

**COLABORAÇÃO UNIVERSIDADE–ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE
PELOS PARES: DAS NECESSIDADES ÀS POTENCIALIDADES****UNIVERSITY–SCHOOL COLLABORATION AND PEER-BASED
TEACHER EDUCATION: FROM NEEDS TO POTENTIALITIES****COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA Y FORMACIÓN DOCENTE
ENTRE PARES: DE LAS NECESIDADES A LAS POTENCIALIDADES.**

Flávia Graziela Moreira Passalacqua¹
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza²

RESUMO

O presente artigo analisa a parceria estabelecida entre uma universidade pública e escolas de Educação Básica, viabilizada pelo projeto formativo “Pacto de Formação pelos Pares – PFP”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC). O objetivo central consiste em examinar essa experiência a partir de um recorte específico: o mapeamento das potencialidades consideradas essenciais para a consolidação de uma prática docente bem-sucedida. A investigação, de caráter qualitativo, fundamenta-se na metodologia da pesquisa colaborativa e adota a Análise de Conteúdo como procedimento de interpretação dos dados. As informações foram produzidas a partir de observações, reuniões formativas com professores articuladores oriundos de dezoito escolas de um município do interior paulista, encontros do grupo de pesquisa e questionários abertos aplicados aos participantes. Os resultados revelaram tanto atributos já consolidados pelas escolas e seus docentes, configurados como potencialidades reais, quanto aspectos que ainda se apresentam como desafios a serem alcançados, denominados potencialidades buscadas. Esses indicadores possibilitaram a identificação das principais necessidades formativas, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias voltadas ao fortalecimento de futuras ações de formação continuada.

Palavras-chave: formação docente; parceria universidade–escola; necessidades formativas.

ABSTRACT

This article examines the partnership established between a public university and Basic Education schools, made possible through the formative project “*Peer Training Pact – PTP*”, developed by the Study Group and Proposals on the Education of the Contemporary Educator (GEPFEC). The main objective is to analyze this experience through a specific lens: the mapping of potentialities considered essential for the consolidation of effective teaching practices. This qualitative investigation is grounded in the methodology of collaborative research and adopts Content Analysis as the procedure for data interpretation. The information was produced through observations, formative meetings with teacher coordinators from eighteen schools in a municipality in the interior of São Paulo state, research group meetings, and open-ended questionnaires applied to the participants. The results revealed both attributes

¹ Pós-Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6619-3069>, e-mail: flavia.passalacqua@unesp.br.

² Pós-Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>, e-mail: nathalia.amorim@unesp.br.

already consolidated by the schools and their teachers – defined as actual potentialities – and aspects that still emerge as challenges to be achieved, referred to as aspired potentialities. These indicators enabled the identification of the main formative needs, providing support for the development of strategies aimed at strengthening future continuing education initiatives.

Keywords: teacher education; university–school partnership; formative needs.

RESUMEN

Este artículo analiza la alianza establecida entre una universidad pública y escuelas de educación básica, posible gracias al proyecto "Pacto de Formación entre Pares (PFP)", desarrollado por el Grupo de Estudios y Propuestas sobre la Formación del Educador Contemporáneo (GEPFEC). El objetivo principal es examinar esta experiencia desde una perspectiva específica: mapear el potencial considerado esencial para consolidar una práctica docente exitosa. La investigación cualitativa se basa en una metodología de investigación colaborativa y adopta el análisis de contenido como procedimiento de interpretación de datos. La información se obtuvo a partir de observaciones, reuniones de capacitación con docentes coordinadores de dieciocho escuelas en un municipio del interior del estado de São Paulo, reuniones del grupo de investigación y cuestionarios abiertos aplicados a los participantes. Los resultados revelaron tanto atributos ya consolidados por las escuelas y sus docentes, configurados como potencial real, como aspectos que aún se presentan como retos por alcanzar, denominados potencial buscado. Estos indicadores permitieron identificar las principales necesidades de formación, ofreciendo bases para la elaboración de estrategias dirigidas a fortalecer futuras acciones de formación continua.

Palabras clave: formación docente; alianza universidad-escuela; necesidades de formación.

INTRODUÇÃO

Sabemos que as ações de formação docente representam fator crucial para a melhoria da qualidade da educação e que não há como suprir as necessidades encontradas no cotidiano escolar sem a existência de uma formação de professores que seja permanente, isto é, que conjugue a formação inicial e a continuada em um espectro progressivo de novos aportes de conhecimento e de resignificação dos conhecimentos adquiridos (Santos, 2010). Nessa mesma direção, as políticas educacionais, ancoradas em resultados de pesquisas e avaliações de desempenho de estudantes da Educação Básica, vêm evidenciando, desde meados da década de 1980, uma preocupação crescente com a qualidade da formação docente, destacando a relevância das propostas de formação em serviço, concebidas em perspectiva reflexiva, coletiva e colaborativa (Lourenço e Souza, 2025).

A formação continuada em serviço, nesse contexto, caracteriza-se por práticas que se inscrevem na própria jornada de trabalho docente, contemplando simultaneamente as dimensões do ensinar e do aprender. Tal modalidade ocorre, sobretudo, no locus de atuação profissional – a escola – e tem como premissa basilar o

protagonismo dos professores.

Mapeamentos e estados da arte sobre a formação de professores, como os elaborados por André (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014), enfatizam tanto a valorização de iniciativas colaborativas e parcerias formativas quanto a intensificação de pesquisas sobre a formação continuada. Essas autoras ressaltam a necessidade de privilegiar metodologias empíricas, voltadas à compreensão das demandas formativas ao longo das diferentes etapas da carreira docente, bem como à identificação de estratégias capazes de atendê-las de modo a potencializar os resultados da formação docente, as práticas pedagógicas e, em última e fundamental instância, a aprendizagem dos estudantes.

É sob esse horizonte que o presente estudo se insere, com o propósito de apresentar e analisar uma estratégia de identificação de necessidades formativas de professores, concebida no âmbito de uma iniciativa de formação continuada em serviço, denominada Pacto de Formação pelos Pares (PFP).

O PFP resulta de uma parceria, estabelecida no período de 2018 a 2019, entre a Secretaria de Educação de um município do interior paulista, responsável pela condução de formações junto a equipes de dezoito escolas, e o Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC), vinculado à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara (FCLAr/UNESP). Essa articulação teve por finalidade planejar e implementar processos formativos *in loco* com docentes representantes de escolas públicas, a partir do mapeamento das necessidades formativas gerais e específicas de cada unidade participante.

De acordo com Zabalza (1998), a necessidade é configurada pela discrepância entre a realidade tal como se apresenta e as possibilidades de como ela deveria ou poderia ser. Nesse sentido, refletir sobre o tema das necessidades no âmbito educacional implica considerar o esforço de delinear ações mais eficazes voltadas ao professorado e aos demais profissionais que compõem a instituição escolar (Rodrigues e Esteves, 1993).

Considerando tratar-se de um processo complexo e de longa duração, os encaminhamentos formativos assumiram diferentes movimentos, dos quais este artigo recorta o levantamento das potencialidades, reais e buscadas, mais relevantes aos contextos de atuação dos professores envolvidos no PFP. Participaram da pesquisa dezoito articuladores, sendo um integrante de cada escola e a coleta de dados foi

realizada em abril de 2019.

A análise dos dados emergentes desse levantamento fundamentou-se em um estudo qualitativo de natureza colaborativa, metodologicamente sustentado pelos procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Ainda que os resultados aqui apresentados sejam preliminares, tendo em vista a continuidade prevista para o projeto, eles sinalizam indicativos significativos para o aprimoramento das ações formativas, entre os quais se destaca a expectativa docente por processos de formação que respondam de maneira efetiva a problemas cotidianos, de caráter eminentemente prático.

Nas seções subsequentes, detalharemos o percurso metodológico da pesquisa e apresentaremos os principais indícios evidenciados pela análise realizada.

2. A FORMAÇÃO PELOS PARES: DO MÉTODO À ESTRUTURA DAS FASES

Considerando que o PFP se constituiu a partir da proposição de um objeto de conhecimento comum entre pesquisadores e profissionais da educação – a formação continuada em serviço – adotou-se, como abordagem metodológica, a pesquisa colaborativa de caráter qualitativo.

A pesquisa colaborativa, conforme explicitam Desgagné, Ferreira e Sousa (2007), pressupõe um engajamento efetivo entre profissionais da educação (docentes e equipe gestora das escolas) e pesquisadores da universidade, com vistas a abarcar e compreender aspectos ou fenômenos da prática cotidiana, delimitados como recortes ou objetos de investigação. Importa sublinhar que tal modalidade analítica não requer que os docentes assumam responsabilidades técnicas relativas ao processo de pesquisa em si, mas que participem como co-construtores, implicados de forma ativa na análise de dimensões específicas de sua própria prática pedagógica. Essa participação busca favorecer a construção compartilhada de sentidos e a compreensão do fenômeno pesquisado *in loco*.

Nessa perspectiva, a exploração investigativa pode se desdobrar em duas vertentes principais:

[...] para o pesquisador, que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa, para os docentes, que a veem como uma ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação. O pesquisador deverá se ajustar as duas atividades em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e de formador (Desgagné, Ferreira e Sousa, 2007, p. 24).

Além disso, o PFP buscou mediar a interlocução entre a comunidade universitária, representada pelo grupo de pesquisadores, e a comunidade escolar, composta pelos profissionais da educação. Tal mediação mobilizou um processo dinâmico, exigindo “[...] do pesquisador que enquadra o projeto, o movimentar-se tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática” (Desgagné, Ferreira e Sousa, 2007, p. 24). Nessa perspectiva, coube ao pesquisador orientar a produção de conhecimentos de modo que ela resultasse de um processo colaborativo, reflexivo e mediado, articulando teoria e prática, bem como a cultura acadêmica e a cultura pedagógica consolidada pelos professores.

Tendo em vista que o PFP configurou uma parceria entre a UNESP Araraquara e a Escola de Educação Básica, o projeto organizou-se em duas frentes complementares: a primeira, vinculada ao GEPFEC, responsável pelo desenvolvimento de estudos sobre formação continuada de professores; e a segunda, representada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), situada no interior do estado de São Paulo, responsável pela gestão da rede de escolas de Ensino Fundamental participantes do projeto.

A coordenação do PFP foi composta por cinco profissionais da educação, docentes da SME e, simultaneamente, membros do GEPFEC. O núcleo de formação incluiu, ainda, três coordenadores pedagógicos, doze docentes polivalentes dos anos iniciais e três docentes especialistas em componentes curriculares específicos do Ensino Fundamental I (Educação Física, Artes e Língua Inglesa³). Esses dezoito profissionais, denominados articuladores, atuavam em diferentes escolas do município, sendo responsáveis pela multiplicação das formações em seus lócus de atuação.

No âmbito do Grupo GEPFEC, as responsabilidades abrangeram o oferecimento de subsídios acadêmicos relacionados à formação pelos pares, incluindo planejamento e coordenação de reuniões e ações formativas com os membros da Secretaria envolvidos no grupo de pesquisa, de modo que estes pudessem capacitar os articuladores nas escolas de Educação Básica. Aos pesquisadores que integram também a SME incumbiu-se a tarefa de preparar reuniões formativas mensais com os articuladores, oferecendo suporte e orientações nas decisões relacionadas à implementação da formação pelos pares.

Os articuladores, por sua vez, participavam das reuniões formativas, realizavam leituras indicadas, promoviam e organizavam a formação pelos pares durante as Horas

³ Esse era o grupo de componentes ministrado por especialistas (e não por pedagogos ‘polivalentes’) nos anos iniciais do Ensino Fundamental à época das ações formativas e da coleta de dados.

de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e elaboravam relatórios semanais das atividades desenvolvidas em suas unidades escolares.

No plano administrativo, a SME incorporou o PFP como parte de suas funções institucionais, promovendo oportunidades de formação docente a partir da organização e sistematização dos saberes já presentes entre os profissionais da educação. À equipe gestora das escolas – direções e coordenações pedagógicas – coube facilitar o acesso dos articuladores aos docentes e mediar eventuais desafios decorrentes da articulação entre diferentes contextos escolares. E, finalmente, aos professores das unidades escolares participantes, atribuiu-se a função de se envolverem de forma autônoma e colaborativa nas atividades da formação pelos pares.

O PFP fundamentou-se nos cinco princípios apontados por Nóvoa (2009) para a definição do bom professor: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Esses princípios evidenciam que a docência vai além da mera transmissão de conteúdos, envolvendo a apropriação sólida de saberes científicos e pedagógicos, a valorização da profissão docente enquanto prática social e histórica, a sensibilidade para lidar com as situações concretas do cotidiano escolar, a disposição para a construção coletiva e colaborativa de práticas educativas e, por fim, a responsabilidade ética diante dos desafios sociais que atravessam a escola. Para Nóvoa (2009), o bom professor é aquele que compreende as especificidades do ambiente escolar, reconhece-se como parte de um coletivo e assume uma postura reflexiva e crítica sobre sua própria prática, buscando constantemente aprimorá-la em diálogo com seus pares e com as demandas da sociedade.

Com base nesses princípios, a estrutura do PFP desenvolveu-se em quatro fases: (i) local, compreendendo reuniões em HTPC e preenchimento de relatórios pelos articuladores sobre práticas compartilhadas; (ii) interlocal, envolvendo trocas de experiências entre escolas; (iii) especializada, com formações conduzidas por especialistas internos ou externos; e (iv) avaliativa, realizada de forma contínua pelo GEPFEC, tanto durante a fase especializada quanto nas reuniões na universidade.

Foram realizados trinta encontros presenciais formativos entre coordenadores do projeto e articuladores, sendo uma HTPC por semana. Nessas reuniões, os articuladores compartilharam impressões sobre o andamento do PFP em suas escolas e apresentaram fichas detalhando atividades partilhadas com os pares. Posteriormente, os coordenadores elaboraram atas destinadas ao GEPFEC. Além disso, foram realizados três encontros formativos no município participante, com objetivos específicos: (i)

levantamento das necessidades formativas; (ii) identificação da percepção dos profissionais sobre si mesmos como educadores; (iii) mapeamento das potencialidades do PFP; e (iv) compreensão da visão dos docentes sobre formação continuada. Entre as ações junto ao GEPFEC e as formação conduzidas nas escolas, os articulares totalizaram 180 horas de atividades.

Os dados provenientes dessas ações foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), sendo transformados em categorias empíricas, considerando a frequência das unidades de registro obtidas por meio de fichas, relatórios, atas, cadernos de registro, áudios e vídeos das formações. A partir da frequência das respostas, estabeleceram-se categorias de análise (potencialidades reais e buscadas), evidenciando seu potencial para atender às necessidades formativas dos professores por meio de ações desenvolvidas no próprio ambiente profissional.

Cumprе esclarecer que as necessidades formativas manifestam-se em contextos histórico-sociais específicos e são condicionadas por fatores externos aos sujeitos, podendo assumir caráter “coletivo” ou “individual” (Galindo, 2011; Rodrigues, 2006). Rodrigues e Esteves (1993, p. 13), advogam que tais necessidades se expressam:

[...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Umas, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos.

Nesse sentido, ao considerar tanto as necessidades vinculadas às preocupações imediatas quanto aquelas orientadas por expectativas de transformação, o PFP se estruturou tendo como principal propósito representar um espaço formativo capaz de integrar necessidades presentes e projeções futuras da prática docente. Tal perspectiva reforça a relevância do programa enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, uma vez que buscou acolher demandas concretas do cotidiano escolar e, simultaneamente, fomentar a construção de horizontes formativos mais amplos.

3. SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Após o levantamento e a análise da amostragem de necessidades formativas coletadas entre os profissionais da rede municipal participante, por meio da primeira estratégia do plano de ação desenvolvido pelo GEPFEC, foi possível sistematizar

aspectos relacionados tanto às necessidades individuais quanto coletivas dos docentes, já detalhadas em pesquisa anterior (Passalacqua *et al.*, 2019). No referido estudo, as principais demandas identificadas incluíram: maior domínio dos conteúdos a serem ministrados; ampliação de estratégias didático-metodológicas voltadas à aprendizagem significativa; fortalecimento do trabalho colaborativo e da troca de experiências entre pares; ressignificação das práticas avaliativas; aprimoramento da leitura e da escrita; compreensão aprofundada do processo de ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades ou elegíveis aos serviços da Educação Especial; e desenvolvimento de competências para atuar com projetos interdisciplinares e tecnologias. Essas necessidades foram agrupadas em quatro eixos temáticos: (i) conhecimentos específicos das áreas do saber; (ii) práticas pedagógicas; (iii) relações interpessoais e cultura da colaboração; e (iv) organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Ademais, as demandas levantadas indicaram ações formativas voltadas à melhoria das práticas de leitura e escrita, à criação de momentos sistematizados de partilha de experiências pedagógicas, ao fortalecimento do trabalho em equipe e ao desenvolvimento de formações contínuas que dialoguem com os desafios concretos do cotidiano escolar.

A partir desse levantamento, iniciou-se a fase local do projeto. Durante a implementação do PFP nas escolas, os articuladores manifestaram, nas reuniões de HTPC, impressões que refletiam tanto preocupações quanto perspectivas de ações promissoras em suas unidades escolares. Entre os fatores que geravam apreensão estava o preenchimento da ficha descritiva, percebido por professores e articuladores como mais um “dever” em meio a inúmeras atribuições cotidianas.

Os docentes também relataram que experiências anteriores com formação continuada não atenderam às suas expectativas, pouco contribuindo para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas na prática pedagógica. Segundo os articuladores, para que o PFP resultasse em efeitos concretos, seria necessário provocar mudanças na cultura escolar, superando práticas individuais e isoladas e promovendo práticas de partilha que sejam, de fato, profícuas. A esse respeito, enfatizamos que:

Diversos fatores têm de ser considerados para que tal formação não se restrinja ao ‘o que fazer’ e ‘de que maneira fazer’, como a conexão com as atividades reais que os professores realizam; a projeção de um conhecimento que congregue saberes teóricos e práticos; o levantamento das necessidades docentes; e, consequentemente, a atratividade, para que os professores concebam a formação como

uma ação dotada de significados e de possibilidades de ressignificação. Esse último, especialmente relevante, se refere à aderência dos professores às ações formativas, ou seja, à receptividade desses sujeitos e ao modo como eles incorporarão os princípios que consubstanciam a formação (Souza e Passalacqua, 2022, p. 3).

Identificou-se, ainda, a necessidade de sensibilizar os professores quanto à relevância da troca de experiências entre pares, reconhecendo-a como um elemento essencial para o fortalecimento da prática docente. A construção de espaços de diálogo e partilha possibilita não apenas a circulação de saberes produzidos no cotidiano escolar, mas também a ressignificação de práticas pedagógicas a partir da escuta e da colaboração mútua.

Nesse sentido, a criação de uma rede de colaboração entre as escolas participantes configura-se como estratégia fundamental para promover o apoio recíproco, estimular a inovação, enfrentar desafios comuns e consolidar uma cultura profissional pautada na cooperação e no desenvolvimento coletivo. Como destaca Imbernón (2009, p. 47), “a formação docente deve ser entendida como um processo que se constrói em colaboração, na interação entre professores que compartilham experiências, saberes e problemas do cotidiano escolar”. Tal perspectiva contribui, igualmente, para superar a fragmentação frequentemente presente no trabalho docente, favorecendo a constituição de comunidades de aprendizagem capazes de sustentar processos formativos contínuos e contextualizados.

Nos relatos iniciais, os articuladores destacaram, em consonância com o levantamento das necessidades, que a maior expressividade de professores dedicados ao ensino de leitura e escrita potencializaria o projeto, dada a relevância desse desafio para a docência. Outras propostas também surgiram, sugerindo o uso de meios digitais como suporte para armazenamento e compartilhamento de atividades entre pares.

Ao longo da fase local, algumas dificuldades persistiram, como a escassez de tempo para trocas, decorrente da sobrecarga de trabalho, dificuldades no planejamento e na execução das práticas pedagógicas, e resistência de alguns professores à participação no PFP. Essa resistência, no entanto, não pode ser entendida apenas como impedimento, mas como uma tática de subversão diante das exigências cotidianas que, muitas vezes, não reconhecem suas opiniões, saberes e experiências. Todavia, conforme apontam Souza e Passalacqua (2020) em artigo que tematiza a resistência docente face às ações de formação continuada, tais posturas não se mostram definitivas, uma vez que podem ser superadas mediante práticas de valorização, respeito, adequação e

reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores.

Ainda em relação à fase local, aspectos positivos puderam ser identificados, como a ocorrência natural da partilha de atividades entre pares em algumas escolas, enquanto em outras ela se iniciava de forma gradual. Tal fase também se articulou com as demais fases do projeto – interlocal, especializada e avaliativa – considerando as especificidades de cada unidade escolar, incluindo qualidade do espaço físico, recursos materiais, número de alunos, corpo docente disponível, atributos da equipe gestora e características da comunidade atendida. Os encontros previstos no plano de ação do GEPFEC foram organizados com base nas avaliações do envolvimento e participação de articuladores, docentes e equipes gestoras.

Na primeira avaliação de engajamento, identificou-se elevado interesse dos articuladores e dedicação dos professores. Em resposta, o GEPFEC realizou um encontro formativo no município com o objetivo de motivar os articuladores e fomentar a efetivação de uma rede de formação continuada. Inicialmente, foi encaminhado o capítulo *Redes do professorado e de formação para uma educação de qualidade. O futuro já presente* (Imbernón, 2016) para leitura e discussão prévia entre os pares em HTPC. Posteriormente, em uma das unidades escolares, o GEPFEC conduziu ação formativa baseada na apresentação de um vídeo de Antônio Nóvoa⁴, que, assim como Imbernón, defende a formação continuada de professores a partir do interior das próprias escolas e propõe o deslocamento da dimensão individual para a dimensão coletiva na profissão docente.

O desenvolvimento da ação formativa foi apoiado por recursos visuais (PowerPoint), ilustrando ideias centrais de Imbernón, tais como a constituição de comunidades de prática e a criação de redes formativas, mecanismos que favorecem a construção de alianças com objetivos coletivos, gerando espaços compartilhados de aprendizado e fortalecendo a interação entre pares.

Nesse sentido, as redes educacionais possibilitam mobilizar grande quantidade de conhecimento e adaptar-se a mudanças sociais globais, já que problemas semelhantes nas unidades escolares demandam soluções compartilhadas. A comunidade de prática constitui-se como um grupo que desenvolve conhecimento especializado e define coletivamente objetivos formativos, produzindo uma formação oriunda do contexto da

⁴ Trata-se do vídeo intitulado: Antônio Nóvoa: “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”. Publicado em: 25 maio. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E&t=2s>.

prática profissional. Para sua efetivação, requer-se compromisso mútuo, execução de tarefas conjuntas e compartilhamento de repertório entre pares.

O encontro formativo promovido pelo GEPFEC enfatizou a importância da formação continuada *in loco*, envolvendo toda a comunidade escolar e criando vínculos que consolidam uma rede de formação compartilhada. O foco principal foi fomentar uma cultura de trocas de experiências, tanto internamente à escola quanto entre escolas participantes.

Segundo Imbernón (2016), a comunidade de prática formativa ocorre quando professores se reúnem para refletir, aprender mutuamente e trocar experiências, construindo coletivamente um projeto educacional pautado na cooperação e solidariedade. Cada escola, ao se conectar a outras comunidades, contribui para o surgimento de redes de práticas formativas, que possibilitam o uso de tecnologias para fortalecer a formação crítica, a participação democrática e o compartilhamento de objetivos e práticas inovadoras.

Com base nessa discussão, os articuladores foram convidados a refletir sobre as potencialidades do PFP, considerando a criação de comunidades e redes formativas, respondendo à seguinte questão: ‘Descreva as potencialidades reais e buscadas que, em seu entendimento, são mais expressivas ou urgentes na escola em que você trabalha’.

Todos os dezoito articuladores participantes responderam por escrito à reflexão, permitindo a sistematização das respostas em categorias de análise, que serão apresentadas a seguir.

Quadro 1. Potencialidades da formação pelos pares

POTENCIALIDADES REAIS			POTENCIALIDADES BUSCADAS		
Unidades de Registro	Freq.	%	Unidades de Registro	Freq.	%
Empenho profissional	3	4,7	Estrutura e Espaço escolar	1	1,6
Colaboração	14	21,9	Projeto desenvolvido	4	6,3
Competência e estratégias pedagógicas	5	7,8	Equipe gestora	2	3,1
Aprendizado discente	3	4,7	Formações práticas-pedagógicas	6	9,4
Família e Escola	1	1,6	Colaboração e partilha	12	18,8
Partilha informal	5	7,8	Aprendizado discente	3	4,7
Compreensão formativa	1	1,6	Valorização escolar	1	1,6
Relação professores e equipe gestora	2	3,1	Falta de tempo	1	1,6

Fonte: Elaboração das autoras com base nas atividades escritas, 2020.

Os dados obtidos evidenciaram que as escolas do município parceiro apresentaram condições favoráveis para a consolidação de uma rede de práticas formativas. Essa potencialidade manifesta-se tanto como uma realidade já existente quanto como uma expectativa projetada pela equipe de articuladores, vinculando-se ao exercício colaborativo de partilha informal de atividades nos pequenos coletivos docentes presentes nas unidades escolares.

De igual modo, os professores demonstraram comprometimento com suas atribuições, revelando competência e preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Todavia, embora determinados aspectos tenham revelado efetiva possibilidade de desenvolvimento, alguns pontos demandaram mais atenção, como a diversificação das estratégias pedagógicas, a qualidade da relação entre professores e equipe gestora, a articulação entre escola e família e, de modo central, a consolidação de uma compreensão formativa consistente no âmbito do projeto.

[...] a unidade possui excelentes professores que, por sua vez, desenvolvem excelentes atividades. Essas atividades, porém, são compartilhadas somente entre pares por afinidade – ‘Ah já trabalhamos juntas por determinado tempo, então compartilhamos’ – é bem fechado! (Articulador 7, 2019).

Por outro lado, foi possível evidenciar uma crescente necessidade de se estabelecer com regularidade ações colaborativas e de partilha entre pares, pois havia, segundo os relatos, uma espécie de oscilação colegiada entre as escolas, com diferentes ritmos de colegialidade e trocas entre os pares de profissão.

[...] aceitar a importância da partilha; enxergar-se como colaborador da unidade e não como ‘centro das atenções’, compartilhar ao público e não somente entre os pares ‘que mais gostam’. Falta ceder, aceitar que aquele conhecimento não é seu/para si e sim para todos em bem da comunidade escolar como um todo (Articulador 7, 2019).

Em nossa unidade escolar existem muitas professoras empenhadas em sua prática docente, existe profissionalismo, comprometimento e há um bom relacionamento profissional, faltando o hábito de partilha dessa formação entre pares, da troca de experiências. Acredito que aos poucos esse hábito poderá ser adquirido e fará parte da nossa prática docente (Articulador 8, 2019).

A busca por formações de natureza prático-pedagógica revelou-se um

importante potencial formativo, evidenciando tanto a compreensão da proposta do projeto quanto a expectativa — por vezes acompanhada de ansiedade — por oportunidades de formação condizentes com as demandas individuais e coletivas das unidades escolares. Contudo, questões relacionadas ao aprendizado discente, ao papel da equipe gestora, às condições estruturais do ambiente escolar, à valorização profissional e à escassez de tempo também emergiram como fatores centrais, configurando-se como demandas específicas de determinadas escolas.

De modo geral, destaca-se a relevância atribuída à ação colaborativa, presente nas duas categorias analisadas, nas quais os participantes indicaram tanto as possibilidades reais quanto aquelas desejadas. A análise da frequência das unidades de registro demonstrou que catorze sujeitos assinalaram a colaboração como potencialidade efetivamente existente — expressa, por exemplo, na capacidade do projeto em atender às necessidades formativas dos docentes —, enquanto quatro mencionaram formas de colaboração informal, caracterizadas por trocas pontuais em momentos e contextos específicos, frequentemente mediadas pela escolha de um colega ou grupo de professores para compartilhar experiências. Esses dados apontam para níveis distintos de colegialidade e partilha pedagógica dentro da rede: um nível satisfatório em alguns contextos e um nível mediano em outros. Paralelamente, doze participantes enfatizaram a colaboração como potencialidade almejada, o que evidencia a necessidade de fortalecimento da cultura colaborativa no âmbito escolar.

Dessa forma, verificou-se a existência de diferentes graus de colaboração entre as escolas da rede investigada. Em algumas unidades, observa-se um nível consolidado de colegialidade e parceria; em outras, um cenário de desenvolvimento gradual, com adesão mediana dos docentes; e, por fim, contextos nos quais ainda prevalecem dificuldades significativas e baixos índices de interação colaborativa.

Com o encerramento do ano letivo de 2019 e das etapas do PFP nas instituições, e tendo como referência as necessidades individuais e coletivas inicialmente identificadas, foi possível estabelecer critérios para compreender a natureza das inquietações e expectativas dos profissionais da educação em relação ao projeto e à efetividade da formação em atender às suas demandas. Tal análise permitiu identificar indicadores que sinalizam tanto as potencialidades reais quanto aquelas buscadas para o desenvolvimento de uma formação continuada capaz de promover melhorias concretas na prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem discente.

As potencialidades reais do projeto manifestaram-se nas práticas colaborativas entre pares ao longo das atividades desenvolvidas em 2019, abrangendo o engajamento profissional, a competência das equipes escolares, a utilização de estratégias pedagógicas e os avanços no aprendizado dos alunos. Por sua vez, as potencialidades almejadas pelos participantes incluíram, além do fortalecimento da colaboração e da partilha, a ampliação das formações prático-pedagógicas, a expansão das ações propostas pelo projeto, o incremento da aprendizagem discente, o maior envolvimento da gestão escolar, o aprimoramento do uso do espaço físico, o reconhecimento institucional e comunitário da escola e de seus docentes, bem como uma gestão mais eficiente do tempo.

Destaca-se que a heterogeneidade observada entre as unidades escolares, no que concerne aos níveis de participação e de partilha entre os pares, não comprometeu o desenvolvimento do PFP nem a realização dos resultados almejados.

Por fim, à luz das contribuições de Passalacqua et al. (2019), cumpre destacar que a identificação e a análise das necessidades formativas dos profissionais da educação vêm se afirmando, de forma cada vez mais expressiva, como elementos essenciais para o planejamento de ações formativas alinhadas às demandas concretas e às expectativas desses sujeitos. Tal processo não apenas fortalece os fundamentos das propostas de formação continuada, como também promove a constituição de redes colaborativas e comunidades de prática, capazes de atenuar os efeitos das lacunas formativas e de impulsionar o desenvolvimento profissional docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada no âmbito do PFP evidencia a relevância de propostas colaborativas de formação continuada, que se fundamentam no diálogo entre universidade e escola, bem como na valorização dos saberes produzidos na prática docente. Ao articular necessidades coletivas e individuais previamente diagnosticadas, o projeto possibilitou um movimento de reflexão crítica e de aprimoramento pedagógico, que se expressou tanto em potencialidades consolidadas quanto em potencialidades ainda em construção. Nesse sentido, confirma-se a pertinência de iniciativas que busquem integrar os diferentes sujeitos educativos em torno de objetivos comuns, fortalecendo os vínculos entre teoria e prática.

Os resultados alcançados demonstram que a colaboração entre pares constitui

um eixo estruturante para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. As práticas formativas realizadas no contexto do PFP permitiram não apenas o compartilhamento de experiências pedagógicas, mas também a construção de um espaço coletivo de apoio e confiança mútua, no qual a competência profissional, o envolvimento com a aprendizagem discente e a valorização do trabalho docente se destacaram como elementos centrais. Ainda assim, os dados revelam a necessidade de atenção contínua a aspectos como o fortalecimento das estratégias pedagógicas, o aprofundamento da relação entre professores e gestores e a intensificação da aproximação entre escola e famílias, de modo a ampliar os impactos da formação sobre a qualidade educacional.

Conclui-se, assim, que iniciativas como o PFP contribuem para consolidar redes de colaboração e comunidades de práticas, constituindo-se como caminhos promissores para a superação das lacunas formativas historicamente apontadas pelos profissionais da educação. Ao reconhecer as potencialidades já existentes e ao mobilizar esforços para aquelas que ainda se encontram em processo de construção, o projeto reafirma a importância da formação continuada como prática coletiva, situada e vinculada às demandas reais da escola. Dessa forma, a experiência relatada oferece subsídios tanto para a reflexão acadêmica quanto para a implementação de políticas educacionais voltadas ao fortalecimento da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. (Série Estado do Conhecimento). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

DESGAGNÉ, Serge; FERREIRA, Adir Luiz; SOUSA, Margarete Vale. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, maio/ago., p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 02 out. 2025.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação.** 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação de professores: uma mudança necessária.** Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin; SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. Formação continuada de professores e o movimento de seus termos, modelos e paradigmas ao longo do tempo. **Revista Criar Educação.** Criciúma/SC, v. 14, n. 1, jan../jun., p. 14-34, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8130/7476>. Acesso em: 03 out. 2025.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa, Ed. Educa, 2009.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira *et al.* Necessidades formativas: um constructo para a reorganização da formação continuada de equipes escolares. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas/RS, v. 24, p. 237-247, 2019. Disponível em: <https://svr-net127.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5270/pdf>. Acesso em: 07 out. 2025.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidade na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Ângela. **Análise das práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Revista Interface da Educação.** Paraíba, v. 1, n.1, p. 1-19, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/INTER.V1I1.646>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. Apropriações, desvios e reempregos no processo de receptividade docente às iniciativas de formação continuada. **Revista Devir Educação.** Lavras/MG, v.6, n. 1, e-559, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.559>. Acesso em: 02 jul.2025.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. Resistência no trabalho docente: um estudo sobre suas manifestações e motivações. **Revista Argumentos Pró-Educação.** Pouso Alegre/MG, v. 5, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/10.24280/apv5.e560>. Acesso em: 27jun. 2025.



SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR
DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Volume N°25, n° 02, Jul. 2025, ISSN 1984-3879

ZABALZA, Miguel Angel. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.**
Lisboa: ASA, 1998.

Submetido em: 31/10/2025

Aceito em: 19/12/2025



SABERES
REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

ISSN 1984-3879

