhoria dos salários, planos de carreira, estruturas de poder e decisão, assim como o clima de trabalho na escola. Todos estes aspectos contribuem para a valorização do trabalho docente, possibilitando-lhes o papel de construtores de um projeto de educação articulado com as necessidades e anseios das comunidades escolares.

Por conta da crescente demanda de ações de formação continuada, várias pesquisas acadêmicas passaram a ser realizadas no Brasil. Segundo estudo realizado em nível nacional por Andrei (2009), dos mais de 1500 trabalhos compostos de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em educação, 254 delas abordaram a temática da formação continuada de professores. O tema correspondeu a, aproximadamente 17% do total pesquisado, indicando a relevância desta temática.

Outra pesquisa realizada por Davis et al (2011), em dezenove secretarias de educação de todas as regiões do Brasil, reforça a importância conferida aos professores e a sua formação na melhoria da qualidade de ensino e o entendimento de que a formação continuada é o eixo articulador das intervenções da escola e condição fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, embora na grande maioria das vezes o modelo de formação escolhido pelas secretarias de educação ou demais órgãos responsáveis contemple o desenvolvimento profissional e as ações relacionadas à melhoria da prática pedagógica dos professores.

Segundo Eltz (2008), após a análise dos dados coletados em sua pesquisa de mestrado, foi possível constatar que a formação continuada contribui para a transformação da prática do professor se for bem planejada e se estiver de acordo com os interesses e necessidades dos professores. Contribui positivamente, se o processo de formação possibilitar momentos de oficinas, palestras, integração, estudo, reflexão, debate e troca de vivências.

Considerando que o ensino é intencional e que ensinar é criar condições para que a aprendizagem ocorra, o conhecimento resulta de um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, em constante transformação. A formação continuada é uma possibilidade real para a melhoria da qualidade do ensino e uma tentativa de propiciar momentos de reflexão aos professores, tão desgastados e isolados no cotidiano das suas escolas.

Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (Freire, 1991, p.58)

Este trabalho perspectiva a formação continuada como um processo de resignificação de saberes e práticas docentes, que se aperfeiçoam durante o desenvolvimento do processo de formação profissional. A continuidade dessa formação faz-se necessária para possibilitar a renovação dessas práticas e concepções de educação. Segundo Imbernón (2009), a formação continuada do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita, entre outras coisas, proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos.

Toda formação continuada docente encerra um projeto de ação e de transformação. Nesta pesquisa buscamos em todos os momentos a valorização dos professores e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo, incentivando a colaboração, a emancipação, a criticidade, a reflexão e a mudança. Outras iniciativas de

formação continuada passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento, que deixam o professorado passivo. Entretanto é importante oferecer espaços para que haja debate, reflexão e ressignificação das práticas docentes, em que os professores sintam-se valorizados e, a partir daí, comprometidos com o processo formativo.

2.3. Concepções de Formação Continuada

Segundo a etimologia, o termo “formação” provém do latim *formare*, que significa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. A sinonímia descreve o termo como ato ou efeito de formar ou formar-se. Para Andrei (2009), formar significa desenvolver, no sentido mais amplo da palavra. Portanto, o termo formação pressupõe continuidade.

A continuidade da formação docente deve considerar as experiências e trajetórias de vida, construídas e conjugadas no trabalho cotidiano dos professores, desvelando a existência de uma cultura profissional específica do magistério e a importância dos professores na construção de saberes cotidianos.

Entendemos que a formação continuada se legitima quando contribui para o desenvolvimento profissional docente no âmbito laboral e das aprendizagens profissionais.

A literatura afirma que os processos de formação que ocorrem ao longo da vida do professor abrangem vários termos, como: formação contínua, permanente, atualização, reciclagem, entre outros. Optamos pela utilização da terminologia formação continuada por entender que a mesma expressa melhor o caráter de aprendizado docente ao longo da sua vida profissional. Segundo Porto (2004, p.16), a formação continuada e a prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, relacionadas ao cotidiano dos professores e das escolas, “intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação”.

Nóvoa (1999) considera que a formação continuada precisa encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. Enfim, construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e como professor reformado.

Esteves (1993) destaca a importância da ruptura com o individualismo pedagógico no processo de formação continuada, valorizando a necessidade do trabalho e da reflexão em equipe; uma análise científica da prática, possibilitando o desenvolvimento de um estatuto profissional, a partir de uma formação de nível elevado; um profissionalismo aberto, onde o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados.

Segundo Eltz (2008) a formação do professor é um processo que considera indispensável a formação continuada, em que práticas profissionais se tornem a base da formação. A autora considera que as experiências cotidianas de uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo abrem possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade,

Para Imbernón (2009, p. 33), a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. Nesta proposta de formação, o autor chama a atenção para a importância de considerar os aspectos da subjetividade dos docentes, levar em conta as emoções, os sentimentos e a autoestima, fazê-los compreender seus sentimentos e

emoções, reconhecer as emoções dos outros, exercitar a escuta ativa e a empatia, para que possam aprender com o outro.

Garcia (2009) faz uma aproximação dos conceitos de formação continuada, denominando formação contínua a toda atividade que o professor realiza com o objetivo de ter um melhor desempenho em suas tarefas ou preparar-se para novas tarefas, visando ao desenvolvimento profissional ou pessoal.

Segundo Machado (2005), um programa de formação continuada deve ser visto como uma estratégia de longo prazo, exigindo esforços sistemáticos e sustentáveis e a valorização da prática docente como um espaço privilegiado para a formação e reflexão sobre os modos de aprender e de ensinar.

Para Christov (2001), a palavra continuada indica que a formação não pode ser concebida senão como uma ação contínua, um processo, sem períodos pré-fixados para acabar. A realidade em que o professor atua muda e é sempre importante rever e ampliar o saber que ele constrói, daí a necessidade deste processo ser contínuo.

Por conta disso, podemos assumir que não existe um saber universal, mas sim vários saberes que se reconfiguram e transmutam vertiginosamente, saberes cada vez mais heterogêneos (MORGADO, 2005). Diante desta afirmação podemos ressaltar a importância do processo de formação continuada como um processo de (re) construção constante e permanente para o cotidiano docente.

Esta pesquisa analisa a formação continuada, segundo a perspectiva colaborativa, em que os professores envolvidos serão autores e protagonistas da construção e reconstrução de suas práticas docentes cotidianas. Dessa forma, na sequência abordam-se os modelos de formação continuada encontrados na literatura.

2.4. Modelos de Formação Continuada

Um modelo é uma forma de representação abstrata de um fenômeno ou uma situação-objeto, cujas características e evolução se deseja descrever, prever ou explicar (DUARTE, 2004).

Os modelos de formação continuada comportam um ideal de escola, de currículo, de perfil de professor ou de aluno, mas também do próprio processo de aprendizagem, ou em termos mais genéricos, de sociedade.

Nem sempre um modelo de formação desenvolvido para uma finalidade é adequado para todas as outras. As concepções positivista, interpretativa e crítico-dialética dão suporte a diferentes modelos de formação continuada de professores. A palavra modelo será aqui utilizada no sentido de um conjunto de características que descrevem e explicam um determinado sistema passível de reprodução.

Os modelos reúnem concepções diferenciadas de homem, de professor, de formação, de escola, de mundo, as quais são evidenciadas pelas características das políticas e das ações geradas pelos mesmos. Com base nestas concepções compararemos três modelos que serão denominados a partir de então como sendo: modelo clássico, modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório-político (Figura 1).

2.4.1. Modelo clássico

No modelo clássico, o professor frequenta cursos, seminários, congressos ou encontros promovidos pelos organismos institucionais de educação e universidades, que entende contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Neste contexto, o professor realiza atividades específicas e, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis ou participa de congressos e encontros orientados.

CLÁSSICO (Candau, 1996)	PRÁTICO-REFLEXIVO (Schön, 2000; Pimenta, 2000)	EMANCIPATÓRIO (Zeichner, 2008; Elliot, 1998; Carr e Kemmis, 1996)
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre teoria e prática (Reciclagem); • Desconsideram os saberes docentes; • Perspectivas teóricas elaboradas por órgãos contratados, através de cursos, palestras e congressos que versam sobre temas gerais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e análise na prática; • Valoriza os conhecimentos docentes; • As fundamentações teóricas aceitas após utilizadas e comprovadas na prática; 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação dialética entre teoria e prática; • Defende uma formação teórica sólida, que visa transformar a realidade, na prática; • Participação ativa dos professores;

Figura 1. Representação dos modelos de Formação Continuada.

Candau (1997) caracterizou o *modelo clássico*, destacando que nele se dá ênfase à “reciclagem” dos professores, para que os mesmos possam atualizar a formação recebida anteriormente. O termo reciclagem, muito criticado por ser relacionado a algo que já não possui mais serventia, foi substituído nos anos 70 pela terminologia “capacitação”, que é utilizada até os dias atuais, apesar das limitações relacionadas à expressão, que não leva em consideração as expectativas e necessidades docentes, bem como suas especificidades.

O paradigma clássico fragmentou a teoria e a prática desde a sua concepção até a execução. As Universidades ficavam responsáveis pelo planejamento das ações formativas, pelas questões de inovação educacional, estimulando a formação de tendências educativas e, posteriormente, apresentadas e vivenciadas pelos professores, que recebem toda uma formação teórico-técnica para substituir a “velha” prática por uma mais adequada às novas tendências.

Segundo Fernandes (2001), romper com a perspectiva clássica significa abandonar práticas de formação pensadas a distância das instituições educativas, que desconsideram os saberes provenientes da experiência dos professores, dicotomizando, dessa maneira, teoria e prática. Esse modelo de formação utiliza-se de cursos, palestras e ações formativas, em que o professor não é convidado a opinar sobre as temáticas e é relegado a um simples papel de receptor de informações planejadas e ministradas por profissionais ligados as Universidades ou por órgãos contratados pela gestão dos sistemas educacionais.

2.4.2. Modelo prático-reflexivo

O conceito propagado por Donald Schön, nos anos de 1970, preconiza que o professor competente é capaz de aplicar conhecimentos científicos na prática, construindo assim esses

conhecimentos práticos a partir da reflexão, através de situações concretas do dia a dia da profissão, que irá proporcionar um ambiente de reflexão na ação.

A perspectiva de Schön (2000) proporcionou uma valorização da produção de conhecimentos pelos professores a partir da reflexão na prática. Nesse sentido é importante sublinhar que o processo de ensino é um ofício que se apoia em saberes construídos, vinculados as experiências acumuladas nas práticas sociais e coletivas dos docentes. Vários estudos buscam analisar a construção e o desenvolvimento do conhecimento prático dos professores. Neles podemos perceber que este processo depende de uma série de competências acionadas no curso do exercício da profissão e que articulam saberes provenientes de diferentes campos de conhecimento e de experiências bastante diversificadas.

Tardif (2002) considera os professores como sujeitos que possuem, produzem e utilizam saberes específicos ao seu ofício, além de encerrar conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A tônica deste modelo de formação é a reflexão e a análise da prática pedagógica, porquanto os conteúdos e metodologias de ensino que possam contribuir para a melhoria da prática docente são priorizados. O modelo prático-reflexivo valoriza os conhecimentos docentes acumulados no cotidiano escolar, na relação com os alunos e seus pares. As teorias e fundamentações teóricas só são valorizadas e aceitas após serem utilizadas e comprovadas na prática, valorizando o saber docente.

2.4.3. Modelo emancipatório-político

A perspectiva emancipatória-política defende uma formação teórica docente sólida, que visa transformar a realidade na prática. Aponta para a necessidade de um vasto conhecimento de mundo, para que o professor possa observar suas práticas de forma crítica e assim relacioná-las com as teorias educacionais e a realidade concreta, alcançando uma emancipação política capaz de transformar a sociedade. É importante destacar que esta teoria educacional não se refere ao sentido positivista, mas sim a possibilidade de que as teorias da educação possibilitam o contato do professor com outras visões de mundo, permitindo uma reelaboração social e politicamente consciente da prática profissional.

Zeichner (2008), Elliot (2003), Carr e Kemmis (1986) sustentam que a atividade reflexiva esta alicerçada numa relação dialética entre a teoria e a prática e vislumbram no ambiente que permite a colaboração entre professores e pesquisadores, espaços-tempos políticos, sociais e institucionais ideais para estimular a reflexão sobre a prática, possibilitando uma visão mais ampla de mundo. Para tal, indicam a estratégia da pesquisa-ação como caminho fértil para alcançar a emancipação e a autonomia.

A realização de formação continuada de professores que se utilizam do modelo emancipatório-político conjecturam para uma elaboração e realização da formação com a participação ativa dos professores. Essas propostas expressam uma visão emancipatória da formação, uma vez que são embasadas em teorias educacionais de forma conjunta com a reflexão da prática do professor, contextualizando a educação e as políticas em vigência para o setor, motivando o professor a rever sua prática com uma visão transformadora da realidade.

A maioria dos autores, quando se referem às concepções de formação continuada de professores, cita ou apoia-se em Demailly (1992) que classifica esses projetos em 4 modelos, sendo: universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo.

O modelo universitário é característico de cursos de especialização *latu e stricto sensu*, onde o formador é visto pelo formando como um mestre, que pode contribuir com os conhecimentos oriundos da teoria e de seu saber já constituído, mediante investigações

conjuntas. Neste modelo, o formando participa do processo de formação de forma voluntária, seduzido pelas referências conceituais e experienciais do formador.

O modelo escolar é planejado e utilizado principalmente por órgãos estatais ou não, externos à escola, tais como Secretarias de Educação, poder legislativo, organizações sociais, etc., em que os interesses atendem as necessidades macro de transmissão de conhecimentos, alinhados com os objetivos destas instituições, buscando legitimar seus projetos e suas intenções.

A obrigatoriedade de participação docente gera uma relação coerciva da prática pedagógica, uma vez que seu objetivo é de atender as demandas, necessidades e interesses do sistema, muitas vezes exteriores ao professor e a sua prática.

Pesquisa realizada em dezenove secretarias de educação de todas as regiões do Brasil constatou que, embora haja uma diversificação sintomática dos modelos utilizados, este tipo de formação continuada ainda é o mais utilizado. Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de formação continuada de grande parte das secretarias investigadas se centram em práticas vistas como “clássicas” (CANDAU, 1997), ou seja, em cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes. (DAVIS et al, 2011)

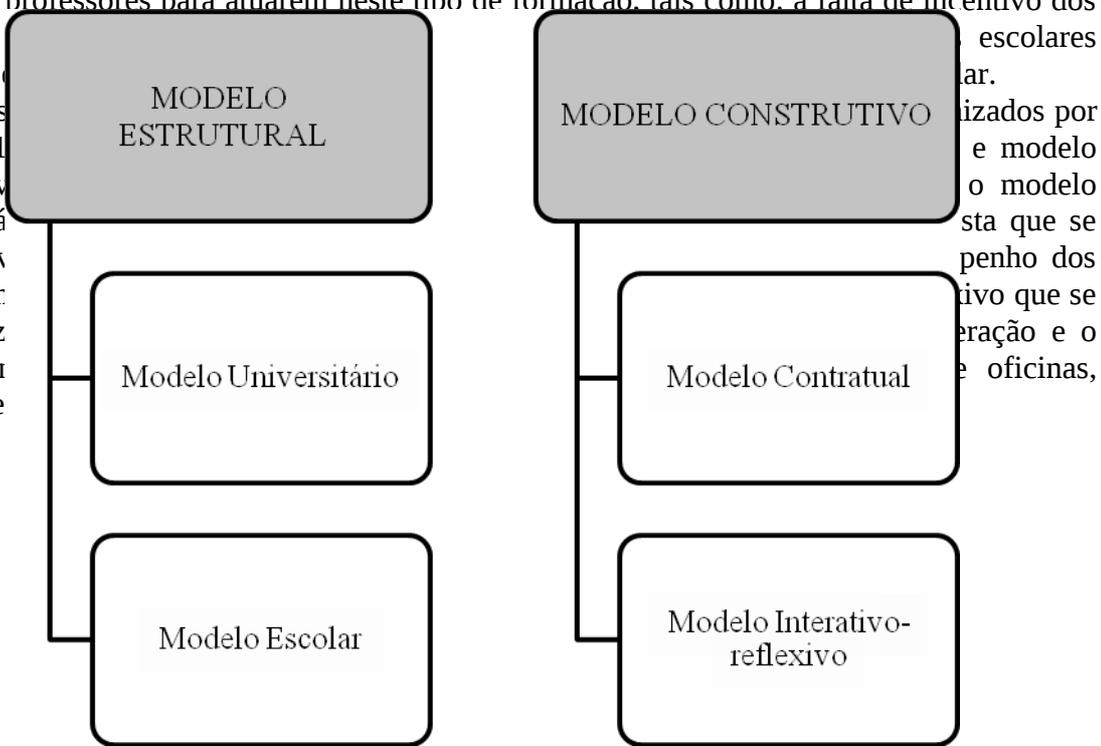
O modelo universitário e escolar mantém estreita relação com o modelo de formação continuada proposto por Éraut (1985) como “déficit”, que entende a formação continuada como um mecanismo capaz de suprir a lacunas deixadas pela formação inicial, com o objetivo de atualização profissional dos professores, visando à eficácia do ensino. Tais modelos guardam relação com o modelo clássico já apresentado nesta pesquisa.

O modelo contratual é caracterizado pela relação estabelecida entre formador e formando mediante contrato entre ambos ou em conjunto com outras parcerias. A formação acontece por meio de contratos estabelecidos entre diferentes parcerias, concretizando-se em diversas modalidades que serão fornecidas conforme negociação realizada entre os parceiros.

O modelo de formação interativo-reflexiva preconiza a aprendizagem mútua entre os envolvidos, buscando a resolução dos problemas cotidianos comuns ao grupo. Este modelo valoriza a construção das propostas entre os pares, estimulando a reflexão e a troca de saberes. O formador atua como mediador deste processo, conceitualizando uma formação continuada que se afasta das práticas tradicionais, uma vez que está relacionada com as necessidades dos docentes e de seus contextos escolares.

Embora este paradigma formativo seja indicado para a promoção de discussões que levam em conta as necessidades docentes para o desenvolvimento profissional dos professores, sua prática ainda é pouco difundida, por conta das dificuldades para reunir um grupo de professores para atuarem neste tipo de formação, tais como: a falta de incentivo dos sistemas

aliadas à
Es
Nóvoa (1
construtiv
universitá
desenvolv
participar
caracteriz
diálogo e
discussão



escolares
ar.
izados por
e modelo
o modelo
sta que se
penho dos
tivo que se
eração e o
e oficinas,

Figura 2. Representação dos modelos de formação estrutural e construtivo (Nóvoa (1992)).

2.5. Modelos Baseados na Aprendizagem

Abaixo estão descritos os quatro modelos de formação continuada voltados para o desenvolvimento da aprendizagem. Para tal, a pesquisa utiliza-se de uma caracterização de Garcia (2002), onde as modalidades de autoformação e de aprendizagem informal possuem como principal característica o formato de aprendizagem livre e autônoma. Já os modelos de cursos e de seminários e grupos guardam entre si similaridade por serem cursos de formação fechados, com disciplinas específicas e bibliografias determinadas pelo formador.

2.5.1. Autoformação

Neste modelo o eixo norteador está na importância dada às experiências docentes como dispositivo de desenvolvimento da reflexão sobre a prática e da aprendizagem. O professor pode determinar suas metas de aprendizagem de acordo com a sua experiência profissional.

2.5.2. Aprendizagem informal

Modelo de aprendizagem informal por meio de informações ocasionais e de experiências entre pares. Esta modalidade caracteriza-se por utilizar a formação à distância, semipresencial ou presencial, com necessidade de contatos reais ou de videoconferências. Sustenta-se nas diversas ferramentas tecnológicas, de telecomunicação, materiais multimeios tecnológicos denominados TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). A internet e suas possibilidades viáveis de conhecimento são utilizadas como principal mecanismo de acesso às informações.

2.5.3. Cursos

Modelo mais difundido nas práticas atuais de formação continuada, os cursos caracterizam-se pela transmissão de conteúdos eleitos como importantes por um especialista ou corpo de especialistas de um determinado campo do conhecimento curricular. Neste modelo a aprendizagem é sempre individual, pois mesmo acontecendo em grupo, cada docente absorve o conteúdo de uma maneira peculiar. Pelas características desta forma de aprendizagem a mesma é, geralmente, utilizada nos modelos escolares e universitários de formação continuada.

2.5.4. Seminários e grupos

Modelo formativo de aprendizagem em grupos e de caráter colaborativo, baseado na obtenção de metas, em que os objetivos de aprendizagem são comuns ao grupo. Nesta formação a ação pode acontecer à distância ou de forma presencial.

2.6. Formação Colaborativa

As instituições escolares passam por mudanças acentuadas que precisam de um olhar atento e investigativo. As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais têm reflexo direto no ensino e na formação dos professores. Entretanto os cursos de formação de professores estão baseados prioritariamente em modelos baseados na racionalidade técnica, que visam o treinamento de habilidades comportamentais e de transmissão. É importante destacar que as ações de formação continuada desenvolvidas segundo as perspectivas do modelo clássico não contemplam suficientemente as transformações do nosso tempo, nem tão pouco as necessidades docentes.

Essas mudanças, percebidas principalmente nas últimas décadas, levantaram a questão da autonomia do docente e do significado de ser um profissional. Decorre desta situação que a formação profissional não seja apenas um ato exclusivo do início de carreira, mas um processo que contemple uma formação contínua ao longo do percurso profissional.

Ser professor, hoje, implica ser um analista simbólico que se depara com especificidades dos seres humanos a quem tem de dar resposta (CANÁRIO, 2007). A escola atual deve proporcionar as ferramentas para a construção de espíritos críticos, ativos, autônomos, com um papel construtivo nas aprendizagens.

A consciência do individualismo reinante nas relações entre os professores e da pressão para uma mudança de paradigma norteada pelos eixos da colaboração, suscita preocupação e mudança. A ideologia contemporânea coloca o docente como um indivíduo isolado, capaz de se autodeterminar de uma forma independente do contexto social, O predomínio do individual é impeditivo de potenciar grupos sociais, uma vez que valoriza o individual sobre a pluralidade e alteridade. (SILVA, 2011)

Segundo Vigotski (1998) os ambientes de aprendizagem de caráter individualizado não oferecem vantagens para a aprendizagem, quando comparados às sessões de trabalho colaborativo. O autor chama a atenção para a forma como o aprendizado e seus processos de pensamento transcorrem mediados pela palavra e nas relação com outras pessoas, nos chamados processos interpsicológicos. Vigotski (1998) chama de internalização o processo que implica na reconstrução interna de operações externas vinculadas a imitação ou cópia, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e pode criar algo novo.

No Brasil, o trabalho precursor de Gatti (1997) merece destaque ao alertar para a necessidade de investimentos em ações de formação continuada que tivessem como foco suprir as necessidades docentes. Para Ibiapina (2008), as necessidades podem surgir ou a partir do contexto social que a originou, ou de um conjunto de aspirações formativas individuais expressas pelos professores que possuem o interesse de passar de um nível atual

de conhecimento para outro superior.

Day (2004) preconiza que o professor do século XXI deve superar o individualismo em busca de um trabalho de índole mais colaborativa, da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem, do trabalho técnico para a investigação, das preocupações de dentro da sala para dentro e fora dela e de um conhecimento restrito para um conhecimento mais amplo, tudo de forma a se adaptar a uma sociedade em mudança, dotada de novas especificidades.

A possibilidade mais coerente para que ocorra este tipo de mudanças é a escola se tornar uma estrutura aprendente. A formação e a escola têm constituído pólos dissociados. A escola deve ser um espaço de formação, porque é lá que os problemas surgem e é lá que as soluções precisam ser encontradas, corroborando com o que Barroso (2003) chama de *formação centrada na escola*, evitando a limitação dos interesses, dinâmicas ou atividades a um nível estreito ou pouco sofisticado, chamado por Day (2004) de *paroquialismo*.

Ibiapina (2008) propõe uma prática emancipatória que almeje ajudar as pessoas a se libertarem das limitações impostas pelas atitudes irracionais, improdutivas, injustas e insatisfatórias que limitam o autodesenvolvimento e a autodeterminação.

Outro aspecto importante é a constituição de grupos colaborativos na escola como forma de se proceder às mudanças profissionais necessárias, de se organizar momentos de discussão e reflexão a cerca dos desafios relacionados aos processos de ensino-aprendizagem e dar respostas a uma série de contextos caracterizados pelas demandas educacionais.

As ações colaborativas precisam estar alicerçadas na interdependência, corresponsabilidade, partilha, confiança, negociação, abertura, instabilidade e segurança, de forma a se proceder a mudanças, ajustes e desenvolvimentos necessários na prática docente. Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstróem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas.

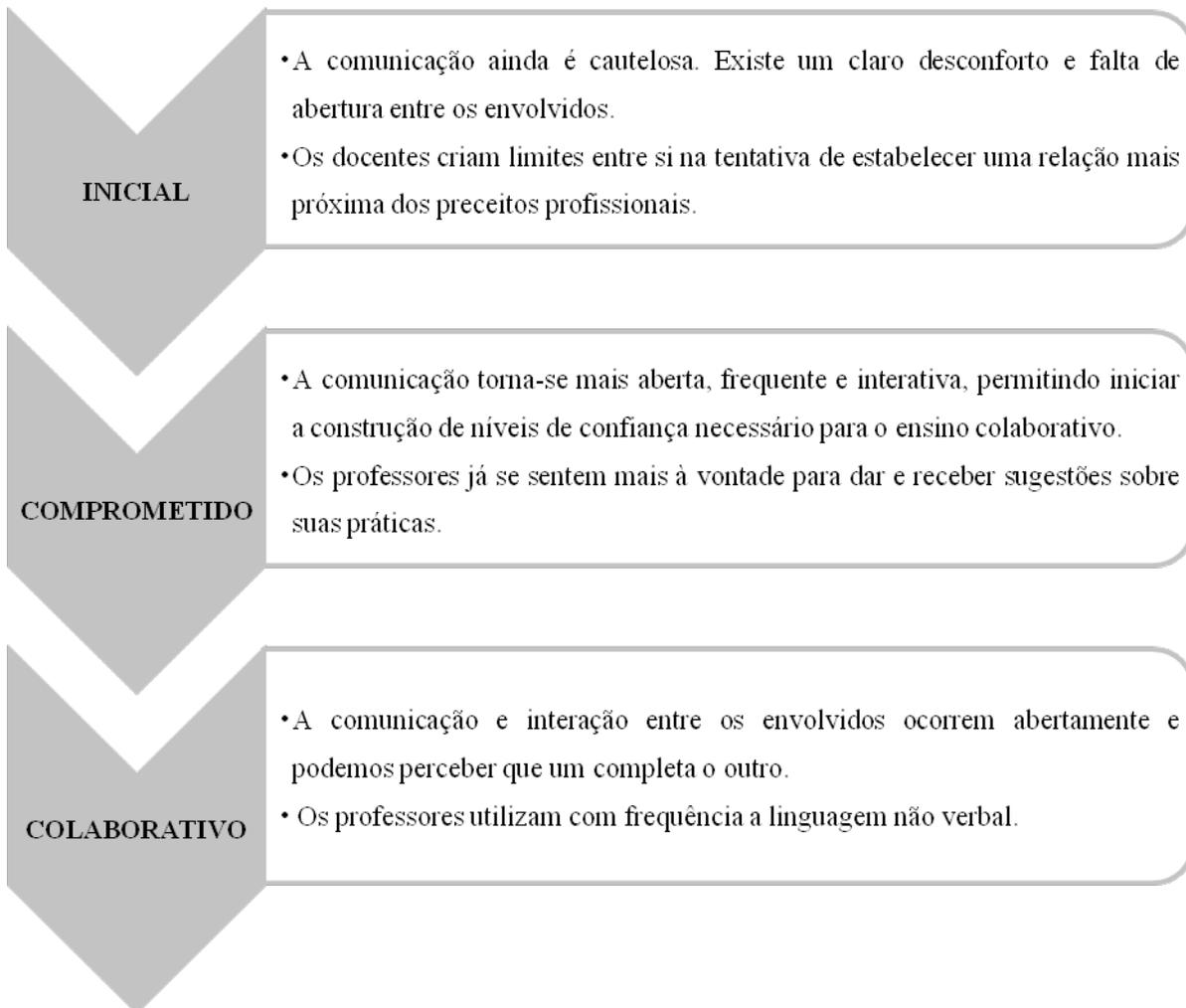
Entretanto é importante alertar que o compartilhamento das experiências não acontece da noite para o dia entre os professores que participam do processo de formação continuada. Várias pesquisas realizadas sobre o tema indicam a importância e necessidade de um período de tempo para que os professores aceitem falar sobre suas práticas e colaborar com seus pares. Leher (1999) percebeu em seu trabalho sobre colaboração que a mesma é marcada por um descrédito inicial e que só aconteceram durante o processo.

Rabelo (2012) concluiu que o ensino colaborativo pode oportunizar o empoderamento aos professores, contudo isto acontece gradativamente ao longo dos processos de formação.

Walther-Thomas, Koriner, Mclaughin (1999) corroboraram sobre a necessidade de tempo para que ocorram as relações de partilha entre os pares e da necessidade de conquistar o empenho e a participação voluntária dos professores.

Gately e Gately (2001) aprofundam a discussão apresentando fases para o desenvolvimento do ensino colaborativo, conforme Figura 3.

Figura 3. Fases para o desenvolvimento do ensino colaborativo.



Identificamos que o processo de socialização entre os professores é importante para o sucesso de intervenções de formação continuada colaborativa, pois é necessário que os professores estejam “desarmados” em relação aos seus pares e que tenha confiança neles e nas intenções do processo formativo. Essa segurança também pode ter relação direta com o grau de emancipação docente e com o estágio de desenvolvimento profissional em que se encontra o docente, entretanto não se pode refutar o fato de que os docentes envolvidos em formações colaborativas precisam passar por etapas de socialização para alcançar o estágio que permita segurança e confiança no outro. Rabelo (2012) acredita que as parcerias colaborativas entre professores potencializam a busca por conhecimentos pedagógicos e proposições didáticas que permitem o enfrentamento e a superação dos problemas e dificuldades práticas encontradas no cotidiano das salas de aula.

Latorre (2004) defende a estratégia colaborativa como importante na melhora da prática educativa, relacionando a sua utilização com os preceitos da pesquisa-ação, que estimula a indagação prática feita pelos professores, através de espirais de ação e reflexão. Para Medeiros (2002), a pesquisa-ação em contexto colaborativo é um processo dinâmico, desenvolvido numa espiral reflexiva constituída por etapas que se articulam e completam entre si. Representa um processo de aprendizagem concentrado na planificação da ação e na reflexão e avaliação dos resultados (SIMÃO, FLORES, FORTE, MORGADO, ALMEIDA, 2009).

A formação em contexto colaborativo necessita do compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses. A sociabilização de aprendizagens proporcionadas pelas sessões colaborativas são conseqüências das experiências individuais que cada docente traz da sua história de vida, dos aspectos sociais e culturais dos seus cotidianos. Mizukami (2002) defende a colaboração como elemento chave na partilha de experiências entre professores, pois permite compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum.

Ibiapina (2008) defende a interação entre pares, por compreender que a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, ou seja, as formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. O outro é imprescindível.

Para pesquisar colaborativamente, estudiosos e professores precisam se reunir para refletir sobre os conceitos que constituem as práticas adotadas pelos docentes e a teoria da qual deriva a crença na eficácia de tal prática, a partir de espirais reflexivas que auxiliem a análise, o diálogo e a colaboração entre pares com diferentes níveis de competência profissional.

2.7. Pesquisa-ação Colaborativa

A pesquisa ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmbito de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. (BARBIER, 2007, p. 59).

A literatura especializada demonstra que a organização do trabalho docente baseado na racionalidade técnica estimula dentro da escola a realização de planejamentos, reuniões, discussões, promessas, mas sem nenhum efeito de transformação e de produção de mudanças no trabalho docente. Essa situação, que podemos chamar de devir pedagógico, gera desconforto, insatisfação, desmotivação, desprestígio e desvalorização do professor, que incrédulo não consegue enxergar soluções para suas questões pedagógicas, não propicia a reflexão e muito menos envolvem os professores que, desestimulados, não procuram estratégias para melhorar o ensino que ministram, pois não veem perspectivas de mudanças.

Canário (2007, p.139) destaca a relevância da singularidade de cada ser humano e da pertinência de ver o professor como um prático-reflexivo, um investigador, um produtor de sentido, enfim, um analista simbólico. O autor chama a atenção para que o professor não seja relegado a um mero executante na aplicação de procedimentos educacionais uniformizados e previamente testados.

As abordagens que lançam mão da reflexão correlata às dimensões formativas dos contextos e situações de trabalho têm contribuído para a problematização do campo da formação profissional continuada e para a enunciação de alternativas à racionalização e instrumentalidade que o têm caracterizado (CORREIA, 1996).

Na perspectiva da proposta de trabalho utilizando a pesquisa-ação colaborativa, os professores buscam melhorar suas ações ao investigar suas próprias práticas, diagnosticando problemas, formulando hipóteses de trabalho, experimentando e avaliando suas hipóteses, elegendo seus materiais, construindo e reconstruindo suas atividades, relacionando

conhecimentos diversos, enfim constituem-se em investigadores de suas práticas em aula e em produtores de alternativas pedagógicas aplicáveis em seus cotidianos escolares.

Este trabalho pretende uma formação continuada que seja um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Nóvoa (1991), a formação continuada alicerçada numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de espirais de pesquisa-ação valorizando os saberes docentes construídos cotidianamente. Uma formação que motive os professores a envolverem-se desde a concepção, realização e avaliação dos programas, além de consolidar as redes de colaboração.

A pesquisa-ação pode ser entendida como um tipo de pesquisa social com base empírica (THIOLENT, 2008) centrada diretamente numa situação ou num problema coletivo, em que pesquisadores e professores estão envolvidos de modo participativo, assumindo juntos o controle da situação.

Stenhouse (2003) entende a pesquisa-ação como uma indagação sistemática e autocrítica, respaldada por uma estratégia. A pesquisa, como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, tornar-se uma tarefa cotidiana e, por isso mesmo, perigosa por conduzir a uma inovação intelectual potencialmente capaz de exigir uma mudança social.

Segundo Barbier (2007), essa metodologia encerra uma pesquisa de caráter político, em que há uma ação deliberada de transformação da realidade, revelando como objetivos a transformação da realidade e a produção de conhecimentos relativos a essas transformações. O autor afirma que neste tipo de pesquisa não se trabalha *sobre* os outros, mas sim *com* os outros, obrigando o pesquisador de implicar-se pela estrutura social na qual está inserido pelas necessidades e vontades dos participantes e ao mesmo tempo implica os outros pelos questionamentos apresentados sobre as práticas docentes.

Betti (2006) enxerga a pesquisa-ação como oportunidade de interlocução do pesquisador com os professores e destes com as suas práticas.

Zeichner; Diniz (2005) amplia o significado da pesquisa-ação, caracterizando-a como uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas. O autor chama a atenção para a possibilidade de alguns pesquisadores deturparem a ideia central da pesquisa-ação quando, por exemplo, há uma glorificação acrítica do conhecimento gerado pela pesquisa, desrespeitando a contribuição genuína que ela visa trazer nas práticas docentes.

Dentre as principais características da pesquisa-ação podemos destacar a preocupação com o desenvolvimento de metodologias voltadas à realidade prática, cotidiana, visando compreendê-la e transformá-la (PEREIRA; ZEICHNER, 2008).

Segundo Glat e Pletsch (2011), uma das características mais marcantes da pesquisa-ação é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao grupo, além da sua flexibilidade na construção coletiva de soluções para os desafios encontrados.

A dinâmica da Pesquisa-ação motiva os professores, por possibilitar a participação direta do conhecimento de seus próprios problemas, rompendo com a lógica da formação pronta, comparadas a receitas de bolo, impostas pelos “educadores de gabinete”, que veem os professores como meros técnicos que aprendem sozinhos, bastando seguir as orientações oficiais para aplicar tais receitas, de forma impessoal e geral.

Este tipo de pesquisa é uma ação planejada que transita entre as práticas docentes cotidianas e a pesquisa científica. Tripp (2005) acrescenta que as técnicas de pesquisa devem ser submetidas à revisão pelos pares em relação aos procedimentos, originalidade, significância e validade, além de atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica.

A literatura especializada vem indicando a necessidade de suporte organizacional por parte dos gestores, mas ao mesmo tempo ressalta a necessidade da centralidade dos atores

como ponto de partida na formação docente, bem como a importância da participação ativa dos professores nos processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional, indicando os caminhos a serem percorridos pelos processos formativos.

A ideia desta pesquisa é utilizar-se da modalidade de pesquisa-ação colaborativa, porque se pretende que, de forma compartilhada, reflexiva, emancipatória e colaborativa, os docentes se impliquem na mudança das suas práticas educativas ao longo do processo de formação continuada.

Um dos objetivos da investigação é analisar o potencial da pesquisa-ação como processo formativo. Um dos aspectos basilares desta metodologia é a capacidade geradora de reflexão, portanto uma das tarefas dos encontros do grupo de investigação será de comum acordo, a produção e exposição de textos reflexivos, a fim de estimular o hábito de refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e poder usufruir das suas grandes possibilidades. Segundo Carr e Kemmis (1988), só existe e acontece uma pesquisa-ação quando o projeto é pensado tendo como tema uma prática social, considerada como uma forma de ação estratégica passível de melhoramentos. A efetivação do projeto deve percorrer um espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas estas características implantadas e interrelacionadas sistematicamente e auto-criticizada. Nesta perspectiva, há um conjunto de ações que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e estágios mais avançados.

Os processos espiralados constituem os processos da pesquisa-ação colaborativa e apresentam os seguintes passos: (a) conscientização - identificação e aceitação dos desafios que envolvem o trabalho docente; (b) planejamento - novas formas de entendimento são pensadas e elaboradas, suscitando a busca de novas propostas curriculares, bem como novas estratégias pedagógicas; (c) ação - que podem levar os envolvidos a novas formas de ação pedagógica; (d) registro - registros das sessões; (e) reflexão - que pode encaminhar a um novo pensar sobre o processo, desencadeando um novo planejamento.

As etapas espiraladas caracterizam-se ainda por meio de interlocuções entre os diferentes sujeitos envolvidos na formação, durante momentos de planejamento, de reflexões sobre as atividades executadas, ou em momentos de síntese, em que são produzidos textos ou relatórios sobre as experiências vivenciadas.

Pereira (2007) vincula a pesquisa-ação ao processo contínuo de modificações dos espirais de reflexão e de ação, em que cada espiral inclui: aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante) e proceder novamente os mesmos passos para a nova situação prática.

É importante destacar que por conta da fluidez, abertura e sensibilidade do processo espiralado, os estágios podem sobrepor-se. O sucesso da pesquisa-ação está relacionado com o fato de os participantes terem um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução das suas práticas e não com o simples fato de seguirem ou não o passo-a-passo das etapas fielmente. É importante que as ações da proposta de pesquisa envolvam os docentes em todos e em cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação nos encontros, para incluir a outros afetados pelas práticas, e mantendo um controle colaborativo do processo.

Os defensores da pesquisa-ação afirmam que além dos espirais autorreflexivos, ela possui como características importantes constituir-se em um processo social, participativo, prático e colaborativo, emancipatório, crítico e dialético.

Segundo Elliott (2003), a pesquisa-ação se efetiva quando o professor altera algum aspecto da sua prática docente como resposta a algum problema, revisando depois sua eficácia

para resolvê-lo. A compreensão inicial sobre o problema se modifica, após a avaliação do mesmo, ou seja, a ação inicia a reflexão, não havendo um entendimento a priori. Tal fato representa a lógica natural do pensamento prático, isto é, tudo se constrói no processo e a compreensão vai acontecer após a consumação do fato vivido.

Santos e Jacobi (2011) argumentam que o professor pode reconstruir sua prática através da pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que esta pode contribuir para reconstruir a escola e a realidade socioambiental à sua volta, pelos conhecimentos gerados através da relação entre teoria e prática.

A pesquisa-ação é um forte aliado do trabalho docente. A configuração deste estilo de pesquisa trouxe condições para a busca da emancipação com relação ao trabalho docente marcado pela racionalidade técnica, onde a formação continuada constitui-se sob a égide de treinamento e/ou capacitação, desconsiderando as práticas e as necessidades dos professores, além de serem concebidas e desenvolvidas de maneira descontextualizada da realidade escolar.

Barbier (2007) sugere que durante a realização da pesquisa-ação, podemos perceber uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo desenrola-se num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores (BARBIER, 2007, p. 56). O autor classifica a pesquisa-ação como “libertadora” e ratifica que os grupos que se utilizam deste tipo de pesquisa são responsabilizados pela sua própria emancipação.

As práticas colaborativas conduzidas pelo diálogo propiciam o compartilhamento de saberes, gerando um potencial emancipatório, na medida em que as ações são conceituais e criticamente orientadas para a mudança e, neste movimento, sobressai o significado das ações coletivas esculpindo mudanças no espírito dos participantes, promovendo mudanças nos professores e, conseqüentemente, nas escolas.

Os resultados obtidos em vários estudos sobre pesquisas-ação, como o de Molina (2007) reforçam a perspectiva de trabalhos em parceria que guardam relações mais estreitas entre a universidade e a escola, em que haja um trabalho de parceria continuada, dispondo de maior tempo para a transposição das barreiras em busca de autonomia necessária à superação da postura passiva de recepção dos conhecimentos e modismos por parte dos professores.

Centrar a atividade profissional na mudança através do desenvolvimento da pesquisa-ação, apoiando-se em parcerias universitárias é uma estratégia promissora.

A parceria estabelecida entre escola-universidade é importante para a produção de conhecimento sobre o cotidiano escolar e a prática pedagógica, que se dá a partir das relações que se estabelecem entre teorias e práticas, ensino e pesquisa, ação e reflexão.

Elliott (2003) defende que o modelo da pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente. O autor acredita ser possível solucionar uma das questões mais latentes no cotidiano pedagógico do professor, o problema da relação entre teoria e prática.

A pesquisa-ação colaborativa eleva os docentes ao posto de pesquisadores ativos, que assumem suas práticas como objetos de investigação. Tais práticas, bem como sua compreensão e as situações cotidianas da escola, são construídas socialmente e são historicamente determinadas, cabendo à investigação a responsabilidade de transformá-los, de analisar a existência ou ausência de correspondências que ocorrem entre eles e consolidar-se como um processo social.

Entretanto é fundamental para todo o processo de construção, a compreensão de que o núcleo de pesquisa-ação como evento participativo e colaborativo de autorreflexão é a dupla dialética: indivíduo-grupo e teórico-prático. Dessa forma, é essencial o comprometimento dos investigadores com a melhoria da educação, atuando de forma horizontal na construção de

comunidades críticas de pesquisadores ativos, estimulando a transformação das práticas, dos entendimentos e das situações individuais e grupais.

Nessa linha de raciocínio, em que o princípio norteador da formação continuada docente é a reflexão sobre a prática pedagógica, momento em que se entrelaçam teoria e prática, ensino e pesquisa, os procedimentos de pesquisa fundamentam-se nos conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da prática (SCHÖN, 2000)

Nas ações reflexivas sobre o trabalho docente não há uma aceitação cega, pura e simples do que é proposto pela universidade, mas sim uma validação e reconstrução desses referenciais teóricos nas práticas docentes. Permitem também a manifestação da autonomia nos fazeres cotidianos, nos pensares destes professores em relação às teorias pedagógicas levadas à reflexão. A pesquisa-ação colaborativa na formação de professores valoriza a imersão reflexiva consciente do professor em sua prática, ou seja, a análise refletida intencional, a problematização orientada da prática e a produção de conhecimentos pela pesquisa da própria experiência cotidiana como apoio para a emancipação, para a aprendizagem profissional e para a construção de um novo estatuto social para a profissão docente.

A atuação do professor pode ser mais bem qualificada quando emparelha a ação com a reflexão sobre essa ação. Os processos de pesquisa-ação influenciam na transformação do trabalho docente em pesquisa e como consequência promovem maior autonomia, valorização profissional, criação e experimentação do vivido.

O professor pesquisador em ação está comprometido com os problemas e as necessidades da prática. A produção da pesquisa-ação fortalece a autonomia dos professores, já que representa a capacidade de desenvolver estruturas de juízo e valores educativos que não se encontram submetidos ao controle dos gabinetes encarregados pelas de políticas educacionais.

Carr e Kemmis (1988) defendem o exame sistemático das práticas, implicando no planejamento detalhado, o trabalho deliberado, a observação sistemática das consequências da ação e a reflexão crítica sobre as limitações da situação e sobre as possibilidades práticas da ação estratégica.

Para desenvolver a criticidade, é preciso que os professores concentrem seus recursos intelectuais e estratégicos e se debruçam sobre seus saberes morais, filosóficos, profissionais e sociais de forma crítica.

Uma ciência educativa crítica é uma investigação por e para a educação e não acerca da educação, pois atribui à reforma educacional os predicados de participativa e colaborativa. Aborda uma forma de investigação educativa concebida como análise crítica voltada para a transformação das práticas educativas, dos entendimentos educativos e dos valores educativos das pessoas que intervêm no processo, assim como das estruturas sociais e institucionais que definem o marco de atuação dessas pessoas. (CARR, KEMMIS, 1988)

É necessário aproximar marcos do pensamento e práticas eleitas de forma estratégica como suporte para a reflexão crítica, resgatando as formas de pensamento e ação construídas no cotidiano docente, que aumentam a divisão entre as ideias que estão nas nuvens e práticas enraizadas no cotidiano e submetê-las a um exame sistemático.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

3.1- Opção Metodológica: A pesquisa-Ação em Contexto Colaborativo

A pesquisa-ação trouxe à investigação em ciências da educação uma nova forma de investigar que enfatiza a dimensão social, através de métodos qualitativos. (SILVA, 2011)

Sendo assim, optar pela pesquisa-ação implica numa indagação sistemática e esta averiguação pressupõe trazer à tona questões, significando uma busca e um compromisso em aprender algo novo, em promover uma mudança.

A pesquisa-ação é um processo político, uma vez que suscita mudanças, promovem análises críticas das situações pesquisadas, procede a mudanças cada vez maiores que começam com espirais de planificação, ação, observação e reflexão, partindo depois para problemas mais complexos e com maior número de participantes. É participativa, colaborativa, cria comunidades autocríticas, é um processo sistemático de aprendizagem, leva à teorização sobre a prática; submete à prova as práticas, as ideias e as hipóteses; implica registrar e analisar as nossas atitudes, reações, impressões e reflexões sobre o que ocorre, (SILVA, 2011). A pesquisa-ação em questão conjecturou um conjunto de ações compartilhadas com os professores durante os encontros promovidos no âmbito desta pesquisa. Constitui um processo flexível e interativo que se definiu por ser uma espiral dialética entre a ação e a reflexão. A espiral envolveu as fases de planificação, ação, observação e reflexão.

3.2. Espiral da Pesquisa-ação

As espirais da pesquisa-ação funcionaram como instrumento de reflexão e avaliação das etapas do processo de formação (Figura 4), oxigenando o debate, pois por meio da reflexão, foi possível ultrapassar barreiras e resistências dos professores, favorecendo e permitindo a aproximação com os pares, dando margem a situações de exercício do novo, além de possibilitar ressignificações e rupturas dos seus papéis profissionais (FRANCO, 2005)

Deste modo, a pesquisa-ação permite estudar de maneira dinâmica a situação problema, possibilitando a “coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento” (THIOLLENT, 1994, p. 94). Nesse ponto, a pesquisa-ação vai ao encontro dos anseios deste trabalho, uma vez que este estudo parte da prerrogativa de que a formação do professor se estabelece num *continuum*, como diz Nóvoa (2001), o que leva a crer que a riqueza da formação continuada encontra-se justamente na compreensão da formação em movimento (Figura 4).

Dentre as várias modalidades e correntes de pesquisa-ação existentes na literatura, nesta pesquisa optou-se pela colaborativa, porque se pretende, de forma partilhada, que os docentes se impliquem e compartilhem experiências visando a transformação das suas práticas educativas.

A pesquisa-ação em contexto colaborativo é a metodologia que mais se adéqua aos objetivos da investigação proposta. Pretende-se verificar se a formação continuada de docentes em contexto colaborativo contribui para a mudança de concepções e práticas e que contributo a colaboração pode dar para essa formação.

Pretende-se que os professores, em contexto, planifiquem, executem, observem e reflitam, em permanente processo de investigação enquanto processo formativo e criativo produtor de conhecimento.

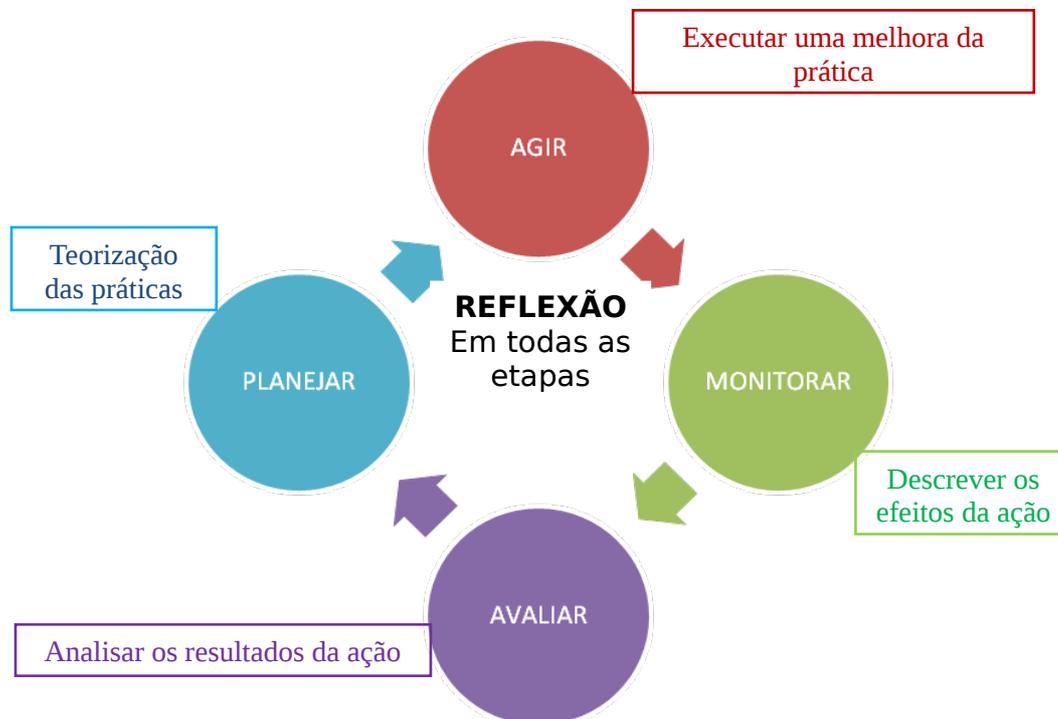


Figura 4. Representação das fases da pesquisa-ação – Espiral da Pesquisa-ação (TRIP, 2005)

3.3. Modelo de Estudo

Uma investigação tem como ponto de partida a formulação de questões que norteiam o percurso a realizar. Sendo assim, esta pesquisa pretende analisar o contributo que a formação colaborativa pode dar à formação dos professores de educação física e o impacto desta formação nas concepções e práticas desses professores, bem como a sua repercussão nas oportunidades de aprendizagem aos alunos .

As estratégias de estudo elencadas perpassam pela utilização do método qualitativo, de natureza descritiva e interpretativa. O modelo de pesquisa qualitativo é também chamado de naturalista, interpretativo, hermenêutico e adota uma posição relativista, inspirada numa epistemologia subjetivista que enfatiza o papel do investigador. Segundo Lüdke e Andrei (1986), os dados coletados na pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos e o foco do estudo está centrado no processo e não no produto. Esses dados são definidos por conceitos relacionados à compreensão, ao significado e à ação, com a finalidade de adentrar no mundo dos sujeitos, buscando perceber como estes vivem e interpretam determinadas situações. O paradigma qualitativo segue uma lógica indutiva em que os dados são recolhidos e se tenta encontrar regularidades, mas nem sempre generalizações.

Para ilustrar esta perspectiva podemos citar o conceito de racionalidade crítico-social de Carr e Kemmis (1988) que foca a investigação no desenvolvimento de uma perspectiva crítica perante a dimensão social. O investigador compreende e conhece as problemáticas e desenvolve um processo crítico que leva à mudança estratégica e metodológica.

Os dados coletados serão predominantemente descritivos, ricos em descrições de acontecimentos, pessoas, depoimentos, entrevistas e demais documentos. Nosso foco ao

estudarmos determinada competência será analisar como ela se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

3.4. Amostra

Os sujeitos da pesquisa foram professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, lotados em escolas de abrangência da quarta e 11ª Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que participaram regularmente aos encontros mensais de formação continuada na área de Educação Física, dos quais o investigador é integrante. O índice de frequência dos professores aos encontros foi fundamental para a determinação do quantitativo amostral, pois a sua participação nas reuniões não era obrigatória, bem como a rotina das escolas, em alguns momentos, inviabilizava a sua participação. Dessa forma, no conjunto dos oito encontros o número máximo de professores presentes foi 65 e o mínimo 18 (vide Quadro 2), estabelecendo-se uma média de 35 participantes aos encontros. No intuito de conhecer as percepções e pensamentos dos professores sobre o processo formativo, considerando o grau de participação e envolvimento dos docentes, ao final da proposta de formação colaborativa, os professores foram selecionados para entrevistas em função dos critérios de frequência aos encontros e conclusão dos projetos de intervenção escolar (acima de 70% com projeto concluído; acima de 70% com projetos não concluídos; até 50% com projetos não concluídos). A formação destes grupos permitiu identificar, face ao nível de participação, o valor atribuído pelos professores à formação proposta, as causas do nível de frequência ou infrequência aos encontros e a finalização ou não de projetos de intervenção acordados com os professores, bem como as suas percepções sobre o processo interativo e apropriação de conhecimentos.

3.5. Instrumentos e Técnicas de recolha de dados

Na primeira fase, em comum acordo com os professores, e com o propósito de conhecer e identificar o tema gerador dos encontros que ia ao encontro de suas necessidades imediatas, foi utilizado uma adaptação do “Questionário de Caracterização da Formação Continuada e Autoavaliação de Competências Pedagógicas em Educação Física” (Ferreira, 2012), que permite a autoavaliação sobre as áreas de conhecimento e competências em que os professores se sentiam com menor domínio.

O levantamento e a análise das necessidades formativas junto aos docentes é um passo essencial para que tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, ou seja, dos requisitos que norteiam a sua ação (Rodrigues, 2006).

Originalmente, o instrumento é composto de 3 partes. A primeira compreende a caracterização dos sujeitos, incluindo dados pessoais e profissionais. A segunda diz respeito às ações de formação continuada frequentadas pelos professores, incluindo experiências formais, informais e ações colaborativas na escola. A terceira parte compreende a autoavaliação dos professores sobre as competências de ensino compreendidas em nove áreas de conhecimento comuns à função docente. Para este estudo, a proposta de adaptação correspondeu, exclusivamente, à utilização da terceira parte do instrumento visando identificar a autoavaliação dos professores nas nove Áreas de Formação Profissional e competências correlatas abrangidas pelo instrumento, a saber: Conhecimento do Conteúdo, Desenvolvimento e Diversidade, Gestão e Motivação, Comunicação, Planejamento e Instrução, Avaliação dos Alunos, Reflexão, Tecnologia e Trabalho Colaborativo. No preenchimento do questionário os professores foram solicitados a registrar as respostas em uma escala de avaliação tipo Likert, composta de quatro pontos: “Bom”, “Muito bom”, “Suficiente” e “Insuficiente”.

Com este questionário pretendeu-se, após a interpretação dos dados levantados, apresentar ao grupo de professores a identificação das áreas e competências avaliadas com menores índices de modo a permitir a eleição, de forma coletiva, da temática a ser desenvolvida nos seminários de formação. Por isso, a escolha do questionário como primeiro passo da investigação, pois pretendemos organizar informações técnicas e, também, reflexivas para tomada de posição face à estruturação de um grupo de colaboração na pesquisa.

Na segunda fase procedeu-se aplicação do ciclo espiral da pesquisa-ação colaborativa, sequenciando a teoria da temática escolhida pelo grupo; discussão em grupos; apresentação de projetos de intervenção e a sua aplicação na escola conforme planejados e idealizados colaborativamente. Para a recolha de dados nesta fase recorreu-se ao registro em áudio e vídeo das sessões de formação, bem como ao registro de notas de campo de eventos críticos observados pelo investigador. Os diários de campo foram utilizados durante e após os seminários realizados no processo de formação. Este instrumento pode ser redigido na forma de caderno pessoal ou com dados e informações com partes do material coletado. É importante manter a ordem cronológica como em um relato de viagem. Segundo Bell (2008, p.149) a utilização do diário é útil para identificar aqueles aspectos do comportamento profissional e pessoal que merecem ser citados no estudo, além de possibilitar a análise sistemática de pensamentos e reflexões pessoais sobre incidentes críticos que se julguem serem significativos relativamente às atitudes, comportamentos, comentários orais e escritos dos professores (Bell, 2008, p.153).

Por fim, na última fase da pesquisa, i.e., após a última sessão de formação, os professores, (em função dos critérios de frequência e conclusão de projetos de intervenção – Quadro 1) foram submetidos à entrevistas reflexivas semi-estruturadas (Anexo B). Negrine (2004, p.74) sugere que este tipo de entrevista oferece liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos relevantes sobre o seu pensar, ao mesmo tempo em que permite obter dados também relevantes para o pesquisador.

Quadro 1. Critérios de Inclusão de professores para as entrevistas retrospectivas reflexivas

ENTREVISTA	FREQUÊNCIA	PROJETO PEDAGÓGICO	PROFESSORES
Retrospectiva reflexiva I	Abaixo de 50 %	Não concluído.	João; Clézio; Elkana; Gleice; Léa; Alex; Graça.
Retrospectiva reflexiva II	Igual/superior a 70%	Não concluído.	Vítor; Milton; Roberto; Giovana; Deiseane; Fabiana; Cristiane.
Retrospectiva reflexiva III	Igual/superior a 70%	Concluído.	Giovani; Andrei; Soraia; Rosana; Luana; Leandro.

3.6. Procedimentos

A investigação foi realizada durante o ano letivo de 2013 e se desenvolveu por meio de oito encontros realizados mensalmente, em que a formação continuada colaborativa, na perspectiva da pesquisa-ação, foi utilizada para dinamizar as trocas colaborativas entre os docentes.

Para operacionalizar este programa de formação continuada colaborativa constituiu-se a criação de encontros mensais denominados Seminários, que foram adequados aos interesses

e objetivos propostos para esta pesquisa. O termo Seminário tem origem no latim sêmen, “semente”. Portanto propusemos encontros nos quais a meta seria “semear” ideias, através da troca de experiências docentes.

Foram realizados Seminários nos meses de abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, sistematizados conforme ilustrado no Quadro 2.

Os seminários de formação representaram uma oportunidade para que, coletivamente, os envolvidos pudessem ensinar e aprender, numa perspectiva de construção negociada e de abertura ao diálogo construtivo, ético e crítico-reflexivo, conforme Freire (1996, p.136) salientou:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 1996, P.136)

O seminário de formação que buscamos neste trabalho teve como função primordial, preparar os colaboradores para observar, refletir, decidir e agir durante todo o processo da pesquisa, durante as sessões reflexivas. Nele, o papel do mediador, foi o de criar condições técnicas, estruturais e de reflexão, buscando estimular situações para que os professores participantes do estudo pudessem interagir e dialogar de forma confortável e crítica face aos textos produzidos. Além disso, a pesquisa pretendeu incentivar as discussões e as negociações no grupo de colaboração.

Para isso, foram sistematizadas um conjunto de atividades que envolveu, além do estímulo às decisões coletivas, leituras de textos científicos sobre o tema da formação; debates; palestras de professores convidados; planejamentos coletivos e reflexões em grupos de interesse com posterior compartilhamento com os pares de outros grupos; palestras voluntárias por professores do próprio grupo em formação; apresentação de evidências e resultados de projetos de intervenção (Quadro 2).

Dos docentes participantes da pesquisa, esperava-se que desenvolvessem um papel de autores dialógicos, capazes de gerar suas próprias reflexões e de ouvirem uns aos outros, indo além dos debates pragmáticos das práticas pedagógicas, mas atuando no sentido de compreendê-las e de (re)significá-las.

3.7.- Análises de Informações

Para o tratamento dos dados obtidos por meio do Questionário de Autoavaliação de Competências Pedagógicas em Educação Física, utilizamos a estatística descritiva visando caracterizar a pontuação obtida em cada área de conhecimento e competências correlatas, recorrendo-se à medidas de tendência central e dispersão, bem como frequência relativa e absoluta, relativamente índices identificados na autoavaliação dos professores nas áreas e competências analisadas. Os dados foram tratados através do Programa IBM-SPSSTM Statistics 20.

Quadro 2. Estruturação e sistematização dos seminários de formação colaborativa

FASES	AUDIÊNCIA	DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS	INSTRUMENTO/TÉCNICA DE RECOLHA DADOS
-------	-----------	-------------------------	--------------------------------------

SEMINÁRIO I	49 Docentes	-Apresentação da proposta de formação colaborativa e decisão sobre a adesão dos professores; -Esclarecimentos sobre o ciclo da pesquisa-ação utilizada na pesquisa; -Aplicação do questionário de competências.	Questionário
SEMINÁRIO II	65 Docentes	-Apresentação dos resultados do questionário de competências; -Decisão coletiva e eleição do tema em torno do qual aconteceria o processo formativo; -Discussões sobre experiências pregressas em relação o tema eleito para a formação.	Diário de Campo
SEMINÁRIO III	49 Docentes	-Debate sobre o texto 1: “O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola” (Duarte e Neves, 2008); - Identificação dos meios tecnológicos viáveis nas aulas de educação física; - Formação de grupos para cada um dos meios tecnológicos identificados; - Discussões visando à elaboração de projetos de intervenção pedagógica na escola.	- Registros em áudio e vídeo, Transcrições e análise de conteúdo; - Diário de Campo
SEMINÁRIO IV	27 Docentes	- Palestra com o tema: “O Professor Pesquisador”. - Debate sobre Planejamento colaborativo; -Discussões nos grupos com apresentações das possibilidades de ações práticas.	- Registros em áudio e vídeo, Transcrições e análise de conteúdo; -Diário de Campo
SEMINÁRIO V	25 Docentes	- Debate sobre o Texto 2 (específico para cada meio tecnológico escolhido); - Debate sobre as produções realizadas e eventuais dificuldades, estratégias e experiências exitosas; - Construção coletiva de projetos de utilização dos meios tecnológicos nas aulas de educação física;	- Registros em áudio e vídeo, Transcrições e análise de conteúdo; - Diário de Campo
SEMINÁRIO VI	18 Docentes	- Debate sobre o texto 3 (específico para cada meio tecnológico escolhido); - Apresentações voluntárias e/ou relato de experiências sobre as intervenções práticas realizadas, com debates sobre as dificuldades e propostas de superação; -Discussões nos grupos com apresentações das possibilidades de (re) significação das ações práticas.	- Registros em áudio e vídeo, Transcrições e análise de conteúdo; -Diário de Campo
SEMINÁRIO VII	26 Docentes	- Debate sobre o texto 4 (específico para cada meio tecnológico escolhido); - Construção coletiva de projetos de utilização dos meios tecnológicos nas aulas de educação física.	- Registros em áudio e vídeo, Transcrições e análise de conteúdo; -Diário de Campo
SEMINÁRIO VIII	19 Docentes	- Apresentações das culminâncias dos projetos desenvolvidos nas escolas; - Avaliação sobre a experiência da Formação continuada colaborativa e as mudanças observadas nas práticas docentes; - Avaliação da Formação continuada colaborativa.	- Registros em áudio e vídeo, Transcrições e análise de conteúdo; -Diário de Campo

A análise dos demais dados tenderam a seguir um processo indutivo, em que a construção dos significados detidos pelos professores sobre o processo formativo, apesar de se alinhar às hipóteses iniciais da pesquisa, não partiu de nenhuma categorização a priori, valorizando-se, sobretudo, o conhecimento que emanou das experiências e da subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas reflexivas e diários de campo foram submetidas à análise de conteúdo que, para Bell (2008) é um método criativo e ao mesmo tempo rigoroso de leitura sistemática de primeiro plano do material empírico. Para a autora, a análise de conteúdo é um recurso metodológico que visa atingir uma interpretação que ultrapassa os significados manifestos. Segundo Bardin (2013), a análise de conteúdo deve ser entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, onde buscamos alcançar, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores qualitativos ou quantitativos que permitam a dedução de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção destas mensagens. Ainda

segundo o autor, a análise de conteúdo é dividida em três fases, sendo: a pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante, objetivos, hipóteses e elaboração de guias que alicercem a interpretação; a exploração do material, relativa à exploração do material a partir das análises dos registros; e o tratamento dos resultados e interpretação, onde é realizada a classificação dos elementos segundo suas semelhanças e diferenciações, com reagrupamento posterior em função de características comuns.

CAPÍTULO IV

1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Estruturação do Modelo de Formação Continuada Colaborativa

O processo de estruturação do modelo de formação continuada colaborativa foi planejado com a proposta de oportunizar a coautoria e a co-construção do conhecimento produzido na investigação (IBIAPINA, 2008), considerando as expertises e necessidades dos professores participantes. Um caminho de práticas dialógicas, em que a busca pela sua melhoria é um processo social entre profissionais (KEMMIS, WILKINSON, 2008) que se encontram em diferentes momentos de desenvolvimento profissional e que enxergam os objetos de ensino de lados e formas diferentes, colaborando para a reflexão crítica e emancipatória acerca das suas perspectivas pedagógicas.

Rabelo (2012) relata em sua pesquisa que as investigações relacionadas ao trabalho colaborativo estão concentradas em reforçar a importância deste tipo de dinâmica de formação e alerta para a carência de estudos sobre como desenvolver modelos colaborativos.

O modelo de formação continuada proposto nesta pesquisa assumiu o caráter colaborativo, alicerçado na perspectiva da pesquisa-ação, visando alçar os professores à condição de protagonistas no processo de construção do conhecimento.

A formação foi organizada em seminários realizados mensalmente (Quadro 2), totalizando oito encontros ao longo do ano letivo de 2013. Os dois primeiros Seminários destinaram-se ao esclarecimento da proposta de formação continuada colaborativa e a escolha da temática para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que seriam desenvolvidos por cada docente em sua escola de origem. Durante o segundo Seminário, após a apresentação dos resultados, destacamos as três categorias apontadas pelo instrumento com maiores necessidades de aprimoramento por parte dos professores participantes da formação, sendo: tecnologia, reflexão e colaboração. Os professores tiveram a oportunidade de eleger uma das temáticas e o fizeram por unanimidade em relação ao aprofundamento nos conhecimentos sobre a utilização da tecnologia nas aulas de educação física. No terceiro Seminário os professores tiveram a oportunidade de sugerir e escolher os meios tecnológicos que seriam utilizados em seus projetos pedagógicos e, mediante etapas estruturadas a partir dos ciclos espiralados (Trip, 2005), iniciaram as discussões sobre as possibilidades de uso das tecnologias nas aulas de educação física, focando na primazia em oferecer o protagonismo do processo aos alunos. Antes da realização dos Seminários IV, V, VI e VII, foram enviados aos professores, com a devida antecedência, sínteses de textos científicos abordando conceitos e propostas de utilização das tecnologias no ambiente escolar visando alicerçar em bases teóricas as discussões e o planejamento de intervenções pedagógicas na escola com esta finalidade. Assim, cada um destes seminários teve prosseguimento com os professores desenvolvendo processos dialógicos mediante a interação com os pares, baseados nas formulações das experiências vividas e exteriorizadas pelo discurso (Vygotsky, 2001). O Seminário VIII foi destinado as apresentações das experiências de intervenções pedagógicas que tiveram a tecnologia como mediador da aprendizagem nas aulas de educação física, seguida de discussão e avaliação das mesmas, bem como do processo de formação colaborativa desenvolvido. Nem todos os professores conseguiram concluir a etapa de implementação pedagógica de propostas/projetos, mas todos frequentes participaram das apresentações, discussões e debates sobre o potencial das tecnologias no ensino.

Segundo Kramer (2007), a elaboração de um projeto de colaboração envolve a preocupação com descrições detalhadas acerca de todos os passos necessários para a construção do projeto, atentando para o estado de autoconhecimento dos professores, a escolha das equipes colaborativas, os critérios utilizados para a análise dos resultados do projeto de colaboração e das habilidades percebidas e desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos na proposta (Figura 5).

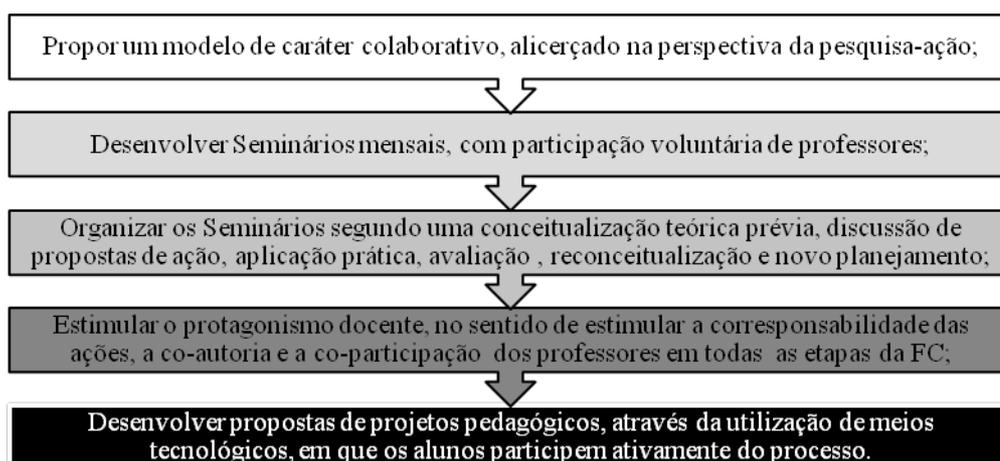


Figura 5. Estruturação do modelo de Formação Continuada Colaborativa

Em vista disso, adotamos uma descrição detalhada sobre a estruturação dos Seminários no que diz respeito aos procedimentos e propostas formativas, destacando as atividades propostas em função dos pressupostos teóricos a que faz referência a literatura ao consubstanciar qualitativamente as ações que promovem trocas efetivas entre os docentes neste contexto, conforme apresentado na sequência e sintetizado no Quadro 3.

O Seminário I foi destinado à apresentação da proposta de formação continuada colaborativa, da metodologia da pesquisa-ação proposta para a dinamização dos encontros, e, no caso da aquiescência dos professores, a identificação do tema que agregaria o foco das necessidades de desenvolvimento de competências pedagógicas. Neste contexto, os professores foram esclarecidos sobre a natureza da formação continuada colaborativa, sua intenção em dar o protagonismo e poder de decisão nas mãos da coletividade, suas características de permeabilidade na condução do processo e a oportunidade de ressignificação das práticas cotidianas a partir das trocas de experiências com os seus pares. Também foram destacados os ciclos da pesquisa-ação, para o entendimento da importância de cada uma das fases, desde a conceitualização, passando pelas discussões, experimentação e (re)planejamento individual e coletivo, explorando a reflexão em todas as fases do processo.

O pesquisador firmou com os docentes presentes um pacto alicerçado em três pilares: (1) da importância da frequência aos encontros; (2) da leitura antecipada dos textos enviados anteriormente aos encontros; e (3) de apresentarem-se aos Seminários de “espírito aberto” e estimulados a compartilhar reciprocamente seus pontos de vista, opiniões e questionamentos.

Quadro 3. Agenda dos eventos de formação, frequência dos professores, estratégias teóricas e atividades realizadas nos seminários.

SEMINÁRIO	MÊS	AUDIÊNCIA	ESTRATÉGIA DE CONCEITUALIZAÇÃO	ATIVIDADE
Seminário I	Março	49 Docentes	Esclarecimento sobre a proposta de Formação Continuada Colaborativa e papel dos professores durante o processo.	Proposta de Formação Continuada Colaborativa e aplicação do questionário de autoavaliação de competências (FERREIRA, 2012).
Seminário II	Abril	65 Docentes	Conceitualização do tema eleito pelos professores (Tecnologia) para a proposta de formação colaborativa.	Apresentação dos resultados do questionário e levantamento das possibilidades sobre o uso das tecnologias no ensino de EF.
Seminário III	Junho	49 Docentes	Discussão do texto científico “O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola” (NEVES e DUARTE, 2008).	Escolha fundamentada dos meios tecnológicos e formação de grupos colaborativos de trabalho para discussão e desenvolvimento de projetos pedagógicos para a escola.
Seminário IV	Julho	27 Docentes	Palestra intitulada “O professor pesquisador”, proferida pelo Prof. Dr. José Henrique dos Santos.	Orientação acerca da criação e formato de projetos de intervenção pedagógica. Explanação e discussão dos grupo sobre os textos.
Seminário V	Setembro	25 Docentes	Discussão dos textos científicos “Tecnologias na escola: algumas experiências e possibilidades” (DUTRA e LACERDA, 2003) e “Comunidade virtual e sua inserção no processo educacional como forma de ampliação do campo das relações” (MACHADO, 2007).	Formação colaborativa na perspectiva da Pesquisa-ação. Debates, discussões e fundamentação de projetos de intervenção pedagógica.
Seminário VI	Novembro	18 Docentes	Discussão dos textos científicos “Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames” (VAGHETTI e BOTELHO, 2010) e “Sobre professores, colaboração e tecnologias: reflexões sobre os processos colaborativos e o uso da tecnologia na educação” (RAMOS, 2007).	Formação colaborativa na perspectiva da Pesquisa-ação. Debates, discussões e fundamentação de projetos de intervenção pedagógica.
Seminário VII	Dezembro	26 Docentes	Discussão dos textos científicos “O corpo, o desenvolvimento humano e as tecnologias” (MACHADO, ZANETTI e MOIOLI, 2011) e “Experiência com imagens na educação física escolar (OLIVEIRA e PIRES, 2007).	Formação colaborativa na perspectiva da Pesquisa-ação. Debates, discussões e fundamentação de projetos de intervenção pedagógica..
Seminário VIII	Dezembro	19 Docentes	Explanação, discussão e avaliação dos professores sobre as estratégias utilizadas nos projetos de intervenção pedagógica com recurso aos meios tecnológicos.	Apresentações das experiências realizadas nas escolas.

Na oportunidade procedemos à aplicação do Questionário de Autoavaliação de Competências Pedagógicas em Educação Física adaptado de Ferreira (2012). Esse instrumento visou identificar as necessidades de formação mais latentes e comuns no grupo, para serem discutidas visando a eleição do tema a ser desenvolvido e/ou aprofundado nos seminários de formação. Após a concordância com o desenvolvimento do projeto, os professores também assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

O Seminário II foi planejado para a divulgação dos resultados do questionário de competências pedagógicas, a eleição do tema em torno do qual se desenvolveria a formação colaborativa e diagnose dos conhecimentos que os professores detinham sobre o tema eleito. Os resultados oriundos do instrumento apontaram três competências pedagógicas como

aquelas em que os professores apresentaram menor índice de domínio, sendo elas: (a) Utilização de Tecnologias no Ensino, (b) desenvolvimento de processos reflexivos, e (c) ações e atitudes de cooperação. Coube aos professores elegerem a temática que seria contemplada ao longo do processo de formação continuada colaborativa, tendo sido unânime a escolha do tema relativo à utilização de Tecnologias no Ensino. Posteriormente, foram formados grupos com cerca de seis professores, os quais discutiram as possibilidades de realização de propostas pedagógicas que utilizassem as tecnologias no ensino nas aulas de educação física, o qual permitiu aos docentes e ao pesquisador uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos docentes acerca do tema eleito. Encerramos o seminário com a apresentação formal das sínteses formuladas pelos grupos de professores sobre as suas perspectivas de utilização da tecnologia nas aulas de educação física.

O Seminário III foi organizado para que os professores realizassem a escolha dos meios tecnológicos que seriam utilizados nos projetos pedagógicos de educação física e discutissem a intencionalidade pedagógica dos projetos. Os docentes foram estimulados a sugerir meios tecnológicos que presumiam ser possível desenvolver envolvendo os conteúdos que já estavam sendo ministrados nas aulas de educação física, de modo a não interferir na dinâmica e desenvolvimento da disciplina na escola. Dessa forma, não haveria necessidade de interromper a sequência do desenvolvimento curricular nas escolas de onde provinham os professores.

Para a escolha dos meios tecnológicos a serem utilizados pelos professores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, lhes foi solicitado que elessem livremente os meios tecnológicos que entendiam serem passíveis de alavancar a construção dos projetos. Às sugestões dos professores, foram acrescentadas aquelas sugeridas pela coordenação da pesquisa, que diferia da proposta dos docentes em dois itens, a saber: celular e VLOG. Após momentos de discussões e reflexões sobre o potencial dos meios tecnológicos acessíveis, os grupos de professores elegeram seis meios tecnológicos para a construção e desenvolvimento de projetos pedagógicos ao longo do processo de formação continuada colaborativa, sendo eles: BLOG/VLOG, Games, Fotografia, Filmagem e Vídeo, Internet e Mix Tecnológico.

Os professores se agruparam de acordo com o interesse por determinado meio tecnológico e permaneceram nestes grupos até o encerramento da proposta formativa. Uma vez reunidos no grupo, os docentes foram estimulados a realizar um debate de, aproximadamente, sessenta minutos acerca das possibilidades e eventuais experiências teórico-práticas na utilização do meio tecnológico escolhido para o desenvolvimento dos projetos em suas aulas. Cada grupo reuniu-se em um espaço do auditório, onde os integrantes puderam discutir sobre as propostas. Para cada grupo foi disponibilizado um equipamento de gravação de áudio visando o registro das discussões coletivas. Por isso, foi solicitado que antes de cada relato o professor se identificasse pelo nome para que ficasse registrado em áudio as contribuições de cada integrante. A coordenação da pesquisa circulou entre os grupos a fim de dirimir eventuais dúvidas e prestar esclarecimentos sobre os passos futuros. Após o período de discussão os grupos foram convidados a apresentar para a plenária os aspectos mais importantes registrados durante a discussão coletiva. Essa etapa serviu para que todos os participantes tivessem conhecimento das propostas desenvolvidas em cada um dos grupos, inclusive com a possibilidade de interferência para acrescentar, sugerir ou arguir sobre as explicações realizadas pelos pares.

O grupo que optou pelo trabalho com o BLOG/VLOG assumiu a perspectiva de que o meio era subutilizado nas escolas e que estes se constituíam em uma ferramenta interessante, no sentido de aglutinar vários meios tecnológicos, possibilitando a participação ativa dos alunos nos processos de criação, manutenção e avaliação deste recurso tecnológico.

Os professores que optaram por desenvolver a utilização de Games nas aulas de educação física defenderam a ideia de “conquistar” os alunos para as atividades que não demonstram interesse nas práticas esportivas, bem como apresentar as regras e características de atividades físicas desconhecidas ou pouco praticadas pelos alunos.

O grupo que elegeu a Fotografia como meio tecnológico vislumbrou a possibilidade de, através dos registros fotográficos, desenvolver análises relacionadas aos gestos esportivos realizados durante as aulas práticas. Ainda neste grupo, os docentes levantaram a possibilidade de o registro ser realizado pelos alunos durante as aulas, com o objetivo de análise das perspectivas discentes.

A proposta de projeto pedagógico por meio de Filmagem e Vídeo também caminhou segundo duas perspectivas, sendo a primeira que planejava utilizá-lo como forma de analisar os movimentos realizados pelos alunos durante as aulas para apresentação posterior à turma, com o objetivo de corrigir eventuais gestos ou posturas inadequadas. A segunda entendeu o meio tecnológico como facilitador para debates acerca de temas interdisciplinares, tais como ética, gênero, sexualidade, entre outros, em que os alunos exerceriam papel ativo na produção do material.

O grupo de docentes que optaram pelo Mix Tecnológico idealizaram projetos pedagógicos relacionados com atividades de expressão corporal mediante o uso da música. Eles dividiram a proposta em cinco etapas, sendo: (1) a Sensibilização, realizada através da apresentação de vídeo que pretendeu problematizar o tema; (2) a Experimentação, que reservou a oportunidade dos alunos realizarem movimentos espontâneos e livres, acompanhados de músicas escolhidas pelos próprios alunos; (3) a Construção, que representou a fase de organização dos gestos experimentados na fase anterior; (4) os Registros, realizados pelos próprios alunos durante a etapa de construção, através de registros fotográficos e de vídeo; e (5) a Apresentação, realizada na culminância do projeto pedagógico pelos alunos envolvidos na proposta.

O Seminário III findou com o preenchimento da ficha de avaliação do encontro, que objetivou analisar, de uma forma geral, se a dinâmica escolhida para o Seminário foi ao encontro das expectativas e necessidades de formação docente e, concomitantemente, solicitava sugestões e críticas acerca da proposta.

4. Os Seminários III, IV, V, VI e VII iniciaram e deram seguimento ao processo de socialização de conhecimentos acerca da utilização da tecnologia nas aulas de educação física a partir da configuração de um problema coletivo e comum aos professores, visando conceitualizar o processo em conformidade com o que Thiollent (2008) destaca como parte importante de uma formação que se utiliza da pesquisa-ação, isto é, que pesquisadores e professores estejam comprometidos de modo participativo, assumindo juntos o controle da situação. Os seminários, planejados e organizados de acordo com a metodologia da pesquisa-ação e a proposta de ciclos espiralados (TRIP, 2005), envolveram a teorização e planejamento das atividades, a discussão das propostas em grupo, a ação pedagógica prática, a descrição e avaliação da ação pedagógica prática, enfatizando o processo de reflexão em todas as etapas, e focando as duplas dialéticas: indivíduo-grupo e teoria-prática (CARR e KEMMIS, 1988).

No que diz respeito ao processo de conceitualização teórica das discussões e elaboração de projetos de intervenção pedagógica, a coordenação responsável pelo processo de formação garantiu a seleção e envio de artigos científicos oriundos de bases de dados e revistas científicas abertas à consulta e obtenção de textos originais integrais. Dessa forma, previamente à realização de cada um destes seminários, foram enviados aos professores, via e-mail pessoal e da unidade escolar de origem, textos relacionados às temáticas em desenvolvimento nos grupos de formação. Concebeu-se que este procedimento, visando a teorização das discussões/reflexões relativas ao planejamento das propostas pedagógicas,

permitiria superar processos dialógicos baseados exclusivamente no conhecimento tácito dos professores, além de proporcionar as condições para desenvolver um novo olhar e entendimento das práticas pedagógicas, provocando a busca de novas propostas metodológicas, bem como novas estratégias de ação. É importante destacar que esta fase foi precedida por uma etapa de conscientização, que estava relacionada ao entendimento e comprometimento dos professores com os desafios da proposta pedagógica compartilhada no início da formação continuada colaborativa.

Relativamente à discussão das propostas em grupo, esta ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro nas interações entre os membros dos subgrupos por temáticas, e o segundo no momento em que cada grupo temático apresentava a toda audiência os aspectos mais relevantes acerca do planejamento e da significação das experiências socializadas nos grupos.

A consecução da etapa de Ação na espiral ocorreu mediante ao planejamento (antecipação) das intervenções pedagógicas embasadas no projeto pedagógico construído coletivamente durante os seminários. Portanto, referia-se à experimentação pedagógica das propostas pensadas em grupo visando permitir o surgimento de novas formas de compreensão e atuação pedagógica. Os professores foram desafiados durante esses seminários a pensarem alternativas que oferecessem o protagonismo aos alunos durante as experiências práticas planejadas nos projetos pedagógicos, bem como esclarecidos de que não precisariam alterar seu planejamento pedagógico em relação aos conteúdos desenvolvidos e sim utilizar a tecnologia como meio para dinamizá-los.

A etapa de descrição foi conseguida mediante o registro das práticas de intervenção pedagógica a partir dos planejamentos construídos coletivamente de forma colaborativa nos seminários. A realização dos registros foi feita por escrito e por meio de recursos audiovisuais, visando à apresentação do projeto de intervenção ao conjunto da audiência no último seminário referente à avaliação e reflexão dos processos desenvolvidos.

A fase de avaliação se concretizou no último seminário, o qual será descrito na sequência. Mas, a sua concepção foi no sentido de permitir a reflexão coletiva do grupo de professores, bem como identificar o potencial das propostas para as aprendizagens discentes.

5. O Seminário VIII representou o momento de culminância desta etapa de formação colaborativa, sendo destinado às apresentações dos projetos pedagógicos construídos colaborativamente durante a formação continuada. Foi concebido como etapa de Avaliação, a última etapa proposta por Trip (2005) nos ciclos espiralados. A culminância deveria abranger a apresentação dos projetos de intervenção pedagógica concluídos pelos grupos de professores em função dos temas escolhidos. Estas apresentações representaram as atividades realizadas nas escolas, e foram sistematizadas a partir da etapa de descrição feita pelos professores com a finalidade de demonstrar as possibilidades de uso dos meios tecnológicos nas aulas de educação física.

Ressalta-se que o processo de avaliação proposto mediante a culminância das ações visou conhecer como o ensino, perspectivado sob uma ferramenta pouco utilizada pelos professores, e mediante o processo de construção colaborativa, afetou o engajamento dos alunos nas aulas de modo a perceber, mesmo que de forma indireta, o potencial da proposta para as suas aprendizagens. Este momento visou estimular as discussões/ reflexões coletivas dos professores sobre todas as etapas do processo até a culminância, visando desencadear novas concepções de intervenção e novos olhares sobre a formação e a prática docente.

O objetivo deste momento foi contemplar aos professores a assunção do papel de autores dialógicos de suas práticas pedagógicas, visando ressignificá-las através da escuta entre os pares.

A concretização desta etapa da formação continuada colaborativa demonstrou a relevância desta pesquisa, uma vez que a literatura especializada destaca a escassa apresentação de

produtos de pesquisas que permitam inferir sobre a eficácia deste tipo de formação, apesar da extensa produção de estudos acerca do trabalho colaborativo (Damiani, 2008), bem como pudemos realçar o ineditismo deste modelo de formação realizado durante todo um ano letivo e com uma amostra significativa de professores, que voluntariamente participaram de todas as etapas do processo.

4.2. Análise do Processo de Construção Colaborativa do Conhecimento Visando à Intervenção Pedagógica na Educação Física Escolar

Nesta seção discorreremos sobre os caminhos que levaram à construção colaborativa do conhecimento pelos professores, analisando com apoio dos referenciais teóricos eleitos todas as nuances e acontecimentos vividos pelos professores durante a busca de (re) criarem intervenções pedagógicas relacionando a tecnologia, adequando o seu uso no cotidiano do planejamento dos conteúdos disciplinares de educação física. Neste sentido, vamos abordar os fatores que possibilitaram experiências exitosas por parte dos professores participantes, bem como fatores que limitaram e até foram impeditivos para a colaboração entre pares. Utilizaremos para tal os pontos de vista e as impressões deixadas pelos professores participantes do processo de formação continuada colaborativa.

As políticas disseminadas pelos organismos internacionais, como Banco Mundial, BID, FMI entre outros, defende o desenvolvimento de competências relacionadas à polivalência durante um processo de formação continuada, na maioria das vezes pautada no racionalismo técnico. Neste sentido, o professor precisa estar atualizado sobre os aspectos que cercam a busca incessante de competências relacionadas ao mundo globalizado e aos interesses econômicos.

Segundo Bauman (2002), as habilidades que servem ao mercado de trabalho na modernidade líquida não necessitam de aprendizagens sistemáticas e de longo prazo como pré-requisitos e não tem relação com a preparação para toda a vida, como defendido na modernidade sólida. O autor define como modernidade líquida o momento contemporâneo vivido pela sociedade, que se sente mais atraída e valoriza o conhecimento estilo fast-foods e prontamente disponível para a sua utilização, desprezando todo conjunto de aprendizagens sistemáticas e de longo prazo (BAUMAN, 2002, p.49).

Este paradigma tem colaborado para desvirtuar os processos de formação continuada na busca de soluções superficiais e estanques, que não levam em consideração os anseios e necessidades dos professores e alunos nas escolas, conforme amplo estudo realizado por Davis et al (2011). Neste sentido, a ênfase é dada aos conhecimentos segundo a relevância momentânea do assunto e tratado como informação que precisa ser transmitida aos professores, muitas vezes, no formato de receitas prontas e generalistas, que não dão conta das especificidades e particularidades de cada realidade vivida nos diferentes tempos e espaços escolares.

A escola acaba abarcando um conjunto de novas demandas sociais que não está ou, conforme declara Paro (2003), nunca esteve pronta para atender, principalmente por conta de competências que não foram desenvolvidas durante a formação inicial e nem o são oferecidas nos programas de formação continuada pelos órgãos competentes, de maneira a envolver os professores e ouvi-los acerca das suas reais necessidades e carências formativas.

Durante todo o processo de formação continuada colaborativa buscamos sempre o comprometimento da proposta relacionada com as necessidades reais dos professores participantes dos Seminários, oferecendo espaços nos quais eles se sentissem à vontade e confiantes para apresentar propostas, colaborando uns com os outros, refletindo e (re)construindo novos caminhos e possibilidades para as práticas pedagógicas cotidianas e,

acima de tudo, que eles fossem cúmplices das escolhas e decisões a serem tomadas em cada etapa. Tanto nos seminários, quanto na entrevista retrospectiva, a maior parte dos professores externaram depoimentos que denotam o sentimento de pertencimento ao grupo e a percepção de assunção do protagonismo no processo formativo. Neste sentido, encontramos fortes evidências do entendimento, por parte dos professores, de que o que estavam vivendo, em termos de formação continuada, era algo diferente daquilo que eles já tinham experimentado, seja no entendimento de uma cumplicidade na condução do processo colaborativo, seja na diversidade das possibilidades de exploração da tecnologia nos projetos de intervenção pedagógica ou pela percepção do comprometimento dos professores com a proposta de formação continuada colaborativa, como podemos comprovar nas falas dos professores, realizadas em momentos diferentes da pesquisa.

Hoje em dia em termos de grupo nós acabamos nos colocando em outra posição já, porque nós estamos fomentando um processo e não parados num lugar comum, apenas preocupados em tacar pedras e se a ideia estiver equivocada seremos todos cúmplices dela. (Seminário IV; Linhas 197-199).

O bacana disso, eu acho que em todos esses meios tecnológicos, o que a gente pode fazer é explorar ao máximo todos os seus benefícios, como você colocou, eu achei fantástico, porque provavelmente ninguém aqui utilize esses meios tecnológicos iguais ao outro, de repente, como vocês do grupo de MIX TECNOLÓGICO falaram, né? Vai usar o meio de um jeito outra de outro, o BLOG pra Luciana vai funcionar de uma maneira, pro Robson de outra maneira. (Seminário V; Linhas 204-208).

Eu acho que as reuniões eram muito proveitosas, dificilmente você via professores saindo antes de terminar, né? Isso prova que o processo é colaborativo, estimulante, então a gente ficava ali agarrada àquelas ações e problemas que nós mesmos levantamos. Essa é a grande chave do sucesso. Os assuntos eram levantados por nós mesmos e ali nós tentávamos resolver o problema, o grande lance está aí. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 43-48).

É muito clara a relação de envolvimento, apropriação e pertencimento com a proposta de construção coletiva por parte dos professores. No primeiro, o professor Giovanni destaca o ineditismo da proposta colaborativa para o grupo, rechaçando o imobilismo e assumindo uma cumplicidade e uma responsabilidade com as propostas construídas coletivamente. No segundo, o professor Leandro percebe a possibilidade de diversificação da proposta dentro da realidade e possibilidades de utilização do meio tecnológico e inicia uma reflexão crítica na reunião restrita ao seu grupo. Já no terceiro relato, o professor Vitor demonstra o envolvimento do grupo com a proposta, destacando o caráter crítico-emancipatório das ações e decisões planejadas e executadas pelos professores.

Os Seminários foram se sucedendo e à medida que os professores se apropriavam do processo de construção coletiva, procurávamos municiá-los de ferramentas que pudessem auxiliá-los na conceitualização teórica das suas práticas, bem como os deixassem mais à vontade, confiantes e seguros para prosseguirem na construção dos projetos pedagógicos relacionados ao uso de meios tecnológicos propostos pelos grupos.

4.2.1. Do isolamento docente a colaboração entre os pares

A homogeneização do fazer pedagógico, conseqüente, de forma geral, da burocratização da gestão educacional, levou a uniformização das práticas docentes, tornando-as individual e solitária (LOPES; CAVALCANTE; OLIVEIRA e HYPÓLITO, 2014).

O isolamento dificulta as aproximações entre os professores, que se acostumaram a viver isolados em suas ilhas de conhecimento e com certa dificuldade em realizar práticas coletivas na escola. Entretanto, os docentes não devem ser responsabilizados pela falta de uma cultura de colaboração nos espaços escolares, uma vez que a rotina escolar e suas peculiaridades dificultam tal proposta, seja pela organização dos horários, pela elevada carga horária docente, realizada muitas vezes em mais de um estabelecimento escolar ou até mesmo pela inexistência de oferta de iniciativas pautadas na colaboração. Os relatos das professoras Deiseane e Graça, junto aos dos professores Milton e Roni, realizado durante as entrevistas reflexivas pós-formação continuada, demonstram o quadro de isolamento dos professores nas escolas. Segundo os docentes citados, essa falta do outro para realizar trocas no espaço escolar tem levado a uma acomodação das práticas realizadas cotidianamente.

Eu vi muita coisa, muito proveitosa nisso, nessa formação continuada, mas você se isola muito enquanto professor dentro da escola, a verdade é essa, né? Eu trabalho numa escola com seis turmas, sou eu de manhã e outro professor à tarde. Eu dificilmente encontro com o professor da tarde, então você está isolada, né? O seu centro de estudos é você com você, não é? No momento em que você sai você vê coisas completamente diferente e às vezes a gente se olha no espelho e diz: “Caraca, que M de aula eu estou dando”. E você começa a se questionar. Eles estavam falando em relação aos textos e até os textos vieram de encontro pra mim (sic!), né? Pra ver onde eu estou acertando e onde eu estou errando... Onde eu posso melhorar um pouco, né? (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 493-502).

Eu acho que contribui muito, porque na minha escola, apesar de serem quatro professores, três cruzam comigo o tempo todo, a gente está sempre se procurando pra trocar uma ideia e tá sempre um pra lá e um pra cá, um chegando e o outro saindo. Aqui a gente tem essa possibilidade de conversar e expor nossos problemas cotidianos, da nossa prática. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 507-511).

É. Na escola que eu trabalho tem outros dois professores, às vezes eu esbarro com eles em algum horário, mas a gente não tem essa oportunidade com tempo específico pra trocar experiências como a gente tem aqui e isso foi muito enriquecedor. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 515-518).

São muitas ideias e a gente acha que está muito sozinho, né? Porque quando a gente fica na escola, a gente pensa: “Será que só eu vivo isso, será que só eu que tenho esse problema”? (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 142-144).

É fundamental aproximar os professores de práticas de colaboração com os seus pares, em que se possa socializar as experiências exitosas, as possibilidades, os medos e tudo mais que seja relevante aos docentes. Os professores não podem permanecer isolados dentro das suas salas de aula, guardando para si suas angústias e incertezas (ALARCÃO, 2011).

Todavia, não se consegue realizar uma proposta colaborativa sem que haja uma discussão aberta e que estimule a confiança entre os pares e que permita superar o isolamento e o individualismo característico do trabalho docente, elaborando estratégias que potencializem o envolvimento dos professores na colaboração.

Freire (1996) valoriza o diálogo e a escuta como elementos importantes da construção coletiva e dos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a aprendizagem acontece através do processo de internalização, construída na relação mediada pelo outro (VIGOTSKI, 1991).

Turner (1999) chama de socialização as interações que influenciam o desenvolvimento da personalidade, por conta da interação realizada com os outros, permitindo a pessoa atuar

em sociedade, auxiliando a definição do caráter, da personalidade, da consciência e do potencial social do indivíduo.

A socialização implica na assimilação de hábitos característicos do seu grupo social. Todo o processo necessário para que um indivíduo considere-se e seja considerado pelo grupo, assimilando a cultura que é própria deste. É um processo contínuo que visa à fluência da comunicação entre seus membros e em que o indivíduo utiliza da imitação. O conceito de imitação será desenvolvido de forma mais detalhada mais à frente.

O processo de socialização é importante para a integração do indivíduo ao seu grupo e construção de sua identidade, considerando suas experiências profissionais, sociais, políticas, étnicas, religiosas, entre outras. A socialização que se pretende com essas instâncias é consequência da troca dialógica entre o individual e o coletivo. A socialização como prática social envolve a todos simultaneamente, em todas as suas dimensões e tem como objetivo manter o contrato e o funcionamento de um consenso de grupo na unidade da ação individual. Para Setton (2009), o debate reflexivo que se segue revela nuances citadas pela teoria ao desvelar situações de observação, descrição e ação mental, a partir das influências individuais postas em situações dialógicas até ao ápice dos consensos realizados pelo grupo.

Catia – [...] vamos passar vídeo como vocês já fizeram...

Jonas – Vai ser a mesma prática?

Cristiane – Aí, aí, olha a dúvida.

Jonas – Aqui a maioria está inclinada a fazer o vídeo e eu estou inclinado a trabalhar com o filme mesmo...

Andrei – Pode fazer os dois, aqui a gente pode usar vídeos, mostrar filmes e, numa culminância daquilo que você fez, filmar os alunos e ver o resultado do que eles tão mostrando pra gente.

Jonas – Essas experiências cada um vai fazer na sua escola, todo mundo, e depois nós vamos apresentar as experiências de cada um para o grupo?

Andrei – Exatamente. Até porque as realidades das escolas são diferentes.

Jonas – Então eu posso trabalhar, por exemplo, eu vou trabalhar com lutas e danças no meio do filme e vou trabalhar com o tema discriminação, né?

Cristiane – Aí usa um filme que fale sobre esse tema?

Elkana – Eu tenho um vídeo que fala sobre esse tema, você vai gostar.

Jonas – Vídeo?

Elkana – É.

Catia – [...] que aí eles podem filmar a partir de um filme que eles já viram...

Andrei – Pode.

Catia – Legal!

Cristiane – Primeiro vão assistir os vídeos educativos, depois vão realizar os movimentos e depois eles vão reproduzir e vão ser filmados pra ver a comparação, né? E outra coisa, eu posso fazer de handebol, de voleibol?

Mario – Claro [...] à vontade, porque na verdade vai ser a defesa da proposta de trabalho com várias possibilidades.

Cristiane – Então, viu? Encaixou direitinho, várias possibilidades. Eu posso usar filme...

Andrei – Eu acho também o comentário do aluno, o que ele achou da experiência vivenciada no vídeo e depois, como está no texto, a prática [...] foi bem, bacana...

Jonas – Eu tava querendo entender, porque achei que nós tínhamos que fazer um vídeo [...] mas assim eu acho que é bem melhor.

Cristiane – É, porque mostra todas as possibilidades.

(Seminário III; Linhas 267-303).

Entretanto para que os professores sintam-se à vontade e confiantes para realizar o processo de socialização fomentando as práticas dialógicas, ressignificação de práticas docentes e novos aprendizados é necessário um período de ajustamento entre os envolvidos na atividade formativa. Uma postura defensiva por parte dos professores pode impedir o

compartilhamento do objeto do discurso por parte dos interlocutores, gerando a omissão das palavras e ideias, dificultando a fluidez das discussões, a complementação e adjetivação das propostas por parte dos participantes na formação continuada colaborativa. No caso do relato em destaque abaixo, percebemos que o professor demonstra certa apreciação pelo modelo de formação, mas, talvez por não estar participando desde o início das atividades, demonstrou discordância em relação ao foco concentrado na temática aprovada pelo coletivo inicial de professores. Tal postura acabou por influenciar o nível de sua participação e envolvimento no processo, haja vista a discordância e crítica ao mesmo.

Olha... Digamos assim, parcialmente, né? Até por que os nossos encontros, que falavam sobre o meio tecnológico e educação não se restringiam só a isso, embora tivesse uma ênfase. Então o que eu pude entender, as vezes que eu pude participar dos encontros, é... Que o processo passou pela discussão, pelo debate, depois com alguns colegas realizando um trabalho na escola, começando a iniciar o trabalho na escola no início do ano, dando um feedback [...]. O processo foi avançando, foi crescendo em quantidade de tempo em relação aos nossos encontros, até chegar a culminância no final do ano com alguns colegas, que eu não participei. (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 4-10).

Bom, eu vou fazer uma rápida crítica aqui, eu acho que não tem muito a ver com o processo de meio tecnológico e educação. O que pode ter atrapalhado um pouco aqui e que gerou em mim e em outros colegas um envolvimento menor é que, uma crítica construtiva sem querer... Que eu acho que canalizou em demasia essa questão do meio tecnológico e educação. (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 19-22).

Muitos estudos, tais como Leher (1999), Walther-Thomas, Koriner, Mclaughin (1999), Gately e Gately (2001) e Rabelo (2012), relatam a necessidade de que o professor tenha um período de tempo, durante as sessões de formação colaborativa, para sentir-se mais confiante ao ponto de estabelecer uma relação de colaboração com o outro. Para que tenhamos uma construção dialética e intencional, também é necessário que o ambiente colaborativo esteja comprometido com a partilha, a confiança, a negociação, a abertura, a corresponsabilidade e a segurança, para que as transformações e construções essenciais à prática docente aconteçam.

Corroborando com os estudos citados, pudemos notar que nem todos os professores participantes da formação alcançaram o nível desejável de segurança e confiança em relação ao processo, o que comprometeu e limitou as possibilidades de colaboração entre pares, conforme demonstram, respectivamente, a professora Elkana e o Professor João.

Eu não me senti muito à vontade, embora tenha aprendido, embora tenha, mas não acho que seria... (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linha 211).

[...] embora o meio tecnológico seja importante, existem outras questões em educação que me inquietam mais, questões de ordem ética, moral, distanciamento de alunos da Rede privada e da Rede pública, por uma série de razões. Existem poucas iniciativas pra que eles participem, joguem, brinquem, coisa que me inquieta mais do que a questão do meio tecnológico em si, embora uma não exclua a outra, né? Você pode trabalhar o registro, mas eu... Estava mais nesse campo, né? Essa questão de ordem humana que eu acho até que antecede é... Essas questões de tecnologia, embora repita, não necessariamente são questões excludentes. Então me contemplou parcialmente. Foi válido, sem dúvida foi válido, mas poderia ter sido melhor. (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 315-322).

O grupo que fez parte deste estudo apresentava, em sua maioria, professores que já se conheciam por participarem de encontros desde 2011, ao mesmo tempo em que era composto,

em menor quantidade, por professores recém-chegados, motivo que, conforme Gately e Gately (2001) ajudam a explicar os níveis de comprometimento de cada grupo, segundo o tempo e os significados da formação continuada para cada um deles e os seus consequentes graus de envolvimento.

É possível afirmar que alguns professores recém-chegados ao grupo “abandonaram” os Seminários de formação continuada colaborativa por entenderem que o fato de uma pesquisa estar sendo realizada paralelamente ao processo tornava-os “cobaias” e, sentindo-se assim, alguns optaram por não mais comparecer aos encontros, enquanto outros por comparecer de forma infrequente e sem demonstrarem maior comprometimento com a proposta, conforme os relatos dos professores realizados durante as entrevistas reflexivas. Os relatos da professora Elkana, recém-chegada ao grupo e caracterizada como infrequente por ter obtido frequência inferior a 50% aos Seminários, denota desconfiança por não estar integrada há mais tempo ao grupo de professores e, portanto, não tendo acompanhado os processos formativos, mesmo aqueles que aconteceram antes do processo de formação colaborativa proposto pelo pesquisador.

Olha, eu vou ser bastante sincera. Eu fiquei até incomodada de estar trabalhando no projeto... Porque quando eu vim pra cá, quando me disseram que eu tinha que fazer a participação na reunião era de que nós íamos discutir o currículo da EF e aí foi o meu primeiro ano de participação e o que eu vi foi uma tese de mestrado, em que estavam utilizando os professores para uma tese de mestrado e isso eu não gostei, eu me senti incomodada, embora tenha aprendido, embora tenha gostado de algumas coisas, essa eu acho que fugiu ao propósito da minha vinda aqui, discutir o currículo da educação física. (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas198-203).

Talvez seja por isso. Por eu não ter participado dos outros anos, a outra colega que participava, cheguei de paraquedas num projeto de mestrado. (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas198-203).

Ficou claro, também, que esta professora veio com expectativas sobre os temas/conteúdos que seriam desenvolvidos nos encontros, portanto, indiciando que seu processo de adaptação aos trabalhos daquele coletivo demandaria mais tempo e oportunidades de socialização visando à assimilação dos princípios identitários comuns ao grupo e interesses de seus membros. A ausência de maior identidade com o grupo e seu histórico de atividades, por um lado ratifica o senso de pertencimento, sem deixar de considerar que as expectativas iniciais da professora denunciaram outros interesses e necessidades de formação. A evidência desta ilação foi a atitude de outros professores – Alex, Gleice e Léa, ao rechaçarem os argumentos de Elkana durante a Entrevista retrospectiva reflexiva. A fala de Elkana foi imediatamente contestada por esses professores, antigos membros do grupo, os quais argumentaram que o processo nascera de um consenso coletivo, defendendo a proposta de formação colaborativa com a qual se identificaram, apesar de terem sido infrequentes, justificado, por alguns como resultante da greve dos professores por mais de três meses na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Alex - *A escolha da temática, especificamente de meio tecnológico e educação foi apontada pela pesquisa inicial que o Fabio fez conosco em função de uma demanda e de uma carência que aquele grupo presente estava apresentando...* (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 265-267).

Gleice - *Foi. No primeiro dia ele debateu sobre isso, sobre o uso do meio tecnológico...* (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 268).

Alex - *Ele até abriu...* (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 269).

Léa - *Ele mudou até alguma coisa em relação ao grupo, fez uma mudança no projeto dele pra adequar a necessidade do grupo.* (Entrevista retrospectiva reflexiva

I; Linhas 270-271).

Gleice - *Fez! E acho assim, é até interessante porque ele colocou, eu estava na primeira, eu só participei até o início da greve e aquela que avaliou a greve e depois eu não pude fazer mais, mas o que você colocou é verdade, ele colocou, ele abriu, ninguém estava fazendo sem saber o que estava acontecendo e quem escolheu a temática, porque todo mundo falava: “ Ah, porque o aluno tá com celular, porque o aluno tá tirando foto”. O que a gente faz? Então foi a partir daí, do celular tirando foto, não sei o que, e até pra aproveitar... E até um fato que tinha acontecido na época que tava no meio tecnológico aí, eu não lembro. A gente optou por ele (o tema tecnologia), e interessante que os grupos foram divididos pelos meios que cada um gostava... (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 272-278).*

O entendimento da professora Elkana e, talvez de outros professores que perceberam a proposta de formação de forma equivocada, restringiu o seu engajamento pleno na proposta e, conseqüentemente, a possibilidade de experimentar as fases de comprometimento e colaboração propagadas por Gately e Gately (2001). Um fator que pode ter influenciado negativamente a formação continuada colaborativa diz respeito a grande quantidade de professores presentes nos três primeiros Seminários, o que levanta a hipótese de que não seja interessante a realização de formações desta natureza com um quantitativo elevado de professores, uma vez que não é possível ao mediador/pesquisador estar, elucidar e acompanhar a todos em sua individualidade e necessidade, bem como administrar os preceitos fundamentais para realização do processo colaborativo.

Esta questão, relativa aos professores mais jovens e recentes no grupo, foi motivo de preocupação também de professores que o integram há mais tempo e partilham de sua identidade. No sexto seminário, os professores Jonas, João e Vitor travaram um diálogo esclarecedor sobre a necessidade de conscientizar os colegas novatos no grupo quanto à natureza daquele espaço de formação, refutando processos formativos tradicionais.

Jonas – *Só pra complementar, a gente teve a ideia de formação continuada com o parecer do grupo. A gente precisa superar a ideia de que formação continuada é trazer um cara cabeçudo da área pra falar pra todo mundo. Eu acho que a proposta não é essa, o pesquisador deixou isso muito claro, pra quem está chegando agora no grupo a proposta não foi essa... (Seminário VI; Linhas 203-207).*

João – *Inclusive ele abriu. (Seminário VI; Linhas 208).*

Jonas – *Inclusive essa abertura é uma proposta antiga, tanto que ele vem falando no dia a dia, é um espaço pra gente se organizar, até colocar em dia os estudos. Eu acho assim, é interessante convencer esses colegas que estão resistentes porque é um projeto de pesquisa. Aqui é um fórum de discussão científica, não é uma catarse onde vai falar de tudo menos da educação física escolar, muito menos é um espaço pra que a Excelência da Educação Física venha pra cá para dizer como nós, que estamos no dia a dia da escola, temos que fazer. Eu acho que quem realmente vem com essa perspectiva vai ficar um pouco decepcionado, mas agora eu vou pegar um gancho no que o Zé falou. É um espaço pra gente trocar experiências significativas. Como a colega falou, fiz essa experiência aqui, isso aqui deu certo, isso aqui deu errado, eu tentei isso aqui e não foi, então eu acho que fica claro isso aqui desde que eu comecei a frequentar esse espaço... (Seminário VI; Linhas 209-220).*

Vitor – *Eu também... (Seminário VI; Linhas 221).*

Jonas – *Velasco, eu só estou colocando isso aqui pelo seguinte porque podemos ter pessoas novas no grupo e podem ter algum melindre, mas não é nada disso, é um espaço, é um fórum e é o que eu já falei, é o fórum mais importante que eu já vivenciei exatamente por essa característica. (Seminário VI; Linhas 222-225).*

A percepção por parte destes professores sobre a importância do espaço de formação continuada tem relação direta com a possibilidade de construção coletiva e colaborativa dos caminhos que levam a um aprimoramento das práticas pedagógicas. Neste sentido, o termo

colaboração é cunhado na perspectiva da interação com os pares. Os dicionários significam a palavra colaborar em diversos sentidos, entre eles fazem menção a trabalhar com uma ou mais pessoas numa obra, trabalhar em comum com alguém, agir com outrem para a obtenção de determinado resultado, ter participação em obra coletiva, ajudar e coadjuvar. Podemos observar que em todas as definições sugeridas ao sentido da palavra colaborar há sempre referência a mais de um indivíduo envolvido na ação, ou seja, só existe colaboração se existir o outro com quem agimos e interagimos.

O amadurecimento para o desenvolvimento de atitudes colaborativas envolve conflitos e questionamentos que permitem momentos de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes, como assim sugere Liberali e Magalhães (2006).

Neste íterim, vale resgatar as ideias de Ibiapina (2008) quando argumenta que para haver colaboração é necessário que os partícipes tenham oportunidades iguais, direito a voz e vez em todos os momentos da pesquisa e, ainda, que as responsabilidades sejam negociadas. Neste sentido, Vigotski em seu famoso manuscrito de 1929 já afirmava que a compreensão dos conceitos de reflexão e de colaboração precisa relacionar-se a uma visão de coautoria, de co-construção. Estes valores foram observados em todos os professores que frequentavam o grupo há mais tempo e, portanto, depositavam confiança nas proposições surgidas naquele fórum. A identificação e o sentimento de pertencimento pareceram influenciar a atitude dos professores, pois, a partir do momento que se estabeleceu o consenso sobre o engajamento na proposta de formação colaborativa, percebeu-se o intenso envolvimento e desfrute das oportunidades colaborativas pelos professores mais antigos no grupo, inclusive o sentimento de apropriação e protagonismo das/nas oportunidades formativas.

É. A palavra colabore ampliou o sentido dentro dessa prática porque quando as pessoas entenderam a possibilidade e a responsabilidade da colaboração, vocês conseguiram a representação de ser parte e não receptores e não só orientadores. Pelo nível de oportunidade que nós tivemos de escolha, eu percebo uma coisa minha aí no final, essa angustia que foi surgindo, isso aí tornou a gente responsável pela colaboração tanto é que quando a gente estava com dificuldade de fechar, pô tava difícil de fechar por várias questões, eu disse “não, eu vou fazer porque eu tenho condições e eu faço parte dessa história”, não é uma coisa que os pesquisadores vão fazer; Não, é uma coisa que é nossa! (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 417-425).

O depoimento do professor Giovani sobre a sua impressão a respeito deste modelo de formação vai ao encontro do que os autores propõem para o desenvolvimento da colaboração entre os pares.

Estas declarações voluntárias nos levam a crer que o projeto e a condução do processo de formação colaborativa iluminado pela teoria despertou nos atores já integrados o senso de apropriação daquele espaço formativo, a partir das oportunidades de construção crítica do conhecimento; do compartilhamento de conhecimentos, sentidos e valores; das tomadas de decisão; negociações, discussões, reflexões e, em vista disso, das tensões na busca da compreensão das possibilidades de intervenção pedagógica. Durante o desenvolvimento da formação, notou-se que os professores se remeteram aos problemas práticos encontrados na escola e às necessidades formativas do aluno, principalmente em relação as suas atitudes face à disciplina educação física, bem como ao contexto histórico, relativamente à promoção dos grandes eventos como a Copa do Mundo de Futebol e Olimpíadas.

Vitor - *Então como que a gente vai fazer isso pra trazer o nosso aluno pra tudo isso que a gente está desenvolvendo aqui? Porque tudo isso pode cair dentro do blog. Como é que a gente vai trazer o aluno pra isso? Eu acho que esse é o nosso maior desafio. (Linhas 410-413).*

Luana - [...] nas duas escolas em que eu atuei o que os alunos mais gostavam era futebol e a gente tinha uma briga imensa com o futebol – “Não vamos dar o futebol não”. Eu acho que a gente poderia pegar justamente essa área de atuação e criarmos um blog sobre futebol, vamos fazer o futebol e aí dentro daquele contexto puxarmos para o que é de nosso interesse: a parte ética, etc, etc. Chamamos a atenção da galera, mas agora quem manda aqui sou eu. Chamei a atenção e a partir dali faço minhas intervenções. (Linhas 416-421).

Vitor - E já vem logo depois outro movimento que é o da olimpíada... Prato cheio, altamente contextualizado, a ideia da colega é ótima e eu acho que a gente está aqui pra desenvolver isso. Eu estou dando uma ideia de como começar, agora eu acho que a gente vai ter que desenvolver isso aqui, aqui, porque é um assunto que está ligado a todos vocês. Todo mundo vai querer colocar o seu trabalho em algum lugar. (Linhas 423-427).

Roberto - O grande desafio é que esse blog não seja apenas uma ferramenta apenas para exposição, mas sim para trabalharmos valores, princípios, enfim aquilo que é necessário e útil para a educação física. (Linhas 456-457).

As construções dos projetos pedagógicos foram feitas a partir de contribuições dos pares relacionadas às suas dúvidas, expectativas, carências, experiências e ajustes realizados colaborativamente. A partir da pesquisa realizada por Leher (1999) é possível identificarmos e elencarmos três aspectos percebidos neste estudo e importantes para alavancar e viabilizar o trabalho colaborativo. A ideia do pesquisador é destacar a importância de três elementos que, juntos, podem favorecer a colaboração entre pares, sendo: (a) a participação voluntária dos participantes, levando-os a uma relação de comprometimento com as atividades debatidas e propostas coletivamente pelo grupo, propagando a ideia de valorização dos encontros e da importância da frequência a eles, como forma de interferência e valorização do tempo útil dos Seminários; (b) tempo adequado para o planejamento colaborativo, conforme ofertamos aos professores durante os Seminários desta pesquisa, possibilitando os debates e o compartilhamento de experiências entre pares. Momentos de partilhamento e (re) construções em que eles puderam, com tranquilidade e no seu tempo individual, planejar coletivamente suas intervenções pedagógicas; (c) e oferecer formação colaborativa, como alternativa exitosa aos modelos clássicos de formação. Identificamos a necessidade de acrescentar à proposta do autor a socialização entre os pares, por entendermos que é, também, além de premissa, fator fundamental para a existência e para o sucesso do trabalho colaborativo, uma vez que importa para o ensejo da confiança necessária aos envolvidos para mergulharem nas discussões sem receios nem desconfortos. As interseções apresentadas na Figura 6 entre tais premissas confirmam a importância de cuidados especiais na construção de uma proposta de formação colaborativa.



Figura 6. Aspectos Fundamentais do trabalho colaborativo (Adaptado de Leher, 1999).

Para Lopes (2014), as relações de trabalho em colaboração são voluntárias quando resultam da própria percepção que os professores têm do seu valor. Segundo o autor, isso acontece em virtude da experiência profissional e proporciona uma sensação agradável e possibilita produzir através da interação com o outro.

A participação voluntária dos professores foi característica marcante no processo de formação continuada colaborativa realizada por esta pesquisa, uma vez que muitos professores compareceram aos Seminários fora dos seus dias de trabalho na Rede Municipal ao longo do ano letivo de 2013.

Os professores puderam, a partir do Seminário III, participar de sessões colaborativas reflexivas visando à realização de atividades de discussão e planejamento, em que se agrupavam segundo os meios tecnológicos escolhidos e, posteriormente, ampliavam a troca de experiências apresentando suas ideias aos demais grupos participantes.

A formação continuada baseada nos pressupostos da colaboração permitiu aos professores que tivessem voz para compartilhar com seus pares as suas experiências, entendimentos, aceites e negações em relação às falas emitidas pelos demais partícipes, que serviram de base para desconstrução e reconstrução daquilo que cada um trazia, além das construções realizadas a partir daquilo que era proposto pelos pares. Todo esse processo significou progressos aos envolvidos, no que tangia as suas práticas e também o seu olhar para elas, conforme podemos perceber pelos relatos da professora Cristiane e do professor Milton.

O que mais contribuiu pra mim foram essas trocas de experiências, principalmente nessa área tecnológica que eu sou crua. Agora, como é que se diz? Já me arrisco a gravar, me arrisco a fotografar os alunos pelo incentivo que eu tive nas apresentações daqueles projetos no final do ano (culminância). (Entrevista retrospectiva reflexiva II: Linhas 90-93).

Uma espécie de continuação daquilo que eu aprendi na Universidade. A gente sai da Universidade, é aprovado em um concurso e a gente precisa de alguma maneira ter um espaço pra dialogar sobre as práticas que a gente vivencia na escola, então esse momento foi organizado pelo GT (Grupo de Trabalho), de modo que possibilitasse a nós... É... Trocamos a nossa vivência nas escolas e aprimoramos

a nossa prática diária. Eu penso que foi assim dessa maneira que aconteceu. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 14-19).

Neste sentido, a colaboração proposta levou em consideração que os participantes trazem ideias, valores, desejos e experiências para os debates no grupo e que, pela diversidade, apresentam uma relação de assimetria de conhecimentos benéfica ao processo de (re)construção de novos saberes. Como defendem Liberali e Magalhães (2006), o fundamental na proposta colaborativa é que os professores tenham chances iguais de apresentarem e de negociarem os sentidos e valores que servem de embasamento ao entendimento da realidade e das suas escolhas, além de compreenderem as interpretações do outro.

4.2.2. O professor-pesquisador

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29)

Ensino e pesquisa são indissociáveis. Todo professor é um pesquisador, uma vez que estuda, planeja, orienta, reflete e analisa um determinado aprendizado. Entretanto, muitas vezes, essa rotina não faz interlocução com a teoria que se relaciona àquele saber-fazer cotidiano. Freire (1996) destaca a importância de que todos os professores estejam envolvidos no saber-fazer cotidiano, estimulando práticas dialógicas espontâneas. Para Magalhães (2009), as pesquisas que pretendem utilizar princípios colaborativos, conforme os adotados neste estudo precisam que seus participantes tornem-se pesquisadores da sua própria ação.

Durante todo o processo de formação continuada colaborativa realizado nesta pesquisa o professor foi convidado a exercitar o protagonismo dos processos, desde a escolha do modelo de formação continuada, a averiguação e opção pela temática dos estudos, à ingerência nos processos de pesquisa-ação realizados durante os Seminários. A própria escolha da temática Tecnologia no Ensino deveu-se à escolha dos professores, cientes das suas necessidades em apropriar-se de instrumentos pouco conhecidos e utilizados por eles em suas práticas letivas. Neste sentido, os professores valorizaram o processo e puderam experimentar novos conhecimentos, até então pouco utilizados pela grande maioria, e construir colaborativamente seus projetos de intervenção, conforme podemos perceber nas falas dos professores Vitor, Jonas e Giovanni, respectivamente.

Dentro de uma dinâmica e de um processo novo. O assunto que a gente levantou, não era de conhecimento dominado por nós, os assuntos eram novidade, nós tivemos que pesquisar, tivemos que correr atrás. Eu não sabia nada sobre BLOG e ali a gente correu atrás, desenvolveu, pegamos ideias dos colegas e desenvolvemos as ideias, apresentamos o que nós tínhamos e muitas vezes isso é só ainda o início, então o grande sucesso do processo que a gente passou foi essa inovação de falar de assuntos novos e de ideias novas e de aplicabilidade que a gente não conhecia, na grande maioria ou, em alguns casos, total. (Entrevista retrospectiva II; Linhas 81-89).

Eu estava conversando com o meu grupo e nós não temos o hábito de fazer pesquisa, infelizmente na nossa, na minha formação não tinha esse negócio de fazer final de curso e tal e pra mim fazer mestrado foi uma enorme dificuldade. Eu sofri muito porque não sabia e o que eu venho fazendo até hoje é tentar exercitar isso. Eu estava falando isso, existem algumas técnicas, eu acho interessante a gente fazer o passo-a-passo... E estabelecer algumas estratégias. (Seminário VI; Linhas 27-31).

[...] em termos de discussão... é... Quando a gente trabalhou e me chamou atenção, quando a gente chegou à parte metodológica eu achei muito legal, porque aquilo

ali atualiza a gente, tem um elemento novo, então o que foi suscitado na apresentação e na apresentação do professor Henrique (teorizou sobre o professor-pesquisador) eu achei um momento muito rico. A gente estava ali interagindo, usando o que a gente já tinha lido e até teve uma situação que alguém perguntou a ele sobre alguma coisa baseada no texto e ele disse que a gente não precisava fechar exclusivamente naquela perspectiva... (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 213-220).

Os procedimentos adotados vão ao encontro dos aspectos preconizados pela sociedade moderna e às necessidades educacionais do mundo globalizado, quando se referencia o desenvolvimento de competências pedagógicas para dar conta das perspectivas atuais de formação discente e daquelas relacionadas à revisitação da formação inicial ou aos aspectos inéditos ao cotidiano docente (ALBUQUERQUE, 2008). Em nenhum momento o processo de formação continuada colaborativo desconsiderou os anseios e necessidades dos professores participantes, outrossim, buscou contribuir para a transformação das práticas docentes oferecendo momentos de integração, estudo, reflexão, debate e troca de vivências, como preconiza Eltz (2008). Ainda assim, percebeu-se nos depoimentos, certo distanciamento dos professores da prática investigativa, primeiro pelo fato de alguns assumirem explicitamente esta questão, até mesmo em função da própria formação inicial não os ter exigido e, segundo pela constante e frequente valorização do conhecimento tácito próprio e dos pares como fonte para o enfrentamento dos problemas práticos enfrentados no ensino. Por isso, um dos princípios perseguido foi estimular a busca docente pela ressignificação das suas práticas de maneira democrática, autônoma, emancipada e reflexiva, em uma tentativa de atender à diversidade e ao contexto dos alunos, conforme sugerido por vários pesquisadores da área, tais como Molina (2007), Imbernón (2009) e Ticks e [Kirchhof](#) (2010).

[...] nós nos reuníamos e trocávamos informações e o mais proveitoso e o mais legal era que ao final de cada encontro nós tínhamos metas a cumprir para o próximo mês e até trazer os resultados também: “Olha, aqui a gente não conseguiu, como é que a gente pode”... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 62-67).

*[...] a ideia basicamente seria essa pra mim porque pra ela **[uma colega de grupo]** já vai acontecer de outra maneira. Ela vai ver sons, vai procurar pela escola os sons, ela vai passar a natureza, porque as turmas dela são de educação infantil, então elas vão fazer outra proposta e vão montar alguma coisa em cima disso também. Então cada um vai fazer dentro desta proposta de passo-a-passo, utilizando esses meios tecnológicos, algumas coisas que sejam proveitosas e que possam entrar no projeto pedagógico do colégio. (Seminário V; Linhas 99-10; inserção e grifo nosso).*

O objetivo é motivar o aluno, é um dos objetivos, principalmente por conta dos projetos, dessa dificuldade de motivação desses alunos. Dos projetos até mesmo nas aulas de EF e buscar aquele aluno que não faz as aulas de EF regularmente, que nada quer fazer, que não tem uma habilidade, então eles às vezes se sente... “A tia eu não vou fazer não, eu não sei fazer...” Então pra eles, os outros são melhores, então eles já começam a se encostar, ele por conta própria vai se retirando da atividade e de repente no game ele vai conseguir sobressair em alguma coisa. (Seminário V; Linhas 124-130).

A fala inicial da professora Giovana reforça o caráter reflexivo presente nas discussões realizadas ao longo dos Seminários, desvelando as possibilidades de aplicação prática dos conteúdos e, posteriormente, suas reconstruções e delineamentos, segundo as necessidades docentes. Já os discursos deferidos na sequência pelas professoras Rosana e Deiseane, têm em

comum a necessidade de atender as necessidades discentes, adequando, para isso, suas propostas de intervenção pedagógica aos interesses e necessidades educativas dos alunos.

As competências necessárias para auxiliar o professor a ressignificar suas práticas, adaptando-as à diversidade e às necessidades dos alunos, devem ser, segundo Imbernón (2009), desenvolvidas através de processos de formação continuada com foco no desenvolvimento do seu conhecimento profissional, oportunizando momentos de reflexão e colaboração, reafirmando a relevância da reflexão crítica compartilhada sobre as práticas dos professores.

4.2.2.1. Teorizando a prática e praticando a teoria

Entendemos nesta pesquisa que devia haver sempre uma relação entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico, uma vez que a reflexão sobre o primeiro implica na revisão/suporte do segundo, que acabam por desnudar algumas das incoerências da ação docente, por uma valorização da prática e do empirismo com a qual é propagada, relegando a teoria a uma condição de segundo plano, o que não condiz com o discurso educacional vigente, relacionado a uma grande valorização das teorias educacionais. Neste sentido a proposta de formação continuada colaborativa buscou apresentar teoria e prática como recursos indissociáveis e, a todo o momento, reforçamos a importância de relacionar estes elementos durante a realização dos Seminários. Saviani (2007) discorre que a prática desenvolvida sem o apoio da teoria torna-se cega, ao mesmo tempo em que esta também só pode se estabelecer e se propagar a partir dos desafios observados e experimentados na ação prática. Neste sentido, como já descrito no processo de concepção do projeto formativo, a possibilidade de apropriação e fundamentação teórica relativa ao tema da formação foi contemplada a partir do encaminhamento de textos críticos sobre o uso da tecnologia no ensino. Respectivamente, as professoras Giovana, Talita, Fabiana e, por último, o professor Andrei, valorizaram a importância destas fontes pelos subsídios que proporcionaram aos professores antes da realização dos Seminários enquanto referencial para o processo reflexão sobre os conteúdos e (re) construção coletiva das práticas.

Por ser um tema novo pra mim, uma aplicação nova, os textos davam um direcionamento, apesar de eu ter que aplicá-los na minha realidade, eles davam um direcionamento... Você pode começar por aqui ou ali é um ponto em que você pode levar em consideração pra aplicar dessa ou daquela forma, então eles eram um ponto de partida, norteador. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 419-423).

O nosso texto falou sobre o corpo humano e suas tecnologias. Diretamente ele está mais ligado às redes sociais do que ao tema música e mix tecnológico, mas ele capta uma informação importante porque ele utiliza o corpo como forma de expressão. Ele fala muito aqui do “core arte corpo tela”, que seria o que... Nós humanos utilizamos a nossa pele como vestimenta. Incorporamos marcas na pele que vão expressar nossos sentimentos com as tatuagens, os piercings... Ele aqui também fala dos implantes, que vão fazer uma metamorfose no nosso corpo, mas isso não é uma questão atual, porque no Egito antigo eles já utilizavam as tatuagens no corpo para expressar a realeza. Eles também utilizavam, bem antigamente, as marcas no corpo pra diferenciar os ricos daqueles menos favorecidos. (Seminário IV; Linhas 493-502).

É. Os textos eram um norte, um norte pra prática. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 435).

Ah! Foi a base [os textos]. Eu acho que deu uma instrumentalização pra gente chegar lá no encontro mais à vontade e com mais afinidade em relação ao

conteúdo, de saber por onde eu vou seguir. (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 210-212; Inserção e grifo nosso).

Monteiro (2002, p. 113-114) defende que o recurso teórico existente acerca de uma temática específica contribui para a formalização de perguntas e inquietações que não eram feitas pelos sujeitos antes de se ter contato com ele, contribuindo para que se tenha um novo olhar sobre o tema. O autor entende que o esforço teórico realizado serve para se conhecer o fenômeno da prática docente, modificando-o com base na experiência profissional. Percebemos na fala do professor Jonas, durante o Seminário VI, a preocupação com a contextualização da prática. Durante o encontro, o referido professor pediu a palavra para discutir com o grupo a necessidade de que os professores embasassem suas práticas em referenciais teóricos que delineassem de forma clara os caminhos que desejavam seguir. Já os professores Andrei e Vitor vislumbraram possibilidades de desenvolvimento da intervenção pedagógica com novos olhares a partir da base teórica.

*[...] eu acho que o objetivo da pesquisa é esse, a gente fazer um relato das coisas que realmente acontecem e aí falar da fundamentação teórica. A gente tem assim “n” pesquisadores na EF, que quando a gente vai fazer uma pesquisa a gente precisa saber de que ponto a gente quer tratar. Parece que estamos falando de filmar uma situação de aprendizagem na aula de educação física? **[interrogação dirigida ao seu grupo]**. Por que eu vou filmar aquilo ali? Eu vou reproduzir um modelo que deprecie a educação física, “_Oh, estou tratando dessa questão, estou filmando meus alunos jogando handebol, só pra melhorarem a técnica do handebol?” É um mote... É isso que o grupo de filmagem quer com a sua pesquisa? Eu estou filmando as relações entre os alunos para mostrar a relação entre meninos e meninas ou que a turma melhorou a sua relação, isso muda. Então pra cada problema que a gente vai apresentar a gente tem que ter um olhar teórico e a forma como a gente vai redigir isso indica o nosso olhar. (Seminário VI; Linhas 72-82; inserção e grifo nosso).*

Quando cada professor sugerir cada tema, no momento da formação dos subgrupos, cada um trará sua experiência e sugerirá alguma coisa para o grupo ou pelo menos especificar, pois só leram, transpassar pro grupo aquilo que está lá no seu núcleo de pesquisa específica. Outros vão chegar ali e já começam a desenvolver o raciocínio, colocar ideias, como é que vai utilizar e tal, porque é importante que todos saibam de tudo e não ficar só fechado no seu. (Seminário IV; Linhas 136-140).

Depoimentos como os destacados acima denotam comprometimento com as ações realizadas durante o processo formativo e reforçam a importância da associação entre a prática docente e os conhecimentos teóricos, cada um assumindo papel relevante no processo de ensino e de aprendizagem e se complementando para o sucesso da ação pedagógica.

Libâneo (2002) destaca a importância de realizarmos a reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino. Neste sentido, o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática resultando intervenções e mudanças.

Ghedin (2002) entende que a teoria e a prática são processos indissociáveis e, uma vez separados, implica na perda da possibilidade de reflexão e compreensão dos fenômenos, levando a alienação do indivíduo. Valadares (2002) demonstra preocupação com a formação de professores pelas universidades no que diz respeito ao desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita e a consequente dificuldade em relação à teorização das práticas.

Reconhecemos que ainda perdura tal condição na formação atual do professor, apesar do movimento implementado nas recentes reformas curriculares para a valorização da formação científica quer no âmbito das atividades complementares, ou dos trabalhos de conclusão de curso. Porém, a preocupação levantada por Valadares (*Ibidem*) ganha maior relevo se considerarmos que a totalidade dos sujeitos da amostra, face ao seu tempo de experiência profissional, foram formados em currículos incipientes quanto as oportunidades de desenvolvimento de competências para a escrita, a leitura e a investigação. Apesar da percepção de alguns professores sobre o importante contributo das leituras para as discussões, reflexões e concepção dos projetos pedagógicos, o desenvolvimento da pesquisa deixou perceber que os leitores de parte ou totalidade dos textos ainda foram minoria no grupo investigado, conforme se percebe nos relatos das professoras Giovana, Cristiane e professor Milton, respectivamente.

Confesso que não li todos os textos, mas os primeiros textos eu li e conseguia trocar algumas informações, ainda mais porque eram muitas novidades, muita coisa então foi no momento em que eu me dediquei um pouco mais a leitura. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 394-397).

Eu li mais da minha parte, em filmagem e só que no meu grupo só eu li e aí passei algumas coisas, que elas não tiveram tempo [o resto do grupo]. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 392-393; inserção e grifo nosso).

Li a maior parte dos textos e a outra parte tá na fila, na minha mesinha de cabeceira, ao lado para ser lido em breve. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 401-402).

Podemos entender este fenômeno como necessidade de diversificarmos as estratégias utilizadas para fomentar a contextualização teórica dos assuntos abordados em propostas de formação continuada colaborativa, seja através de envio de textos pré-encontros, de apresentação da teoria por um professor do grupo e para o grupo, leitura realizada no encontro, entre outras estratégias que possibilitem aos professores relacionar a teoria com a prática.

Os professores carecem de perceber que a conceitualização através de leituras proporciona a oportunidade para a apropriação do conhecimento de forma ativa e criativa. Exemplo disso percebeu-se nas falas de três professores que adotaram esta postura e, certamente não por coincidência, concluíram todas as etapas do processo colaborativo, i.e., supomos que o comprometimento e motivação dos mesmos com o processo de teorização foi determinante para a conclusão do projeto de intervenção pedagógica nas escolas.

Recebi os textos e li todos eles. Olha, realmente foi um facilitador muito grande pra que a gente visse essa questão do ousar e conhecer, porque a gente vê ali umas possibilidades que te instigam a uma experimentação porque eles dão pra gente um norteamento básico, você troca as informações nos encontros e aí serve como um alimento da própria criatividade, você acha o seu espaço e vai adiante. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 180-184).

Eu acho que os textos também nos deixavam mais ansiosos, porque eram tantas possibilidades que eles traziam que aí o Andrei falava “calma, vamos focar nisso aqui”, porque te abre outras possibilidades de aplicação na escola, que poderia ser aplicado na escola... (Entrevista III; Linhas 201-204).

Recebemos, imprimimos separado, eu li e a Soraia lemos e nós debatemos. Então quando a gente ia para os encontros, eu já tinha a minha opinião, a Soraia a dela, a gente chegou a um consenso e na hora de chegar lá você já juntou a teoria com a

prática e quando você vem com o pensamento organizado fica mais fácil de caminhar de chegar lá. Porque se você chegar lá sem a leitura, aí pega o texto, fica complicado, então eu acho que ajudou e facilitou muito. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 185-190).

Podemos notar que os excertos acima, relacionados aos professores Giovani, Soraia e Andrei, respectivamente, denotam a importância por eles conferida em relação ao binômio teoria-prática para a geração de novos conhecimentos e o sucesso da intervenção pedagógica, seja pelo caráter norteador que os textos imputavam, ao revelar propostas e possibilidades, como apresentado pelo professor Giovani, pela gama de possibilidades e provocações feitas pelas leituras propostas, conforme relato da professora Soraia ou pela importância conferida pelo professor Andrei à leitura prévia dos textos como forma de preparação para as discussões realizadas durante os Seminários e de proporcionar uma organização mental de ideias e embasamento das argumentações nas trocas com o grupo, proporcionando maior segurança e confiança em encaminhar propostas para a diversificação da prática. Através da teorização prévia aos encontros foi possível ir além dos conhecimentos tácitos empregados cotidianamente pelos professores em suas escolas. As ideias e reflexões possibilitadas pelas leituras instrumentalizam o indivíduo para vislumbrar novas possibilidades a partir de informações ou experiências exitosas que apontam caminhos que podem ou não ser seguidos. Além disso, a teorização permite maior segurança no encaminhamento de proposta durante o compartilhamento entre pares.

4.2.3. A colaboração para o desenvolvimento docente: as contribuições de Vigotski

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VIGOTSKI, 2005, p. 63).

O que nos torna verdadeiramente humanos é a linguagem. Vigotski (2005) enfatiza que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação realizada entre parceiros sociais, mediada pela linguagem. Segundo o autor, a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados. Sua teoria recebe várias denominações na literatura especializada, chamada de Psicologia Histórico-cultural, Psicologia Interativista Sócio-cultural ou Teoria Histórico-social.

A teoria Vigotskiana está alicerçada em quatro conceitos principais, sendo: Interação, Mediação, Internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal.

Quanto à Interação, preconiza-se que mais importante que agir sobre o meio deve ser interagir com ele. Segundo Teixeira (1971), a atividade educativa trata-se de uma resposta a estímulos específicos ou gerais provenientes do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive, tendo o seu direcionamento proporcionado pelo meio social.

Todo sujeito adquire conhecimento a partir de relações interpessoais de troca com o meio. Vigotski (2005) afirma que aquilo que parece individual numa pessoa é, na verdade, o resultado da sua construção com o outro, um outro coletivo que veicula a cultura. As características e atitudes individuais estão profundamente impregnadas da colaboração com o coletivo e é justamente ali, no palco da cultura, dos seus valores, da negociação dos sentidos, tramada pelos grupos sociais, que se constrói e internaliza o conhecimento. Isso ocorre através

da linguagem, dos signos escolhidos como metáforas ou outras figuras que se constituem em valiosa moeda de troca, isto é, a interação é feita através da linguagem, que realiza uma espécie de mediação do indivíduo com a cultura. A reflexão da professora Giovana sobre a cultura tecnológica de seus alunos nos ajuda a refletir acerca de possibilidades de propostas de trabalho a partir de alguns meios tecnológicos que fazem parte da vida da maioria dos alunos nos dias de hoje e a importância da interação entre os indivíduos na busca coletiva de soluções para esses e outros desafios da prática cotidiana dos professores.

As reflexões me fizeram repensar a minha prática como um todo, mas como é que eu posso trazer dos meus alunos e a realidade que eles trazem deles, os celulares, os tablets, os PSPs, todos pra junto da aula, pra junto da escola, né? E a troca também, ah! Funciona lá, pode ser que funcione aqui se eu adaptar assim ou assado, então é uma reflexão constante. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 540-544).

Vigotski (2005) entende que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. Podemos transferir este conceito de interação para indivíduos adultos, quando da aprendizagem e partilhamento de experiências da e para suas práticas, pois ainda que um indivíduo tenha biologicamente potencial inicial de desenvolvimento, se não interagir não conseguirá se desenvolver como poderia, ou seja, em sua plenitude. Neste sentido, considerando o conhecimento como resultado de processos de interação, por meio do compartilhamento de experiências do indivíduo com o meio, Teixeira (1971) conclui que a atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Podemos utilizar como exemplo o menino-lobo. Encontrado na Rússia, foi criado por lobos, desenvolveu muito pouco, andava de quatro apoios, não falava, rosnava e mordida como um cão.

Ele estava sujo, com fome e parecia ter tido um dia bem duro. Foi simplesmente inacreditável. Ele não reagia quando nós o chamávamos. Os médicos deram-lhe [roupas](#) e disseram que ele abaixou-se de 4 e passeou pelo seu quarto, saltando sobre seu alimento e devorando tudo com sofreguidão, tal qual um animal. Suas unhas em seus pés pareciam-se com garras. (Menino lobo da Rússia)

Segundo Pontecorvo; Ajello; Zucchermaglio (2005), a literatura especializada mostra que um indivíduo pode tirar vantagem da interação mesmo quando se confronta com um companheiro que não está em um nível superior ao seu, desde que este tenha outro foco. Podemos ilustrar a teoria com o relato da professora Elkana, que demonstra certa dificuldade na utilização dos recursos tecnológicos.

A gente estabelecer como isso pode ser usado, de que forma nós vamos fazer isso, porque ontem eu tive uma experiência dessas. Eu estou com uma aluna que não sabe correr no oitavo ano e aí eu peguei o celular e tentei filmar e depois eu não conseguia filmar da maneira correta, então eu tive só que falar e mostrar, mas ela me disse: “Eu não tenho ideia de como eu corro, eu não tenho essa percepção”. Não foram exatamente as palavras dela, mas expressam o que ela quis dizer. Então eu acho que é uma ferramenta essa, de você poder filmar o seu aluno, pra que ele, não só o aluno, mas a turma pra que eles percebam, [...] Agora pra mim fica difícil e por isso eu vim para esse grupo pra ver como vocês fazem de modo que você consiga dar aula, você pode pegar o aluno pra filmar? (Seminário III; Linhas 97-106).

A dificuldade relatada pela professora em realizar uma gravação do movimento de uma aluna serviu como start para o grupo, desencadeando um processo de colaboração acerca

da temática, estimulando a interação entre os pares e a proposição de soluções para o problema levantado.

No que diz respeito aos processos de Mediação e Internalização a cultura negocia o sentido das coisas por meio de representações simbólicas através da língua, da linguagem, que realiza a mediação entre o objeto e a compreensão do objeto, como se fosse uma tradução.

Podemos exemplificar este conceito referindo-se a um aparelho celular. Se existir um consenso entre os indivíduos de que vamos chamá-lo de celular e que serve para comunicação, o outro entende e armazena a informação no cérebro junto ao atributo comunicação. Neste sentido, Pontecorvo; Ajello; Zucchermaglio (2005) alerta que a relação indivíduo-mente mergulhada no seu contexto ocorrerá sempre mediada por instrumentos culturais mais ou menos complexos.

A internalização representa a reconstrução interna de uma operação externa. É o momento em que o aprendizado se completa, quando o indivíduo ao referir-se ao nome e significado do celular, ao internalizá-los, consegue abstrair o conceito de celular e torná-lo universal. A partir de então o celular não caberá mais só na palavra celular, porque o próprio indivíduo descobre os muitos sentidos associados ao objeto, que adquire novos tons afetivos, emocionais, de memória, de sentimento ou simplesmente de informação. Tudo isso acontece com a mediação da linguagem, na mediação dos outros, na interação e consigo mesmo – internalização. A pessoa apreende conhecimentos, papéis sociais e valores. Neste contexto, podemos citar a experiência da professora Soraia a respeito das várias interrogações criadas pelo desafio de utilização dos meios tecnológicos junto aos alunos e as propostas de solucioná-los através das experiências e trocas realizadas ao longo da formação continuada colaborativa.

Em todos os nossos encontros a troca e as angústias de cada um na sua escola, o que você quer fazer e as possibilidades que a unidade escolar apresenta. Então você pensa assim “como vou poder fazer? Como vou realizar? Quem vai me ajudar? Vou contar com quem?” pra que tudo isso possa fluir, né? Então nas conversas, cada um que falava o seu tema “o que você tem?” “tem possibilidade disso?” “vamos trocar?” “pode emprestar?” Então eu acho que foi assim, a troca foi muito interessante pra você abrir seus horizontes sobre o que você pode fazer o que naquele momento você escolheu. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 235-242).

À Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) podemos denominar de “*espaço de desenvolvimento*” (grifo nosso) que existe entre o que já somos, já sabemos fazer sozinhos e aquilo que temos potencialidade para virmos a ser ou realizar, desde que estejamos assistidos, ou seja, aprendamos com os outros.

Proximal vem de próximo, perto, íntimo e é onde entra o professor ou par mais experiente, que como “*parceiro de estrada*” (grifo nosso) detecta o seu potencial e o estimula a buscar a superação e a se apropriar do que, em tese, somos naturalmente capazes. Essa estimulação é proporcionada por interações e regulações fornecidas por outro indivíduo, que apoiam e ativam as funções que precisam de apoio externo.

Na correlação com o conceito de ZDP de Vigotski (2005), o papel do par mais experiente é o de ser um mediador entre o indivíduo e aquilo que ele pode vir a ser e apreender, ou seja, desenvolver o seu potencial. No caso do presente estudo pudemos observar a operação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal nas interações proporcionadas pelos Seminários e que resultaram no desenvolvimento potencial de novas aprendizagens e ressignificação de práticas docentes. Os relatos dos professores Andrei e Soraia reforçam a importância das interações para a superação das dificuldades e o desenvolvimento de ideias e soluções para alcançá-la.

Você vai trocando, você vai crescendo, né? Aí você vai “pô, vamos fazer assim” e você vai tendo ideias e crescendo ao longo do processo mesmo, eu acho que em função dos encontros e das trocas que a gente tem com os professores... Vai acomodando, vai encaixando. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 71-75).

Na primeira reunião eu sai de lá baratinada, mas assim esse desconforto é normal, esse desconforto pra depois entrar na área do conforto. Lá no grupo aconteceram as duas coisas, eu reformulei algumas ideias que eu tinha e pude construir outras possibilidades de agir na escola, de possibilitar os alunos também de terem esse desconforto, pra depois chegarem ao conforto. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 296-300).

Pontecorvo; Ajello; Zucchermaglio (2005, p. 84) chama a ZDP de "zona da construção" (grifo da autora), por considerá-la espaço de negociação social dos significados, em que os sujeitos envolvidos interiorizam as construções feitas a partir da negociação e o compartilhamento dos objetivos. Para a autora, esse processo de internalização produz mudanças no plano interior individual, através de interações entre os níveis inter e intrapsicológicos. Selecionamos excertos que representam a discussão do grupo (diálogo entre seus integrantes) que escolheu a internet para o desenvolvimento dos conteúdos nas aulas de educação física, visando ilustrar a posição da autora.

Perla – [...] vamos definir como vamos utilizar nossa meio tecnológico para desenvolver o projeto de forma que o aluno seja um protagonista, entendeu? Que ele não esteja ali como um mero ouvinte. Se vamos utilizar o data show, como podemos desenvolver o projeto em parceria com o aluno?...

Gustavo - Eu acho que através de seminários que o aluno pesquise e leve o conteúdo pro meio tecnológico. Por exemplo, ele pesquisou um vídeo, pesquisou um texto, ele fez uma apresentação em power point, uma planilha, entendeu?

Perla – Um jogo novo. Então qual seria o trabalho dele? Procurar na internet algum jogo que ele ache legal e apresentar pra turma pra ela experimentar?

Gleice – Uma experiência meio maluca que eu tive na minha escola, a brincadeira de taco e eu não sabia jogar e os alunos também não [...] fui na internet pesquisar como se jogava taco, aí eu chamei uma aluna e mostrei: “Olha aqui, vê como joga, depois fecha que eu tenho que ver os alunos na quadra”. Aí depois ela foi lá e perguntou: “Professora tem giz?” Desenhou não sei o que e saiu explicando.

Ellena – Se tivesse uma internet dentro da quadra você poderia projetar numa parede.

Gleice – Sabe como está o estado do meu taco? Quebrado, todo remendado e todo mundo tá jogando taco aqui, eu já pedi a direção pra comprar mais taco, é a coisa mais tranquila que eu já vi aqui.

Ellena – Você pode pegar cabo de vassoura cara, eu brincava com cabo de vassoura quando era pequena, era cabo de vassoura, o chinelo era a base e garrafa pet.

Gustavo – Então essa ideia de buscar jogos antigos na internet é ótima.

(Seminário III; Linhas 941-962)

Percebemos que a construção do esboço do projeto é permeado por experiências vividas nas práticas cotidianas e compartilhadas pelos professores, contribuindo para o desenvolvimento dos envolvidos.

4.2.4. A linguagem e os processos dialógicos

[...] é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. (BRUNER, 1961)

A linguagem está associada a tudo que somos, ao que vestimos, a nossa idade, a nossa língua; é uma construção coletiva que ocorre através de uma relação dialógica entre o sujeito e os múltiplos atores que participam do processo formativo. Essa construção só é possível graças à relação dialógica entre os signos que formam a consciência e aqueles signos obtidos através do contato do indivíduo com o grupo social ao qual ele pertence. Para Bakhtin (2010), o signo caracteriza-se como elemento essencialmente ideológico por ser produto de embates e/ou consensos coletivos. Desta forma, esse sujeito está respaldado na assimilação das aprendizagens pela sua consciência durante as interações realizadas com os outros e passa a configurar-se como um potencial articulador de signos. Podemos identificar essas interações no debate realizado no Seminário III pelo grupo que optou pelo desenvolvimento dos games nas aulas de educação física, em que a professora Giovana troca com os colegas seus conhecimentos acerca de um console para games, entretanto deixando claro que também precisa refletir sobre como utilizá-lo no cotidiano escolar, trazendo à tona um desafio para ser discutido e resolvido no grupo.

Virna – O X-BOX é uma tecnologia mais avançada que o Nintendo Wi.

Giovana - *É. O X-BOX é mais fino. O Wi lê pelo movimento do joystick, o X-BOX não, ele lê tudo.*

Rico - *Ele vê o movimento corporal? Então lê o seu corpo todo e o outro só um segmento?*

Giovana - *Não, o Wi trabalha com um segmento, mas você se mexe todo.*

Gelson - *Na prática é a mesma coisa.*

Giovana - *Na verdade ele lê o instrumento, mas você tem que se movimentar pra fazer os movimentos.*

Gelson - *E o outro lê o seu corpo todo, né? Entendi.*

Giovana - *O X-BOX faz a leitura primeiro do seu corpo, ele reconhece e depois ele conecta.*

Virna - *Até pra ligar o X-BOX tem que ter a leitura do seu corpo.*

Paulo - *Aquele que a gente pula pra lá e prá cá é o X-BOX?*

Virna - *É esse... O X-BOX.*

Paulo - *Ah! Tá.*

Giovana - *O X-BOX é muito interessante... Se desse pra você usar eventualmente numa aula, você imita os movimentos do esporte (kinect sports), você pode escolher diversos esportes. Ele tem que imitar realmente o movimento da modalidade.*

Gelson - *Nossa representante!*

Giovana - *Eu só sei de videogame, mas eu não sei sobre a aplicação na aula. Nunca tentei. O que me interessou era como ele sugeriu na aplicação de uma aula eu achei interessante porque eu já uso em casa, eventualmente. Aí eu pensei: “Como é que eu posso usar isso numa turma, com 40 alunos, com 2 tempos de aula? Como é que eu vou administrar isso, de forma que todos possam participar?” Assim, eu acho que aceitar eles aceitariam bem, mas também tem uma coisa, assim teria muita disputa.*

(Seminário III; Linhas 447-483).

Os processos dialógicos permitem compreendermos melhor o outro. Segundo Freire (1996), essa partilha de experiências vislumbra, além de aprendizagens, o comprometimento com o diálogo e a escuta, vislumbrando a construção coletiva do conhecimento. Neste sentido argumenta-se a necessidade e importância do outro na emergência da reconstrução e surgimento de novas práticas docentes, como no caso da professora Déby que foi construindo sua intenção de intervenção pedagógica a partir das trocas dialógicas realizadas com os integrantes do seu grupo.

A minha escola além de estar sem poder usar a quadra coberta a outra descoberta está interdita também, então os meus alunos estão tendo muitas aulas dentro de sala e eu acho que de repente um trabalho com games seria interessante e eu pensei

em utilizar os games dos próprios alunos por conta das dificuldades da escola adquirir e até fazer um trabalho sobre a quebra de estereótipos que tem dentro da escola, você monta o seu avatar com as características completamente diferentes das suas (ele tem vergonha ou queria ser assim). Eu fiquei aqui ouvindo os colegas e pensando sobre as possibilidades. (Seminário VI; Linhas 232-238).

Essa troca de experiências pra mim foi importante, porque foi um tempo de você ficar ali parado e ouvindo o outro. Você não tem tempo de ouvir. Na escola se tem colega de educação física, você esbarra com ele: Oi, boa tarde... Até logo e não tem tempo de ouvir. Aqui não, você prestava atenção e você aproveitava muitas coisas e via que eles passavam pelos mesmos problemas que você passa na sua escola e que você não está sozinha na Rede, entendeu? (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 540-545).

O relato da professora Cristiane além de corroborar com a teoria destaca a importância do apoio entre os partícipes durante os Seminários, desvelando as dificuldades vividas no dia a dia pelos professores e ao mesmo tempo a importância do outro no auxílio à superação dos desafios.

Arboit e Guimarães (2013) entendem que o sujeito só constrói seus pontos de vista com base na interpretação de signos apresentados e apreendidos no decorrer da sua vida em sociedade. Segundo os autores, somente por intermédio dos signos é possível que ocorram os processos de transmissão, apropriação e reconfiguração do pensamento.

Para Bakhtin (2010), é necessária a presença de mais de uma consciência para que seja possível pensar o mundo a partir da ótica dialógica. Para o autor, o conceito de dialogismo refere-se ao processo de reconstrução da linguagem, que acredita ser infinito e dinâmico a partir de uma perspectiva em que o conhecimento é dependente da linguagem para ser expresso, organizado e representado.

Freire (2003) crê numa educação que ponha o homem em diálogo constante com o outro, oportunizando revisões frequentes acerca das suas práticas e “certezas” (grifo nosso), referendando-os com métodos e processos científicos. Os depoimentos apresentados na entrevista retrospectiva reforçam a concepção de Freire (2003), quando a professora Fabiana destaca a importância das trocas com os pares para a sua formação, ratificada a seguir pelo seu companheiro de profissão, professor Roni. O relato do professor Milton finaliza ilustrando bem a teoria freireana ao descrever a reflexão provocada pelo diálogo realizado durante um dos encontros de formação continuada. Nele podemos perceber claramente a importância do outro na (re) construção do conhecimento.

Contribuiu muito! Contribuiu muito é... Justamente por causa da troca de experiência. Essa troca, quando a gente se reúne com outros professores é muito legal e isso foi o que mais contribuiu pra minha formação. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 73-75).

É assim, ressaltar um pouquinho o que ela disse, algo que fez com que houvesse um grande engrandecimento do, que tava sendo aprendido por nós era a troca que era feita um com o outro. A gente saía do nosso universo pra ver o que os outros passavam também que podia ser feito, de uma maneira diferente. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 76-80).

[...] essas vivências que a gente tem aqui é que me fizeram repensar aulas que eu dei, por exemplo, não só as que não deram certo, mas todas elas, mas, por exemplo, as que não deram certo, né? E às vezes um colega contou uma experiência que eu me identifiquei com elas, me contou também a maneira como ele agiu e aí me fez refletir na minha prática diária, se aquilo que eu fiz tava certo, devo continuar assim, outras, que maneiras eu devo tentar pra ser diferente do que eu era para

aprimorar a minha aula. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 510-515).

Muitas vezes este processo não ocorre com a fluidez descrita acima. Em várias situações existe uma disputa acerca dos pontos de vista e das verdades que cada indivíduo traz consigo levando o grupo a negociar significados. Para Bakhtin (2010), a tensão é inerente ao dialogismo – ação entre duas pessoas. Por mais que duas ou mais pessoas estejam negociando sentidos, tentando chegar a acordos, por exemplo, sempre haverá uma tensão. As nossas falas são constituídas do eu e do outro, do compartilhamento. Essa alteridade constitutiva da linguagem é a marca da teoria bakhtiniana. É uma relação de discurso: Quais são as suas crenças? Como o discurso religioso, cultural, político, econômico constitui as pessoas? Na verdade eles se entrelaçam para constituir sentido e existência, conforme podemos observar no conflito dialógico abaixo que faz referência à construção do projeto pedagógico pelo grupo de internet, em que podemos perceber as tensões e acordos referenciados na teoria de Bakhtin, onde as professoras Léa e Ellena discordam sobre o tema a ser utilizado pelo projeto de intervenção pedagógica.

Léa – *Então na primeira etapa ele pesquisa né?*

Ellena – *A gente propõe jogos...*

[Nesse momento a discordância faz a professora aumentar o tom de voz].

Léa – *Não. Olha só, o tema é livre.*

[A colega denota irritação com uma discussão que acreditava já estar resolvida].

Ellena – *Ué, mas não iam ser jogos?*

[A professora se mantém firme em seu propósito].

Léa – *Mas eu acho que não precisa ser o mesmo tema. Eu não preciso fazer o seu tema. Se todo mundo quiser fazer o mesmo tema tudo bem.*

[O professor tira o foco da discussão e o processo continua].

Gustavo – *É uma pesquisa feita na internet sobre o tema...*

Léa – *Com conteúdo, imagem, vídeos, filmagens e música. O aluno vai pesquisar o tema na internet...*

Ellena – *Do que ele mais gosta e depois trazer pra turma pra vivenciar.*

Gustavo – *Depois o aluno vai apresentar isso, no data show, na turma, né? Apresentação...*

Léa – *É, só que aí o professor vai entrar pra pegar todo esse material e fazer uma seleção, pra antes de ser exposto pra turma, porque senão o cara pode trazer uma coisa que não vai dar pra trabalhar depois. Então o professor vai entrar como mediador da ação e aí vai fazer a seleção com eles.*

Pâmela – *A pesquisa do aluno vai ser em grupo, né?*

Perla – *Mas retorna ao professor pra ele olhar e depois repassar pro grupo como vai ser.*

[A professora retorna a questão da temática, mas o grupo aparentemente concorda que cada um deve optar pelo seu caminho].

Ellena – *É por isso que eu acho que podia ser, por exemplo, jogo. É um assunto muito aberto e a gente tem que pensar em um bimestre. Se você colocar jogos, você já abre um leque desse tamanho.*

Gustavo – *O que ela falou é bom fazer. Primeiro o aluno entrega a pesquisa pra você. “Professor aqui a minha pesquisa, eu vou apresentar tal vídeo, tal Power point, tal Excel”. Aí a gente vê o que ele vai fazer e aí depois ele apresenta pra turma. Porque tem que selecionar. Então o segundo momento é mediação, aí sim apresentação para a turma e vivência prática depois...*

Perla – *Vivência prática com filmagem, pra depois eles se verem...*

Gustavo – *Filmagem da vivência prática e apresentação dos vídeos da vivência prática.*

(Seminário III; Linhas 996-1022).

A linguagem se constrói em relações e interações e as pessoas quando dialogam recuperam fatos anteriores e ao mesmo tempo elas pensam em questões que ainda vão acontecer, conforme observado durante os processos de criação dos projetos pedagógicos tecnológicos descritos acima. A estimulação dialógica promove conexões explícitas entre o pensamento e a argumentação incitada pelo outro falante e pensante, que atua como elemento de colaboração e que provoca a reflexão.

Fiorin (2006) defende que todos os enunciados num processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos, indicando que este enunciado é perpassado pela palavra do outro, como podemos perceber na construção transcrita acima. É sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Podemos concluir que para a construção de um discurso o enunciador utiliza o discurso de outra pessoa, incorporando-o ao seu, justificando o fato de que todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo representa as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados, como podemos observar no relato feito pelo professor Vitor que, a partir da ideia levantada pela colega de grupo, incorporou-a e deu seguimento a sua construção.

É o que eu ia comentar aqui agora. Se pra gente é difícil ter essa cultura, como é que vamos conseguir criar essa cultura nos nossos alunos? Primeiro acho fundamental trabalhar com toda a escola desde o início, como disse a colega Luciana. Porque desde o início ele estará ansioso para aparecer lá no blog, isso é fundamental. Num segundo momento, quando vamos trabalhar com turmas do 6º ao 9º ano, pra despertar este interesse... –é difícil despertar qualquer interesse nesses caras, a gente tem que colocar algum tema que seja algo de interesse deles. (Seminário IV; Linhas 397-402).

Analisando o relato do professor Valdo, é possível perceber que, neste caso, ele incorporou a prática e o discurso de outro colega e mediante o compartilhamento colaborativo aderiu à experiência desenvolvida pelo grupo de fotografia, um dos meios tecnológicos escolhido pelos professores.

[...] a fotografia em si é uma ferramenta importante porque dá oportunidade de, nós professores e alunos, fazermos um trabalho integrado, mostrando a questão dos movimentos que eles estão realizando dentro de cada atividade, de... é... os erros que foram realizados durante determinado movimento e a criança, além disso, gosta de estar diante da sua imagem, dentro daquilo que ela está participando. Então é uma ferramenta importante, né? Pra fazer com que o nosso trabalho seja corrigido também. Eu já acompanhei um trabalho junto com um colega que trabalhava muito com fotografias e essas fotos ele começava a juntar dentro de cada modalidade, dentro de cada atividade que ele trabalhava. Fazia um apanhado geral e mostrava no data-show. Fazia uma seleção e mostrava e isso motivava as crianças: “Ei, olha lá, que legal fulano, o braço foi muito alto, o braço foi muito baixo, foi gol, não foi”. Então, isso é importante, fazer essa parceria das fotos com os alunos e o professor. (Seminário III; Linhas 329-338).

Segundo Abdalla (2000, p.15), a linguagem pode ser compreendida como prática interlocutiva. A autora define que, neste caso, a linguagem caracteriza um processo de constituição de sujeitos que revelam verdades e mentiras, coisas boas ou más, que lhe agradam ou desagradam, pronunciam palavras ou escutam-nas, no que chama de “arena das contradições” (*grifo da autora*), enraizando o sentido como elemento da cultura e manifestando a experiência vivenciada nas relações sociais.

Os processos dialógicos provocados nesta pesquisa visaram estimular as trocas de conhecimentos entre os professores e seus pares, baseadas num processo contínuo de

(re)construção deste dito conhecimento e dos discursos sobre as possibilidades percebidas nestas construções. Ao longo deste processo, tanto o signo quanto a linguagem são elementos caracterizados na teoria bakhtiniana como elementos essencialmente ideológicos, uma vez que se revelam a partir dos embates e dos acordos que são desvelados tanto na coletividade, como na criação coletiva exposta abaixo.

Fabio: *Acho que é importante utilizar a fotografia como um meio tecnológico durante as nossas aulas pra observar nossos alunos.*

Renata: *Eu acho que a gente pode utilizar as fotos como registro das nossas aulas, porque aí depois a gente pode estar utilizando essas fotos pra trabalhar com eles em sala e discutindo as possibilidades de melhoria ou de, de, de... Transformação de outras sugestões de atividades através dos movimentos que foram fotografados e registrados naqueles determinados dias de aulas.*

Joelma: *Eu acho que estimula a imaginação e a criatividade e com isso amplia mais o nosso trabalho, através das fotos, da fotografia.*

Mauro: *Eu acho a fotografia importante porque ela é um registro vivo daquele momento em que você está passando com o aluno. Os textos que você pode dar em aula são importantes, mas muitas vezes os alunos não acham tão interessantes e a fotografia, o aluno se vendo é... Vivenciando aquele momento, aquilo vai ficar na memória pra sempre.*

Valdo: *O trabalho de fotografia... A fotografia em si é uma ferramenta importante porque dá oportunidade de nós, professores e alunos, fazermos um trabalho integrado, mostrando a questão dos movimentos que eles estão realizando dentro de cada atividade, de... É... Os erros que foram realizados durante determinado movimento e a criança, além disso, gosta de estar diante da sua imagem, dentro daquilo que ela está participando. Então é uma ferramenta importante, né? Pra fazer com que o nosso trabalho seja corrigido também.*

Renata: *A metodologia que será utilizada será uma câmera fotográfica e data-show, para revista e reprodução das imagens das atividades. O equipamento será utilizado tanto pelos alunos quanto pelos professores durante as aulas de educação física. O objetivo principal é utilizar a fotografia como ferramenta tecnológica e facilitadora, tendo em vista as dinâmicas aplicadas durante as aulas de educação física.*

(Seminário III; Linhas 317-334)

Neste contexto, entendemos que a linguagem é construída cotidianamente segundo os efeitos circundantes do contexto histórico-social em que os indivíduos estão mergulhados, utilizando-se das práticas dialógicas para transformar-se, através das reconstruções, ressignificações e interferências do dia a dia.

4.2.5. Reflexão

Todas as vezes em que a experiência for reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. (DEWEY apud TEIXEIRA, 1971, p.37)

A reflexão permeou todos os postulados apresentados até então nesta pesquisa, uma vez que é condição *sine qua non* para a formação emancipada dos sujeitos. É basilar o fato de que essa reflexão deva ser acompanhada de uma criticidade contextualizada sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma como definem o conhecimento, para não se correr o risco de reduzir a prática reflexiva a um fazer meramente técnico (PIMENTA, 2002).

É contraditório pensarmos em processos de mudanças e de (re)construção das práticas educativas sem considerar a relevância da reflexão pelos professores. Zeichner (2008) propõe a reflexão como causa e efeito da ação prática, em que os indivíduos se utilizam das

interações sociais entre os pares para transformarem criticamente os aspectos subjetivos (internalizados) a partir de mudanças proporcionadas pelos aspectos objetivos relacionados ao meio. Através da metáfora descrita por Freire (1996, p.44-45) podemos elucidar o papel da reflexão.

Seria, porém exagero idealista, afirmar que a assunção, por exemplo, de que fumar ameaça minha vida, já significa parar de fumar. Mas deixar de fumar passa, em algum sentido, pela assunção do risco que corro ao fumar. Por outro lado, a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisões e novos compromissos. Quando assumo o mal ou os males que o cigarro me pode causar, movo-me no sentido de evitar os males. Decido, rompo, opto. Mas, é na prática de não fumar que a assunção do risco que corro por fumar se concretiza materialmente.

Neste sentido, o autor deixa claro que o discurso teórico, além de importante à reflexão, deve estar imerso na prática. Alarcão (2011) acredita que a reflexão pode sugerir caminhos para a melhoria da qualidade de atuação docente, bem como possibilita o desenvolvimento de competências de dimensão holística, interativa e ecológica, desde que seja estimulado o caráter colaborativo entre os professores. Os excertos selecionados abaixo, colhidos nos diversos momentos da pesquisa servem para clarificar o contexto defendido pela autora.

Jonas - *Eu acho que a ideia agora seria essa, saber quem já começou, as ideias que tem. Eu acho que agora é importante pra gente trocar, acho que agora seria interessante pra isso. Qual está sendo o problema que mais incomoda, sempre tem aquela... A gente que trabalha no dia a dia tem trocentas (sic!) questões e quando a gente vai selecionar fica difícil, então o foco agora é importante, aquela situação-problema, aquele aluno ali, lá o menino que é um estudo de caso, pode ser um estudo de caso, pode ser, pode ser um belíssimo estudo de caso. (Seminário VI; Linhas 89-94).*

Milton - *Então... Contribuiu com a minha formação, pois me fez muitas vezes repensar se o que eu estava fazendo estava certo e, assim me fez pensar também quando algumas aulas não deram certo, se era aquilo que eu tinha que ter feito, né? E o tempo todo a gente pensa nisso... A gente tem escolhas que são complicadas pra fazer, por exemplo, já fazendo link com o que ela falou e com o que ele falou também, o professor que decide trabalhar além do futsal, voleibol e handebol paga um preço muito caro. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 158-163).*

Fabiana - *Então, o que eu ia falar é que a tecnologia... Eu nunca tinha imaginado relacionar a tecnologia com a EF, eu nunca tinha. Foi aqui que eu comecei a parar pra pensar: "Caramba! Que negócio legal", é um negócio muito rico, é um meio muito rico que a gente pode aproveitar muita coisa, pode trabalhar muita coisa e justamente foi o que ele falou que é contra tudo, contra o que eles estão acostumados. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 291-296).*

Em seu livro *Ensinando o profissional reflexivo*, o filósofo Donald Schön, apresenta a reflexão-na-ação. Schön (2000) descreve a experiência simbólica realizada por ele de construir um portão de madeira. Nesta tarefa que, em princípio, seria realizada sem maiores problemas, visto o ato espontâneo de conhecer-na-ação, surgiu o elemento surpresa referente à oscilação provocado pela organização das estacas. Tal fato levou Schön a uma reflexão, que segundo o autor pode acontecer de três formas diferentes: refletir após a ação, analisando

passo-a-passo onde o conhecer-na-ação pode ter sido o responsável pelo resultado inesperado; pausar a ação para refletir ou refletir no presente da ação, ou seja, simultaneamente, num período de tempo em que se pode interferir na prática em curso, servindo para dar um novo rumo à ação. Durante o restante da empreitada de construção do portão, Schön revela que outras pequenas surpresas foram ocorrendo e que invenções corretivas foram necessárias, num autêntico processo de “tentativa e erro” (grifo do autor), provocando várias situações de reflexão acerca dos desafios surgidos.

Podemos correlacionar o exemplo reflexivo de Schön com o constructo colaborativo dos professores participantes desta pesquisa, uma vez que esses puderam exercitar e refletir dentro do modelo de tentativa e erro propagado por Schön (2000), durante os Seminários realizados, para dar conta dos projetos pedagógicos em curso.

Vitor – *Outras coisas... Aquela aula que fez um sucesso numa turma e aí você vai apresentar a mesma atividade em outra turma e é um fracasso. Tá aí o grande lance do professor de educação física. Ah, você vai... O livro, o livro, o livro. A gente cobra livro e tal e não sei o quê, não só pra gente não ficar engessado no livro, nos PCN's, nem no currículo que está sendo feito e vamos chegar a uma conclusão simples, que aquilo ali pode nortear, pode ajudar, mas não que venham cobrar aquilo no nosso dia a dia da educação física, que nós temos o melhor que todos os professores ficam doidos pra ter que é o jogo de cintura, é... Qual é a palavra? A gente pode improvisar, nós podemos improvisar sem fugir do tema. Então você vê a sua aula que foi ótima e aí você aplica na outra turma e não é aquilo que você quer e aí você tem que improvisar, que é o que a gente mais faz.* (Entrevista retrospectiva reflexiva ;Linhas 431-440).

Deiseane - *Havia um início, meio e fim. Esse início vinha como uma retrospectiva do encontro anterior, isso depois dos encontros. Havia o meio em que nós nos reuníamos, onde nós discutíamos a situação e o fim com as apresentações daquilo que foi discutido ali, naquele momento.* (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 20-23).

Léa - *O interessante de surgir no grupo e você, de certa forma, ser obrigada a pensar sobre o assunto é interessante. Você abre os horizontes, porque se você trabalha só naquilo, ah eu só gosto de trabalhar o futsal, então se ninguém me obrigar a trabalhar com dança, eu não vou ser obrigada a estudar, eu não vou ser obrigada a explorar aquilo. Então, até pra dizer que eu não gostei, eu fui obrigada a ter outra visão, outro enfoque, que até outros professores que trabalham na Rede tem. A gente já viu caso de professor que usa a educopédia, alguns colaboram pra educopédia, acham importante você ter aulas teóricas na EF, enquanto outros como eu querem suar o tempo inteiro, então isso, de certa forma, também te obriga a trabalhar de outra maneira. Por que só o meu lado tem que ser o certo? Então naquele momento eu fui obrigada a pensar de outra maneira. Eu acho que isso só me fez crescer, então se eu vier só pra uma reunião pra ouvir ou trabalhar só exatamente o que eu gosto ou que eu já trabalho há 27 anos, né? A gente se fecha.* (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 329-333).

Ibiapina (2008) defende que a reflexão possibilita a confrontação e reconstrução dos conhecimentos internalizados pelos professores, permitindo a tomada de consciência destes e a redefinição e reorientação dos conceitos e práticas utilizados nas práticas educativas por eles mediadas. Podemos observar nos relatos abaixo a significação das sessões colaborativas para os professores Roberto e Vitor e a professora Deiseane, respectivamente.

Eu tinha falado logo no início. Construção e reconstrução de conceitos e maneiras de trabalhar a todo o momento. Era muito dinâmico o processo, o processo tava sendo muito dinâmico. A gente toda hora via maneiras novas de caminhar, novos

caminhos pra serem seguidos. (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 520-523).

Exatamente. Principalmente os alunos que não fazem, o aluno que tem problema, que tem dificuldade, o gordinho, o sem ritmo, todos os tipos de aluno, o que tem facilidade, esse é mole. A gente tem que buscar o outro pra participar, porque o ser humano é cruel, a criança é cruel: “_Tu é burro, não vai jogar no meu time porque você é ruim”. Então isso, trazer esse debate e resolver isso... O Milton falou no início, né? A gente está resolvendo o problema dos outros, isso é diretamente ligado inclusive a experiência que a gente está vivendo aqui, essa troca de informações. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 565-571).

Construir, quebrar e reconstruir. Isso aí eu acho que é básico em tudo que foi feito. Você constrói, quebra e reconstrói, mas pra mim, eu puxei muito pra Deiseane, a minha prática. O problema é dele, do aluno ou o problema está comigo? Sou eu quem estou sem saco? Sou eu quem estou sem paciência? Sou eu que estou desestimulada, estou frustrada? Eu trouxe toda essa discussão nossa pra passar pra mim, eu não levei pra criança não, eu levei pra mim. Eu trouxe pra mim, basicamente pra mim. (Entrevista retrospectiva reflexiva II 554-559).

A reflexão é fundamental para o docente superar as barreiras existentes às mudanças. Para alcançar este objetivo o professor precisa aprender a refletir coletivamente sobre as concepções teóricas que sustentam as práticas, visando a sua construção de uma forma renovada. A pesquisa colaborativa é espaço promissor para a reflexão sobre a prática, gerando mudanças que contribuem para a reelaboração da ação docente (IBIAPINA, 2008).

4.2.7. (Re)Construção do conhecimento e mudanças

Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há, assim, uma troca, um mútuo dar e receber. (DEWEY apud TEIXEIRA, 1971, p. 40).

Pontecorvo; Ajello; Zucchermaglio (2005) exemplificam os possíveis mecanismos identificados pela literatura que explicam a mudança (Figura 7), sendo eles a imitação, os conflitos cognitivos e a interiorização do conhecimento. De uma maneira geral podemos considerar que o mecanismo imitativo possibilita que o indivíduo entre em contato com orientações e pistas importantes sobre a atividade em curso, estimulando os mecanismos de conflito cognitivo através das reflexões proporcionadas pelas observações, escutas, discussões e conflitos da fase anterior. gerando na imersão de colaboração com o seu ambiente social os mecanismos de interiorização e conhecimento e possibilidade de mudança.

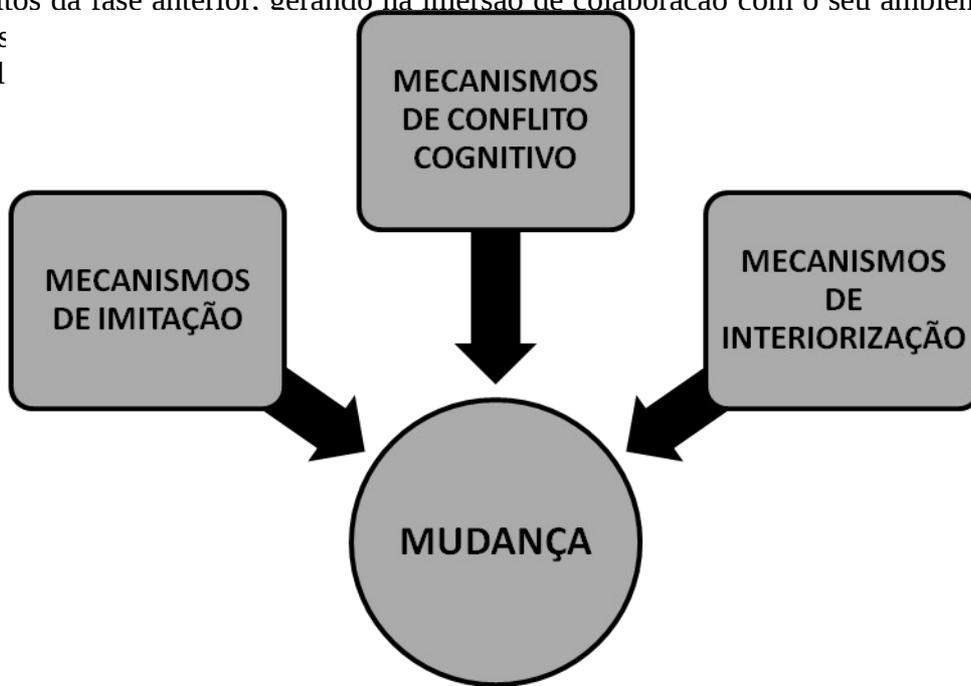


Figura 7. Mecanismos para a mudança (Adaptado de PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

A imitação pode ser um instrumento utilizado pelo indivíduo para a interiorização de formas específicas de agir, de se movimentar, de se expressar e de se comportar (*Ibdem*).

Para Fernandes (2004), a imitação não é negativa quando está inserida em um processo que leva ao conhecimento ou é utilizada a criação de novos conhecimentos. O professor Andrei, durante a apresentação do projeto de intervenção pedagógica pelo professor Giano, o qual expôs sua experiência com games, ao destacar a apreensão do conhecimento apresentado e vislumbrar possibilidades de intervenções em seu ambiente de trabalho acabou por corroborar com o referido autor no sentido da internalização do conhecimento e de alternativas para sua aplicação prática.

[...] esse grupo serve muito porque a gente está sempre assim... Porque a gente sai daqui e vai pensando em um monte de coisas que a gente pode fazer e a gente está fazendo. Então vendo o game aqui a Soraia já estava conversando comigo: “Andrei, eu tenho aquele WI (console do game Nintendo Wi), vamos fazer”? (Seminário VIII; linhas76-79).

Quando os professores Giovani e Andrei coordenaram a demonstração realizada com games, a imitação, o dizer e o ouvir, cada um deles preencheu espaços de significados inerentes ao outro (SCHÖN, 2000). Um fato curioso aconteceu com este autor. Durante a escrita desse momento da pesquisa, quando percebi, na sala de minha casa, meu filho literalmente imitando seu amigo, que lhe passava orientações acerca de como jogar no videogame determinado jogo que, para ele, era novidade. Acontece que as orientações verbais eram acompanhadas de instruções práticas de movimento do controle e toda a descrição do passo-a-passo. Meu filho, compenetrado, seguia todas as dicas do amigo e depois de tentativas e erros, que hora geravam frustrações, hora risos, alcançou a autonomia no jogo e passou a arriscar manobras mais difíceis que estavam relacionadas à sua maneira de desfrutar o jogo. Tanto a descrição verbal como a demonstração descrita forneceram pistas essenciais, bem como clarificaram o tipo de desempenho necessário para vivenciar satisfatoriamente o jogo no videogame, apesar de parecer inicialmente vago e obscuro. Schön (2000) afirma que

Ao colocar-me o problema de copiar o produto, regulo meus experimentos imediatos pelas percepções das semelhanças e diferenças entre o original e minha cópia dele. Posso estar limitado, é claro, por minha habilidade de perceber o produto – alguém com muita experiência poderá vê-lo de forma bem diferente -, mas o próprio ato de copiar pode levar-me a ver o original de uma nova maneira. (SCHÖN, 2000, p. 92).

Durante o processo de (re)construção das práticas docentes percebidas em vários momentos deste estudo, identificou-se a imitação como elemento chave no desenvolvimento

de novos caminhos em relação aos conteúdos trabalhados cotidianamente pelos professores, como nos excertos selecionados abaixo, em que puderam observar, escutar e prestar atenção às experiências compartilhadas com os seus pares, (re)construindo em sua própria performance o que viu de essencial nas descrições e práticas do outro; experimentando e produzindo um novo produto que pode ser comparado com o original. Neste sentido, o que vai determinar a qualidade da (re)construção desta nova prática será a sua reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

O que acrescentou foi a troca, né? É... Coisas que eu não imaginava em fazer, o professor, mesmo do grupo, falava, eu podia tentar, pensava naquilo. Eu acho que o mais importante de todo o processo foi a troca de experiências de cada professor, mais importante porque às vezes, uma palavrinha que alguém fala... “_Pior que é mesmo, eu vou tentar fazer isso”. Mesmo que a gente tente e não consiga, alguém vai falar uma coisa que você vai tentar e você vai conseguir fazer. (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 139-142).

O amadurecimento da proposta em si, mas de cada pequena proposta de trabalho com esses meios tecnológicos... É... A cada meio tecnológico escolhido mostrou-se a diversas pessoas, possibilidades, né? Possibilidades de você apresentar um trabalho diferenciado. Então eu acho, que além da troca que eu já falei anteriormente, essa questão de você trabalhar com o conteúdo do outro é sempre bem vinda, apesar de eu não ter conseguido colocar em prática, tá? Mas isso é assim, só de você projetar e de repente ver a possibilidade disso acontecer já é bastante produtivo. (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 114-119).

Nos excertos acima da professora Graça e do professor Alex, é perceptível a viabilidade da imitação a partir da prática apresentada pelos pares. Entretanto é importante salientarmos que a imitação necessita de um caráter reflexivo, para que não seja um instrumento de reprodução cego e mecânico. Neste sentido, os pares precisam de uma conceituação acerca do objeto que se pretende desenvolver.

O mecanismo de conflito cognitivo pode ser exemplificado, como sendo uma forma de espelho social que desvela uma perspectiva diferente daquela que o indivíduo possui, levando-o ao desequilíbrio durante o evento com os seus pares, com vistas a uma ligação entre as dimensões sociais e cognitivas, mediante situações de conflito entre elas. (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005)

Neste sentido, o professor é convidado a sair da sua linearidade com a qual conduz sua prática para experimentar situações novas, desconfortantes, desafiadoras, mas que conduzem a novos aprendizados e às novas ferramentas para o desenvolvimento da sua prática cotidiana, conforme a fala do professor Giovani sobre o lançamento da proposta de criação dos projetos pedagógicos relacionados ao uso da tecnologia pelos alunos.

Quando você diz que dentro dessa visão existe a possibilidade da gente estabelecer novos caminhos, sair um pouco de uma linearidade, quando a gente faz a concepção desta linha, destes caminhos mais tortuosos. Neste caso principalmente saindo desta linearidade a gente vai ter uma riqueza maior... (Seminário IV; Linhas 72-75).

As mudanças e (re)construções das concepções e práticas pedagógicas potencializadas por esta perspectiva de reflexão podem ser facilmente observadas nos relatos diversos realizados pelos professores.

Jonas – [...] Todos os processos, aí vem à questão da fundamentação teórica, que é um dado importante. O Zé Roberto estava fazendo aqui uma análise do estudo dele e em vários pontos eu vou discordando porque a minha perspectiva teórica vai

abrindo para outro lado. Então eu venho fazendo um olhar para essa turma; então vamos pensar o que é liberar, cara... As meninas apanhavam, apanham o tempo inteiro no jogo. Os caras faziam questão mesmo de não passar a bola, de entrar mais duro quando elas estavam no gol, chutavam mais forte, então a postura dos meninos ia mudando à medida que se insistia na questão da criação. Então o mote da pesquisa vai ser esse: “Conservação de poder que se dão” (Seminário VI; Linhas 59-66).

Giovana - *Foi interessante lembrar que o conhecimento não está estático, né? Eu me formei talvez que há menos tempo que a maioria, o que eu aprendi a 3, 5 anos atrás, o curso que eu fiz, no começo da faculdade, e muita coisa que estava ali mudou e a preparação para os encontros, os textos que eram enviados, a busca que a gente tinha que fazer pros trabalhos pessoais nos obrigavam a fazer realmente uma formação continuada... “_Ah, eu vou parar de estudar porque está bom, porque eu já sei de tudo, não”! Os textos eram enviados, a gente via coisas novas, a gente aprendia coisas novas e via possibilidades diferentes. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 94-101).*

Roberto - *[...] à medida que ia avançando, a gente tinha que retomar algumas coisas anteriores pra fazer a construção e a reconstrução do que estava sendo discutido, os conceitos pra serem utilizados na educação física. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 31-34).*

O mecanismo de interiorização está diretamente associado aos processos de relações sociais, assim como expressa a teoria sócio-histórica de Vigotski. Ou seja, a mudança acontece enquanto o sujeito está imerso em um ambiente social intencional de partilhamento e experimentação de possibilidades acerca dos objetivos elencados de comum acordo pelo grupo social, desenvolvendo processos de acomodação e interiorização do conhecimento. Percebemos nos relatos dos professores que o espaço de formação possibilitou a realização de todas as etapas concernentes às necessidades de mudança e/ou (re)construção das práticas docentes, haja vista a fala dos partícipes Roberto e Cristiane, que valorizaram o ineditismo da proposta de formação em suas trajetórias docentes, valorizando o que o outro traz para o compartilhamento pedagógico, conforme lembrado pelo professor Alex.

Roberto - *Uma coisa que eu acho que fez com que fossem mais interessantes os encontros foi, pelo menos da minha parte, notar que o que estava sendo feito era novo, estava sendo a construção de uma coisa que poderia ser utilizado por nós futuramente, espero que o quanto antes. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 51-54).*

Cristiane - *O mais importante do nosso encontro, acho que foi assim... foi tudo construído ali. Escolhemos o tema, acho que foram dois encontros para a gente escolher o tema, é... O passo-a-passo, aí depois veio o professor José Henrique e deu uma aula sobre planejamento, como construirmos o nosso projeto, que foi importantíssimo. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 55-59).*

Alex - *Eu acho que a proposta é muito boa. Ela enfatiza a troca, né? A gente não fica só unilateral, de chegar e ver uma pessoa expor. Isso é importante também, mas a proposta ela traz essa coisa da troca e cada um tem a sua vivência bastante particular dentro da sua unidade escolar, né? Então até onde eu pude acompanhar, apesar de todo processo ser dinâmico, né? Ele vai tomando forma ao longo dos encontros, mas até onde eu pude acompanhar... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 38-42).*

O professor Leandro, durante a Entrevista retrospectiva reflexiva sintetizou o processo construtivo e de mudança proposto pela formação continuada colaborativa, elencando aspectos importantes e que implicaram nas práticas dos professores participantes,

relacionados à valorização da fala e da escuta do outro, a confiança entre os pares para a colaboração e exposição das dificuldades, discussões, confrontos e questionamentos sobre a prática, enfrentadas no cotidiano docente e as soluções propostas pelos colegas colaborativamente para mudar.

Eu acho que é justamente neste processo de “deixar o outro falar e colocar pra fora o que está sentindo”, que é a base desse percurso, é que a gente constrói realmente a confiança. Você permite que uma pessoa fale, que exponha as suas dificuldades, os seus problemas, porque ali ele sente que é um espaço em que ele faz parte, como a gente e por muito tempo a gente fica, na nossa profissão tolhido da oportunidade de falar. A gente executa, executa, executa e às vezes a gente via questões que a gente precisava questionar e discutir até com o grupo e nesse momento é a hora em que se constrói realmente a confiança, porque é o lugar onde eu posso falar sem ser criticado, sem ser tolhido das minhas opiniões, sendo respeitado, mas confrontado. Você tem a sua opinião que é confrontada com a opinião de outras pessoas e outra coisa bacana que acontece nesse processo, que eu acho muito legal, né? Porque às vezes a gente está numa escola, isso aconteceu comigo, eu trabalhei doze anos na mesma escola e aí eu fazia dupla regência em algumas outras escolas, só que o meu mundo era muito pequeno, duas escolas no máximo. Quando você sai desse universo pra esse encontro e aí você amplia a sua visão pra um grupo de 120 escolas, aí você começa a perceber que aquele problema que é ruim pra você, você não é o único, que outras pessoas também passam por isso e isso ao mesmo tempo em que te tranquiliza também te incomoda ainda mais: “_Pô, então isso é pior do que eu imaginava se fosse só na minha escola era mais fácil de resolver”. E aí a gente vai vendo através das trocas, da colaboração, o que o colega ali faz, como é que ele consegue resolver, pra onde a gente pode avançar. Então eu acho que é um momento bacana da gente aprender com o outro e se sentir parte efetiva daquele negócio, porque senão eu fico só executando, executando, executando. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas2-24).

A professora Soraia complementa a ideia do colega valorizando a descoberta de caminhos diversos para a mudança das práticas, enfatizando a importância de que elas tenham como foco as necessidades dos alunos.

Quando você está na escola e planeja uma aula e a aula te mostra outro desenho e você fala: “Nossa! A gente conseguiu por outro caminho”, de repente um caminho que deu mais felicidade a quem estava no processo, porque quem tem que estar feliz é o aluno. Acho que vocês possibilitaram ao grupo que veio vindo aos encontros uma felicidade de pensar o que você tem, como é que você pode trabalhar para o aluno estar feliz e ter uma resposta deles e não a resposta que a gente quer. (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 108-114).

4.3. Contribuições da colaboração para a formação pessoal e impactos no processo ensino-aprendizagem

O interesse em analisar a concepção dos docentes sobre a proposta de formação colaborativa coloca a seguinte questão: em que medida os professores valorizaram o processo de formação colaborativa para a sua formação pessoal e para a melhoria das suas práticas educativas? Foi com este intuito que ao final do processo formativo realizamos uma entrevista retrospectiva reflexiva com os docentes, no sentido de conhecermos as suas percepções sobre o desenvolvimento do processo e as contribuições que dele advieram.

A formação continuada colaborativa proposta aos docentes buscou estimular inúmeras oportunidades de colaboração e aprendizagens aos participantes. Foi proporcionada aos

professores a possibilidade de discutir e refletir sobre um tema pouco dominado pelos docentes, i.e., o uso de meios tecnológicos como alternativa e/ou auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na educação física escolar. Identificou-se que os docentes de modo geral, mas mais especificamente os frequentes aos seminários, valorizaram o compartilhamento de experiências entre os pares proporcionadas pela formação colaborativa. A oportunidade de debater estratégias, (re) construir e modificar práticas pedagógicas com o apoio do outro foi uma tônica identificada na fala dos docentes. Damiani (2008) defende que o trabalho colaborativo possui potencial enriquecedor na maneira do professor pensar, agir e resolver problemas, criando perspectivas de experiências exitosas relacionadas ao cotidiano pedagógico. Uma análise objetiva de alguns relatos realça a importância que os professores conferiram à oportunidade que tiveram de escutar e de serem ouvidos, de serem provocados a refletir sobre possíveis caminhos para a prática pedagógica.

Giovani – *Olha só, o que aconteceu? A gente teve a fase da confiança, a fase de estabilização pra começar o projeto e depois a do entusiasmo, a gente se entusiasma com a possibilidade que a gente vê aí, não só da aplicação, mas como você ter a sensação de pertencimento ao projeto, porque a gente vive numa sociedade em que muitas vezes a gente quer uma fala e proporcionar esse canal, torna a gente participativo e interessado.* (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 227-231).

Graça - *Então, às vezes, uma ideia que ele dê, você consegue fazer uma mudança grande na sua aula, né? Então eu acho que o mais importante é a troca de experiências e o que mais está me deixando feliz nos encontros são as trocas de experiências, por isso que eu acho isso o mais importante, é cada um buscar às vezes até na prática o que cada um está fazendo.* (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 145-149).

João – *[...] a ideia da mídia ligada às aulas de educação física é... Fizeram-me uma saudável cobrança e provocação nessa questão desse armazenamento com você, é... Por uma série de razões, uma série de objetivos. É importante isso, a vida foi me ensinando que isso é importante, mas foi uma provocação saudável que eu tive.* (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 171-174).

Em um processo de formação continuada colaborativa a frequência aos encontros é um diferencial para o envolvimento e desenvolvimento das propostas. Ficou claro nas descrições a valorização dada pelos professores Vitor, Giovana, Cristiane, Andrei e Giovani a esta sequência para o planejamento e realização das ideias construídas durante os Seminários.

Vitor – *Em contrapartida, a gente vê o quanto a gente é ignorante no assunto, o quanto ele tem que ser explorado, mesmo você dando esse norte pra gente, indicando o caminho a ser seguido, fazendo com que nós chegássemos lá e fizéssemos a apresentação do nosso trabalho, a prática, ela tem uma... Um universo enorme de aspectos, então a gente tem aí um largo, um grande caminho pra percorrer, né? Não só comprido como largo.* (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 396-400).

Giovana - *Vocês davam pra gente esse suporte, né? A tentativa, pelo menos no nosso grupo, de viabilizar o nosso projeto foi exaustiva. Foi um ponto positivo, ao final de cada encontro nós tínhamos objetivos para o próximo. O que enfraqueceu um pouco era essa retomada, porque sempre entrava alguém, mas também, às vezes vinha pra somar uma experiência diferente, então vinha somar a nossa proposta.* (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 62-66).

Cristiane – *O mais importante do nosso encontro, acho que foi assim, foi tudo construído ali, escolhemos o tema, acho que foram dois encontros para a gente escolher o tema, é... O passo-a-passo, aí depois veio o professor José Henrique e*

deu uma aula sobre planejamento, como construirmos o nosso projeto, que foi importantíssimo e só que veio a greve e atrapalhou na hora de executar, porque eu já tinha tudo planejado, eu tinha tudo encaminhado, mas não consegui concluir porque o meu levava mais tempo, a minha proposta. (Entrevista retrospectiva reflexiva 52-57).

Andrei – *Eu acho que ela foi me completando, eu fui ganhando mais confiança pra seguir o trabalho. De repente se quebrassem esse processo... Vamos dizer que eu só fosse ao primeiro, aí no segundo não deu, o terceiro e eu só fosse ao quarto eu não ia conseguir seguir essa linha, eu acho que, como o Giovani falou, foi sendo didaticamente colocado e facilitou aquela coisa do simples para o complexo, foi facilitando e veio natural, a gente veio fazendo, eles foram participando, a gente foi desenvolvendo e foi seguindo. Eu acho que facilitou pra sequência do processo. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 88-94).*

Soraia – *Eu acho que todos os momentos lá nas reuniões forma momentos facilitadores para o trabalho. Você saía de lá mais reforçado o tempo todo pra não desistir. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 222-223).*

Giovani – *Outra coisa que eu acho legal e fundamental de que quando a gente foi estruturar os grupos, havia opções e essas opções foram seguidas de uma forma afetiva também, com o que cada um se identificava você deu abertura pra trabalhar com entrevistas, pra trabalhar dentro de um jogo, usando videogame, usando várias tecnologias e cada um foi aderindo àquilo que... E aí tem aquela questão, que a gente fala sempre que é... O aluno, às vezes, adere mais a um tipo de atividade do que outro e essa abertura é boa e nós continuamos alunos a vida toda, né? Então nós gostamos dessa **oportunidade de escolhas**, né? E aí quando vocês abriram essa escolha, eu acho que acabou sendo até mais produtivo porque vocês deixaram rolar sem muitas interferências e as pessoas aderiram de uma forma intensa. (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 95-103: Grifo nosso).*

Em contrapartida, podemos analisar o relato do professor Clézio, que se apresentou com frequência irregular aos encontros e, portanto, não se apropriou nem das terminologias, nem tão pouco da construção feita ao longo dos encontros, demonstrando desconhecimento da proposta formativa.

Eu acho que esta proposta abre um leque maior pra nossa disciplina. As fases contribuíram desde o início, desde aquele... Aquela... Lance inicial do pesquisador com aquele questionário, depois com a apresentação das palestras, que foram lá na Ilha com o João e outros colegas, sobre aquela temática. Depois a divisão dos grupos... A gente amadurece a série de informações que a gente vem... Vem participando e eu acho que... Essa... Essa... Esse tipo de formação acrescenta pra gente, até pra ter um outro tipo de... De visão da nossa disciplina. Abre um leque maior pra gente começar a ver essa questão da mídia com outros olhos com relação aos alunos que estão sempre mais antenados até que a gente em relação a isso. (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 120-126).

A pesquisa identificou um consenso entre os professores participantes da formação sobre a importância da teorização sobre a temática para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Entretanto identificamos dificuldades de grande parte do grupo de professores em concretizar esse processo. Monteiro (2002) entende que conhecer o fenômeno da prática docente significa um esforço teórico para modificá-lo, tendo como base sua experiência profissional. Entre as justificativas apresentadas pelos professores para a dificuldade em concretizar as leituras dos textos enviados antecipadamente pela coordenação, podemos citar o esgotamento físico provocado pela sobrecarga de trabalho, a falta de objetivação dos horários destinados aos períodos complementares nas escolas (utilizados na maioria das vezes

para lançamento de notas no sistema e questões burocráticas), ausência do hábito de leituras por parcela considerável dos professores ou pela dificuldade em sequenciar a participação nos encontros.

Durante os Seminários e ao longo das entrevistas retrospectivas reflexivas realizadas na pesquisa, percebeu-se que aqueles docentes que tiveram maior frequência aos encontros, mesmo os que não concluíram os projetos de intervenção pedagógica de culminância, demonstraram também maior compromisso com a leitura dos textos e com as discussões a partir de suas bases teóricas durante os Seminários. Verificamos nas falas de diversos professores, que perceberam a teorização como uma base para apresentação e decisão sobre os caminhos a seguir, demonstrando um envolvimento com a proposta formativa e empenho na busca de soluções para os desafios da prática cotidiana. A intencionalidade das propostas fundamentada no referencial teórico disponibilizado aos professores foi um diferencial entre aqueles que demonstraram comprometimento com a realização da formação colaborativa. Destacamos inferências de vários professores participantes dos seminários na busca por ilustrar a questão.

Giovana – *Por ser um tema novo pra mim, uma aplicação nova. Os textos davam um direcionamento, apesar de eu ter que aplicá-los na minha realidade, eles davam um direcionamento... Você pode começar por aqui ou ali é um ponto em que você pode levar em consideração pra aplicar dessa ou daquela forma, então eles eram um ponto de partida, norteador.* (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 378-382).

Deiseane – *Olha, eu tenho uma dificuldade de... Eu penso, visualizo, mas na hora de colocar no papel é a minha dificuldade e... Os textos, eu não vou dizer pra você que eu tenha colocado no papel não, eu tava com a ideia montada, passei a ideia até pro grupo, tiveram outras ideias no grupo, na verdade tiveram duas ou três vertentes em nível de apresentação. Eu consegui montar com os textos, que pra mim foram muito esclarecedores e teve inclusive um que encaixou perfeitamente na ideia que eu tive, assim bem específico comigo, em relação a ideia que eu tive, como aplicar e como fazer o trabalho com game, pena que não deu pra fazer (concluir) o trabalho com o game.* (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 383-390).

Cristiane – *O texto que eu li sobre filmagem, foi um aluno filmando o recreio, filmando a aula de EF e ele chegou a conclusão que o recreio era muito mais animado que a aula de EF. Então eu queria ter concluído o meu projeto pra mostrar que não, que era o contrário, entendeu? Que nas minhas aulas eles se divertem muito mais do que ficar correndo no recreio igual a um doido, sem nenhum objetivo. Eu até queria, mas não consegui.* (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 401-405).

Fabiana – *Os textos também que você passou pra gente falando daquela tecnologia, eu nem sabia, nem imaginava que existiam esses textos ligando a tecnologia com a EF. [...] E não eram textos chatos, eram textos que você tinha vontade de ler, porque meu Deus do céu tem textos que...* (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 85-87/ 102-103).

Andrei – *[os textos] Foi a base. Eu acho que deu uma instrumentalização pra gente chegar lá no encontro mais à vontade e com mais afinidade em relação ao conteúdo, de saber por onde eu vou seguir.* (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 210-212; inserção e grifo nosso).

Giovani – *É. Em termos de discussão... É... Quando a gente trabalhou e me chamou atenção, quando a gente chegou à parte metodológica eu achei muito legal, porque aquilo ali atualiza a gente, tem um elemento novo, então o que foi suscitado na apresentação e na apresentação do professor Henrique [palestra sobre o*

professor-pesquisador] eu achei um momento muito rico. A gente estava ali interagindo, usando o que a gente já tinha lido e até teve uma situação que alguém perguntou a ele sobre alguma coisa baseada no texto e ele disse que a gente não precisava fechar exclusivamente naquela perspectiva... Alguém questionou ele sobre algo que estava num dos textos, aí ele fez aquele contorno explicando como poderia acontecer então essa pré-disposição que a gente teve pra leitura é que facilitou na hora e é importante a gente se engajar nisso. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 213-221; Inserção e grifo nosso).

O momento de culminância, em que os professores apresentariam os projetos de intervenção pedagógica resultantes do desenvolvimento da temática Tecnologia na formação colaborativa, foi concebido com a intenção de analisar tanto a intencionalidade das ações planejadas e desenvolvidas nas aulas (articulação teórico-prática), quanto à natureza do envolvimento proporcionado aos alunos com as práticas letivas. Esta etapa do processo de formação colaborativa foi prejudicada em virtude do longo período de greve mantido pelo magistério carioca no ano de realização da pesquisa. A paralisação das atividades letivas influenciou a rotina das escolas durante e após o movimento grevista, principalmente pelos procedimentos adotados para a reposição das aulas e dos dias que os professores permaneceram na luta por melhores condições de trabalho.

Roberto – A greve partiu o processo. Era um processo que estava caminhando muito bem, já engatilhado e pronto para ser colocado em prática e aí veio a greve e quebrou, principalmente porque quando voltou da greve, tinha que fazer andar tudo que ficou parado pra trás na escola também, então quebrou o processo a greve. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 581-584).

Vitor – É, eu era do mesmo grupo do Robson, aliás, o grupo éramos nós dois e mais o Rodolfo, que sumiu e tinha mais uma menina, então realmente quando a gente foi determinar o que a gente ia fazer e tal, aí veio o processo da greve e... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 585-587).

Milton – Falta de tempo, fiz a greve toda também, também fui às passeatas e depois a gente voltou... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 615-616).

Fabiana - Foi a falta de tempo e a dificuldade parou na elaboração do projeto final. Até então estava indo muito bem e aí, teve a greve e não teve tempo pra isso. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 653-654).

Em respeito ao movimento docente municipal, o mediador da formação entendeu por bem remarcar as datas de alguns seminários que ocorreriam em momentos críticos do movimento docente, o que certamente pode ter influenciado o desenvolvimento dos projetos de alguns professores, a exemplo do que ocorreu com a professora Giovana, devido ao senso de falta de suporte do grupo colaborativo.

A greve foi um problema que afetou todo mundo porque os encontros também foram suspensos, justamente na fase de efetivação dos projetos. Então nesse momento da culminância dos projetos, na aplicação do projeto a greve entrou no meio e o apoio que a gente tinha o reforço do grupo a gente não tinha mais, porque não tínhamos mais os encontros. Estávamos lutando por interesses comuns à classe, mas foi o principal obstáculo. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 637-641).

Embora a greve tenha restringido o desenvolvimento dos projetos educativos, não foi o único motivo que inviabilizou o seu desenvolvimento e apresentação. O acompanhamento do processo permitiu evidenciar que, por um lado, as dificuldades relacionadas à conceitualização teórica do projeto de ensino, e por outro, a falta de real engajamento de uma

parcela dos docentes, limitou a riqueza deste momento que seria, certamente, enriquecedor para todos os participantes.

Deiseane – *Falta de tempo, falta dos aparelhos, né? Falta do videogame, né? E, eu posso dizer também um pouco de acomodação da minha parte. Eu me acomodei, “não tenho o aparelho, não vou correr atrás...”* (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 610-612).

Ainda assim, foi possível perceber o comprometimento de uma parcela considerável de professores, pois, apesar de não terem conseguido levar a cabo seus projetos nas escolas, encaminharam os escritos de seus projetos de intervenção ao mediador do processo de formação.

No caso da professora Luana, a concretização do projeto pedagógico foi prejudicada por questões burocráticas relacionadas a procedimentos internos à unidade escolar onde a docente desenvolveu as atividades. Ela não conseguiu as autorizações dos responsáveis para uso da imagem dos alunos visando a postagem no BLOG idealizado como projeto de intervenção, e não contou com o apoio da equipe diretora da escola para solucionar o problema, que só foi resolvido com a intervenção externa da Coordenadoria Regional de Educação, atestando a importância do empenho da escola em conseguir as autorizações. O fato levou a professora utilizar a fotografia como meio tecnológico para desenvolver os conteúdos pedagógicos.

A grande dificuldade foi em relação à imagem porque eu não tenho autorização de imagem de ninguém, então as fotos não tem aluno nenhum. Então esse foi um grande problema para a realização do projeto, no final, na reta final eu consegui 48 autorizações, então agora eu vou postar as fotos a partir de agora. Então um trabalho que era para ser feito junto com os alunos na escolha das fotos não foi feito e eu tive que reformular. E aí eu pensei “o que eu posso fazer se eu não posso utilizar as fotos com os alunos”? Resolvi fazer fotografia. (Seminário VIII; Linhas 403-409).

O tema Tecnologia no Ensino, proposto para o desenvolvimento da formação colaborativa e aceito por unanimidade pelos professores atendeu de forma geral as necessidades de formação dos professores e, por consequência ao seu aprimoramento pessoal, corroborando o resultado conseguido no questionário de autoavaliação de competências de ensino. Isso pode ser comprovado pela percepção de vários professores participantes do processo formativo ao relatarem o fato da temática atender aos anseios dos alunos, chamados por Duarte e Neves (2008) de “nativos virtuais”, e estar inserida no contexto da contemporaneidade dos mesmos, indiciando aos professores a necessidade de conhecer, discutir, refletir e aprender novas formas de desenvolver seu planejamento e ensino, além de se sentirem desafiados à mudança e à construção coletiva de novas alternativas para as suas práticas pedagógicas. Em síntese, os professores identificaram que o desenvolvimento da disciplina com apoio pedagógico dos meios tecnológicos poderia ser uma forma de motivar os alunos ao efetivo engajamento nas aulas.

Roberto – *Acho que isso veio atender à medida que os alunos estão envolvidos cada vez mais com a tecnologia e isso é que é o interesse deles. Se a gente está na aula, seja dentro ou fora da sala de aula, eles querem pegar o celular e ficar mexendo, ficar tentando burlar o usual vamos dizer assim... Acho que é basicamente isso.* (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 192-195).

Vitor – *[...] um assunto altamente atual sim e onde a gente deve também direcioná-los (alunos) porque eles acham que entendem, acham que sabem... Sabem nada,*

sabem ouvir besteira, postar bobagem e tal e nós temos que ter um meio de atingi-los, para que ao invés deles ficarem vendo bobagem o tempo inteiro na internet ou jogando o tempo inteiro então que aquilo ali seja uma coisa produtiva pra eles e é um desafio tão grande que eu não vejo onde a gente se agarra. Tem tantos caminhos hoje, um aparelhinho destes aqui... Só um telefone tem máquina, filme, internet, etc, etc... Jogo, você pode ter acesso aos BLOGs, tantas coisas dentro de um aparelhinho destes caro a beça, mais que lá em cima (comunidade), as vezes, é barato, né? (risos). Então a gente vê que é de domínio deles... Hoje nas aulas, uma reclamação absurda dos professores, o cara tá aqui, com o telefone no bolso, o professor está dando aula e o cara com o fone no ouvido e não está ouvindo absolutamente nada do que está sendo dito. Então, é um momento de reflexão, nós estamos ultrapassando inclusive o que vai acontecer com a educação, o que já está acontecendo... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 199-210).

Vitor – Onde a gente se sente muito confortável porque é exatamente aí que nós estamos entrando, numa seara pouquíssima mexida, nós fomos muito audaciosos inclusive porque quando levantamos isso, eu lembro, foi praticamente unânime, a escolha... Aí nós tivemos que subdividir a tecnologia que é uma coisa enorme... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 285-288).

Cristiane – Tudo que eu aprendi da prática tecnológica foram meus alunos que me ensinaram, aprendi com eles. Então tendo essa oportunidade de falar sobre isso nos nossos encontros eu cresci bastante, eu já sei acessar o BLOG, sabe? Eu tive a curiosidade pra sentar e pesquisar. Até o projeto da Soraia, em que ela filmou os alunos com celular, os celulares dos meus alunos são melhores que o meu, então eles filmaram, começaram a filmar lá e me mostrando, então pra mim acrescentou muito porque eu cresci com isso, mas pela curiosidade mesmo de agora mexer. Antigamente eu não sabia e pedia: “_ Poe aqui o meu telefone pra vibrar”. Dava pros alunos: “_ Olha aqui professora!” Eles me ensinavam tudo, agora não. Nós tivemos tempo de conversar sobre isso aqui nos nossos encontros, então eu cresci com isso. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 225-233).

Milton - Eu acho interessante essa questão de... Né? Da minha formação e o tema escolhido porque o uso da tecnologia, que no meu caso, o trabalho seria fotografia inclui um aparelho tecnológico – uma câmera, um celular, ou seja, lá o que for para tirar foto; e normalmente no cotidiano escolar a gente já tem uma briga muito grande com eles pra não fazer aquele uso indevido, no momento da aula e propor um trabalho pra fazer uso daquilo que sempre foi proibido pelos professores eu acho curioso, interessante. Eu penso que tem tudo pra dar certo e ser mais uma opção que a gente tem dentro de um sistema que não permite a gente de fazer muita coisa. (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 277-284).

Fabiana – Então, o que eu ia falar é que a tecnologia... Eu nunca tinha imaginado relacionar a tecnologia com a EF, eu nunca tinha. Foi aqui que eu comecei a parar pra pensar: “_ Caramba! Que negócio legal”; é um negócio muito rico, é um meio muito rico que a gente pode aproveitar muita coisa, pode trabalhar muita coisa e justamente foi o que ele falou que é contra tudo, contra o que eles estão acostumados. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 291-295).

Giovani – Pra mim totalmente, porque, pela minha realidade na escola, precariedade de espaço e por várias questões, a alternativa que eu trabalhei rendeu frutos enormes porque ela me deu todas as condições, não só pra estar experimentando isso, a possibilidade de estar no grupo, mas também por estar utilizando isso como ferramenta sólida. No meu caso foram os game; , sólida para construir o que eu queria. Então foi uma coisa assim, que veio como uma luva pra usar e aí você olha e percebe que deu certinho na mão. Pra mim foi capital. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 116-121).

Andrei – [...] pelo menos eu não tinha essa percepção e de abrir pra novos campos, porque a gente fez a filmagem e a fotografia; “_ vamos fazer o game?” Então te dá uma vontade de fazer uma coisa diferente e como é importante você usar a tecnologia em parceria dentro da sua aula [...] se a gente colocar no videogame eles vão ter a noção das regras, vão conhecer novos esportes, então te desperta novos desafios. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 128-135).

Giovani – Engraçado, eu estava lembrando, eu trabalhei um game que é aparentemente impossível, na maioria das vezes, a vivência real para o aluno, arco e flecha. Aí o que acontece, certa precisão, utilizando o controle, coordenação motora fina e quando eu vi uma reportagem do Vettel (piloto tetra campeão mundial de fórmula 1) dizendo que ele utiliza muito mais o simulador de corridas que os outros pilotos; Porque no simulador, além da grande quantidade de botões disponíveis, ele consegue simular ângulo de curva, etc., e isso foi uma coisa que me impregnou; é legal você ver a pessoa vivenciando. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 148-158).

Os momentos de discussão e reflexão contribuíram de uma forma geral para a formação pessoal dos professores envolvidos, visto observarmos nos seus relatos a valorização de vários aspectos referentes ao processo formativo, tais como: a colaboração entre os professores e a possibilidade de novas aprendizagens como uma nova via formativa para um despertar docente, percebidos pelos professores Andrei e Fabiana; Os processos de reflexão e imitação, valorizados pelo professor Milton no aprimoramento das suas aulas; Os processos de mudança, através da (re)construção das práticas, elogiados pelo professor Roberto; As experiências enriquecedoras que mostraram a possibilidade de novos caminhos, lembradas pelos professores Vitor e Soraia; A motivação para os novos desafios sugerido pela professora Cristiane; e a possibilidade de crescimento oferecido aos professores através de um processo de formação colaborativa considerada valiosa pela permeabilidade destinada ao planejamento e organização dos processos. As exposições feitas baseadas nos relatos dos professores vão ao encontro daquilo que Ibiapina (2008) defende que deve ser proposto aos professores durante uma pesquisa colaborativa, de maneira reflexiva, e que atenda as necessidades de desenvolvimento profissional e de avanço do conhecimento.

Fabiana – Eu acho que esse encontro com outros professores é o melhor que tem, porque a troca é muito boa, muito. É um ganho, mais enriquecedor que isso... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 462-463)

Fabiana - Contribuiu muito! Contribuiu muito é... Justamente por causa da troca de experiência. Essa troca, quando a gente se reúne com outros professores é muito legal e isso foi o que mais contribuiu pra minha formação. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 68-70).

Fabiana – Sim. Essa convivência em grupo que eu pude perceber o que a gente está fazendo errado, o que está fazendo certo, o que também... esse lance da tecnologia que eu não sabia nada, não sabia nem que podia relacionar a tecnologia com a educação física. Então foi muito bom por causa disso. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 516-519).

Andrei – Dentro de tudo que tem na tecnologia, a filmagem é mais comum que o videogame, mas simples porque até um celular filma e tira foto. Eu vejo o conhecimento como um estalo. Foto, “_ como é que eu vou usar foto?” Parece ser uma coisa mais simples. Só que eu acho que deu um estalo pra eu tentar entender melhor como a tecnologia, em suas diversas formas é auxiliar dentro da educação, de tudo. Aí, logo depois do encontro eu vi uma reportagem que dizia que os alunos não querem mais aquela velha aula do cuspe e giz, meus alunos não querem mais copiar a matéria no quadro eles querem tirar foto, até que ponto isso é positivo ou

negativo, até que ponto a gente precisa dar novos estímulos porque é uma geração que está acostumada com tablet, videogame, televisão com milhões de canais, você aprendia inglês, você fazia um curso, hoje é tudo em inglês. Eles têm mais acesso do que a gente tinha, então isso me despertou pra essa discussão. Então hoje eu escuto assim o que a gente pode fazer e eu digo a gente, não digo só professor de EF não, eu falo a escola como um todo. O que a escola pode fazer? Aí eu já entro naquela questão o que a gente pode fazer pra tentar usar essa tecnologia a nosso favor pra uma educação melhor. Eu acho que despertou essa ideia também. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 313-327).

Milton – [...] às vezes um colega contou uma experiência que eu me identifiquei com elas, me contou também a maneira como ele agiu e aí me fez refletir na minha prática diária, se aquilo que eu fiz tava certo, devo continuar assim; outras, que maneiras eu devo tentar pra ser diferente do que eu era para aprimorar a minha aula. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 512-515).

Roberto – [...] construção e reconstrução de conceitos e maneiras de trabalhar a todo o momento. Era muito dinâmico o processo, o processo tava sendo muito dinâmico. A gente toda hora via maneiras novas de caminhar, novos caminhos pra serem seguidos. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 520-523).

Vitor – Eu faço um paralelo de como eu comecei, começava e dava aula tudo escrita, o que eu tinha que fazer, com plano de aula, com tudo e hoje obviamente que a experiência ajuda. Mas se você fosse ver a minha aula quando eu comecei e como ela é hoje, não que ela tenha melhorado, mas o quanto que ela se modificou por causa do processo que a gente vive que é de mudança, todo dia, toda hora e nós temos que nos adaptar a isso. Eu acho que isso é o grande lance desse processo que a gente está passando e aonde a gente realmente faz diferença, [...] queria muito que isso continuasse e que a gente conseguisse é... Mostrar. Eu acho que, foi aquilo que a gente disse: Fazer um documento que descreva alguma coisa, que a gente documente o que está acontecendo aqui e que a gente possa distribuir isso. Essa experiência que a gente está vivendo aqui é a mais enriquecedora que eu passei na minha vida de professor de educação física, com certeza. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 524-536).

Soraia – Eu acho que as discussões foram um norte pra gente, né? Porque a gente chega pra uma primeira reunião, sem saber o que vai acontecer e aí tem a fala do pesquisador e você vai tentando descobrir junto ao grupo uma opinião pra pensar num trabalho que você vai organizar. Acho que todo o caminho que foi traçado pela formação deu uma direção pra gente e um conforto. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 292-297).

Cristiane – Pra mim me motivou, incentivou a usar a tecnologia na escola, entendeu? Eu melhorei bastante e as discussões me levaram a um acordar pra esse tema que todos os alunos vivem, porque o dia a dia deles é tecnológico. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 537-539).

Giovani - Então aquela questão de conforto pra você saber que você não está isolado nessas questões. Você mesmo como pesquisador, supostamente você vivencia coisas de sala de aula porque colocaram coisas do dia a dia de sala de aula, você não está isolado numa redoma “_ olha você deveria produzir assim”, não, ele conseguiu ou não conseguiu como você. Então essa incorporação aumenta a nossa autoestima e aí você não se vê de um jeito... “_ pô eu não consegui aquilo” você se desanima com o trabalho; muitas vezes você se desanima com o trabalho; esse fato é real agora e é real depois e quando aconteceu essa oportunidade de formação é um crescimento, como você falou... Eu já estava pensando, como trabalho com criança pequena, pra outra realidade, não que ele falou aqui. Então essas trocas vão permeando a gente sem a gente perceber. (Entrevista retrospectiva

reflexiva III; Linhas 264-274).

Neste sentido, baseado nos relatos dos professores, é possível afirmar que a colaboração e seus reflexos nas discussões realizadas influenciaram a prática pedagógica nas escolas de um grande número de professores, além de estimular a reflexão de outros sobre as possibilidades de mudança, mesmo que ainda não tenham conseguido implementá-las na prática, como foi o caso do professor Vitor, ou concluída com sucesso, como na apresentação do professor Giovani.

Vitor - *Dentro de uma dinâmica e de um processo novo, os assuntos que a gente levantou, não era de conhecimento dominado por nós, os assuntos eram novidade, nós tivemos que pesquisar, tivemos que correr atrás. Eu não sabia nada sobre BLOG e ali a gente correu atrás, desenvolveu, pegamos ideias dos colegas e desenvolvemos as ideias, apresentamos o que nós tínhamos e muitas vezes isso é só ainda o início, então o grande sucesso do processo que a gente passou foi essa inovação de falar de assuntos novos e de ideias novas e de aplicabilidade que a gente não conhecia, na grande maioria ou, em alguns casos, total. Eu acho que aí é que tá o grande lance, porque se a gente fosse falar: “_ Não que eu dou aula de handebol assim, de voleibol assim”. Isso não traria o benefício da escolha que a gente teve de assuntos tecnológicos ligados a educação física. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 75-84).*

Giovani – *Eu queria falar pro grupo sabe, não é confete não, mas esse encontro é muito legal porque há muitos anos que eu falo alguma coisa assim, que a gente fica na agonia de que às vezes a faculdade ou como professor ou fazendo algum projeto ou estudando ou fazendo pesquisa a gente entra muito naquele meio e não abre muito e o maior ganho que eu acho que é o encontro é você fazer a troca de experiências, porque as vezes o que salva, acho que já aconteceu com a gente algumas vezes (aponta para o grupo), quando falávamos das dificuldades e como cada um transitava nas suas dificuldades... (Seminário VIII; Linhas 89-95).*

Giovani – *A gente tem uma quadra, eu trabalho na Gurgel do Amaral e muitas vezes eu e a Elzi, a gente tem que dividir o espaço, a gente trabalha com turmas heterogêneas e realidades diferentes pra caramba e como é que a gente vai interagir melhor? O que a gente pode fazer melhor? Então partindo desses princípios das trocas que a gente tem aqui nos encontros realmente o ganho é muito grande. (Seminário VIII; Linhas 101-105).*

A escolha da tecnologia como temática a ser desenvolvida durante a formação continuada colaborativa foi integrada ao planejamento pedagógico da disciplina de alguns professores, sem haver a necessidade de alteração dos conteúdos em desenvolvimento nas escolas, uma vez que os professores foram orientados a utilizar a tecnologia como meio/estratégia para o desenvolvimento do currículo em curso nas aulas. As experiências pedagógicas com o uso da tecnologia originaram-se durante as reflexões realizadas nos Seminários, momento em que observamos o desconhecimento dos professores sobre as possibilidades de utilização das tecnologias nas aulas ou mesmo a relação destas com a educação física escolar. Ao vislumbrarem as possibilidades de utilização dos meios tecnológicos nas aulas os professores demonstraram deslumbramento com as propostas surgidas e desenvolvidas nos grupos.

Fabiana - *Então, o que eu ia falar é que a tecnologia... Eu nunca tinha imaginado relacionar a tecnologia com a educação física, eu nunca tinha. Foi aqui que eu comecei a parar pra pensar: “Caramba! Que negócio legal”, é um negócio muito rico, é um meio muito rico que agente pode aproveitar muita coisa, pode trabalhar muita coisa. (Entrevista retrospectiva reflexiva 291-294).*

Elkana – *É... Com certeza a apresentação da própria (mídia)... De como a gente poderia usar essa própria mídia. A gente não tem, nunca pensei em usar um (Nintendo) Wi ou um X-BOX; um jogo dentro da minha aula, né? E como essa mídia pode ser utilizada nas formas, nos debates, eu achei bastante interessante. (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 133-138).*

Deiseane – *De games (textos) foram uma surpresa pra mim. (Entrevista retrospectiva reflexiva; Linhas 89).*

Durante a apresentação dos projetos pedagógicos, realizado no Seminário VIII, pudemos evidenciar o quanto os momentos de discussão entre os professores influenciaram a prática pedagógica na escola. A fala do professor Andrei, realizada após a apresentação do projeto pedagógico do colega Giovani, sobre games, comprova o contexto apresentado e corrobora com o enunciado de Schön (2000) quando afirma que perguntar, responder, aconselhar, demonstrar, observar, imitar, criticar está conectado de forma que uma intervenção ou resposta possa desencadear ou construir outra.

Então vendo o game aqui a Soraia já estava conversando comigo: “_ Andrei, eu tenho aquele (Nintendo) Wi, vamos fazer?”. Eu falei: “_ Vamos!” Então eu acho que tem que ficar registrado isso desse grupo. O nosso é de filmagem, a gente também tem uma experiência belíssima com os nossos alunos, então eu acho importante a gente bater o martelo mesmo disso, de como a gente sai daqui enriquecido... (Seminário VIII; Linhas 78-82).

O professor Giovani destaca uma característica do grupo de lutar por melhorias nas condições de trabalho nas escolas, porém sem deixar de refletir sobre o que podemos fazer de qualidade com o que temos disponível. Essa reflexividade crítica é abordada por Ibiapina (2008) como uma dialética em que o indivíduo reflete, torna-se consciente das suas ações e transforma as condições de existência e de desenvolvimento profissional.

[...] não adianta aquela história que eu já falo há muito tempo, chegar aqui e ficar só reclamando: “_ Minha quadra tem buraco”. Não! Tá! a minha quadra tem buraco, vamos caminhar pra melhorar, mas a partir daí o que eu posso fazer com isso, vamos ver o que a gente pode fazer... (Seminário VIII; Linhas 98-101).

A professora Soraia relata as influências provocadas pelas trocas colaborativas e reflexões feitas junto aos seus pares para a construção e concretização do projeto pedagógico na sua escola.

Ficamos muito felizes com o trabalho e tivemos ideias da parte em que o Giano falou e de outros colegas ao longo do ano. (Seminário VIII; Linhas 203-204).

Já a professora Luana destacou a importância das conexões entre as trocas feitas nos Seminários e as experiências vividas em sua carreira docente, demonstrando uma nova visão sobre o tema desenvolvido durante a formação, gerando a concepção de alternativas cumulativas que permitiriam ampliar/superar/aprimorar o estágio em que as experiências anteriores haviam alcançado.

[...] entrei pro grupo do BLOG e comecei a repensar no meu trabalho na escola e comecei a pensar em trabalhos que eu já tinha feito, tanto com BLOG e ele é um misto de tudo o que foi feito e falado. Nele eu posso trabalhar com filmagem, eu posso trabalhar com game, eu posso trabalhar com tudo, né? Que pra mim já era um ponto positivo porque a realidade dos meus alunos é uma coisa diferente e aí

comecei a pegar todas as coisas que a gente fazia, todas as filmagens, todas as fotos pra gente montar esse BLOG. (Seminário VIII; Linhas 394-399).

Em relação à integração da temática tecnologia com o planejamento realizado pelos professores nas escolas, podemos concluir que existe a possibilidade, desde que o docente se comprometa a realizar uma reflexão acerca da utilização, como foi o caso do professor Giovani, que utilizou o game para apresentar o conteúdo relacionado aos Jogos Olímpicos.

Um jogo desses é interativo e tem um universo de, por exemplo, você ensinar até as regras do arco e flecha, que é uma modalidade olímpica, assim como temos várias modalidades que eles não conhecem e não tem acesso. Até mesmo pra gente pra assimilar as regras facilita, o game hoje em dia é uma alternativa... (Seminário VIII; Linhas 45-48).

Às vezes, uma turma, dependendo da turma, você até pode inserir uma atividade como essa pra depois partir para uma atividade mais intensa. Saindo dali eles estão a fim de sair pra quadra pra brincar, não tem aquele negócio de eu quero ficar ali não, aquilo ali é uma coisa a mais, é um enriquecimento que a gente tem e hoje em dia tem um universo enorme de recursos, em termos de games que não são contra a prática esportiva (sic!), ao contrário eles fazem, como eu mostrei aqui e implementam as regras, tem game que você salta, que faz tudo e eu acho que dá pra gente trabalhar, principalmente nas situações que as vezes acontecem. Neste dia, por acaso, aconteceu aquele alagamento na cidade e nem que eu quisesse dava pra trabalhar alguma coisa lá fora, estava tudo molhado, tudo alagado, nem quem tem quadra conseguiu naquele dia trabalhar em algum lugar (externo) e a gente estava na sala fazendo uma atividade alternativa que eu pesquisei jogos que podiam ser utilizados e que fossem olímpicos, é uma turma de alunos muito novos então eu achei legal trabalhar com modalidades olímpicas, tem a esgrima também e é muito legal porque eles fazem o movimento básico. (Seminário VIII; Linhas 56-69).

Já a professora Giovana enxergou a tecnologia como forma de atrair seus alunos para uma participação mais efetiva nas suas aulas. Mesmo que indiretamente, sua fala demonstra a atitude dos alunos diante de ferramentas tecnológicas que lhes são familiares e atrativas, motivando-os ao envolvimento nas aulas.

Então eu consegui trazer da tecnologia um recurso para me ajudar a controlar e conquistar os meus alunos. Talvez o controle não seja a palavra mais adequada [...] a tecnologia veio pra somar. Uma coisa que era totalmente fora do meu planejamento, então acabou sendo incluída e foi uma forma de conquistar e incluir os meus alunos para as minhas aulas. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 243-247).

Ainda com relação ao impacto da formação nas práticas pedagógicas dos professores, constatou-se que uma parcela dos professores, mais especificamente aqueles que apresentaram os projetos na culminância da formação colaborativa, usufruíram do processo colaborativo, no todo ou em parte, para construir os projetos de intervenção pedagógica. No caso do professor Andrei, sugere-se que todo o processo foi construído com base no trabalho colaborativo com os pares. Já o professor Giovani relata que, apesar do conhecimento sobre games ter origem na relação familiar estabelecida com o filho, os Seminários ajudaram-no a ver novas possibilidades de utilização dos jogos virtuais.

[...] esse grupo (seminários) serve muito porque a gente está sempre assim... Porque a gente sai daqui e vai pensando em um monte de coisas que a gente pode fazer e a gente está fazendo. (Seminário VIII; Linhas 76-78).

[...] eu acho importante a gente bater o martelo mesmo disso de como a gente sai daqui enriquecido, porque até o nosso trabalho, [...] os alunos filmaram, a gente vai botar aqui pra vocês, porque a gente quer é isso, o pessoal debatendo, conversando por que aqui são todos professores, que já dão aula na Rede, uns há mais tempo outros menos, então essa troca é importante, então só pra frisar isso, como a gente sai daqui... Pô, o planejamento pra 2014 já estamos cheios de ideias, então eu quero ratificar aí. (Seminário VIII; Linhas 81-88).

[...] veio a calhar a ideia de fazer esse trabalho que eu gosto muito, até particularmente, meu filho é adolescente e aí fica mais fácil se inserir no mundo dos games. Aí eu tive a ideia de fazer um trabalho que unisse o conhecimento dos esportes, não aquela coisa óbvia, mas o conhecimento do esporte associando a uma prática dos games, a utilização. (Seminário VIII; Linhas 14-17).

Outra questão que se mostrou importante na elaboração dos projetos de intervenção pedagógica foi o fato dos professores, em geral, explicitarem preocupações com a participação ativa dos alunos nas aulas, bem como a atenção às suas necessidades. Esta evidência denota a maturidade de grande parte dos professores em conceber as suas ações pedagógicas pensando no impacto das mesmas sobre os alunos, fato que merece ser destacado como facilitador em um processo de formação colaborativa que visa alcançar seus reflexos nas aprendizagens discentes. Porém, ficou clara a dificuldade de boa parcela dos participantes em concretizar o intento, seja pelas questões concernentes à carreira docente, já discutidas acima ou pela dificuldade em oferecer o protagonismo aos alunos. Entretanto conseguimos realçar algumas experiências exitosas neste sentido por parte de alguns professores durante o planejamento colegiado.

Rosana – *Quando a gente usa qualquer meio tecnológico eu percebi que eles se interessam mais, mesmo aqueles que não gostam daquele tipo de atividade, mas eles colaboram experimentando, experimentando a fotografia e o que aconteceu e fazendo alguma coisa pra apresentar e a cooperação funciona melhor. (Seminário VIII; Linhas 126-129).*

[...] o pessoal resolveu fazer uma construção e eu resolvi fazer uma desconstrução. Eu não organizei nada e nem disse pra eles o que aconteceria, eu simplesmente disponibilizei os meios e fiz com que eles produzissem com esses meios. Eu usei fotografia, a gente filmou também no final. (Seminário VIII; Linhas 291-294).

Giovani - *[...] aí eu falei assim: “_ Por que vocês não fazem uma história, contam uma história; fazem uma coisa do dia a dia de vocês, pra dar um retorno?” Porque era um momento vago deles, era recreio e aí eu pensei assim rapidamente, eu podia aproveitar essa questão pra poder fazer, como vocês falam... Por que no celular você pode fazer uma brincadeira, você pode fazer uma história que possa ser uma coisa produtiva. Eles fazem mesmo, brincam de rebolar até o chão e acham que um dia aquilo vai dar um retorno enorme, então que a gente possa usar. (Seminário VIII; Linhas 134-140).*

Luana - *Resolvi fazer fotografia. Então eu escolhi a turma, em um determinado momento, peguei a minha máquina fotográfica e a gente, juntos, elegeu os espaços que eles mais gostavam e eles tiraram as fotos. [...] Assim, muito complicado essas fotos, a motricidade não é muito firme e eu não ajudei, eles fizeram sozinhos mesmos. (Seminário VIII; Linhas 409-411/ 418-419).*

Soraia – *A formação colaborativa me fez perceber a importância dos alunos se apoderarem do material para desenvolver as atividades com a nossa orientação. Um sabe mais que o outro e eles trocam essa experiência de como mexe, sabem mais que a gente, formação colaborativa e aí eles estão muito à vontade nestas atividades onde eles vão construindo juntos e eu fico de olho e a gente aprendendo*

e eles à vontade e a confiança do trabalho. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 168-172).

Eu acho que toda a oportunidade que o aluno tem de estar experimentando, demonstrando, vivenciando o novo, me gratifica muito. Possibilitar ao aluno algumas vivências que você sabe do retorno pra ele enquanto pessoa. (Seminário VIII; Linhas 426-428).

Vitor – [...] posso montar o blog com a turma, ao vivo, a cores, na hora. Montar um blog da turma, o meu blog tá montado, posso passar pra eles como se monta um blog, é simples, é fácil e você pode mostrar pra eles... Tem vídeo no you tube mostrando como se monta um blog. Então a gente pode pesquisar isso, desenvolver e tá lá, começa a colocar; - “você estão vendo?” Isso vai fazer com que eles participem do processo de montagem do blog, faz com que eles participem de todos os problemas encontrados naquele momento... Montar junto com a turma. Isso é um teste, pode durar uma ou duas aulas, mas aí você pode falar de avaliação, você pode colocar inclusive no seu blog como você vai avaliar, porque aqui, no mínimo, cada um usa três formas de avaliar e o blog com informações pertinentes. (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 287-296).

A motivação dos alunos envolvidos nas práticas, a partir da utilização dos meios tecnológicos, foi um dos grandes destaques feitos pelos professores em seus relatos realizados ao longo dos Seminários colaborativos e, especialmente, nas entrevistas reflexivas. Vários professores exemplificaram as vivências dos alunos nas atividades associadas à mudança no comportamento, melhora na frequência e maior e melhor participação nas aulas de educação física, como podemos observar nos diálogos I e II abaixo e nos demais excertos selecionados abaixo. É importante frisar que essas aprendizagens revelaram-se significativas para os alunos, uma vez que diversificaram e se apropriaram das tecnologias como meio de desenvolvimento e conhecimento dos conteúdos da disciplina. Neste sentido, as aprendizagens propostas aos alunos se integraram às necessidades discentes, bem como aos objetivos da educação física escolar.

Diálogo I (Seminário VIII; Linhas 328-333)

Giovani – Eu vi no vídeo e percebi que os alunos que participaram do projeto de vocês estavam bem felizes e animados durante a atividade.

Andrei - Pra vocês terem uma ideia, a turma do 7º ano era minha e hoje é da Soraia. Era uma turma problemática e hoje se a Soraia falar “vou ali”, é capaz de fazer a aula sozinha. Você vê o nível que eles chegaram de autonomia, autoestima. É impressionante e eles sabem disso.

Diálogo II (Entrevista retrospectiva reflexiva I; Linhas 150-164)

Gleice - Bem, olha só! O meu foi o seguinte, eu achei a própria ideia de colocar a mídia na Educação Física, eu achei interessante à proposta porque você traz a realidade do aluno pra sua aula, né? E acabou fazendo, colaborando com a tua aula e atraindo o aluno que não tem muito coisa, que quer mais ficar com a mídia pra sua aula, pra participar com maior motivação. Achei interessante, que é uma maneira de você atrair o seu aluno pra sua aula. [...] Eu atraí aqueles alunos, até mesmo aqueles problemáticos, que hoje em dia não dão problema e eu tentei jogar isso, usando o celular para trazê-los pra mim e eles puderam, aquilo que eles escondiam antes na minha aula não fica mais tão escondido assim eu só falava assim: “_ Oh! Tá chegando, não pode usar o celular fora daqui (da aula)”. Entendeu? Mais eu achei interessante, aí poder trazer isso e discutir com os colegas o que foi colocado, eu achei interessante que você vai levar um celular pra aula e a tua realidade, você vai passar a sua realidade pro aluno e ele passa a dele. Achei interessante essa proposta, porque é uma coisa que já vinha acontecendo e quando

teve a proposta eu me senti mais à vontade de tentar e experimentar, sem me sentir tolhida quanto as regras (proibição do uso de celulares nas escolas).

Vitor – [...] o BLOG é complicado, ele tem um... Um... Uma gama muito grande de, de, de uso e a única coisa que eu, pra ser específico é, ele é muito utilizado nas escolas e pouquíssimo utilizado pelos alunos e nós temos um gancho muito grande aí pra que a gente torne isso mais prático... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 588-591).

Giovani – A motivação foi ao máximo, eles adoraram, estavam ali competindo mesmo. Então não tinha aquele negócio de menino e menina e a motivação pra atividade foi excelente e fechou um ciclo muito adequadamente. Eles ficaram muito mais afetivos muito mais próximos porque é uma atividade que nivela e a questão do game é muito interessante também porque, às vezes, aquele aluno que na corrida não vai bem, a variação das atividades que a gente pode dar é muito ampla, porque aquele aluno que não corre, ele ali tem a mesma possibilidade do outro. Porque a capacidade de concentração independe de força física, então você dá oportunidades iguais a meninos e meninas e aí você tem novos valores agregados. (Seminário VIII; Linhas 464-472).

No diz respeito à integração entre as propostas tecnológicas, como agente facilitador das aprendizagens, e os objetivos pertinentes ao campo da educação física, diante das exposições feitas pelos professores, pareceu evidente que tal aproximação não comprometeu a cultura, valores e princípios desenvolvidos pela disciplina. Foram percebidas, por alguns professores, melhorias nas atitudes dos alunos e nas possibilidades oferecidas pelos meios tecnológicos de diversificação das práticas a partir da sua apropriação, permitindo o aprimoramento das propostas realizadas até então. Esta visão de prática está alinhada ao que Kemmis e Wilkinson (2008) chamam de perspectiva dialética-reflexiva sobre a prática, que sugere as pessoas como seres constituídos pela ação no mundo e que também constroem a agência e a história, ou seja, que as ações causam e são causadas pelas intenções e circunstâncias.

Roberto - O grande desafio é que esse blog não seja apenas uma ferramenta apenas para exposição, mas sim para trabalharmos valores, princípios, enfim aquilo que é necessário e útil para a educação física. (Seminário IV; Linhas 456-457).

Vitor - Então esse processo pode nos aproximar mais dos alunos, não que seja o nosso objetivo, mas nosso meio, nosso objetivo é outro, é pegar a garotada e tirar da sala e fazer atividade, fazer com que eles gostem e façam coisas saudáveis... Esse é o nosso objetivo, agora as armas que a gente tem que usar estão aí, a realidade é essa, não tem o que a gente fugir, nós vamos ter que usar essa porcaria aqui, que é o telefone. Então, a gente tem que saber manobrar isso, manobrar um data-show, saber... (Entrevista retrospectiva reflexiva II; Linhas 315-321).

Giovani – Eu achei o acréscimo de cultura. Primeiro porque aí, eu estava falando de olimpíada e eles não sabiam. Então, sob o ponto de vista da cultura foi muito legal e também saber assim, como é que acontece, nem eu sabia, especificamente como é uma prova de arco e flecha, quantos lançamentos são, qual a pontuação. Então pra acréscimo de cultura foi muito legal e aí tem uma praia para irmos pra vários lugares. O videogame é uma poderosa ferramenta para ensinarmos regras, como a do impedimento no futebol. Pensando na filmagem, como eu poderia utilizá-la para fazer algo parecido... Posso fazer uma simulação, filmá-la e apresentar aos alunos. Além da participação na filmagem, vão internalizar uma regra importante do jogo, por exemplo. Vocês filmando, vocês podem pausar, “_ olha lá. Tá vendo?” Aquela simulação que o computador está fazendo pode ser muito legal (tira-teima;

além de ser um acréscimo de cultura, informação e a reboque disso vem uma centena de outras possibilidades. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 478-489).

Andrei – *Acho que tudo. Desde a parte de comportamento do aluno, dos conteúdos, de como a nossa aula de educação física pode ser diferente, todas as possibilidades de jogar o voleibol. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 524-526).*

Giovani – *Todo o processo deu a ideia de que a gente tem que ampliar. A ideia é que essa proposta de trocas tirem os professores dessa zona de conforto, de ficar se baseando em apenas duas ou três atividades. A gente sair disso, o movimento que a gente acaba realizando acaba gerando uma certa percepção das outras áreas de que é possível utilizar os recursos tecnológicos com mais frequência, buscar variações para a prática pedagógica. (Entrevista retrospectiva reflexiva III; Linhas 530-535).*

CAPÍTULO V

5. Considerações Finais

O presente estudo propôs desenvolver uma proposta de formação continuada colaborativa com professores de educação física, segundo os preceitos da pesquisa-ação, e analisar os seus reflexos para o desenvolvimento de competências pedagógicas docentes e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem. Este propósito da pesquisa nos delimitou os objetivos de pesquisa comprometidos com (a) a proposição e descrição de um modelo de formação continuada colaborativa que refletisse os pressupostos teóricos presentes na literatura; (b) a análise e compreensão do processo colaborativo tecido pelos professores e suas ilações quanto ao processo de construção de conhecimentos visando à qualificação das suas práticas e competências pedagógicas no âmbito da educação física escolar; (c) a valorização conferida pelos professores aos processos colaborativos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional; e, (d) a identificação dos impactos da formação colaborativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesta seção apresentamos as considerações finais do trabalho seguindo a lógica e sequência dos objetivos previamente apresentados, ressaltando que as ilações em relação aos dois últimos foram reunidas devido a sua imanência.

A proposição de um processo de formação continuada baseada no trabalho colaborativo demandou a construção de um modelo formativo que reunisse e refletisse as contribuições teóricas presentes na literatura, tanto de ordem propositivas, relativamente às características que tais processos devem respeitar face às projeções teóricas, quanto dos pressupostos que estão presentes nos processos dialógicos e colaborativos, que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente no que tange a sua ação pedagógica.

Entendemos que a empreitada para a realização de um estudo deste porte deveria ser orientada pela opção de um modelo de formação continuada que motivasse o pesquisador em um mergulho profundo, com os equipamentos adequados e belezas a serem contempladas e nomeadas. Por isso escolhemos práticas colaborativas que nos permitisse penetrar profundamente nas ideias, experiências e soluções, que só uma ação dialógica entre pares é capaz de fornecer. Optamos pelo modelo da pesquisa-ação por entendermos ser o equipamento ideal para provocar discussões baseadas na conceitualização das práticas, gerar reflexões e (re)orientar caminhos para práticas exitosas. Por fim pudemos contemplar a beleza do protagonismo docente, permeado por gestos de coautoria, corresponsabilidade e coparticipação, culminando em um modelo propositivo de formação continuada colaborativa.

Ainda que todo esforço tenha sido investido de modo a mobilizar e envolver o considerável contingente de professores que já participavam do Grupo de Trabalho de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, é preciso compreender que, nestas circunstâncias e em contextos similares, os professores são afetados de forma particular e diferenciada no processo interativo, refletindo em diferentes formas de usufruto do processo formativo. Estas considerações são importantes para a compreensão do processo interpretativo que nos permitimos, esclarecendo que as ilações derivadas da análise realizada não são, em nenhuma hipótese, generalizadoras a todos os partícipes, mas, ainda assim, configuram as possibilidades e o potencial que pode alcançar uma proposta de formação colaborativa baseada na animação de uma atitude interacionista e dialógica entre os professores; na articulação de conhecimentos teóricos e práticos determinantes para a intencionalidade do ato educativo; na promoção do protagonismo na (re)criação e/ou (re)construção de saberes e

práticas pedagógicas; e em uma prática de ensino que tenha o aluno como personagem central; enfim, que contribua plenamente para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como para a qualificação das práticas educativas. Nesse sentido, entendemos que as manifestações observadas em distintos grupos de professores durante o processo interativo, mesmo que não sejam comuns a todos os personagens da amostra, refletem perspectivas de realização cognoscitiva e interventiva do processo de formação colaborativa.

O modelo proposto de formação colaborativa foi conceitualizado principalmente em teorias dos modelos e concepções de formação continuada prático-reflexiva e interacionista. A teoria crítica sobre as concepções e modelos de formação continuada nos permitiu resgatar os princípios fundamentais que regem a educação permanente, relevando os aspectos formativos que conduzem à emancipação pessoal e à postura crítica perante a realidade. O modelo teórico prático-reflexivo consubstanciou as etapas da formação colaborativa sob o pressuposto de que a ação educativa se edifica em saberes construídos social e coletivamente, portanto, valorizando conhecimentos provenientes de diferentes campos do conhecimento e experiências práticas diversificadas como aquelas adquiridas pelos professores. Por seu turno, o interacionismo conforma a essência do compartilhamento de experiências comum aos processos colaborativos, na medida em que se entendeu necessário conceber o desenvolvimento dos processos colaborativos, em grande parte, como resultante de uma cultura estimulada pela relação entre pares sociais, mediada pela linguagem, i.e., a ampliação do conhecimento como resultado da interação e compartilhamento do indivíduo com o ambiente circundante.

Estes conceitos, permeados pela metodologia de intervenção científica e pedagógica oriunda da pesquisa-ação colaborativa, constituiu a base e estrutura do modelo de formação colaborativa concebido nesta investigação, permitindo espaços de negociação com os docentes durante a sua implementação. A partir da descrição da proposta de formação colaborativa apresentada nos resultados e à luz do desenvolvimento do processo é possível destacar os aspectos considerados limitantes e facilitadores, face à estrutura do modelo desenvolvido.

Já no início do processo, face à posição do pesquisador, também como mediador do processo formativo, a opção pelo Inventário de Necessidades da Formação, um instrumento normatizado, para levantamento das áreas de conhecimento de menor domínio pelos professores se mostrou adequada, pois evitou qualquer prenúncio de manipulação pelo mediador do processo, estimulando a confiança e senso de participação e decisão dos professores no processo formativo. Além disso, a autoavaliação dos professores corroborou a literatura que aponta a Tecnologia como uma área de conhecimento de baixo domínio tanto por professores iniciantes quanto experientes.

A escolha da tecnologia como eixo norteador da formação colaborativa, provocou apreensão nos professores em função da necessidade de imputar aos alunos o protagonismo, diante de seu pouco domínio no uso das tecnologias, fato que caracterizou o desafio inicial aos professores, como prenuncia a teoria das espirais da pesquisa-ação, i.e., a definição do problema ou desafio inicial. Dessa forma, a proposição do tema se situou efetivamente como um desafio a ser superado.

A estruturação do processo em espiral, em que interagiram processos de planejamento, ação, observação e reflexão, se mostrou eficaz, haja vista as manifestações dos professores frequentes e participantes das atividades em seminários e no momento da culminância. Principalmente, os processos de planejamento e reflexão foram referidos pelos professores como os momentos mais ricos do processo, pelo fato de permitirem o compartilhamento de experiências e suporte para as decisões na elaboração dos projetos de intervenção pedagógica.

Estas etapas do processo, apesar de não terem sido enfaticamente esclarecidas aos professores, foram plenamente rememoradas e descritas pelos docentes que concluíram a formação, inclusive com a apresentação de registro dos projetos de intervenção pedagógica, até mesmo por aqueles que não tiveram oportunidade de desenvolvê-la na prática, devido à greve que ocorreu em meio ao processo formativo.

Considerando a natureza deste processo, como seria de esperar, a infrequência ou a falta de efetivo comprometimento de alguns professores, notadamente os mais novos no grupo – por não estarem plenamente socializados e ainda desconfortáveis em relação ao contexto de formação, e aqueles receosos quanto à natureza do processo, não usufruíram dos mesmos benefícios, pois não deram continuidade ao processo de formação, ou não confiaram na proposta.

O processo de conceitualização das experiências foi prejudicado, pois o estudo identificou que poucos professores demonstraram realmente ter feito a leitura dos textos disponibilizados durante o processo de fundamentação das experiências, tendo sido mais frequentemente valorizada a fundamentação das práticas mediante o conhecimento tácito compartilhado durante os seminários. A entrevista retrospectiva reflexiva acusou que os professores não apresentam a cultura particular de estudos/leitura, ou como referido por alguns, a excessiva carga horária de trabalho nem sempre proporciona tais condições. No entanto, à luz da teoria, esta etapa deve ser melhor observada e planejada de modo a provocar e promover a conceitualização, pois somente a fundamentação teórica permitirá aos docentes a superação de práticas retroativas baseadas exclusivamente no conhecimento tácito, bem como a descaracterização da intencionalidade do ato educativo, no lugar de uma intervenção crítica e criativa, quão seria desejável.

O momento da culminância do processo formativo, apesar de prejudicado pela greve que ocorreu durante o desenvolvimento da formação colaborativa, foi frutífero por motivar os pares não concluintes, bem como permitir analisar o tipo de engajamento proporcionado aos alunos, na medida em que este parâmetro se constitui em um indicativo indireto do sucesso das aprendizagens, face a observação de motivação e empenho dos alunos.

Apesar de representar uma contingência do contexto formativo, e fora do controle do mediador/pesquisador, não se pode deixar de destacar que a frequência de reuniões (a princípio uma por mês), associada ao grande número de professores frequentes aos seminários se mostrou uma limitante da intensificação do processo de formação e, portanto, de seus resultados.

A análise e compreensão do processo colaborativo tecido pelos professores, bem como as suas ilações quanto à qualificação das suas práticas e competências pedagógicas no âmbito da educação física escolar foram realizadas mediante a construção colaborativa de conhecimentos proporcionados pelo modelo de formação colaborativa.

O estudo identificou que, de uma forma geral, os professores se apropriaram das interfaces possibilitadas pelas práticas de colaboração entre os pares, valorizando o processo de (re)construção do conhecimento, apoiados em espaços criados para apresentação, discussão, embates e consensos das experiências cotidianas vividas por cada um dos participantes.

Entretanto, destaca-se a importância do fato de que a maior parte do grupo já se conhecer de processos formativos anteriores aos da realização deste estudo, facilitando a aderência da maior parte do grupo de professores. Identificou-se, inclusive, que aqueles professores que denotaram desconfiança ou rejeição quanto à proposta colaborativa foram aqueles que ingressaram recentemente no grupo. Este fato corrobora a literatura ao referir à importância de um período de socialização entre os envolvidos em práticas de construção de conhecimento a partir do viés colaborativo, pois associação entre pares proporciona o

aumento da confiança, engajamento e pré-disposição para o partilhamento dos conhecimentos entre os envolvidos na formação. Neste sentido, os professores que contemplaram esta premissa e seguiram no processo formativo denotaram a importância da colaboração interpessoal para a intensificação de (re)construções das suas práticas pedagógicas, bem como da intencionalidade de sua prática pedagógica. Além disso, manifestaram Valorizar o compartilhamento dos conhecimentos e, corroborando a teoria vigotskiana, aproveitavam as ideias apresentadas pelos pares para projetar novas possibilidades de intervenção, tendo em conta as suas realidades, internalizando os novos conhecimentos e possibilidades e projetando-os em novas experiências, com identidade e teor próprios.

Foi evidente a conquista dessa autoria docente, a partir do conceito de imitação, difundido por Donald Schön, em que os professores se apropriaram dos discursos proferidos por pares mais experientes em determinada temática e refletiram criticamente sobre eles, ressignificando-os segundo suas necessidades.

As novas aprendizagens e a ressignificação das práticas foram muito comemoradas e valorizadas pelos professores e se tornaram possíveis por conta das interações realizadas nos níveis interpsicológicos e intrapsicológicos proporcionadas pela contextualização dos conhecimentos sobre o uso das tecnologias, observando as inovações praticáveis, os percursos possíveis para o desenvolvimento desses novos conhecimentos nas aulas de educação física e, conforme as condições estruturais e necessidades, voltadas aos objetivos da intervenção docente durante a sua implementação.

O entendimento por parte dos professores das possibilidades e responsabilidades da colaboração, em relação ao desafio do uso das tecnologias nas aulas de educação física foi fundamental para que os envolvidos no processo formativo pudessem repensar suas práticas, refletindo individual e coletivamente sobre as intervenções durante as suas aulas. O comprometimento com o diálogo, com a escuta, com a conceitualização prática relacionada à temática colaborativa proporcionou aos professores concluintes do processo e daqueles que, mesmo não-concluintes, mas envolvidos com a proposta formativa, alcançassem um nível elevado de desenvolvimento pessoal, pois vislumbraram, através da aproximação com o conteúdo, mais possibilidades de criação. Isto significou, no entendimento de vários professores, um ponto de partida para a busca de novas ideias de propostas pedagógicas, superando o movimento educacional vigente de conceitualização das práticas baseada apenas em conhecimentos tácitos e contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos professores participantes.

Outra característica identificada e valorizada pelos professores participantes da formação colaborativa, versa sobre a permeabilidade da proposta formativa que investiu os professores não só como participantes do processo, mas também coautores e corresponsáveis pelas etapas do processo, desde o planejamento até as apresentações das propostas de intervenção pedagógica. Neste sentido, nos apropriamos da fala de um dos professores, em que destaca o papel da formação colaborativa na transformação da prática pedagógica (neste caso em pequena escala, mas com potencial de extensão da experiência) ao estabelecer uma nova cultura de construção de conhecimentos/práticas identificada com a identidade da escola e que dialoga com as necessidades e possibilidades despertadas pelos alunos. Aliás, esta comunhão entre aquilo que é possível e necessário aos alunos e a utilização pedagógica dos meios tecnológicos enquanto facilitadores no ensino de educação física permitiu aos professores uma melhora no diálogo com os alunos, por irem ao encontro daquilo que lhes é usual, comum e cotidiano.

Neste sentido, os professores relataram em diversos momentos da formação colaborativa a melhora apresentada na pré-disposição para as aulas, realçando o aspecto motivacional criado pelo uso dos meios tecnológicos. Entretanto identificamos dificuldade

por parte dos professores, de maneira geral, em imputar aos alunos o protagonismo no planejamento, utilização e adequação da tecnologia, possivelmente pela cultura vigente de relegar aos alunos papel de meros receptores de informações. Percebeu-se certo receio por parte dos professores no desenvolvimento de propostas sobre as quais não apresentam tanto domínio e, portanto, confiança e segurança como outros conteúdos desenvolvidos de maneira mais consolidada em sua formação inicial e contínua.

Assim sendo, acredita-se que a proposta de formação continuada colaborativa, apesar de necessitar de ajustes, principalmente no tocante à garantia dos processos de teorização; quantitativo de professores envolvidos; promoção de processos socializantes de adaptação à proposta e maior reflexão sobre as possibilidades de protagonismo discente, proporcionou aos docentes oportunidades de (re)construção e mudança acerca do que traziam como certezas previamente à participação na proposta de formação colaborativa. Foi relevante perceber nos professores a pré-disposição, responsabilidade e valorização com a proposta de formação, indicando a possibilidade de se converter em um caminho importante para amenizar as consequências do isolamento docente nas escolas.

A manifestação dos professores sobre o quanto valorizaram o processo formativo foi importante por que significou conhecer, na voz e percepção dos próprios, a propriedade da proposta de colaboração para o seu desenvolvimento profissional e melhoria das práticas educativas.

O fato da maioria dos professores se conhecer antes da realização deste processo foi um facilitador do desenvolvimento da formação, pois favoreceu a percepção de confiança e pertencimento ao projeto. Também, a forma de estruturação da formação colaborativa pareceu sensibilizar os professores, tendo em vista a manifestação do sentimento de que efetivamente influenciaram os caminhos percorridos durante a formação.

O aspecto mais frequentemente valorizado pelos professores foi a oportunidade de partilhar experiências entre pares, fator intimamente associado aos processos identificados com a construção coletiva do conhecimento. Assim, os debates sobre alternativas e estratégias de atuação pedagógica, transformação da prática mediante conteúdos antes desconhecidos, o suporte mútuo que significou o apoio para a construção de propostas de intervenção, enquanto desafios colocados, foram considerados significativos durante a formação colaborativa.

De acordo com os professores, o trabalho colaborativo contrastou com o isolamento que sentem na escola, por isso, valorizando as oportunidades de serem ouvidos nas suas expectativas e necessidades, além de compartilharem experiências que significavam possibilidades de solução dos problemas práticos enfrentados no cotidiano escolar.

A escolha de um tema pouco familiar a grande maioria dos docentes, apesar de ser encarado como um difícil desafio, durante o desenvolvimento da formação colaborativa foi valorizado pelas condições que proporcionou para a reflexão sobre a necessidade de investir em processos de educação continuada em vista do largo campo de conhecimentos existentes e que podem somar para a melhoria da prática do ensino, além das possibilidades de motivar os alunos para as aprendizagens mediante processos alternativos que os levem ao efetivo engajamento nas atividades da disciplina.

A concretização das etapas espiraladas de planejamento, ação e reflexão foi avaliada pelos professores de forma positiva por permitir um processo contínuo de desenvolvimento dos projetos pedagógicos e a manutenção de suas metas mediante suporte provido pela interação entre pares. Em relação a isso, um ponto negativo destacado por alguns docentes foi a frequência irregular de alguns colegas de grupo que em alguns momentos dificultou a fluidez do processo a cada novo seminário.

Os professores também conferiram importância à formação de diferentes grupos visando o desenvolvimento de diversos meios tecnológicos, pois se em um momento as

discussões se restringiam ao meio tecnológico escolhido pelo grupo, em outro, a realização das sínteses dos trabalhos dos grupos a cada seminário, voltada para todo o coletivo de professores, permitia a todos o acesso a conhecimentos, estratégias e possibilidades de aplicação de outros meios tecnológicos além daquele de primeira opção de cada professor em seu grupo particular.

O processo de teorização dos projetos pedagógicos foi entendido por todos como necessário e importante para a determinação da intencionalidade das intervenções pedagógicas, mas a maioria dos professores fez *mea culpa*, assumindo que não leram ou leram parcialmente o material disponibilizado pelo mediador da formação. Entre os motivos apresentados fazemos referência à sobrecarga de trabalho atribuída aos professores que lhes tolhem o tempo de estudos; a ocupação do tempo de complementação pedagógica com atividades eminentemente burocráticas; e, até mesmo a ausência do hábito sistemático de leitura da parte de outros docentes. Este é um grande desafio a ser transposto por professores e agentes/sistemas formadores, pois o esforço para a transformação da prática docente passa inevitavelmente pelo investimento na articulação teórico-prática para a superação ao privilégio que quase exclusivamente tem sido dado pelos professores aos conhecimentos tácitos. Outra dificuldade explicitada por alguns professores se referiu à capacidade de registro do projeto pedagógico, até mesmo por estar associada à capacidade e disponibilidade para a realização de estudos que fundamentariam e iniciariam os professores à elaboração de projetos/relatórios de pesquisas ou de suas experiências pedagógicas.

O momento de culminância foi percebido pelos professores como momento ímpar de vislumbamento das possibilidades de utilização de inovações nas aulas de educação física, pois, diante da expectativa inicial de dificuldade no trato com as tecnologias, a apresentação dos projetos pedagógicos, ainda que por poucos professores, permitiu aos pares visualizar as suas possibilidades e potencial nas aulas. Mesmo professores que não concluíram os projetos, mas haviam iniciado as intervenções nas aulas contribuíram para aquele momento de reflexão. Um dos pontos relevantes apresentados pelos professores que experimentaram de alguma forma a tecnologia nas aulas de educação física, foi o aspecto motivacional evidenciado nos alunos que, diante da inovação proposta nas aulas, demonstraram maior interesse em participar das atividades letivas. A motivação é o elemento essencial para o início do engajamento nas oportunidades de aprendizagens e esta percepção dos professores pode significar um indício do potencial das propostas para promover experiências e espaços propícios às aprendizagens discentes. Também, o despertar do interesse do aluno pode ter repercutido na frequência, participação e comportamento disciplinar nas aulas, aspectos destacados pelos professores como evidente nas práticas pedagógicas elaboradas a partir das oportunidades de formação colaborativa.

Merece destaque, pela sua importância no processo de experimentação de novas práticas pedagógicas, o fato de uma parte significativa dos professores demonstrarem maturidade e desenvolvimento ao manifestarem explicitamente preocupações em promover atividades alinhadas com as necessidades formativas e contexto cultural dos discentes, se constituindo em elemento que amplia as possibilidades das atividades planejadas se tornarem significativas para os alunos.

O trabalho colaborativo apresenta potencial para o desenvolvimento contextualizado do professor, ampliando o seu repertório pedagógico. Gerido de modo adequado se torna uma ferramenta enriquecedora que leva o professor a pensar, agir e resolver problemas, criando perspectivas de experiências exitosas relacionadas ao cotidiano pedagógico.

Ao dar corpo a este modelo de formação colaborativa identificamos o seu potencial no desenvolvimento de propostas pedagógicas relacionadas às necessidades dos professores, incluindo-o em todas as etapas de construção do processo. Entretanto, também identificamos

aspectos que deve ser levado em consideração por pesquisadores ou órgãos envolvidos em ações de formação continuada que desejarem desenvolver propostas colaborativas, tais quais aquelas relacionadas ao quantitativo de professores envolvidos nas atividades, sob o risco de não vencer a etapa de socialização e confiança, tão importantes e significativos para a troca entre pares; ao desenvolvimento de estratégias de continuidade e sequenciamento da participação dos docentes que aderem voluntariamente aos encontros, bem como a diversificação de estratégias para promover o domínio de fundamentos teóricos no sentido de fortalecer, consubstanciar e tornar produtiva as contribuições dos docentes não só durante as sessões colaborativas, mas também como um legado pessoal do professor na busca intencional de caminhos e soluções para as questões que surgem cotidianamente na sua prática pedagógica.

O modelo de formação continuada colaborativa estruturado e proposto neste estudo merece ser um caminho para o desenvolvimento de novas pesquisas que aprofundem a sua eficácia operativa, no sentido de elevar o professor ao posto de protagonista na produção de conhecimentos. Neste sentido, agradecemos a todos os professores participantes da pesquisa por nos permitir enxergar o potencial gerador de conhecimento da colaboração, ao mesmo tempo em que nos mostrou em que a proposta precisa ser ajustada, melhorada e modificada para atender as necessidades reais, de professores reais, em escolas reais, com alunos reais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, M. F. B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão* (um estudo em escola pública). 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, S. V. *Formação continuada, novos olhares e novos fazeres: tempos e espaços de construções e significados*. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2008.
- ANDREI, M.E.D.A. *A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000*. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ARBOIT, A. E.; GUIMARÃES, J.A.C. Conhecimento e linguagem na organização do conhecimento: aspectos dialógicos a partir da concepção de Bakhtin. In: XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB 2013) GT 2 - Organização e Representação do Conhecimento. Comunicação Oral. São Paulo, 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Série Pesquisa V. 3. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa, 2013.
- BARROSO, J. *Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional*. In R. Canário (org.) 2.ª Ed., Formação e Situações de Trabalho, pp. 61-78, Porto: Porto editora, 2003.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BELL, J. *Projeto de pesquisa: Guia para professores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BETTI, M. *Imagens em Ação: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio*. Revista Movimento, v12, n2, p. 95-120, mai/ago. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação: Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. Disponível em www.mec.gov.br Acesso realizado em 07/08/2014. Distrito Federal: MEC, 2008.
- BRUNER, J. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard U.P., 1961.
- CANÁRIO, R. *Desenvolvimento profissional de professores: desafios às políticas*: Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Universidade de Lisboa: 133-147. Portugal, 2007.
- CANDAU, V. M. F.. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARR, W.; KEMMIS, W. *Becoming critical education: tion knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

- CARR, W.; KEMMIS, S.. *Teoria crítica de La enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CHRISTOV, L. H. S. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e da (cons)ciência na escola*. Tese de doutorado. Educação: Psicologia da educação, PUC, São Paulo, 2001.
- DAVIS, C.L.M., et al. *Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil*, Caderno Pesquisa. vol.41 no.144. São Paulo Sept./Dec. 2011.
- DAY, C. *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.
- DAMIANI, M. F. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios*. Educar, Curitiba, n.31.p.213-230, 2008. Editora UFPR.
- DEMAILLY, Lise C. *Modelos de formação continuada e estratégias de mudança*. In Nóvoa, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: DomQuixote,1992.
- DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D. C. Heath, 1933.
- DINIZ, P., J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DUARTE, V. C. *Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004.
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 2003.
- ELTZ, P. T.. *Formação continuada: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores*. Dissertação de Mestrado. Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2008.
- ESTEVES, M.. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1993.
- FERNANDES, S. C. L.. *Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001.
- FERNANDES, V. L. P. *A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino de arte*. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, 2004. Campo Grande-MS, n. 17, p. 157-170, jan./jun. 2004.
- FERREIRA, J.S. Dissertação de Mestrado: *Análise da formação continuada e autoavaliação das necessidades de formação de professores de educação física*. Educação: UFRRJ, 2012.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FRANCO, M.A.S. *Pedagogia da Pesquisa-ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, M.. *A formação permanente*. IN: FREIRE, Paulo. *Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P.. *Educação como prática da liberdade* (27ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, C.M.. *La formación inicial y permanente de los educadores*. Extraído del libro: Consejo Escolar del Estado. Los educadores en La sociedad Del siglo XXI. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.Universidad de Sevilla, p. 161-194.2002.

_____. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATELY, S. E.; GATELY, F.J. *Understanding coteaching components*. *Teaching exceptional children*, v. 33 n. 4 pp. 40-47, 2001.

GATTI, B. *A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDREI, M.E.D.A. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília: UNESCO, 2011. (Relatório de pesquisa)

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, 2009.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. M.. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos*. Série Pesquisa V. 17. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. *A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática*. In: PEREIRA, Júlio Emilio Diniz (Org). *A pesquisa na formação e o trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-66.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007.

LATORRE, A.. *La Investigación-Acción - Conocer y Cambiar la Practica Educativa*. Barcelona: Graó, 2004.

LEHER, A. E. *The administrative role in collaborative teaching*. NASSP bulletin, v. 83, n. 611, p. 105-111, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez, 2002.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M. C.; LESSA, C.; FIDALGO, S. S. *Educando para a cidadania em contextos de transformação*. The specialist, vol. 27, nº 2 (169-188). São Paulo, 2006.

- LOPES A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A.; HIPÓLITO, Á. M. (Orgs.). *Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*. Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Portugal: janeiro 2014.
- LÜDKE, M.; ANDREI, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- MACHADO, M. A. de J. *A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço*. Mestrado em educação: currículo, PUC, São Paulo, 2005.
- MAGALHÃES, M. C. C. *O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). *Vygotsky: uma (re) visita no século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.
- MEDEIROS, M. C. C. *A Investigação-Ação Colaborativa como Estratégia de Formação Inicial de Professores na Promoção do Ensino da Escrita*. Revista Portuguesa de Educação, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos. EDUFSCar, 2002.
- MOLINA, R. *A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. 2007. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- MORGADO, J. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1991.
- _____. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- _____. *Os professores e as histórias de sua vida*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acessado em 07/08/2014.
- PARO, V. H.. *Reprovação escolar: Renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PEREIRA, E. M. de A. *Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In: SERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998. p. 153 – 182. 2007.
- PEREIRA, J.D.E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PERRENOUD, P. *Por que construir competências a partir da escola?* Porto:ASA, 2001.
- PIMENTA, S. G.. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo de aprende: Interação social, conhecimento e escola*. ARTMED, Porto Alegre, 2005.

PORTO, Y.S.. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. Campinas SP: Papirus, 2004.

RABELO, L. C. C. Dissertação de mestrado. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. Educação: UFSCar. São Carlos, 2012.

RODRIGUES, M. Â. P. – *Análises de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Colibri, 2006.

RUFINO, L.G.B.. Dissertação de Mestrado: “campos de luta”: *O processo de construção coletiva de um livro didático na Educação física no ensino médio* – Educação. UNESP, 2012.

SANTOS, V.M.N ;JACOBI, P.R. *Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, mai./ago. 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, M. G. J. *A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus*. Revista Brasileira de Educação. V.14 n.41 mai/ago. São Paulo, 2009.

SILVA, M. L. C. A. *Investigação-ação em contexto colaborativo : mudanças nas concepções e práticas dos professores*. 2011. Fls. 318. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação, 2011.

SIMÃO, A.M.V.; FLORES, M.A.; MORGADO, J.C.; FORTE, A.M.; ALMEIDA, T.F. *Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso*. sísifo / revista de ciências da educação. n. 8 jan/abr. 2009.

STENHOUSE, L. *Investigação e desenvolvimento do currículo*. 5 ed. Madrid: Morata, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Nacional, 1971.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

TICKS, L.K; [KIRCHHOF](#), L. *O desenvolvimento de uma metaconsciência, no professor, acerca da importância de vivenciar a linguagem como prática social na sala de aula de língua inglesa por meio da pesquisa colaborativa*. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 339-368, maio/ago, 2010.

TRIPP, D. *Pesquisa-Ação: Uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

- TURNER, J. *Sociologia: conceitos e aplicações*. São Paulo, Makron ed, 1999.
- UNESCO. *Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasil: UNESCO, 2011.
- VALADARES, J. M. *O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo*. In: GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: uma gênese e crítica de um conceito*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2002
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]*. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho 2000.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WALTHER-THOMAS, C.; KORINER, L.; MCLAUGHIN, V. L. *Collaboration to support student's success. Focus on exceptional children*, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.
- ZEICHNER, K. *A Pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos*. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHNER, K.M. (Org.). *Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67- 89.
- ZEICHNER, K., DINIZ, P.J. E. *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

ANEXOS

Anexo A – Questionário Inventário de necessidades pedagógicas.

Anexo B – Matrix do roteiro de entrevista.

Anexo C – Roteiro da entrevista com professores não-concluÍntes.

Anexo D – Roteiro da entrevista com professores concluintes.

Anexo A – Inventário de necessidades pedagógicas.

**ÁREAS DA FUNÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
E AUTO-AVALIAÇÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE ENSINO**

Leia com atenção o conteúdo das competências relativas à função docente em cada área de conhecimento. Assinale com um **X** como você **AUTO-AVALIA** o seu nível de domínio destas competências de ensino nesta fase da carreira.

Exemplo: Para cada competência descrita **marque apenas um número** correspondente a sua autoavaliação.

Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
<input checked="" type="radio"/>			

ÁREA DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO: compreender os conteúdos e conceitos disciplinares relacionados com o desenvolvimento de indivíduos fisicamente educados e ativos.

	Insuficie	Suficie	Bo	Muit
Identificar elementos críticos das habilidades motoras e utilizá-los em progressões pedagógicas que promovam aprendizagens.				
Descrever conceitos e estratégias relacionadas com o desenvolvimento de atividades físicas e habilidades motoras.				
Descrever e aplicar conhecimentos de fisiologia, biomecânica, anatomia e psicologia no ensino-aprendizagem de atividades físicas.				

PLANEJAMENTO E INSTRUÇÃO: Planejar e implementar estratégias instrucionais adequadas ao desenvolvimento de indivíduos fisicamente ativos, com base nos parâmetros curriculares nacionais.

	Insuficient e	Suficien te	Bom	Muito Bom
Identificar, desenvolver e implementar planos e objetivos ao nível dos alunos.				
Planejar a curto e em longo prazo, tendo em conta as necessidades dos alunos, os programas e os objetivos de ensino a alcançar.				
Selecionar e implementar estratégias de ensino com base no conteúdo selecionado, nas necessidades dos alunos e em condições de segurança, visando facilitar a aprendizagem nas aulas de educação física.				
Usar técnicas eficazes de instrução e demonstração que possibilitem ao aluno associar os conceitos da atividade física com experiências de aprendizagem.				
Desenvolver um repertório instrucional para facilitar o aprendizado do aluno, como por exemplo: fazer perguntas, apresentar cenários, encorajar a resolução de problemas e o pensamento crítico, facilitar a recordação de fatos.				

①

GESTÃO DO ENSINO E MOTIVAÇÃO: usar conhecimentos para a motivação individual e coletiva visando criar um ambiente de aprendizagem capaz de encorajar o aluno às interações sociais positivas, comprometimento com a atividade física e auto-motivação

	Insuficient e	Suficien te	Bom	Muito Bom
Gerenciar as condições de ensino (tempo, espaço, alunos) para proporcionar experiências de aprendizagem ativas e que atendam a todos os alunos.				
Utilizar várias estratégias motivacionais para que os alunos pratiquem atividades físicas dentro e fora da escola.				
Usar estratégias que levem os alunos a demonstrar comportamentos sociais responsáveis (respeito mútuo, cooperação e apoio aos colegas) que permitam relações positivas e um ambiente de aprendizagem produtivo.				

COMUNICAÇÃO: usar comunicação verbal, não-verbal e técnicas informática para desenvolver aprendizagens nos alunos e o engajamento em atividades físicas.

	Insuficien te	Suficien te	Bom	Muito Bom
Descrever e demonstrar habilidades eficazes de comunicação, como por exemplo: clareza, concisão, ritmo, linguagem adequada ao nível e idade dos alunos, emissão/recepção de feedback e comunicação não-verbal.				
Comunicar-se com a turma respeitando a multiculturalidade dos alunos considerando as suas características étnicas, culturais, socioeconômica, de habilidades e gênero.				

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS: Compreender e utilizar formas de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) para estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos em prática de atividade física.

	Insuficie nte	Suficien te	Bom	Muito Bom
Usar técnicas de avaliação formativa e somativa (inclusive autoavaliação e avaliações pelos pares) para avaliar o nível de compreensão e o desempenho dos alunos; fornecer feedback e comunicar o progresso ao aluno.				
Interpretar e usar as informações sobre o desempenho dos alunos para tomar decisões curriculares e de ensino.				

DESENVOLVIMENTO E DIVERSIDADE: Compreender como os alunos aprendem se desenvolvem e diferem entre si, para proporcionar oportunidades de aprendizagem que permitam o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional e sejam adequadas às diferenças existentes entre os alunos.

	Insuficie	Suficie	Bo	Muito
Monitorar as habilidades e competências dos alunos visando desenvolver o ensino voltado para as suas necessidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.				
Identificar, selecionar e implementar atividades de ensino adequadas ao conhecimento do aluno e ao ambiente de ensino-aprendizagem.				

②

1	Identificar, selecionar e implementar o ensino adequado ao nível de conhecimento, necessidades específicas e experiências anteriores dos alunos.				
---	--	--	--	--	--

TECNOLOGIA: usar a tecnologia da informação para melhorar a aprendizagem dos alunos e aprimorar a produção pessoal e profissional.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Planejar e desenvolver o ensino que integre a tecnologia da informação ao processo de aprendizagem dos alunos.				
Usar as tecnologias e/ou as redes virtuais para se comunicar e localizar fontes de informação visando o desenvolvimento profissional contínuo.				

REFLEXÃO: Adotar uma postura reflexiva avaliando os efeitos de suas ações sobre os outros (alunos, pais/responsáveis, pares profissionais), bem como procurar oportunidades para se desenvolver profissionalmente.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Usar um ciclo reflexivo envolvendo a descrição do ensino, a justificativa da ação pedagógica, a crítica da ação pedagógica, o estabelecimento de metas de ensino e a implementação de mudanças no ensino.				
Usar as fontes disponíveis, como por exemplo: os colegas, a literatura, as associações profissionais, para se desenvolver como profissional reflexivo.				

TRABALHO COLABORATIVO: Fomentar as relações com colegas, pais ou responsáveis, e comunidade para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Identificar estratégias para se tornar um dinamizador da prática e diferentes formas de atividades físicas na escola e na comunidade.				
Estabelecer relações produtivas com os pais ou responsáveis e pares escolares, para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos.				

Anexo B – Matrix do roteiro de entrevista;

Perguntas	Objetivo	O que saber?
<p>1. Você se sentiu esclarecido em relação as fases que foram realizadas no processo de formação colaborativa?</p> <p>1.1. Como você identifica cada uma delas?</p> <p>1.2. Como cada fase contribuiu para o processo de formação?</p>	<p>a. Descrever o processo de construção de um projeto pedagógico sob a égide colaborativa, desenvolvido na perspectiva da pesquisa-ação.</p> <p>b. Analisar em que medida os professores perceberam a contribuição da formação colaborativa para a sua formação pessoal</p>	<p>a) O professor compreendeu a dinâmica de desenvolvimento das atividades/etapas da formação colaborativa?</p> <p>b) O professor compreendeu o valor de cada etapa do processo para a formação colaborativa?</p>
<p>2. Em que medida o tema escolhido foi ao encontro de suas necessidades de formação?</p>	<p>c. Analisar em que medida os professores perceberam a contribuição da formação colaborativa para a sua formação pessoal;</p>	<p>c) O tema proposto contribuiu para o aprimoramento pessoal? (atendeu as necessidades de formação?)</p>
<p>3. Quanto aos textos enviados para cada encontro:</p> <p>3.1. Você recebeu os textos que foram enviados para a escola e para seu e-mail pessoal?</p> <p>3.2. Conseguiu fazer as leituras de modo a contribuir para as discussões em grupo?</p> <p>3.3. Em que medida considera que os textos contribuíram para o desenvolvimento das discussões sobre a temática? De que forma?</p> <p>3.4. Em que medida considera que os textos contribuíram para a elaboração do seu projeto pedagógico? De que forma?</p>	<p>a. Analisar o processo de construção colaborativa do conhecimento (no processo de formação colaborativa) visando a intervenção pedagógica na educação física escolar;</p> <p>b. Identificar os impactos do processo de formação colaborativa no ensino-aprendizagem, considerando as evidências apresentadas pelos professores.</p>	<p>d. Os professores investiram no processo de teorização pessoal através das leituras?</p> <p>d) Como perceberam a contribuição da etapa de teorização para a etapa de reflexão e trocas colaborativas?</p> <p>e) De que forma a etapa de teorização contribuiu para a fase de experimentação?</p>
<p>4. Nos encontros, o contato com outros professores, fez alguma diferença para a sua formação pessoal? Por quê?</p>	<p>f. Analisar o processo de construção colaborativa do conhecimento (no processo de formação</p>	<p>f) Os momentos de discussão e reflexão permitiram a ressignificação de</p>

<p>5. As discussões e reflexões em grupo foram importantes para reformulação/construção de conhecimentos? Por quê?</p> <p>6. Nos encontros, a troca de conhecimentos com outros professores foi suficiente para influenciar a sua prática pedagógica? Por quê?</p>	<p>colaborativa) visando a intervenção pedagógica na educação física escolar. (analisar o processo de desenvolvimento do projeto de formação colaborativa).</p> <p>g. Analisar em que medida os professores perceberam a contribuição da formação colaborativa para a sua formação pessoal.</p> <p>h. Identificar os impactos do processo de formação colaborativa no ensino-aprendizagem, considerando as evidências apresentadas pelos professores.</p>	<p>conhecimentos? Por que e como?</p> <p>g) Os momentos de discussão e reflexão contribuíram para a formação pessoal? Por que e como?</p> <p>h) Os momentos de discussão e reflexão influenciaram a prática pedagógica na escola? Por que e como?</p>
<p>7. Você conseguiu realizar todas as fases de desenvolvimento do processo de formação, incluindo a apresentação do projeto pedagógico?</p> <p>7.1. Não...</p> <p>7.1.1. Por quê?</p> <p>7.1.2. Qual estágio de organização e execução da proposta de realização de projetos tecnológicos você alcançou?</p> <p>7.1.3. Qual foi o maior obstáculo para a realização de cada fase da formação colaborativa?</p> <p>7.1.3.1. Leituras/teorização;</p> <p>7.1.3.2. Trocas colaborativa;</p> <p>7.1.3.3. elaboração do projeto final?</p>	<p>i. Analisar o processo de construção colaborativa do conhecimento (no processo de formação colaborativa) visando a intervenção pedagógica na educação física escolar. (analisar o processo de desenvolvimento do projeto de formação colaborativa)</p>	<p>i) Quais são as causas que não permitiram ao professor cumprir todas as etapas do processo de formação continuada?</p> <p>i) Quais as etapas de formação conseguiu cumprir?</p> <p>i) Qual foram os fatores que restringiram a realização plena de cada etapa do processo de formação colaborativa?</p>
<p>7. Você conseguiu realizar todas as fases de desenvolvimento do processo de formação, incluindo a apresentação do</p>	<p>j. Analisar o processo de construção colaborativa do conhecimento (no processo de formação</p>	<p>l) A temática desenvolvida na formação colaborativa de alguma forma se integrou ao planejamento</p>

<p>projeto pedagógico?</p> <p>Sim...</p> <p>7.1. Os objetivos e atividades previstas no projeto foram integrados com o planejamento da disciplina na sua escola?</p> <p>7.2. Você já tinha desenvolvido com seus alunos atividades que envolvessem meios tecnológicos nas aulas de educação física?</p> <p>7.3. O formato dos encontros auxiliou na construção dos projetos pedagógicos tecnológicos?</p> <p>7.3.1. Leituras/teorização; por quê?</p> <p>7.3.2. Colaboração; por quê?</p> <p>7.3.4. Elaboração do projeto final? Por quê?</p> <p>7.4. Como avalia o projeto pedagógico apresentado como produto do processo de formação colaborativa?</p> <p>7.5. Os alunos participaram ativamente no planejamento, execução e avaliação do projeto pedagógico? Como?</p> <p>7.6. Como avalia a motivação dos alunos no desenvolvimento das aulas com meios tecnológicos?</p> <p>7.7. Qual a importância das aprendizagens realizadas pelos alunos?</p> <p>7.7.1. De que forma estas aprendizagens se integram aos objetivos propostos para a disciplina na sua escola?</p> <p>7.7.2. Como podem ser aprimoradas?</p>	<p>colaborativa) visando a intervenção pedagógica na educação física escolar. (analisar o processo de desenvolvimento do projeto de formação colaborativa).</p> <p>k. Analisar em que medida os professores perceberam a contribuição da formação colaborativa para a sua formação pessoal.</p> <p>l. Identificar os impactos do processo de formação colaborativa no ensino-aprendizagem, considerando as evidências apresentadas pelos professores.</p>	<p>da disciplina na escola?</p> <p>k) As experiências pedagógicas com a temática se originaram no projeto de formação continuada ou se desenvolveu a partir de práticas já realizadas anteriormente?</p> <p>j) Em que medida cada etapa do processo de formação continuada contribuiu para a construção e operacionalização do projeto pedagógico com a utilização de meios tecnológicos?</p> <p>j) Em que medida o projeto pedagógico foi construído a partir dos conhecimentos adquiridos no processo de formação continuada?</p> <p>l) Os alunos foram envolvidos ativamente na construção do projeto pedagógico?</p> <p>l) De que forma o projeto pedagógico com meios tecnológicos motivou os alunos e lhes proporcionou aprendizagens significativas na disciplina?</p> <p>l) De que forma as aprendizagens propostas aos alunos se integram com os objetivos da educação física escolar?</p>
--	---	---

<p>8. Se você fosse o coordenador desse programa, o que faria de diferente para incentivar os professores a interagirem de forma colaborativa, visando o aprimoramento pessoal de todos:</p> <p>8.1. Em relação à escolha de temáticas que representem as necessidades dos professores;</p> <p>8.2. Em relação ao processo de conceituação teórica das discussões;</p> <p>8.3. Em relação à apresentação e discussão de evidências da produção de conhecimentos na prática pedagógica dos professores;</p> <p>8.4. Em relação à avaliação de todo o processo de formação continuada.</p>	<p>m. Descrever o processo de construção de um projeto pedagógico sob a égide colaborativa, desenvolvido na perspectiva da pesquisa-ação.</p> <p>n. Analisar em que medida os professores perceberam a contribuição da formação colaborativa para a sua formação pessoal.</p>	<p>(m e n) que contribuição e críticas os professores apresentam para o desenvolvimento do processo de fc?</p>
--	---	--

Anexo C – Roteiro da entrevista com professores não-concluintes;

1. Você se sentiu esclarecido em relação as fases que foram realizadas no processo de formação colaborativa?
 - 1.1. Como você identifica cada uma delas?
 - 1.2. Como cada fase contribuiu para o processo de formação?
2. Em que medida o tema escolhido foi ao encontro de suas necessidades de formação?
3. Quanto aos textos enviados para cada encontro:
 - 3.1. Você recebeu os textos que foram enviados para a escola e para seu e-mail pessoal?
 - 3.2. Conseguiu fazer as leituras de modo a contribuir para as discussões em grupo?
 - 3.3. Em que medida considera que os textos contribuíram para o desenvolvimento das discussões sobre a temática? De que forma?
 - 3.4. Em que medida considera que os textos contribuíram para a elaboração do seu projeto pedagógico? De que forma?
4. Nos encontros, o contato com outros professores, fez alguma diferença para a sua formação pessoal? Por quê?
5. As discussões e reflexões em grupo foram importantes para reformulação/construção de conhecimentos? Por quê?
6. Nos encontros, a troca de conhecimentos com outros professores foi suficiente para influenciar a sua Prática pedagógica? Por quê?
7. Você conseguiu realizar todas as fases de desenvolvimento do processo de formação, incluindo a apresentação do projeto pedagógico?
 - 7.1. Não...
 - 7.1.1. Por quê?
 - 7.1.2. Qual estágio de organização e execução da proposta de realização de projetos tecnológicos você alcançou?
 - 7.1.3. Qual foi o maior obstáculo para a realização de cada fase da formação colaborativa?
 - 7.1.3.1. Leituras/teorização;
 - 7.1.3.2. Colaboração;
 - 7.1.3.3. Elaboração do projeto final?
8. Se você fosse o coordenador desse programa, o que faria de diferente para incentivar os professores a interagirem de forma colaborativa, visando o aprimoramento pessoal de todos:
 - 8.1. Em relação à escolha de temáticas que representem as necessidades dos professores;
 - 8.2. Em relação ao processo de conceituação teórica das discussões;
 - 8.3. Em relação à apresentação e discussão de evidências da produção de conhecimentos na prática pedagógica dos professores; e
 - 8.4. Em relação à avaliação de todo o processo de formação continuada.

Anexo D – Roteiro da entrevista com professores concluintes;

1. Você se sentiu esclarecido em relação as fases que foram realizadas no processo de formação colaborativa?
 - 1.1. Como você identifica cada uma delas?
 - 1.2. Como cada fase contribuiu para o processo de formação?
2. Em que medida o tema escolhido foi ao encontro de suas necessidades de formação?
3. Quanto aos textos enviados para cada encontro:
 - 3.1. Você recebeu os textos que foram enviados para a escola e para seu e-mail pessoal?
 - 3.2. Conseguiu fazer as leituras de modo a contribuir para as discussões em grupo?
 - 3.3. Em que medida considera que os textos contribuíram para o desenvolvimento das discussões sobre a temática? De que forma?
 - 3.4. Em que medida considera que os textos contribuíram para a elaboração do seu projeto pedagógico? De que forma?
4. Nos encontros, o contato com outros professores, fez alguma diferença para a sua formação pessoal? Por quê?
5. As discussões e reflexões em grupo foram importantes para reformulação/construção de conhecimentos? Por quê?
6. Nos encontros, a troca de conhecimentos com outros professores foi suficiente para influenciar a sua Prática pedagógica? Por quê?
7. Você conseguiu realizar todas as fases de desenvolvimento do processo de formação, incluindo a apresentação do projeto pedagógico?
 - 7.6. Sim...
 - 7.6.1. Os objetivos e atividades previstas no projeto foram integrados com o planejamento da disciplina na sua escola?
 - 7.6.2. Você já tinha desenvolvido com seus alunos atividades que envolvessem meios tecnológicos nas aulas de educação física?
 - 7.6.3. O formato dos encontros auxiliou na construção dos projetos pedagógicos tecnológicos?
 - 7.6.3.1. Leituras/teorização; Por quê?
 - 7.6.3.2. Colaboração; Por quê?

- 7.6.3.3. Elaboração do projeto final? Por quê?
- 7.6.4. Como avalia o projeto pedagógico apresentado como produto do processo de formação colaborativa?
- 7.6.5. Os alunos participaram ativamente no planejamento, execução e avaliação do projeto pedagógico? Como?
- 7.6.6. Como avalia a motivação dos alunos no desenvolvimento das aulas com meios tecnológicos?
- 7.6.7. Qual a importância das aprendizagens realizadas pelos alunos?
 - 7.6.7.1. De que forma estas aprendizagens se integram aos objetivos propostos para a disciplina na sua escola?
 - 7.6.7.2. Como podem ser aprimoradas?
- 8. Se você fosse o coordenador desse programa, o que faria de diferente para incentivar os professores a interagirem de forma colaborativa, visando o aprimoramento pessoal de todos:
 - 8.1. Em relação à escolha de temáticas que representem as necessidades dos professores;
 - 8.2. Em relação ao processo de conceituação teórica das discussões;
 - 8.3. Em relação à apresentação e discussão de evidências da produção de conhecimentos na prática pedagógica dos professores;
 - 8.4. Em relação à avaliação de todo o processo de formação continuada.