

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.077

# PROFESSORES TUTORES: UM TRABALHO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

**TAMIRES ALVES MONTEIRO**

Doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, docente da Faculdade SESI de Educação, tamires.amonteiro@sesisp.org.br

**EMANUELE DE SOUZA PACHECO**

Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, docente da Faculdade SESI de Educação, emanuele.pacheco@sesisp.org.br

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de formação continuada em serviço para professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da Rede SESI. A formação é baseada na reflexão crítica sobre as práticas educacionais e busca constante da reconstrução da identidade pessoal e profissional. A metodologia utilizada une a aprendizagem de conteúdos, habilidades e valores com a realização de tarefas de serviço comunitário em uma única atividade, com o objetivo de lidar com as necessidades reais do ambiente social e melhorá-lo. Os participantes trabalham em prol da comunidade escolar enquanto aprendem conhecimentos teóricos relacionados às tarefas de serviço, bem como virtudes e valores que são colocados em prática ao longo do processo (Puig, 2009). Em 2022, em decorrência de todas as questões de aprendizagem e socioemocionais trazidas pela pandemia da Covid-19, a escola repensou o currículo e adotou a estratégia de professores tutores para oferecer um atendimento individualizado aos alunos. A equipe docente passou por formações com especialistas e docentes da Faculdade SESI de Educação para garantir um alinhamento teórico e metodológico do projeto da tutoria. Inicialmente, os encontros ocorreram de forma semanal e abordaram questões teóricas sobre o método clínico de Jean Piaget, para compreender como fazer boas perguntas, além da importância da escuta ativa, atenção plena, linguagem descritiva e valorativa (Rosenberg, 2004). Em seguida, foram feitos estudos de casos fictícios, envolvendo situações sensíveis que poderiam acontecer durante a tutoria, e foi construído um fluxo de encaminhamentos com toda a equipe de tutores, especialistas e coordenação, que tinha como intenção acionar toda a rede

de proteção destinada as crianças e adolescentes. Atualmente, os encontros ocorrem mensalmente, abordando temas a partir das necessidades levantadas pelos docentes, além de prestar supervisão aos professores tutores a partir dos relatos que eles trazem sobre os atendimentos com os estudantes.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Tutoria, Ensino Fundamental, Formação Integral

## INTRODUÇÃO

Este texto tem como propósito compartilhar a experiência de um programa de formação continuada voltado a educadores os quais desempenham, além da docência, o papel de tutores nos anos finais do ensino fundamental. Eles integram um projeto inovador que foca na prática de escuta ativa e no acolhimento das necessidades de aprendizagem e socioemocionais. Para atingir o objetivo de compartilhar essa vivência formativa, é fundamental discutir sobre o cenário da formação inicial e continuada dos professores em nosso país, relacionando-o sucintamente a identificação profissional.

Os estudos realizados por Bernadete Gatti (Gatti, 2010, 2013) indicam a existência de uma crise no modelo de formação de professores no Brasil. Diante das transformações sociais que geraram novas demandas no exercício da profissão docente, as formações, tanto as iniciais quanto as continuadas, parecem não oferecer suporte adequado para auxiliar esses profissionais em sua atuação. Quanto à formação inicial, no nível de graduação, as pesquisas (Gatti, 2010; Gatti; Barreto; André, 2011) revelam que os Projetos Políticos Pedagógicos estão desconectados da execução dos cursos, resultando em uma falta de alinhamento entre o que é proposto nas ementas das disciplinas e o que de fato ocorre na prática. Isso se reflete tanto em disciplinas excessivamente teóricas, as quais não têm uma integração efetiva com a prática pedagógica, como em outros modelos de formação que não se fundamentam nos princípios de uma formação integral.

Diante desses desafios, é crucial refletir sobre o papel das instituições de ensino na formação de professores, buscando atender às demandas contemporâneas de maneira mais abrangente e integrada. Com o intuito de remediar essas lacunas na formação inicial, a formação continuada tem ganhado cada vez mais destaque. Teóricos brasileiros e estrangeiros, como Nóvoa (1998), Candau (1999), Perrenoud (2001) e Gatti (2008) a exploram extensivamente, destacando a sua relevância ao explicitar que formação inicial, por si só, não consegue promover o pleno desenvolvimento profissional, dada sua limitação no tempo e espaço, sua adaptação às demandas socioculturais e à legislação vigente, e sua restrição aos conhecimentos disponíveis no momento.

Nesse sentido, a formação continuada é crucial para a construção das competências necessárias ao exercício do magistério, porém, Gatti, Barreto e André (2011) alertam que muitas vezes ela se transforma em capacitações rápidas e superficiais,

funcionando como uma solução de curto prazo para os problemas emergentes na escola, com ênfase excessiva na transmissão de conteúdo. Em concordância com essas críticas, Candau (1999) enfatiza que a formação continuada não deve ser vista apenas como um acúmulo de práticas, como cursos, seminários e palestras, mas sim como um processo que promove a reflexão crítica sobre o cotidiano e busca constante pela "(re)construção de uma identidade pessoal e profissional" (p.53).

Para viabilizar essa abordagem, alguns requisitos precisam ser atendidos, tais como: (1) institucionalização, (2) participação de todos no levantamento e planejamento de demandas, liderados pelos gestores responsáveis, (3) alocação de espaços e tempos para os processos formativos, (4) comprometimento de todos para atingir as metas estabelecidas e, por fim, (5) fornecimento de espaços avaliativos contínuos para inclusão das demandas locais e/ou dos participantes no processo formativo (Placo, 2010).

Levando-se em consideração esses requisitos, a proposta formativa que será apresentada neste artigo está fundamentada nos princípios da Aprendizagem em Serviço (Puig, 2009). Essa abordagem de formação contempla uma prática pedagógica com sólido compromisso cívico, diferenciando-se das propostas tradicionais de ensino. Nesse âmbito, os participantes envolvem-se ativamente na reflexão sobre as necessidades específicas da comunidade, desenvolvendo soluções enquanto adquirem conhecimento de maneira simultânea. Essa metodologia enfatiza a importância das demandas e desafios cívicos, dando destaque ao serviço à comunidade e à aprendizagem de conteúdo, competências e valores.

Na Aprendizagem em Serviço (APS), o contexto real desempenha um papel crucial na promoção da aprendizagem, sendo o ponto de partida para os educadores identificarem e analisarem problemas específicos da comunidade, de forma a desenvolver estratégias para resolvê-los. Isso resulta em uma aplicação orientada pelas necessidades da comunidade, estabelecendo uma conexão significativa entre a teoria e a prática dentro de um contexto específico (Herrero, 2002). Além disso, essa abordagem permite que se cultivem valores como responsabilidade, comprometimento e proatividade, sendo possível a participação docente em ações cidadãs que promovem a prática da solidariedade. No exercício da cidadania, os educadores podem sentir-se integrados à comunidade, estabelecendo uma relação circular de interdependência positiva entre aprendizagem e serviço, conforme indicado por Sánchez e Rovi (2015).

A Aprendizagem em Serviço percorre diversas etapas, proporcionando uma experiência completa tanto para os participantes quanto para a comunidade envolvida. Essas fases abrangem desde a identificação cuidadosa dos problemas da comunidade até a promoção da continuidade e sustentabilidade das ações implementadas. Assim, na primeira etapa, há a análise minuciosa das necessidades específicas do coletivo. Em seguida, os participantes desenvolvem um planejamento que estabelece objetivos e estratégias para lidar com essas necessidades, havendo uma preocupação com aspectos práticos, como recursos e cronograma. A intervenção subsequente coloca os planos em ação por meio de projetos, serviços ou outras formas de intervenção direta na comunidade.

Um elemento crucial da APS é a reflexão contínua, proporcionando aos participantes a oportunidade de avaliar o impacto de suas ações, aprender com os desafios enfrentados e aprofundar a compreensão das questões sociais, desenvolvendo habilidades críticas. Concomitantemente à intervenção prática, os educadores adquirem conhecimento teórico relacionado às questões abordadas, sendo isso feito por meio de palestras, leituras e discussões em grupo.

Ao término da intervenção, realiza-se uma avaliação abrangente, mensurando o impacto nas necessidades iniciais, avaliando o sucesso das estratégias e coletando feedback da comunidade e dos participantes. Os aprendizados, tanto práticos quanto teóricos, são então integrados de maneira aprofundada, conectando-se as experiências vivenciadas com os conceitos acadêmicos e promovendo-se uma compreensão holística das questões abordadas.

A seguir há o relato de como foram planejadas e executadas as referidas fases das ações formativas, mas, antes disso, é necessário explicitar a partir de qual lugar e necessidades esse projeto de formação continuada foi construído.

## **DA MUDANÇA DO CURRÍCULO A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INOVADOR**

Como mencionado, é importante apresentar o contexto em que a APS foi implementada. Tudo se iniciou com a reorganização curricular do ensino fundamental 2 em uma escola da rede SESI de ensino. A gestão propôs mudanças com a justificativa de que os estudantes sentiam um grande impacto ao saírem do 5º ano: segundo depoimentos em conselhos de classe, causava desconforto repentinamente não ter um adulto de referência. Além disso, ainda segundo os alunos,

as aulas passavam a ser muito teóricas e perdiam parte do sentido pelo fato de o conhecimento se fragmentar em diversas disciplinas. Nesse contexto, a gestão propôs a reorganização curricular à equipe de professores, que passou a pensar como seria possível integrar o conhecimento para que ele fizesse mais sentido e contribuísse para a formação crítica e moral dos estudantes.

Primeiramente, houve a aglutinação de disciplinas em áreas do conhecimento e a flexibilidade na ordenação da matéria prevista, de forma que foi possível adotar, do 6º ao 9º ano, a pedagogia de projeto. No entanto, parecia insuficiente em um cenário em que os estudantes estavam desestimulados, com dificuldades de criar vínculos e confusos sobre o que sentiam – isso, inclusive, se refletia no aumento de casos de automutilação e tentativas de suicídio. Assim, foi proposto que a tutoria também fizesse parte do currículo, de maneira que a escola reforçou o seu compromisso com a construção de um espaço coletivo de aprendizagem e relações saudáveis, baseado no diálogo e na confiança entre os envolvidos.

Em termos práticos, a tutoria foi planejada da seguinte maneira: os docentes tinham 6 ou 12 horas-aulas para fazer o atendimento individual de estudantes, com duração de 50 minutos. Considerando o número total de estudantes do fundamental 2 e a quantidade de professores, foi estabelecido que o docente com 12h semanais teria 40 tutorados; já o docente com 6h atenderia 20 educandos. Diante dessa organização, definiu-se que os encontros com cada aluno seriam mensais, restando algumas horas para que os educadores convocassem mais de uma vez no mês aqueles estudantes que julgassem precisar de um maior suporte.

Vale ressaltar que a lista de tutorados de cada professor não foi feita de forma aleatória. A ideia era que o aluno fosse atendido por docentes os quais já conhecia, tendo como tutor alguém que leciona para ele. No caso daqueles estudantes com questões mais complexas, era importante o cuidado de o tutor ser alguém em quem confiam. A proposta foi que os atendimentos girassem em torno de questões pedagógicas e/ou socioemocionais levantadas pelo educando – essas últimas poderiam ser mais delicadas, sendo importante uma postura mais atenta por parte do educador.

O projeto da tutoria, portanto, se alinha com a proposta de educação integral. Partiu-se da concepção de que a escola não deve estar voltada unicamente para o conteúdo acadêmico, mas também para o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, abrangendo, portanto, a dimensão intelectual, emocional e social. De acordo com o documento do Centro de referências em educação integral (s.n),

a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

A Educação Permanente é um pilar da Educação Integral: a palavra “permanente” explicita a ideia de educação como um processo contínuo, não se limitando apenas à escola ou a uma determinada etapa da vida. Isso significa que a aprendizagem deve acontecer em todos os espaços e tempos, em diferentes contextos e de diferentes maneiras. Porém, salienta-se a relevância da escola nesse processo, pois é lá, que, de forma sistemática, os estudantes são formados por educadores para atuarem em sociedade.

Procurando efetivar a educação integral, o Governo do Estado de São Paulo realizou o programa Currículo em ação, em que a tutoria tem um papel de destaque. A figura do Tutor é baseada na pedagogia da presença (Costa, 1991), uma vez que a mesma traz uma abordagem educacional que se concentra na importância da presença e da conexão emocional entre o educador e o aluno para promover um ambiente de aprendizagem positivo e significativo. Nesse contexto, a aprendizagem não é apenas uma questão de transmitir informações, mas também de construir relacionamentos e desenvolver habilidades sociais e emocionais.

Nessa proposta, enfatiza-se a importância da atenção plena, da escuta ativa e da empatia por parte dos educadores, e também da criação de um ambiente seguro e acolhedor para os alunos. A pedagogia da presença incentiva os docentes a se envolverem pessoalmente com os alunos e a conhecerem suas necessidades, interesses e objetivos individuais, a fim de criar um plano de ensino personalizado que atenda às suas necessidades específicas. Costa (1991), ao discutir a pedagogia da presença, aponta que “a intervenção específica do educador, no que se refere aos impasses e dificuldades existenciais do educando, baseia-se numa relação pessoal positiva que o leve a encontrar o caminho que o retorne a si mesmo e aos outros” (p. 29).

Diante disso, é possível afirmar que, quando a tutoria passou a compor o currículo, a escola aqui estudada prezou pela formação integral, com vista ao desenvolvimento do educando em sua totalidade. Nesse trato com o aluno em sua complexidade, naturalmente ficaram mais expostos os conflitos. A escola é um território heterogêneo e, atravessada pela lógica da negação e exclusão, pode ser palco

de diversas violências (Candau, 2010). Assim, ao assumir o compromisso de trabalhar com a diferença e questões morais, a equipe de educadores precisou muito mais do que simples olhares ou iniciativas pautadas na lógica da tolerância. Era necessária uma mudança na própria percepção do que é ser professor, era preciso assumir que a docência requer, também, conhecimentos relacionados à mediação de conflitos – só assim as diferenças podem ser dialeticamente incluídas, sendo possível construir uma educação para o reconhecimento do “outro” (Candau, 2010).

Nesse contexto, para que se tornassem bons tutores, os professores necessitavam de repertório teórico e muitas discussões baseadas nas novas vivências com os estudantes. Conforme já previa Dewey (2007), os educadores precisavam ser incentivados a questionar suas próprias práticas e a buscar soluções para os desafios que enfrentavam. Diante disso, como menciona o autor, a formação continuada surge como uma maneira de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, bem como aprimorar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

No contexto estudado, tal formação se deu por meio da parceria entre escola e Faculdade SESI de Educação, a partir da qual equipe formadora e professores trocaram experiências e saberes, discutiram pilares teóricos e metodológicos da tutoria e alinharam ações para levar à frente o novo projeto.

## **DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS**

Como mencionado anteriormente, para atender às demandas do novo currículo relacionadas ao projeto de tutoria, os professores sentiram a necessidade de receber orientações sobre o novo papel que assumiriam. Com o intuito de atender a essas necessidades, os coordenadores pedagógicos da escola entraram em contato com os profissionais do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade SESI. A proposta era que eles ajudassem a estabelecer um embasamento teórico e metodológico sólido para o projeto. Adicionalmente, ao longo de todo o processo formativo, conforme necessário, outros especialistas foram convidados pelo NAP para integrar à equipe formadora.

Com base na metodologia da APS, as ações formativas foram conduzidas de acordo com as demandas apresentadas pela comunidade docente. Participaram dessas capacitações professores que ministram aulas no Ensino Fundamental 2,

isto é, atuam do 6° ao 9° ano. Composta por oito homens e onze mulheres, essa equipe docente abrange uma faixa etária de 20 a 50 anos.

A implementação das ações seguiu as seguintes etapas preconizadas pela APS: 1) Preparação ou planejamento; 2) Ação; 3) Demonstração; 4) Reflexão; 5) Reconhecimento; 6) Avaliação.

## **PLANEJAMENTO E AÇÃO**

Inicialmente, os encontros foram planejados para ocorrer semanalmente, com duração de duas horas, no formato presencial e nas instalações de trabalho dos educadores. Alinhando-se com os princípios da Aprendizagem em Serviço, o primeiro passo para organizar as capacitações dos tutores foi ouvi-los. Portanto, no primeiro encontro, realizou-se um grupo focal com o objetivo de permitir que os professores expressassem seus anseios, dificuldades e crenças em relação ao conceito de tutoria. Com base nessas colocações, iniciou-se uma reflexão sobre o que a tutoria não implicava: ficou evidente que essa abordagem não se restringia a um suporte exclusivamente pedagógico, pois não se limitaria apenas a questões relacionadas ao ensino. Além disso, esclareceu-se que não se tratava de um espaço destinado à psicoterapia, levando em consideração tanto a falta de formação dos educadores para essa função quanto a inadequação da escola como ambiente para tal prática. Em vez disso, frisou-se que a tutoria figurava como um momento de escuta, acolhimento e apoio no processo de conscientização em relação às questões trazidas pelos estudantes. Essas questões poderiam envolver tanto assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem quanto a aspectos socioemocionais.

Após essas explicações, foram identificadas as inseguranças relacionadas à condução do trabalho de tutoria, com destaque para as preocupações referentes aos procedimentos necessários para o primeiro encontro com os estudantes. Além disso, surgiram questionamentos associados ao trato com questões socioemocionais que poderiam surgir. A partir disso, foram levantados outros temas que os docentes gostariam de explorar ao longo dos encontros formativos.

É relevante salientar que todos os eventos descritos neste artigo tiveram lugar no período de fevereiro a novembro de 2023. Ao longo desses oito meses, foram realizados aproximadamente doze encontros formativos. Inicialmente, esses ocorriam semanalmente e, à medida que os educadores adquiriam confiança em seu papel de tutores, a periodicidade foi ajustada para mensal.

Todos os encontros foram planejados com base nas necessidades emergentes do grupo. Ao término de cada um, assim como foi feito no primeiro, era solicitado aos participantes que expressassem o que desejavam explorar no próximo encontro. Assim, as reuniões eram estruturadas de forma a contemplar estudos teóricos sobre os temas apresentados e também dinâmicas que envolvessem situações práticas. Dessa maneira, assegurava-se a abordagem de várias etapas da Aprendizagem em Serviço (APS), incluindo planejamento, intervenção prática, reflexão e aprendizagem teórica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

A seguir, serão narrados os pontos principais dos encontros e o desdobramento de cada um deles. Optou-se por dividir essa narrativa em duas partes: a primeira é referente aos encontros que ocorreram no primeiro semestre de 2023, abrangendo as fases da APS de ação, demonstração e reflexão; a segunda diz respeito às formações do segundo semestre, correspondendo à etapa de reconhecimento.

### **AÇÃO, DEMONSTRAÇÃO E REFLEXÃO**

Conforme mencionado na seção de planejamento, o primeiro encontro foi dedicado a conhecer o grupo de professores e permitir que estes conhecessem a equipe formadora. Nessa ocasião, o objetivo era identificar as necessidades do grupo e compreender as inseguranças relacionadas ao trabalho de tutoria. Posteriormente, as formações de fevereiro, março e abril de 2023 foram reservadas para explorar as temáticas que emergiam a cada encontro.

Até março, os encontros ocorriam de forma semanal. Após o inicial, em fevereiro, a reunião subsequente direcionou-se para a exploração de temas relacionados ao que fazer no primeiro dia da tutoria. Nessa ocasião, como parte do embasamento teórico, foi apresentado o método clínico crítico de Jean Piaget (1979), com a proposta de que os docentes compreendessem a importância de formular perguntas apropriadas, evitando influenciar as respostas dos estudantes e buscando acessar genuinamente o pensamento e as narrativas deles. Adicionalmente, foram discutidas questões associadas às temáticas da Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2004), com ênfase na escuta ativa, linguagem e elogios descritivos.

Foram também exploradas algumas etapas da CNV, como a observação de sentimentos e necessidades.

Assim, junto à equipe formadora e com base na teoria discutida, os docentes pensaram em roteiros de autopercepção para iniciar e desenvolver conversas com os estudantes, como pode ser visto pelo exemplo a seguir:

**Figura 1 – Roteiro de Autopercepção**

AUTOPERCEÇÃO	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Realizo as atividades propostas na aula.	x		
Me concentro durante essas atividades.		x	
Presto atenção às explicações dos professores.	x		
Continuo persistindo, mesmo quando está difícil me concentrar e entender a matéria.		x	
Colaboro com os professores durante as aulas, evitando conversas fora de hora e atitudes inconvenientes.	x		
Faço perguntas para solucionar minhas dúvidas.			X Vergonha
Faço registros com autonomia, anotando o que compreendi das explicações do professor.		x	
Consigo resumir em tópicos o que estudei seja durante a aula, seja em pesquisas individuais.		x	
Realizo as lições de casa sem tanta ajuda dos meus pais e/ou responsáveis.			X Falta de organ.
Consigo organizar sozinho o meu material escolar tanto em casa como na escola.	x		
Trato meus professores com respeito.	x		
Sinto interesse e curiosidade em aprender coisas novas, buscando ampliar meu repertório cultural.	x		
Lido bem com os colegas de sala, não havendo	x		
Procuro compreender os sentimentos dos meus colegas, acolhendo suas necessidades.			
Entendo meus sentimentos e desenvolvo estratégias para lidar bem com situações difíceis.			
Consigo lidar bem com frustração, evitando ser agressivo com o outro ou comigo mesmo.			

AUTOPERCEÇÃO	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Tenho uma rede de apoio, de forma que consigo compartilhar minhas conquistas, meus medos e dificuldades com pessoas em quem confio.			
Consigo escutar pontos de vista diversos, dialogando com visões de mundo diferentes da minha.			

Fonte: Elaborado pelas autoras

A proposta era que, com esse roteiro, a equipe compreendesse o aluno de forma global, podendo auxiliá-lo no desenvolvimento de competências procedimentais, socioemocionais e acadêmicas, as quais naturalmente dialogam com o processo integral de aprendizagem.

Além desse documento, ficou estabelecido que, não havendo a necessidade de sigilo, os encontros seriam registrados, de forma permanente, em uma planilha compartilhada. Docentes, coordenadores e familiares poderiam ter acesso, caso necessário, aos tópicos conversados e encaminhamentos dados. Abaixo está o modelo de tabela utilizado para registro dos encontros:

Figura 2 – Registro dos encontros

TEMÁTICA EXPLORADAS	OBSERVAÇÕES	ENCAMINHAMENTOS
Questões gerais que foram tratadas no encontro. Exemplo: amizades na escola, relação com professores organização de materiais escolares, dificuldade de aprendizagem, projeto de vida.	Alguma informação que o tutor ache importante pontuar e/ou queira dividir com outros professores, gestão e família.	O que foi combinado de ações/posturas com o estudante em relação à temática discutida.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Também ficou acordado que situações delicadas deveriam ser registradas em relatórios mais detalhados, os quais seriam disponibilizados apenas para a gestão. Por fim, fechando esse dia, os professores enfatizaram a necessidade de abordar nas formações temáticas sensíveis que poderiam surgir durante os atendimentos com os estudantes. Dessa forma, ficou acordado que a equipe formadora prepararia estudos de casos para serem discutidos nos próximos encontros, discutindo tanto aspectos teóricos quanto procedimentos práticos na construção de protocolos para casos mais complexos.

No mês de março, as reuniões mantiveram-se semanais, conforme combinado na última reunião de fevereiro. Durante esses encontros, a ênfase esteve na análise de estudos de caso sobre temas sensíveis, incluindo identidade de gênero, uso do nome social, transtornos alimentares, abuso sexual, violência doméstica, racismo, automutilação, entre outros. Os educadores foram divididos em grupos e cada equipe foi incumbida de desenvolver abordagens para as situações apresentadas. Além disso, solicitou-se a presença da equipe gestora nessas sessões, a fim de contribuir e validar a formulação de protocolos para os casos relatados.

Cada grupo apresentou seu caso e as soluções propostas, enquanto a equipe formadora explorava aspectos teóricos de cada situação e discutia a importância das redes de proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Após as discussões, todos os docentes colaboraram na elaboração dos protocolos de encaminhamento, com orientação e validação da equipe diretiva da escola. Na maioria dos casos, os protocolos seguiram a seguinte sequência: sensibilização do estudante sobre a importância de o assunto não ficar no sigilo, precisando ser tratado em outras instâncias; acionamento da equipe gestora; diálogo da equipe gestora com os responsáveis pelos estudantes; envolvimento da psicóloga escolar para acompanhar o aluno; e, quando necessário, acionamento das redes de proteção dos direitos das crianças e adolescentes, como o sistema de saúde e assistência social.

Após os encontros realizados entre fevereiro e março, os educadores indicaram que se sentiam confiantes para iniciar as formações de maneira mensal. No entanto, em abril, ainda foram promovidos dois encontros quinzenais. Um deles foi dedicado à supervisão dos atendimentos, no qual a equipe formadora ouviu casos em que os docentes enfrentaram maiores desafios. Os tutores identificaram uma demanda emergente: a exploração de abordagens que ultrapassassem a lógica punitiva em casos de incividades. Sugeriu-se, então, que no último encontro de abril, fossem explorados os conceitos e práticas da justiça restaurativa, contando com a participação de uma professora especialista na temática.

Embora tivesse sido acordado que os encontros passariam a ser mensais, no mês de maio surgiram casos de tentativa de suicídio, o que causou impacto em toda a comunidade escolar. Diante dessa situação, a equipe formadora considerou mais apropriado manter dois encontros neste mês. O primeiro teve como foco o acolhimento do corpo docente, abordando questões práticas de autocuidado, autoconhecimento e saúde mental. Foram incorporadas atividades como jogos para expressão de sentimentos e dramatização.

O segundo encontro de maio concentrou-se na exploração da temática da saúde mental na escola, com ênfase em comportamentos suicidas. Nessa ocasião, foram aprofundados aspectos relacionados ao papel da escola no cuidado com a saúde mental. Ademais, pensou-se em estratégias para abordar o tema com os estudantes, como a construção de planos de ajuda. A equipe formadora baseou-se em materiais informativos e estudos fornecidos pelo Instituto Vita Alare, um espaço dedicado ao apoio em situações de prevenção e pósvenção de suicídio.

Em junho, devido às elevadas demandas tanto da escola quanto da equipe formadora, não foram realizados encontros. Entretanto, foi disponibilizado um formulário (google forms) para os tutores, a fim de que pudessem avaliar as formações realizadas até aquele momento. Dos vinte educadores, apenas seis responderam à avaliação. A maioria significativa (90%) expressou que os encontros formativos foram fundamentais para a compreensão aprimorada da proposta do projeto e para a formulação de estratégias mais eficazes no atendimento aos alunos. Adicionalmente, todos avaliaram positivamente a tutoria, destacando que “por meio desse contato com os alunos, [conseguiram] identificar diversas questões que impactam diretamente no processo de aprendizado diário”.

Em relação a possíveis ajustes no projeto, uma parcela considerável dos docentes sugeriu uma maior integração entre os professores e o suporte psicológico oferecido pela Rede SESI. Essa aproximação visava agilizar os encaminhamentos e proporcionar apoio aos professores, garantindo, assim, um espaço de acolhimento para eles.

## **RECONHECIMENTO**

Inicialmente, vale ressaltar que, no início do segundo semestre, em resposta às demandas identificadas, a equipe gestora da escola tomou a iniciativa de contratar uma orientadora educacional para oferecer suporte à equipe. Além disso, foram fortalecidos os vínculos com a equipe de apoio psicológico da Rede SESI. Como resultado, essas duas profissionais foram integradas à equipe formadora, juntando-se aos especialistas do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade.

Nesse sentido, foram realizadas duas reuniões (uma em agosto e outra em setembro) envolvendo os tutores, a equipe diretiva, a orientadora educacional, a psicóloga e os formadores. Durante esses encontros, mapearam-se as necessidades do corpo docente e foram propostas novas diretrizes para o projeto. A equipe

formadora identificou que, no grupo dos tutores, havia algumas questões interpessoais as quais precisavam ser abordadas. Nos dois encontros seguintes (um em outubro e outro em novembro), foram realizadas diversas dinâmicas com o objetivo de promover uma cooperação mais efetiva entre os docentes, proporcionando a construção de um ambiente seguro para discutir os desafios e conflitos interpessoais relacionados ao projeto. Além disso, foi reservado espaço para que os professores pudessem expressar suas necessidades após seis meses de implementação da tutoria. Como resultado, surgiu a demanda de iniciar a elaboração de um documento que delineasse diretrizes para o trabalho. Este processo ainda será aprofundado e desenvolvido nos próximos encontros formativos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Nas considerações finais, incorporamos a fase final da Aprendizagem em Serviço (APS): a avaliação. Fica evidente que a implementação da APS teve um impacto significativo no projeto de tutoria e em todos os participantes desta iniciativa. A participação ativa dos professores nas reuniões e a subsequente avaliação positiva reforçam a eficácia das capacitações, que pareceram ter contribuído para a compreensão mais aprofundada da proposta do projeto e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no atendimento dos alunos. As sugestões de ajustes, especialmente a integração mais estreita entre professores e suporte psicológico, destacam a importância do apoio contínuo e da criação de espaços de acolhimento para a equipe docente.

Nesse contexto, essa abordagem de formação continuada revela-se como uma metodologia de bastante potencial, afinal nela os professores são reconhecidos como agentes ativos do processo de transformação de seu próprio ambiente de trabalho e de suas práticas docentes. Isso permitiu que eles refletissem sobre os avanços e limitações de suas ações, o que auxiliou na proposição de mudanças individuais e grupais. Inclusive, a iniciativa de elaborar um documento de diretrizes para o trabalho de tutoria reflete a consolidação do aprendizado adquirido e a busca por uma base sólida para as futuras etapas do projeto. Nesse sentido, a abordagem formativa foi essencial para o sucesso do projeto de tutoria e ainda contribuiu para a consolidação do novo currículo escolar.

Partindo dos resultados expostos, é possível afirmar que a proposta de formação atendeu ao seu objetivo inicial de consolidar a tutoria na escola, ao mesmo

tempo em que houve uma capacidade adaptativa e resposta efetiva às demandas emergentes. O impacto positivo nas práticas dos professores, evidenciado pelas avaliações e sugestões de ajustes, ressalta a importância da aprendizagem em serviço na formação continuada dos educadores.

Formação essa que exige um envolvimento não só dos docentes e formadores, mas também da gestão escolar, cujo apoio é essencial não só para a promoção dos encontros, mas para tornar factível aquilo que é discutido e acordado nas reuniões. Nesse sentido, é necessária uma constante comunicação e alinhamento entre os setores da comunidade escolar. Ademais, é preciso que todos tenham uma postura reflexiva e estejam abertos a mudanças e ajustes, reconhecendo que a evolução contínua é um aspecto fundamental para a sustentabilidade e eficácia a longo prazo de um projeto.

## REFERÊNCIAS

---

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In Candau, V. M. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**, p. 51-68. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença**. Brasília: Editora do Senado, 1990.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan., /abril, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt> Acesso em 17 nov. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 - 1379, out. - dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em 17 nov. 2023.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Dossiê: Temas em Debate na Formação de Professores, n. 50, Dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/> Acesso em 17 nov. 2023

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HERRERO, M. **El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria (tesis doctoral)**. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2002.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2001

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução R. Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

PUIG, J. M. (Coord.). **Aprendizaje servicio**: educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2004.

SÁNCHEZ, M. P.; ROVI, J. M. P. La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. **Revista internacional de educación para la justicia social**, v. 2, n. 2, 2015.