

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora,
o texto completo desta tese será
disponibilizado somente a partir
de 16/06/2023.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE**

**A ESCOLA COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES**

REBECA POSSOBOM ARNOSTI



**Rio Claro – SP
2021**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE**

**A ESCOLA COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: dos desafios às possibilidades.**

REBECA POSSOBOM ARNOSTI

Relatório de defesa apresentado ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título Doutor em Educação.

A763e

Arnosti, Rebeca Possobom

A escola como lugar de desenvolvimento profissional docente : dos desafios às possibilidades. / Rebeca Possobom Arnosti. -- Rio Claro, 2021

505 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. desenvolvimento profissional docente. 2. profissionalização educativa. 3. comunidade profissional. 4. percursos formativos. 5. dispositivos de acompanhamento socioprofissional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE: A ESCOLA COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES**

AUTORA: REBECA POSSOBOM ARNOSTI

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI (Participação Virtual)
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP

Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Virtual)
Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Profa. Dra. PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (Participação Virtual)
Departamento de Pesquisas Educacionais / Fundação Carlos Chagas - São Paulo / SP

Rio Claro, 16 de junho de 2021

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE REBECA POSSOBOM ARNOSTI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - CÂMPUS DE RIO CLARO.

Aos 16 dias do mês de junho do ano de 2021, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de REBECA POSSOBOM ARNOSTI, intitulada **A ESCOLA COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP, Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP, Profa. Dra. ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP, Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP, Profa. Dra. PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Pesquisas Educacionais / Fundação Carlos Chagas - São Paulo / SP. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão

Examinadora.



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

*Dedico esta tese ao Davi, à Monalisa e a outro(s) que, talvez, possa(m)
chegar.*

Que, de alguma forma, o trabalho aqui reunido contribua para
deixar a vocês um mundo um pouquinho melhor...

Agradecimentos

Doutorado. A conclusão de uma caminhada acadêmica. Uma titulação que me permite acessar a condição/a profissão de *pesquisadora da área de Educação*.

Uma mistura de memórias, pessoas e lugares constituíram os 12 últimos anos que me trouxeram até este lugar, da entrada como bolsista em um projeto de extensão ao término do Doutorado.

Para agradecer, escolho recapitular algumas das imagens que são marcantes ao longo dessa trajetória. Imagens que direta ou indiretamente auxiliaram o desenvolvimento e a conclusão desta pesquisa. Foram olhares, palavras, gestos e ensinamentos que, pouco a pouco, contribuíram com minha formação, possibilitaram-me condições para realizar este trabalho.

A primeira imagem que me vem à mente é do dia em que conheci meu orientador, *Professor Doutor Samuel de Souza Neto*, há cerca de 12 anos. Eu participei de uma entrevista a fim de ser selecionada como bolsista do projeto de extensão Escola de Educadores (UNESP/Rio Claro). Esse foi o início de uma parceria que rendeu três projetos de iniciação científica, um trabalho de conclusão de curso, uma Dissertação e, agora, uma Tese.

Em primeiro lugar, o jeito Samuel de ser me ensinou que as dimensões pessoais e profissionais sempre podem caminhar juntas. Porque ele sempre se preocupa com ambas, de uma forma muito humana e acolhedora, que nem sempre se vê por aí... Nunca houve uma orientação sem que, ao final dela, ele me perguntasse: Como vai sua família? Tudo bem com o André? E o Davi, como está?

O jeito Samuel de ser me ensinou que sempre há o que se aperfeiçoar em um trabalho. Que é preciso manter altas expectativas sobre o que estamos fazendo, afinal, ele sempre me incentivou a ir além. Nunca disse que “algo era difícil demais” ou “que eu não daria conta”.

O jeito Samuel de trabalhar me apresentou a responsabilidade e o compromisso que devemos ter com a educação quando decidimos atuar na área da pesquisa. Me apresentou, ainda, as diferentes faces da atuação de um professor pesquisador e reconheci quão intensa é tal profissão: com rigoroso trabalho de leitura e análise de dados, publicações, eventos, atividades em grupos de pesquisa, grupos de extensão, grupos de estudo etc.

E, assim, a relação ‘orientador – orientada’ multiplicou-se em inúmeras outras, tendo em vista que não consigo contabilizar quantas experiências riquíssimas adquiri a partir do trabalho conjunto, com outros orientandos e professores que participavam desses espaços.

E, nessa relação ‘pessoal-profissional’, ganhei uma ‘família acadêmica’, que autoapelidamos ‘Cones’, por uma bobeira mesmo, afinal, uma pilha de

cones ficou esquecida na Sala do Professor Samuel e uma ou outra piada aconteceu a partir dela... rrsrs. Os Cones, entre outros colegas, foram aqueles que me ensinaram a ser crítica do trabalho de meus próprios colegas – do meu, sem jamais faltar com respeito ao que vinha sendo realizado.

Eles me ensinaram como podemos ajudar o outro a melhorar. Que grandes discussões surgem quando optamos por trabalhar no laboratório de pesquisa. Que, quando um grupo de pós-graduandos se reúne, há muitas 'piadas acadêmicas', que provavelmente seriam bem enfadonhas em outros grupos... rrsrs.

No Doutorado, especialmente, resgato a imagem de algumas tardes em que o *Prof. Dr. Roraima Alves da Costa Filho* (o Roris) me indicou leituras e estabelecemos discussões sobre abordagens de análise de dados na área da Educação. O quanto ainda precisamos avançar nessa discussão e nas diferentes metodologias ligadas a esse processo! Discussões necessárias para eu concluir que meus registros de observação não poderiam ser analisados a partir dos mesmos protocolos utilizados com os grupos focais.

A *Prof.ª Dra. Melissa Fernanda Gomes da Silva* (isto é, a Mel) ajudou-me a dar uma devolutiva em alguns registros que os professores participantes desta pesquisa realizaram... Socorreu-me em um momento de angústia!

A *Prof. Ms. T* foi participante da pesquisa. Quantas trocas realizamos sobre a escola como espaço de Desenvolvimento Profissional Docente! Como poucas pessoas, ela possui um jeito próprio de propor práticas formativas que saem da dimensão do discurso e adentram a dimensão do fazer... Consegue colocar os professores a vivenciarem um pouco daquilo que procurávamos apresentar enquanto formadores. Com ela, as contribuições foram não apenas à *Rebeca-pesquisadora*, mas, também, à *Rebeca-formadora*.

A *Prof.ª Dra. Marina Cyrino (a Má)*. Resgato diferentes imagens em que nós duas falávamos sobre discussões que permeavam minha pesquisa. Ela me indicou muitos referenciais relativos à análise de práticas e aos dispositivos formativos, presentes neste estudo. Compartilhamos um pouco do desafio de compreender se e como os dispositivos poderiam gerar novas disposições...

Então recolho imagens de manhãs em que tomei café ouvindo os áudios da *Prof.ª Dra. Larissa Cerignoni Benites (A Lari!)*. Ela me abraçou como ninguém ao longo desta pesquisa. Ela no Sul, eu no Sudeste.

Com ela discuti a construção do projeto de pesquisa, a organização dos dados e o início da discussão teórica junto aos mesmos. A gente fazia anotações para dar uma devolutiva a partir dos áudios trocados... rrsrs. A Larissa me tirou da solidão de pesquisadora em tempos de pandemia, inúmeras vezes.

Me fez provocações que me levaram a ampliar o olhar para o trabalho de análise de práticas, para a participação e a postura do formador junto ao grupo de professores etc. E, para além do meu trabalho, quantas reflexões

fizemos sobre as condições e o rigor das pesquisas acadêmicas no Brasil! Sobre em que ainda precisamos avançar?

São muitas imagens de colegas que conheci no grupo de pesquisa e em disciplinas que, de uma forma ou de outra, foram somando à minha trajetória. Cito especialmente o *Prof. Ms. Josué José de Carvalho Filho* e a *Prof.ª Ms. Janaína da Silva Ferreira*, pois me recordo de nossas reuniões agendadas apenas com o intuito de debater conceitos e aspectos ligados às nossas pesquisas. Com Josué compartilhei o anseio de melhor compreender Pierre Bourdieu e o quanto seu quadro teórico-conceitual nos ajudava a olhar para nossos dados...

Com Janaína procuramos colocar Shulman e Tardif em debate a partir de diferentes ângulos, a fim de entender as principais diferenças e convergências entre esses pesquisadores...

Neste ponto, salto para imagens do desfecho deste processo: minha banca de doutorado. Lá estava a *Prof.ª Dra. Flávia Medeiros Sarti*. Que de certa forma coorientou meus passos, pois me acompanha desde a graduação. Fez parte da banca de correção de meu trabalho de conclusão de curso, de meu Mestrado e agora de meu Doutorado.

Suas colocações, sempre tão pertinentes, quantas vezes colaboraram para um salto de qualidade em cada uma das pesquisas, para o elemento que faltava no fechamento de determinada ideia, para um puxão de orelha em relação a uma ou outra postura, a um ou outro equívoco conceitual... Por sinal, foi ela quem sugeriu modificar o título original: "Escola como lugar de formação docente", para "Escola como lugar de desenvolvimento profissional docente"... Logo no início desta pesquisa. Foi a partir dela que o referencial de Michel de Certeau, com seus conceitos de *lugar* e *espaço*, adentraram minha Dissertação e, agora, minha Tese.

A *Prof.ª Dra. Aline M. de M. Rodrigues Reali* presenteou-nos com sua experiência de trabalho ligada à metodologia construtivo-colaborativa. Seus estudos ajudaram-me a compreender como eu poderia desenvolver uma pesquisa ancorada em tal abordagem, como os processos de parceria *escola-pesquisadora* poderiam se constituir. Para além do que se apresenta no texto desta Tese, as colaborações da *Prof.ª Aline* foram dialogando comigo ao longo de meu trabalho de campo.

A *Prof.ª Dra. Patrícia Albieri Almeida* participou apenas da banca de defesa. Presenteou-nos com uma leitura muito atenta de todo o texto, tecendo comentários importantes sobre os diferentes capítulos. De modo pontual, ajudou-nos a resgatar o conceito de desenvolvimento profissional docente como um termo guarda-chuva, que enfatiza processos de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao longo de sua formação.

E fechou suas colocações nos levando a pensar sobre o conceito de *ubuntu*, que reflete uma das questões importantes que permeou este

trabalho: 'O meu progresso pessoal está a serviço do progresso da minha comunidade?'

Do mesmo modo, a *Prof.^a Dra. Vera Teresa Valdemarin*, que também participou da banca de defesa, além da leitura atenta, trouxe-nos importantes reflexões sobre como os saberes da formação inicial dialogam com o processo de desenvolvimento profissional docente e como os saberes produzidos na escola poderiam favorecer a formação na graduação.

Mas não teria havido defesa se a Rede Municipal em que a pesquisa foi realizada não tivesse aceitado fazer parte deste estudo. À Secretaria Municipal de Educação, minha gratidão, pelo aceite e reconhecimento do trabalho realizado!

Então brotam, neste momento, imagens ligadas aos lugares que ocuparam o centro desta pesquisa: Escolas A, B, C! Professores, professores coordenadores, vice-diretoras e diretoras, técnico agrícola que participaram de nossa pesquisa! Levo comigo todo o engajamento e comprometimento de vocês, que disponibilizaram tempo, energia, saberes e práticas para que nossos momentos formativos acontecessem!

A todos da querida Escola A... A pesquisa possibilitou-me reconhecer desafios e peculiaridades de sua cultura que, em contatos anteriores, não percebia. Pude olhar para esta escola a partir de tantos ângulos! Aqui caminhamos em busca de entender a infância e o papel da docência e da escola nesse processo.

Entre todos os momentos, carregarei um carinho especial pelos nossos momentos dos 'saborosos acolhimentos', quando em poucos minutos conseguimos misturar vivências pessoais, estudos e práticas profissionais, além de um cuidado com a equipe.

A todos da acolhedora Escola B. Esta escola me surpreendeu em relação às interações humanas! Para além de acompanhar um trabalho sério, de comprometimento junto aos alunos, em muitos momentos me senti acolhida como parte da escola – pois não é que até da confraternização de final de ano participei? Até um kit de fraldas foi carinhosamente preparado ao meu bebê Davi, que estava a caminho!

Carregarei comigo essas lembranças afetuosas, além de todo o trabalho realizado a fim de superar os desafios enfrentados no cotidiano escolar: quantas ações foram realizadas para reorganizar e inovar nas práticas, atendendo melhor aos alunos? Quantas ações foram pensadas para se aproximar da comunidade?

Com muitos alunos e poucos recursos, levarei comigo as experiências marcantes desta escola – Casa Aberta, Grupos de Estudos, Planejamentos Conjuntos entre pares, Palestras aos pais, Estratégias diferenciadas para engajar os alunos nas lições de casa etc. etc. etc.!

A todos da peculiar Escola C, que me surpreendeu com suas inúmeras discussões! Desafiador foi fazer com que cada encontro não se tornasse um grande debate filosófico, político ou pedagógico... rrsrs.

Carregarei comigo as imagens de um grupo de professores que toma algumas decisões de forma autônoma, algumas vezes divergindo de decisões superiores... Que se coloca a pensar sobre ações que poderiam favorecer os processos de ensino e aprendizagem de diferentes alunos, olhando para a escola como um todo, para além da sala de aula. Que, para além das preocupações inerentes a quaisquer escolas, preocupa-se em construir uma identidade própria, de uma escola inserida no ambiente rural, com características tão peculiares... Em que todos os alunos estudam em período integral. O que significa ser professor e ser aluno nesta realidade?

Antes de serem participantes da pesquisa, essas pessoas são meus colegas de rede. A eles devo minha gratidão e admiração. Afinal, para além dos dados coletados, fui registrando muitas experiências profissionais inspiradoras, que também me fizeram refletir sobre minha própria docência.

Não posso deixar de mencionar que, por meio do *processo nº 2016/25405-1, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)*, recebi um apoio inestimável à pesquisa. Foram 26 meses de bolsa de pesquisa e mais quatro meses de licença-maternidade. Nesse período, pude dedicar-me exclusivamente à pesquisa, vivenciá-la como minha única atividade profissional. Certamente, isso foi um diferencial que me possibilitou produzir grande volume de dados e analisá-los a partir de diferentes recortes, conforme se verifica na presente Tese.

Se meu ano de 2018 foi marcado por estudo, leituras, planejamentos e um trabalho de campo intenso nas três escolas participantes, em 2019 me vi em uma nova aventura, que carrega consigo, também, novos desafios: foi preciso conciliar o trabalho de pesquisa à maternidade (nos últimos meses, somou-se a isso a atuação profissional, tendo em vista que a bolsa de pesquisa chegou ao final e retomei meu cargo na rede municipal).

E aqui agradeço aos estudantes de graduação que me auxiliaram com as transcrições dos dados da pesquisa (Wilian, Jemima, Alexandre) e, de modo especial, à amiga Mariana Fiório, que hoje segue a trajetória acadêmica e dá continuidade a temáticas que pesquisei anteriormente.

Quantas vezes ela me socorreu na formatação e organização do trabalho, no levantamento de determinados dados, possibilitando-me ter mais tempo para as discussões e a construção do texto!

Para a reta final deste estudo, Beatriz Jordão Bartiromo Monteiro Lino dedicou-se a elaborar algumas ilustrações voltadas às temáticas do estudo, a fim de tornar a apresentação desta pesquisa mais original. Agradeço à dedicação e ao detalhe estético que me ajudou a compartilhar os principais aspectos de minha pesquisa.

E, para encerrar, apresento algumas imagens dos bastidores desta pesquisa.

Nos bastidores estão os amigos e familiares. Que mantiveram minha casa arrumada, adiantaram uma janta, deixaram de me ver para respeitar meu tempo e meu trabalho... Adiaram encontros... Deixaram de comemorar aniversários e outras datas especiais. Porque em alguns momentos da pesquisa não existem finais de semana, horário de trabalho, feriados ou datas específicas.

Obrigada especialmente ao meu marido, aos meus pais, ao meu irmão e aos meus sogros que, além de me acompanharem e me darem suporte ao longo dessa jornada, ampararam e cuidaram de meu pequeno Davi!

Obrigada, também, à minha tia Rô, à minha vizinha Larissa e à minha amiga Mariana C. Lopes, que dedicaram algumas tardes de suas vidas a ele!

Encerro trazendo à tona imagens vividas junto às queridas *Rosemeire*, *Lilian* e *Silmara*, que atuaram na vice-direção da escola em que, atualmente, sou diretora. Agradeço por assumirem a escola em minhas ausências, com tanto comprometimento. Agradeço pela paciência comigo quando demorei a dar conta de alguma exigência profissional devido aos compromissos ligados ao Doutorado.

De modo especial, resgato as tantas conversas que tive com Rose e Sil, as quais sempre contribuíram para aproximar a pesquisa da escola, para estabelecer pontes entre conceitos, discussões teóricas e a forma como esses dialogam com as demandas do cotidiano escolar.

Obrigada a cada pessoa não citada neste texto, mas que, de alguma forma, me propiciou uma nova leitura de mundo, que me abriu mais uma janela para pensar sobre meu estudo e meus dados...

Obrigada a cada pessoa não citada neste texto, mas que esteve ao meu lado durante esses quatro anos e onze meses. Torcendo, incentivando, ouvindo-me...
Acreditando que, algum dia (rsrsrs), eu chegaria à conclusão desta etapa.

Obrigada ao meu Senhor Deus. Porque sei que foste Ti quem me permitiu ter saúde e discernimento para concluir mais esta etapa. Porque sei que foste Ti quem colocou cada uma dessas pessoas especiais em meu caminho...

Que eu tenha sabedoria e discernimento para colocar o que sou e o que aprendi – enquanto pessoa e profissional – a serviço da comunidade e daqueles que posso alcançar.

Resumo: Esta pesquisa se fundamenta na profissionalização do ensino e da docência, movimento que contribuiu para que a escola passasse a ser concebida como lugar de formação e produção de saberes docentes. Estudos têm apontado para isso há cerca de quatro décadas, mas, na prática, ainda se verificam muitos entraves para que a escola desempenhe tal função, como: legislações que ainda não asseguram esse lugar, excesso de atividades burocráticas, falta de compreensão dos gestores em relação a essa função etc. Assim, questiona-se: Como possibilitar a construção da escola como lugar de desenvolvimento profissional docente (DPD)? Por isso, objetivamos investigar os processos de construção da escola como lugar de DPD, tendo por base os princípios da profissionalização da docência. Especificamente, buscamos: (a) documentar e analisar processos e ferramentas que podem colaborar com tal construção; (b) apontar os desafios encontrados na construção da escola como lugar de DPD; (c) apresentar as transformações introduzidas nos novos processos formativos com relação às práticas docentes e à escola; (d) identificar dispositivos, dinâmicas e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional; (e) analisar as contribuições de processos de DPD aos professores, aos alunos e à escola. Realizou-se pesquisa qualitativa, de caráter construtivo-colaborativo, tendo como técnicas de coleta de dados: questionário; observação; observação participante; grupo focal e análise documental. Os dados passaram por análise de conteúdo. Para análise dos registros de observação, também se considerou a microanálise etnográfica de interação. O estudo envolveu três escolas, quatro diretoras, sete vice-diretoras, cinco professores coordenadores, um técnico-agrícola, 45 professores em participação ativa e 47 professores em participação periférica ou forasteira. Os resultados destacam a importância de a gestão escolar ser vista como profissionais da educação, não da administração, pois precisam ter consciência de seu papel e organizar práticas intencionais em direção a um acompanhamento socioprofissional dos professores, articulando o projeto de escola ao projeto formativo, com o intuito de contemplar o desenvolvimento organizacional, pessoal e profissional. Nas escolas que conseguiram articular essas três dimensões, identificamos o surgimento de novas disposições, verificamos a cultura da escola em movimento. Esse processo é potencializado quando o grupo se constitui como uma comunidade profissional, o que corrobora o sentimento de pertença ao contexto e relações formativas mais horizontais. Nas sequências formativas, destacamos as capazes de propiciar percursos formativos, isto é, que reservaram tempo e ações planejadas para que os professores estabelecessem articulações entre diferentes elementos: saberes e práticas locais; trajetória de vida e atuação profissional etc. Essas articulações aconteceram a partir de reflexões, favorecidas por dispositivos de acompanhamento socioprofissional dos alunos e das práticas; por estudos sobre a docência; por diferentes formas de se acessar as práticas locais; pela diferenciação entre práticas e práticas locais; entre a socialização de atividades e a reflexão sobre elas etc. Lógicas formativas pautadas na sala de aula e no aplicacionismo foram identificadas, indicando a necessidade de superá-las. Assim, a pesquisa salientou espaços que favoreceram o DPD dentro da escola, mas verificou que ela ainda não ocupa este lugar do ponto de vista político, pois saberes e práticas nela produzidos tendem a ficar silenciados, às margens da lógica administrativa-legal. Para concluir, este trabalho nos convida a pensar novos caminhos para o processo de profissionalização, que aqui denominamos de profissionalização educativa, a qual deve estar ancorada na cultura profissional, no compromisso com a educação, na autonomia como conquista política e social e em respostas multidisciplinares aos desafios que emergem na escola. Os conceitos de acompanhamento socioprofissional, percursos formativos e comunidades profissionais emergiram como preponderantes para que a escola possa organizar espaços de DPD.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; profissionalização educativa; comunidade profissional; percursos formativos; dispositivos de acompanhamento socioprofissional.

Abstract: This research is based on the professionalization of teaching, a movement that contributed to the school being conceived as a place for training and production of teaching knowledge. The studies have pointed to this for about four decades, but, in practice, there are still many obstacles for the school to perform this function, such as: legislation that does not guarantee this place, excessive bureaucratic activities, lack of understanding of managers in relation to this function, etc. Thus, the question is: How to enable the construction of the school as a place of professional teacher development (PTD)? Therefore, we aim to investigate the processes of construction of the school as a place of PTD, based on the principles of professionalization of teaching. Specifically, we seek to: (a) document and analyze processes and tools that can collaborate with such construction; (b) point out the challenges found in the construction of the school as a place of PTD; (c) present the changes introduced in the new training processes in relation to teaching practices and the school; (d) identify devices, dynamics and other aspects that favor the strengthening of collective work and professional autonomy; (e) analyze the contributions of PTD processes to teachers, students and the school. A qualitative, constructive-collaborative research was carried out, using the following data collection techniques: questionnaire; observation; participant observation; focus group and document analysis. The data underwent content analysis. For the analysis of observation records, the ethnographic interaction microanalysis was also considered. The study involved three schools, four principals, seven vice principals, five coordinating teachers, one agricultural technician, 45 teachers in active participation and 47 teachers in peripheral or outside participation. The results highlight the importance of school management being seen as education professionals, not administration, as they need to be aware of their role and organize intentional practices towards a socio-professional monitoring of teachers, articulating the school project to the training project, with the aim of contemplating organizational, personal and professional development. In schools that managed to articulate these three dimensions, we identified the emergence of new dispositions, we verified the culture of the school in motion. This process is enhanced when the group is constituted as a professional community, which corroborates the feeling of belonging to the context and more horizontal training relationships. In the training sequences, we highlight those capable of providing training paths, that is, which reserved time and planned actions for teachers to establish links between different elements: local knowledge and practices; life trajectory and professional performance etc. These articulations took place from reflections, favored by devices of socio-professional monitoring of students and practices; by studies about the teaching; by different ways of accessing local practices; by the differentiation between local practices and practices; between the socialization of activities and reflection on them, etc. Formative logics based on the classroom and on the applicationism were identified, indicating the need to overcome them. Thus, the research highlighted spaces that favored DPD within the school, but found that it still does not occupy this place from a political point of view, as knowledge and practices produced in it tend to be silenced, on the margins of administrative-legal logic. In conclusion, this work invites us to think about new routes for the professionalization process, which we call here educational professionalization, which must be anchored in professional culture, in the commitment to education, in autonomy as a political and social achievement and in multidisciplinary responses to the challenges that emerge at school. The concepts of socio-professional monitoring, training route and professional communities emerged as preponderant for the school to organize DPD spaces.

Keywords: teacher professional development; educational professionalization; professional community; training routes; socio-professional monitoring devices.

Resumen: Esta investigación se basa en la profesionalización de la docencia, movimiento que contribuyó a que la escuela se concibiera como un lugar de formación y producción de conocimientos docentes. Los estudios han apuntado a esto desde hace unas cuatro décadas, pero, en la práctica, aún existen muchos obstáculos para que la escuela realice esta función, tales como: legislación que no garantiza este lugar, exceso de actividades burocráticas, falta de comprensión de los gerentes en relación a esta función, etc. Entonces, la pregunta es: ¿Cómo posibilitar la construcción de la escuela como lugar de desarrollo profesional docente (DPD)? Por tanto, nuestro objetivo es investigar los procesos de construcción de la escuela como lugar de DPD, partiendo de los principios de profesionalización de la docencia. En concreto, buscamos: (a) documentar y analizar procesos y herramientas que puedan colaborar con dicha construcción; (b) señalar los desafíos encontrados en la construcción de la escuela como lugar de DPD; (c) presentar los cambios introducidos en los nuevos procesos de formación en relación a las prácticas docentes y la escuela; (d) identificar dispositivos, dinámicas y otros aspectos que favorezcan el fortalecimiento del trabajo colectivo y la autonomía profesional; (e) analizar las contribuciones de los procesos del DPD a los profesores, los alumnos y el colegio. Se realizó una investigación cualitativa, constructiva-colaborativa, utilizando las siguientes técnicas de recolección de datos: cuestionario; nota; observación participante; focus group y análisis documental. Los datos se sometieron a análisis de contenido. Para el análisis de los registros de observación también se consideró el microanálisis de interacción etnográfica. El estudio involucró a tres escuelas, cuatro directores, siete subdirectores, cinco maestros coordinadores, un técnico agrícola, 45 maestros en participación activa y 47 maestros en participación periférica o externa. Los resultados resaltan la importancia de que la gestión escolar sea vista como profesionales de la educación, no de la administración, pues necesitan ser conscientes de su rol y organizar prácticas intencionales hacia un seguimiento socioprofesional del docente, articulando el proyecto escolar al proyecto formativo, con el objetivo de contemplar el desarrollo organizacional, personal y profesional. En las escuelas que lograron articular estas tres dimensiones, identificamos el surgimiento de nuevas disposiciones, verificamos la cultura de la escuela en movimiento. Este proceso se potencia cuando el grupo se constituye como una comunidad profesional, lo que corrobora el sentimiento de pertenencia al contexto y relaciones formativas más horizontales. En las secuencias formativas, destacamos aquellas capaces de brindar itinerarios formativos, es decir, que reservaban tiempo y acciones planificadas para que los docentes establecieran vínculos entre diferentes elementos: saberes y prácticas locales; trayectoria de vida y desempeño profesional, etc. Estas articulaciones se dieron a partir de reflexiones, favorecidas mediante el seguimiento socioprofesional de estudiantes y prácticas; mediante estudios de docencia; por diferentes formas de acceder a las prácticas locales; por la diferenciación entre prácticas y prácticas locales; entre la socialización de las actividades y la reflexión sobre ellas, etc. Se identificaron lógicas formativas basadas en el aula y el aplicacionismo, lo que indica la necesidad de superarlas. Así, la investigación destacó espacios que favorecieron al DPD dentro de la escuela, pero encontró que todavía no ocupa este lugar desde el punto de vista político, ya que los conocimientos y prácticas producidos en él tienden a ser silenciados, al margen de la lógica administrativo-legal. En conclusión, este trabajo nos invita a pensar en nuevos caminos para el proceso de profesionalización, que aquí llamamos profesionalización educativa, que debe estar anclado en la cultura profesional, en el compromiso con la educación, en la autonomía como logro político y social y en respuestas multidisciplinares a los desafíos que surgen en la escuela. Los conceptos de seguimiento socioprofesional, itinerarios formativos y comunidades profesionales emergieron como preponderantes para que el colegio organizara los espacios del DPD.

Keywords: desarrollo profesional docente; profesionalización educativa; comunidad profesional; itinerarios formativos; dispositivos de seguimiento socioprofesional.

Lista de Figuras:

Figura I: Níveis de participação em uma comunidade de prática.....	126
Figura II: Esquema de Processos Formativos na Escola	155

Lista de Quadros:

Quadro I: Quantidade de escolas municipais no município em que se localizam as escolas participantes da pesquisa.	39
Quadro II: Relação de participantes do estudo vinculados à Escola A.	46
Quadro III: Participantes relacionados à Escola B, em 2017, 2018 e 2019.	48
Quadro IV: Relação de participantes vinculados à Escola C, em 2018.	49
Quadro V: Total de participantes por ano, função e posição ocupada na pesquisa.	51
Quadro VI: Total de participantes por escola e função.	52
Quadro VII: Fases do trabalho de campo realizado nas Escolas A, B e C.	53
Quadro VIII: As diferentes correntes teóricas que constituem a sociologia das profissões.	64
Quadro IX: Conceito de profissionalização, segundo diferentes autores.	75
Quadro X: A docência como profissão: diferenças e aproximações entre os conceitos.	79
Quadro XI: Síntese das quatro fases do profissionalismo, segundo Hargreaves (2000).	86
Quadro XIII: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Objetivos ligados ao EIXO 1) Pesquisas que investigam elementos que podem se relacionar ao DPD.	110
Quadro XIV: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Objetivos ligados ao EIXO 2) Pesquisas que investigam e demonstram por quê ou/e como instituir processos formativos ligados ao DPD.	111
Quadro XV: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Objetivos ligados ao EIXO 1) Pesquisas que investigam elementos que podem se relacionar ao DPD.	113
Quadro XVI: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Contribuições e desafios ligados ao EIXO 1) Competência Profissional.	115
Quadro XVII: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Contribuições e desafios ligados ao EIXO 2) Reflexão sobre a prática e perspectiva construtivista.	116
Quadro XVIII: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Contribuições e desafios ligados ao EIXO 3) Trabalho colaborativo.	120
Quadro XIX: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Contribuições e desafios ligados ao EIXO 4) Processos formativos ligados ao contexto escolar.	120
Quadro XX: Comunidade de prática, Comunidade investigativa.	139
Quadro XXI: Perfil dos professores da Escola A.	141
Quadro XXII: Perfil dos participantes da Escola B.	143
Quadro XXIII: Perfil dos professores da Escola C.	146
Quadro XXIV: Principais temáticas abordadas nos HTPC da Escola A, observadas em 2017.	150
Quadro XXV: Principais temáticas desenvolvidas nos HTPC da Escola A que foram observadas em 2017, realizadas com professores de musicalização.	150
Quadro XXVI: Principais temáticas abordadas nos HTPC observadas em 2017, dos quais participaram professores pedagogos polivalentes e professores de Educação Física da Escola B.	150
Quadro XXVII: Principais temáticas abordadas no HTPC observadas na Escola C, entre os anos de 2017 e 2018.	151
Quadro XXVIII: Atividades desenvolvidas em HTPC para além das temáticas formativas.	158
Quadro XXIX: Tempo utilizado com informes e com a leitura deleite.	159
Quadro XXX: Conteúdos dos informes em cada escola.	159
Quadro XXXI: Quatro etapas da articulação entre teoria e prática.	200
Quadro XXXII: Conhecimentos ou saberes docentes, segundo diferentes autores.	203
Quadro XXXIII: Principais temáticas desenvolvidas em cada HTPC, segunda etapa da pesquisa, 2018/2019.	218
Quadro XXXIV: Conteúdos que circularam nos encontros para planejamento.	223
Quadro XXXV: Conteúdos que estiveram presentes nos encontros sobre a docência.	229
Quadro XXXVI: Conteúdos que circularam nos encontros sobre <i>Conteúdos a serem ensinados</i>	240
Quadro XXXVII: Conteúdos que circularam em HTPC focados nas práticas locais.	248
Quadro XXXVIII: Comparativo entre as categorias Socialização de organização e estratégias e Socialização de atividades, seqüências didáticas e projetos.	250
Quadro XXXIX: Unidades de registro vinculadas à categoria Análise, em cada tipo de HTPC.	252
Quadro XL: Conteúdos que circularam nos encontros sobre desenvolvimento moral.	256
Quadro XLI: Tipo de acolhimento.	264
Quadro XLII: Categorias ligadas ao eixo Acolhimento.	264
Quadro XLIII: Tipos de dispositivos de observação e/ou análise de prática.	319

Quadro XLIV: Síntese dos resultados sobre os dispositivos identificados ao longo da pesquisa.	324
Quadro XLV: Resultados encontrados a partir do uso de dispositivos de acompanhamento socioprofissional propostos pela pesquisadora em parceria com a escola.	339
Quadro XLVI: Quadro de coerência entre os objetivos específicos e resultados obtidos na pesquisa: Construindo percursos formativos na dimensão profissional.	417
Quadro XLVII: Quadro de coerência entre os objetivos específicos e resultados obtidos na pesquisa: Construindo percursos formativos na dimensão pessoal.	419
Quadro XLVIII: Quadro de coerência entre os objetivos específicos e resultados obtidos na pesquisa: Construindo percursos formativos na dimensão organizacional.	420

Sumário

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	25
1.1. Justificativa	29
1.2. Objetivos	33
CAPÍTULO 2: OPÇÕES METODOLÓGICAS: Como construímos a pesquisa?	34
2.1. As escolas, os participantes do estudo, a organização do trabalho de campo	39
2.1.1. Seleção das escolas participantes	39
2.1.2. O perfil das escolas participantes.....	41
2.1.3. Participantes do estudo	45
2.1.4. O trabalho de campo em cada escola participante	52
2.2. Forma de análise e apresentação dos dados.....	57
CAPÍTULO 3: POR UMA PROFISSIONALIZAÇÃO EDUCATIVA: em defesa da escola pública e da valorização da docência.	62
3.1. Movimento de profissionalização e suas origens	63
3.2. A profissionalização da docência em seus marcos histórico-sociais	69
3.3. Quatro décadas depois: desdobramentos a partir do conceito	75
3.4. Últimas considerações... Então por que continuamos a nos pautar na profissionalização?..	88
CAPÍTULO 4: O QUE AS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DIZEM SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PROPICIADOS DENTRO DA ESCOLA?	94
4.1. Percursos metodológicos: como as pesquisas foram identificadas?.....	104
4.2. Conceito de Desenvolvimento Profissional Docente	104
4.3. Desenvolvimento Profissional Docente a partir de propostas formativas desenvolvidas dentro da escola	108
4.4. Considerações finais: Os estudos sobre DPD e a nossa proposta de estudo	125
CAPÍTULO 5: A ESCOLA COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	128
5.1. Aportes teóricos: Da dimensão coletiva a uma cultura de colaboração: conceber a escola como uma comunidade.....	131
5.2. Apresentando os dados observados e produzidos por meio da pesquisa – compreendendo os processos formativos nas escolas participantes	141
5.2.1. O perfil dos participantes do estudo.....	141
O quadro abaixo ilustra algumas das características dos participantes da Escola A:	141
5.2.2. Etapa I: Diagnóstico das escolas participantes.....	149
5.2.3. Desenvolvendo propostas formativas em uma pesquisa construtivo-colaborativa...	165
5.3. O processo de constituição das escolas como lugar de DPD	175
5.3.1. Sobre escolas que ainda não possuem um lugar para o DPD	176
5.3.2. Escola C: lugar de uma comunidade que acolhe as práticas profissionais	178
5.3.3. Escola B: construindo um lugar de partilha do cotidiano e acompanhamento profissional	183

5.3.4. Escola A: construindo um lugar de partilha, consolidando o acompanhamento profissional	187
5.4. Considerações finais... Sobre a escola como lugar de comunidades profissionais	190
CAPÍTULO 6: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS NA ESCOLA: MOBILIZANDO A TEORIA, A PRÁTICA E A REFLEXÃO EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	196
6.1. Que prática? Que teoria? Da desprivatização das práticas à produção de saberes da ação pedagógica.	202
6.2. Que reflexão? Que investigação? Por um modelo de formação centrado na análise das práticas e das variáveis da situação pedagógica	210
6.3. Os espaços formativos constituídos em cada escola	215
6.3.1. Encontros para Planejamento	221
6.3.2. Estudos sobre a Docência.....	228
6.3.3. Encontros sobre conteúdos a serem ensinados	237
6.3.4. Encontros focados nas práticas locais: da socialização de experiências à reflexão sobre às práticas.....	246
6.3.5. Encontros sobre o desenvolvimento moral e gestão da sala de aula.....	255
6.3.6. Encontros sobre a construção da identidade da escola.....	258
6.3.7. Estratégias adotadas para abrir os encontros.....	262
6.4. Em vista de uma profissionalização educativa: A formação centrada na escola em uma perspectiva socioprofissional.....	268
6.4.1. Fragilidades na articulação em espaços formativos que atuam da teoria à prática.....	271
6.4.2. Fragilidades na articulação em espaços formativos que trazem as práticas para seu centro	277
6.4.3. Dos espaços formativos que contemplaram a <i>articulação</i> entre teoria e prática.....	292
6.5. Algumas considerações sobre percursos construídos na escola: entre saberes e práticas, entre a pessoa e a profissão.....	303
CAPÍTULO 7. O PAPEL DOS DISPOSITIVOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	310
7.1. Dispositivo: um conceito <i>entre-deux</i>	313
7.2. Apresentando os dados: entre as dimensões ideal, operacional e vivida	322
7.3. Quando o dispositivo é vivido como forma de controle ou um recurso meramente burocrático?.....	342
7.4. Quando o dispositivo ganha sentido dentro da escola?	344
7.5. Entre direcionamento e construção de sentidos: Considerações finais sobre os dispositivos formativos.....	353
CAPÍTULO 8. NAS ENTRELINHAS DO PERCURSO FORMATIVO: INTERAÇÕES ENTRE DPD E DISPOSIÇÕES	356
8.1. Da socialização profissional à aquisição de novas disposições.....	359
8.2. Do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional.....	365
8.2.1. Os encontros para planejamento.....	365
8.2.2. O caso dos cantinhos e dos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade – Escola A	366

8.2.3. Dos dispositivos às disposições	370
8.3. Da formação à escola: a cultura profissional em movimento	371
8.4. Algumas considerações: É possível que os processos formativos suscitem novas disposições?	374
CAPÍTULO 9: O PAPEL DA COORDENAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA COMO LUGAR DE DPD	377
9.1. O professor coordenador e o gestor escolar segundo estudos científicos brasileiros	382
9.2. Para a profissionalização do ensino... A gestão como profissão.	389
9.2.1. Das concepções ligadas ao DPD à formação dos gestores	390
9.2.2. A dimensão colaborativa da gestão escolar	402
9.2.3. Considerar a heterogeneidade docente	404
9.2.4. A avaliação dos processos formativos constituídos na escola	408
9.3. Considerações finais	411
CAPÍTULO 10: CONSIDERAÇÕES FINAIS	413
10.1. Aos profissionais que atuam nas escolas: três conceitos importantes na construção da escola como lugar de DPD	416
10.2. Aos pesquisadores da área de educação: Quatro décadas se passaram... Entendemos e concebemos a escola como <i>lugar de produção de saberes</i>?	424
10.3. Aos pensadores e promotores de políticas públicas: é preciso pensar o lugar da escola no campo educacional	429
10.3.1. Pensando a organização do jogo político a fim de contemplar as escolas no campo educacional	432
10.3.2. A autonomia como conquista política e social implica considerar o compromisso com a educação	435
REFERÊNCIAS	443
APÊNDICES	466
I. Roteiros para Grupos Focais	466
II. Dispositivos de Acompanhamento Socioprofissional	486
II.1. Roteiro para o Estudo de Caso (Escolas A e B):	486
II.2. Roteiro para observação da própria prática (Escola B)	486
II.3. (Escola C) Roteiro de observação da própria prática	488
II.4. (Escola C) Roteiro de observação da prática do colega – Docentes	494
II.5. Troca de Cartas	497
III. Questionário desenvolvido apenas na Escola B	499
IV. Questionário realizado com professores coordenadores e equipe gestora, após desenvolvimento da parceria pesquisadora-escola	501
V. Registros de observação – exemplos	502

Apresentação

Início, na primeira pessoa, contando aos leitores que me deparei com a área de *formação de professores e trabalho docente* ainda na graduação, quando, no primeiro ano da Licenciatura Plena em Pedagogia, conheci o Projeto de Extensão *Escola de Educadores*, criado e desenvolvido pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, meu orientador, no qual fui bolsista *Proex* por seis meses.

Esse Projeto¹ nasceu em busca de estabelecer uma parceria entre universidade e escola, a fim de responder a desafios vivenciados pelos professores da região em que se localiza a universidade, que não eram tão diferentes dos desafios vivenciados pelos professores do mundo, conforme indicavam pesquisas (ESTEVE, 1992; NÓVOA, 1992). Deparávamo-nos com o mal-estar docente, com uma crise na identidade dos professores.

Chiara Lubich (2001), Nóvoa (1992) e Schön (1992) são alguns dos autores utilizados para se constituírem as bases desse Projeto, sendo que Lubich (2001) nos ajudava a pensar sobre a dimensão socioafetiva do trabalho docente – a qual nem sempre é lembrada, mas se faz central em um trabalho que se assenta em interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2005); Nóvoa (1992) ressaltava a importância de se produzir não apenas a profissão, mas também a vida do professor e a própria escola; Schön (1992) demonstrava a necessidade de se refletir na e sobre a prática pedagógica.

Esse Projeto teve início em 2004 e, ao longo dos anos, também foi amadurecendo e se desenvolvendo, sendo que se aproximou cada vez mais de bases teóricas que defendiam a *profissionalização do ensino e da docência* (HOLMES GROUP, 1986; TARDIF, 2010; BOURDONCLE, 2000, entre outros).

Assim, embora tenha sido bolsista de extensão do Projeto *Escola de Educadores*, apenas no segundo semestre de 2009 continuei a atuar no mesmo, até 2018, participando como estudante que apenas fazia parte das discussões, como auxiliar na organização das atividades do projeto e, por fim, como uma de suas organizadoras.

Do segundo ao quarto ano de graduação (2010 a 2012), passei a ser bolsista de iniciação científica CNPq, sendo que desenvolvi projetos de pesquisa que nasceram de questões observadas no Projeto de Extensão *Escola de Educadores*. Esses estudos tiveram

¹ O Projeto Escola de Educadores desenvolveu cursos de extensão em diferentes formatos: de 30 horas, 90 horas, 180 horas; a professores da educação básica, a estudantes de licenciaturas, a professores coordenadores. Também desenvolveu grupos de estudos com estudantes de licenciaturas e professores da educação básica.

como título: *Do direito a ternura a “pedagogia do amor”*: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva; também contribuíram para a constituição de meu trabalho de conclusão de curso *Entre o direito à ternura e a ‘pedagogia do amor’: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente* (ARNOSTI, 2012).

Em síntese, nessas pesquisas estudamos a relação estabelecida entre a formação promovida pela *Escola de Educadores* e as práticas docentes; a dimensão (socio)afetiva do trabalho docente e como essa constitui a identidade do professor. Deparamo-nos com um tipo de literatura que, com frequência, vai ao encontro de tal dimensão e é consumida de forma significativa entre os professores: a literatura de autoajuda. Assim, também procuramos identificar que sentidos os professores atribuem à mesma.

O Mestrado deu continuidade ao trabalho de conclusão de curso e produzi a dissertação *Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente* (ARNOSTI, 2015). Nele, buscamos investigar com maior profundidade as questões levantadas no trabalho de conclusão de curso, a fim de averiguar os motivos pelos quais a literatura de autoajuda vem sendo consumida pelos professores da Educação Básica – ciclo I; a relação que os professores estabelecem entre a literatura de autoajuda e o seu trabalho e se os professores se sentem amparados pela escola frente à dimensão humana e à sua formação.

Em julho de 2016 ingressei no Doutorado, com um objeto de estudo que se relacionava a essa trajetória de pesquisa, mas que também carregava muito do que foi vivenciado em minha trajetória enquanto professora.

Isso porque, ao mesmo tempo em que trilhei os caminhos acima descritos, também fui me aproximando da área da educação e da escola: em 2009 e 2010, atuando como auxiliar em um Kumon, em 2011 e 2012 fazendo estágio em escolas privadas, tendo algumas experiências como professora, ainda no estágio. Em 2013, já graduada, atuei como professora de Educação Infantil (até 2017). Nesse período também tive algumas experiências como professora de musicalização (na Educação Infantil), professora no Ensino Fundamental I (quarto ano), professora coordenadora e diretora de escola.

Se a pesquisa aguçou meu olhar para desafios, saberes, práticas e reflexões que constituem a formação de professores, a minha prática como docente levou-me a pensar sobre o papel da formação continuada e da escola no desenvolvimento dos professores.

Para além de tudo o que já havia lido e estudado na graduação, a prática em sala de aula, ancorada por estudos e por uma constante preocupação em aperfeiçoar meu trabalho, em

alcançar a todos os alunos, fez com que eu me apaixonasse pelos espaços de estudos organizados na própria escola. Espaço propício a se olhar para as práticas locais, para se debruçar a melhor entender os problemas, as relações e os processos de ensino-aprendizagem tão singulares, tão próprios a uma determinada realidade.

Ao longo dos anos, atuando na educação básica, senti que aprendi, que me desenvolvi e saboreei o diálogo entre a teoria e a prática que vivenciei em toda minha trajetória profissional. Diálogos que não seriam possíveis sem os saberes e o olhar sistematizado para a prática que a experiência como pesquisadora havia me conferido.

Dessa forma, ressalto que este projeto de Doutorado nasceu de uma *professora pesquisadora*, que se interessou em conhecer que elementos presentes em sua escola possibilitaram que ela continuasse a se desenvolver profissionalmente, e de uma *pesquisadora professora*, que desejou entender o que as pesquisas dizem sobre a constituição da escola como um lugar de desenvolvimento profissional docente e como essa constituição se dá em sua realidade.²

Uma terceira figura se acrescenta a essas duas durante a própria construção da tese, tendo em vista que assumi a figura de *formadora de professores*, em parceria com as professoras coordenadoras das escolas participantes. O que me levou a indagar, continuamente, se minhas posturas e a organização de meu trabalho iam ao encontro do referencial e das ideias nos quais pretendia me basear...

Em relação à sua organização, este relatório é apresentado de forma um pouco diferente de um relatório de pesquisa tradicional, pois optei por organizá-lo em dez capítulos que são, ao mesmo tempo, independentes e codependentes. No Primeiro Capítulo, apresentamos a introdução e a problematização da tese e, no Segundo, os percursos metodológicos da pesquisa.

Contudo, dos Capítulos Três a Nove identificamos um formato próprio: cada um deles se constitui por introdução e objetivos próprios, fundamentação teórica, apresentação dos

² Obs.: É certo que essa dupla jornada possibilita olhares diferentes para o objeto de estudo aqui investigado. Mas essa dupla jornada também carrega seus desafios: conciliar espaços, horários e demandas que as tarefas de ensinar e pesquisar nos exigem. Assim, foram 29 meses conciliando Doutorado e educação básica. Em março de 2018 passei a dedicar-me exclusivamente à pesquisa, pois nosso projeto foi aprovado pela FAPESP. O plano inicial seria terminar a tese até 28 de fevereiro de 2020 (pois a bolsa concedida foi de 24 meses). Contudo, a vida permitiu-me experienciar mais uma função e durante essa trajetória tornei-me mãe. Assim, em função da licença maternidade e da pandemia de Covid-19, a bolsa se estendeu até 30 de agosto de 2020. Em meados de setembro voltei a atuar na direção de uma escola pública municipal e o término desta pesquisa se deu, novamente, a partir da conciliação de duas diferentes atividades profissionais.

dados, discussões e considerações finais, assemelhando-se ao formato de um artigo científico. Ao longo da construção desta tese, uma ideia foi construí-lo a partir do que se denomina de modelo escandinavo. Entretanto, entendemos que o seguir traria alguns prejuízos à pesquisa: em primeiro lugar, porque os procedimentos metodológicos, que são os mesmos, teriam que se repetir em todos os capítulos; em segundo lugar, porque nos exigiria formatar cada capítulo segundo normas das revistas científicas, limitando o espaço de nossa escrita.

Nesse caminho, entendemos que a tese é o espaço de apresentar e discutir os dados, o trabalho empírico que foi construído, sendo que, ao nos preocuparmos demasiadamente com tamanho e o formato do texto, poderíamos deixar de explorar dados importantes ao trabalho construtivo-colaborativo aqui delineado. Então, assumimos alguns elementos do modelo escandinavo, mas construímos um formato próprio, que fez sentido à apresentação de nossas discussões.

Ao mesmo tempo, a opção por trazer um formato aos capítulos que se aproxima das discussões construídas em artigos científicos pareceu-nos interessante, na medida em que nos possibilita ter maior clareza sobre o que procuramos defender e discutir nesta tese.

Ao optar por construir sete capítulos com discussões independentes, assumimos um posicionamento em cada um deles. Algo que reflete nosso esforço em levantar os principais elementos que dão sustentação à pesquisa e, ao mesmo tempo, tomar posições claras diante dos eixos de discussão que foram emergindo de nossos dados.

Nesse formato, os Capítulos Três e Quatro apresentam elementos que fundamentam a tese. Enquanto o Terceiro se aproxima de um ensaio teórico, no qual objetivamos mostrar as contribuições e críticas relacionadas ao referencial teórico ligado à profissionalização do ensino e da docência; o Quarto Capítulo apresenta um levantamento de teses e dissertações a partir de pesquisas que investigam processos de DPD realizados dentro das escolas.

A partir de ambos, delimitamos nossa própria posição sobre a profissionalização – que aqui especificamos como *profissionalização educativa* – e sobre os processos de DPD.

Os Capítulos Cinco, Seis, Sete, Oito e Nove são empíricos, apresentam e discutem os dados inerentes a esta pesquisa. Embora tenham sido construídos a partir de discussões independentes, foram construídos em um movimento que permite pensar na continuidade e relação entre eles. No Capítulo Cinco procuramos delimitar o que seria constituir uma escola como lugar de DPD, analisamos organizações de tempo e espaço, relações entre pares, questões ligadas ao planejamento, a fim de demonstrar como cada uma das escolas participantes constrói seu trabalho formativo.

No Capítulo Seis, a partir das contribuições de Certeau (2014), passamos da preocupação em delimitar o lugar de DPD para adentrar a discussão sobre os espaços formativos que se constituíram em cada uma das escolas. Aqui, destacamos saberes e temáticas que circularam em cada tipo de encontro, debatemos a relação entre teoria e prática, e consideramos como esses elementos dialogam com o contexto, a pessoa e a profissão.

No Capítulo Sete, focamos os *dispositivos de acompanhamento dos alunos* e *dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas* que contribuíram com a constituição dos espaços formativos salientados no capítulo anterior. Procuramos apresentar como esses se articulam ao DPD, quando acabaram recaindo em uma vertente burocrática e quando foram vistos como geradores de significados e contribuições importantes aos professores.

No Capítulo Oito, levantamos uma discussão que emerge de forma sutil nos três capítulos anteriores, mas aqui é melhor desenvolvida. Se até então nosso olhar se voltava a elementos explícitos e devidamente planejados em nossas propostas formativas, neste Capítulo procuramos reconhecer elementos que estão nas entrelinhas do contexto escolar, porém possuem impacto sobre a formação dos professores que atuam no mesmo. Trata-se de discutir sobre a constituição de disposições, que se constroem por meio de processos de socialização profissional.

Para encerrar, dedicamos um lugar às figuras que gerenciam e organizam os elementos destacados nos quatro capítulos anteriores. Aqui discutimos o papel dos diretores, vice-diretores e professores coordenadores. Quais suas dificuldades na empreitada de se construir uma escola como lugar de DPD? O que favorece esse trabalho? É possível que essas figuras conciliem seu compromisso junto à educação dos alunos e esse outro compromisso ligado ao desenvolvimento profissional dos professores?

Nossas considerações finais não foram construídas de forma a se aproximar de um artigo científico, porém, além de apresentarem quadros de coerência entre os objetivos específicos da tese e os resultados que emergiram ao longo dos cinco capítulos anteriores, estabelecem três discussões, a fim de levantar questões atreladas ao DPD ligadas ao campo da ciência, ao campo político e ao campo educacional. Em meio a essas discussões apresentamos, explicamos e justificamos a tese defendida por este estudo.

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

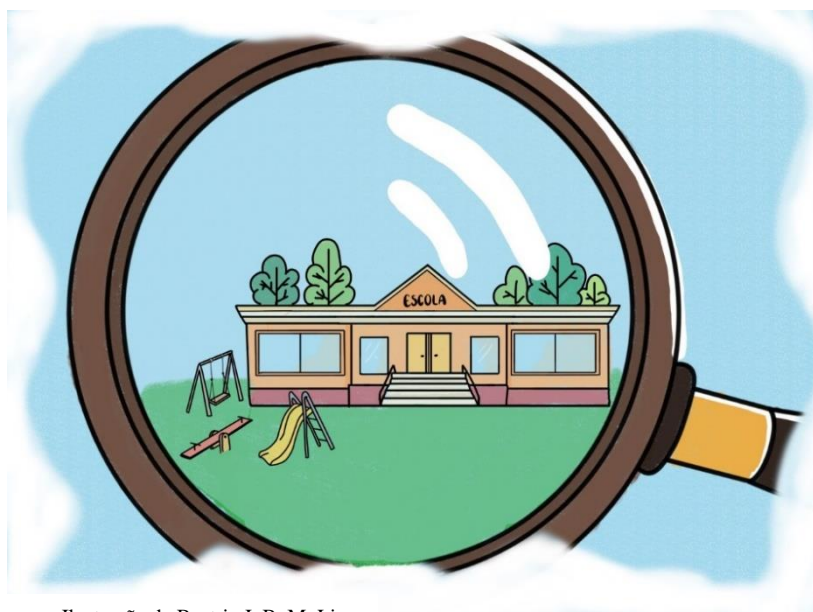


Ilustração de Beatriz J. B. M. Lino
(2021).

O problema diante de nós é simples. Como organizar nossas energias para mudança e transformação a serviço de uma profunda renovação do modelo escolar, preservando as dimensões humana e pública, mas sem nos apegar à lógica e aos princípios que se tornaram obsoletos.

[...]

Os melhores momentos da pedagogia foram sempre aqueles em que os educadores conseguiram antecipar o futuro. É o que se espera do pensamento crítico sobre a escola (NÓVOA, 2013, p. 32).

O desenvolvimento profissional docente, assim como o ensino, tem enfrentado uma série de desafios, na medida em que a escola se ocupa cada vez de mais funções, assumindo responsabilidades que nem sempre são suas (ESTRELA, 2005; NÓVOA, 2012; TARDIF, 2013). Professores deparam-se com um cenário complexo, onde precisam assumir novos papéis; lidar com alunos com maiores dificuldades (TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2013); muitas vezes fazer mais com menos recursos; e ainda podem ter sua autonomia reduzida diante dos enquadramentos oriundos de avaliações padronizadas (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2013; ZEICHNER, 2013). Além disso, enfrentam uma grande desvalorização social, já que a sociedade deixa de considerar a educação como uma possibilidade de um futuro melhor (ESTEVE, 1992).

Em meio a esse complexo cenário, esta tese partiu do *ponto de encontro entre a escola e os professores*, pois diferentes autores (HOLMES GROUP, 1986; GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2013; NÓVOA, 1992) e a legislação (BRASIL, 2015) defendem que o desenvolvimento profissional pode superar muitos de seus desafios a partir de um trabalho em que sejam produzidas a vida de professor (desenvolvimento pessoal), a profissão docente (desenvolvimento profissional) e a própria escola (desenvolvimento organizacional) (NÓVOA, 1992), buscando a efetivação de um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER et al.,

1998), de modo que o trabalho docente e aquilo que o professor é e faz sejam inseridos em um processo formativo. Em contrapartida, na realidade, ainda são verificados diferentes entraves para que os sujeitos estabeleçam práticas reflexivas sobre o ensino, de modo que, em muitas instâncias, ainda convivemos com um “ofício sem saberes” e “saberes sem ofício” (GAUTHIER et al., 1998).

O nosso interesse por essas perspectivas vem sendo desenvolvido desde 2009, como já foi colocado, a partir da participação no Projeto de Extensão *Escola de Educadores*³ (PROEX-UNESP-RC), desenvolvido para responder a demandas de professores de municípios do interior paulista. Muitos questionavam a *falta de relação entre a escola e a universidade*, como também se notava a *perda da autoestima* e da *própria identidade dos professores*. Os professores revelavam complexos problemas inerentes à docência (ESTRELA, 2005; TARDIF, 2013), de modo que se viam repensando seu papel, questionando o que de fato deveriam e poderiam fazer pelo ensino. Havia falas recorrentes que aludiam a um conflito de identidade, pois o modo como os ‘professores se viam’ nem sempre correspondia ao que ‘desejariam ser’ (ESTEVE, 1992).

Muitos desses desafios perpassavam a *dimensão humana*, pois eram inerentes à *baixa autoestima do professor*, à *falta de limites de muitos alunos* e a um *processo de desumanização da docência*, frequentemente culpabilizada por insucessos da escola. Por isso, a dimensão humana do trabalho docente (TARDIF, 2010) chamou nossa atenção, perpassando nossos trabalhos de iniciação científica (ARNOSTI; COSTA; SOUZA NETO, 2010; ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2011; ARNOSTI, 2012) e Mestrado (ARNOSTI, 2015).

Em nossos estudos identificamos que aspectos relacionados à dimensão humana ainda ficam nas entrelinhas das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2013) e “difícilmente são contemplados na formação universitária, tendo em vista que ela assume um modelo de formação disciplinar, não voltado aos elementos da profissão (modelo profissional de formação) (TARDIF, 2010)” (ARNOSTI, 2015, p. 326-327).

Inclusive, alguns participantes relataram que nem mesmo na escola encontram respaldo com relação aos problemas ligados à dimensão humana, pois faltam subsídios para

³ Bolsista no Projeto de Extensão - 2009 (PROEX-BAAE), primeiro ano de graduação. Particpei do Projeto ao longo de toda a graduação e desde 2013 atuo como uma das organizadoras de um curso de extensão vinculado ao projeto, voltado a professores e estudantes de licenciaturas diversas. Para mais informações sobre o Projeto Escola de Educadores, pode-se ler: BENITES et al., 2011; ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014.

lidar com conflitos entre professores e alunos e com alunos sem motivação de aprender (ARNOSTI, 2015). Ainda salientaram que várias escolas não têm uma compreensão clara com relação ao seu papel formativo. De modo que muitos dos momentos voltados à formação ficam sem atividades planejadas, destinados apenas a tarefas burocráticas, ou não consideram os saberes oriundos dos próprios professores, de sua prática.

No município a ser pesquisado, o professor coordenador seria a figura responsável por conduzir tais momentos formativos na escola, contudo Ferri (2013) identificou que professores coordenadores ainda não têm clareza de que seu papel é trabalhar com a formação docente, sendo que alguns deles ainda não concebem a escola como espaço de formação continuada.

Esses estudos sinalizam uma dificuldade encontrada em um *contexto micro*, mas refletem desafios de um *contexto macro*, já que a dificuldade em se conceber a *escola como lugar de desenvolvimento profissional*, valorizando os *saberes* dos professores (TARDIF, 2010), faz parte de diferentes realidades.

Nóvoa (1999), ao falar sobre questões relativas à União Europeia, ressalta que enquanto teorias e legislações avançaram muito, na prática os mesmos avanços não se efetivam. Trata-se, portanto, de um desafio consolidar processos formativos que integrem o *desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional* e a dimensão coletiva, que ainda não se inscreve no *habitus* profissional docente, na medida em que “se tem notado uma grande dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração inter-pares” (p. 16).

Forte e Flores (2012) também destacam esse entrave, pois realizaram um estudo em Portugal, descobrindo que, apesar de os docentes valorizarem o trabalho em equipe, esse é utilizado principalmente na implementação de projetos extracurriculares, enquanto que, a nível pedagógico de sala de aula, continuam a atuar no isolamento, de modo individual, em seu ‘espaço de liberdade’.

Para além das dificuldades em pensar na formação docente integrada à escola e instaurar uma cultura colaborativa, Nóvoa (1999), Souza e Sarti (2009), Tardif (2013), Pereira (2013) e Zeichner (2013) ressaltam que, embora a formação de professores esteja sendo oferecida com maior amplitude, ela vem se configurando como uma oportunidade altamente rentável do ponto de vista mercadológico, “um mercado altamente cobiçado” (NÓVOA, 1999, p. 14). Grandes companhias privadas começam a investir e interferir no sistema escolar, deixando suas marcas nos conteúdos e tecnologias para formar alunos e até mesmo

professores. “Por exemplo, oferece-se às escolas e aos professores cursos já pré-fabricados, manuais, computadores, ferramentas pedagógicas com abordagens, estratégias e objetivos de aprendizagem” (TARDIF, 2013, p. 565).

Contudo, Nóvoa (1999) chama a atenção para o fato de os processos formativos de caráter mercadológico não terem dado conta de integrar dimensões importantes da docência ao cotidiano da profissão, de modo que “Consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da *reflexão experiencial* e da *partilha de saberes profissionais*” (NÓVOA, 1999, p. 14, grifos nossos).

Essa situação, vivenciada em países da Europa (NÓVOA, 1999; TARDIF, 2013), da América do Norte (NÓVOA, 1999; ZEICHNER, 2013) e da América Latina (SOUZA; SARTI, 2009; TARDIF, 2013), reflete inclusive em nossos estudos, sendo que ao, longo de nossa dissertação (ARNOSTI, 2015), foi possível identificar muitos valores contraditórios presentes nos discursos dos professores, de forma que princípios pautados na profissionalização do ensino (NÓVOA, 1992, 1999, 2012; TARDIF, 2000, 2010; GAUTHIER et al., 1998) convivem, simultaneamente, com princípios de origem mercadológica:

Alguns dos paradoxos emergentes foram: Autonomia e regulação; autores de pesquisas científicas ao lado de autores de autoajuda; formadores de professores que não possuem formação para a docência; reconhecimento que formações mais profundas são importantes ao lado da desvalorização dessas no plano de carreira; escolas como espaço de formação ao lado de escolas que negligenciam a formação; representações dos professores como acomodados convivendo com representações dos professores como áduos trabalhadores; dimensão humana como base do trabalho e, ao mesmo tempo, negligenciada em espaços inerentes à docência, entre outras. (ARNOSTI, 2015, p. 328).

Dessa forma, destacou-se o frágil terreno sobre o qual se consolidam a educação e a própria formação de professores, em função de múltiplas influências que podem deixar suas marcas de forma simultânea, na medida em que princípios da profissionalização de ensino, da mídia, do mercado e correntes teóricas diversas têm interferido no trabalho docente.

Nesse sentido, nosso problema de pesquisa se coloca num duplo confronto que há mais de uma década vem demarcando a profissão docente e o ensino: enquanto acreditamos que a renovação do ensino deva passar pelo “interior das escolas e do sistema educativo”, valorizando os professores e possibilitando que eles assumam sua autonomia profissional, outras perspectivas buscam “impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento” (NÓVOA, 1992, p. 31), indo ao encontro de políticas e medidas que fomentam a degradação do estatuto, dos rendimentos e da autonomia dos professores (GINSBURG, 1990); a

necessidade de se fazer mais com menos recursos; a diversificação dos papéis assumidos pelos professores, enfim, a *precarização da docência* (NÓVOA, 1992).

Assim, consideramos que a escola ainda não se legitima como lugar de desenvolvimento profissional. E os professores, por sua vez, não assumem a autonomia necessária para se engajar nesse processo, levando-nos às seguintes questões de estudo: *como possibilitar a construção da escola como lugar de desenvolvimento profissional docente (DPD)? Qual papel deve ter cada profissional para que ela assuma esse lugar? Quais processos e ferramentas podem ser constituídos no interior da escola, de modo a favorecer tal concepção?*

É importante destacar a relevância deste estudo no sentido de ampliar e aprofundar as investigações sobre a temática, pois ela não é tão explorada frente a outras temáticas referentes à formação continuada. Em busca realizada na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, foram encontrados 2.219 trabalhos relacionados aos termos “formação continuada” e “professores”, mas somente 206 pesquisas que veiculam esses termos ao “desenvolvimento profissional”. Entre esses 206 estudos, somente 22 focam suas investigações nos processos formativos que ocorrem na escola, em momentos individuais ou coletivos, indicando a necessidade de ainda se ampliar os estudos nessa área em nossa realidade.

1.1. Justificativa

Diante do cenário apresentado acima, bem como das questões de estudo, **esta tese** busca, principalmente, investigar processos de construção da escola como lugar de desenvolvimento profissional, tendo por base os princípios da profissionalização da docência. Para tanto, **fez-se** necessário elucidar os princípios e conceitos que são fundamentais ao processo de profissionalização da docência e que, por sua vez, **assumem** centralidade em nossa pesquisa.

Começamos pela *profissionalização*, que inaugura uma nova forma de pensar o ensino e a docência, visando responder ao fracasso escolar em larga escala que tomou conta dos contextos escolares nas últimas décadas. Tardif (2013) assinala que chegou o momento de se conceber o ensino na Idade da Profissão, com o intuito de superar a Idade da Vocação (do dom, chamamento espiritual ou missão) e da Idade do Ofício (da ocupação regulamentada, em que prevalece um aprendizado pela observação e tentativa-erro). No final do século XX,

pesquisadores ligados ao movimento de profissionalização nos convidaram a refletir sobre o ensino e sobre nossas próprias práticas, concebendo a docência como provida de um corpo de conhecimentos (SHULMANN, 1987) ou de um corpo de saberes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SAVIANI, 1996; PIMENTA, 1996) e/ou de uma fundamentação teórica tematizada no conhecimento da ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão na e sobre a ação (SCHON, 1983, 1987, 1992).

Corroborando esse novo olhar para os saberes docentes, o relatório *Tomorrow's Teachers* (HOLMES GROUP, 1986) ainda fomentou o aumento da parceria entre universidade e escola, propondo que os professores mais jovens pudessem aprender com os professores mais experientes e que a formação inicial estivesse mais integrada ao espaço escolar. Nessa perspectiva, suscita um novo modo de ver a formação, pois tinha como objetivo que a escola se tornasse um lugar com menos burocracia, onde os professores tivessem maior autonomia e liderança, podendo aprender uns com os outros. Em suma, visava que *a escola se tornasse um lugar melhor para trabalhar e aprender* (HOLMES GROUP, 1986).

Há um novo lugar a ser ocupado pelos professores, que não eram mais vistos como vocacionados e iluminados por Deus, nem como funcionários cumpridores das medidas do Estado, mas sim como profissionais que deveriam ter autonomia para organizar sua própria profissão, para pesquisar e repensar o ensino, a fim de melhorar sua qualidade. A escola ganha nova função e novo lugar, pois não é mais vista apenas como o lugar de aprendizagem dos alunos, nela também se investigam os problemas práticos e se propicia desenvolvimento aos professores.

Nessa direção, a proposta elaborada pelo *The Holmes Group* (1986) foi reconhecida como um marco e referência para a *profissionalização do ensino*, influenciando pesquisadores e políticas públicas adotadas em diferentes países do Ocidente. Zeichner (2013) traz grandes contribuições a essa perspectiva, destacando que o *professor profissional* estará disposto a aprender na prática e a partir da prática, buscando se tornar melhor ao longo de sua carreira.

Nóvoa (1992) contribui ao considerar que formação e trabalho estejam relacionados de modo a promover o *desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional*. O autor evidencia a necessidade de relacionar a dimensão pessoal e profissional na formação docente em “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Propõe que os professores sejam protagonistas nesses processos e que a escola seja organizada a partir de parcerias com

instituições de ensino superior e de um trabalho coletivo entre os pares, pois: “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 27).

No âmbito das políticas públicas de formação de professores, a Resolução CNE/CP 2/2015 havia avançado em diferentes aspectos, buscando ir ao encontro de alguns dos princípios presentes no projeto de profissionalização. Destaca que a formação inicial passa a ter na interdisciplinaridade, na formação do professor pesquisador e nos núcleos integradores o seu ponto de partida, assim como propõe para a formação continuada a análise das práticas na escola (BRASIL, 2015).

Assim, enquanto em 2002 havia apenas uma referência à formação continuada, (BRASIL, 2002), em 2015 essa passa a receber maior atenção, sendo que ela deve ocorrer dentro da dinâmica da escola, havendo a destinação de um terço da carga horária de trabalho a atividades pedagógicas inerentes à:

- I - preparação de aula, *estudos, pesquisa e demais atividades formativas*;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - *participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho*, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - *atividades de desenvolvimento profissional*;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, 2015, p. 16, grifos nossos).

Como se nota, nessas Diretrizes (BRASIL, 2015), a formação continuada é vista como forma de valorização dos profissionais do magistério, e são princípios de sua formação a *articulação entre formação inicial e continuada e a compreensão da formação continuada como componente essencial à profissionalização*, que deve ser inspirada em saberes e experiência docentes, integrada ao cotidiano da instituição educativa e ao Projeto Pedagógico da instituição.

Entretanto, em 2019 e em 2020 a formação inicial e a continuada foram segmentadas em duas diferentes Resoluções (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020), sendo que a questão vinculada a se reservar um terço da carga horária dos professores para atividades sem a presença dos alunos deixa de ser citada. Ela continua a vigorar em função da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), contudo a Resolução de 2020 deixa de

especificar quais atividades os professores podem ou devem desenvolver nos momentos em que não estão em interação com os alunos.

Apesar de dar menor ênfase aos espaços formativos que poderiam ser institucionalizados dentro da escola, essa continua a ser reconhecida como um lugar de formação de professores, especialmente no Capítulo IV, que se denomina *Da formação ao longo da vida*, sendo que esse prevê que:

As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores (BRASIL, 2020, p. 06).

Do ponto de vista normativo, a Resolução de 2020 marca um retrocesso em relação a pensar a escola como lugar de formação de professores. Contudo, as conquistas normativas estabelecidas até aqui, seja em nível federal, estadual ou municipal, geram seus reflexos no dia a dia das escolas, sendo que trago uma experiência pessoal que vai ao encontro do que aqui defendemos. Lecionei em uma escola pública municipal de Educação Infantil entre 2013 e 2107 e nela encontrei-me com uma proposta que busca valorizar muitos dos aspectos acima citados, de modo que a equipe gestora e a professora coordenadora tinham clareza de seu papel na formação dos professores, organizavam os Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos (HTPC) e Horários de Trabalho Pedagógicos Individuais (HTPI) como ambientes formativos, nos quais havia estudo de textos, oficinas pedagógicas, discussões entre os pares e partilhas de experiências. Os professores, de certa forma, eram vistos como protagonistas, já que podiam eleger temáticas que desejavam aprofundar nos estudos. Além disso, as atividades formativas não tinham fim em si mesmas, pois frequentemente se estabeleciam reflexões relacionando as contribuições de tais processos formativos às práticas pedagógicas e à aprendizagem dos alunos.

O Projeto *Escola de Educadores*, citado acima, também busca uma proposta de formação que vá ao encontro de princípios da profissionalização, pois valoriza a trajetória de vida e as experiências docentes, a reflexão sobre a prática pedagógica, configurando-se a partir do diálogo entre os professores e considerando-os como construtores de conhecimento (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014).

Essas experiências são exemplos de que, pouco a pouco, os estudos e legislações aqui destacados podem gerar mudanças nas práticas de formação continuada, de modo que essa seja concebida como um processo de desenvolvimento profissional. Esta tese considera essa concepção de formação e, subsidiada por pesquisadores da área (HOLMES GROUP, 1986;

NÓVOA, 1992, 1999, 2012; GAUTHEIR et al., 1998; TARDIF, 2000, 2010, 2013; ZEICHNER, 2013, entre outros), defende que a escola se configure como lugar de desenvolvimento profissional, tendo como metas nesse processo a autonomia profissional (CONTRERAS, 2002), a organização da escola a partir de um trabalho em conjunto (FORTE; FLORES, 2012) e a desprivatização dos saberes profissionais (GAUTHIER et al., 1998).

1.2. Objetivos

A partir das perspectivas apresentadas, definimos como **objetivo geral**: investigar os processos de construção da escola como lugar de desenvolvimento profissional docente, tendo por base os princípios da profissionalização da docência.

Nos **objetivos específicos**, procuramos:

- (a) documentar e analisar processos e ferramentas que podem colaborar com tal construção;
- (b) apontar os desafios encontrados na construção da escola como lugar de DPD;
- (c) apresentar as transformações introduzidas nos novos processos formativos com relação às práticas docentes e à escola;
- (d) identificar dispositivos, dinâmicas e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional;
- (e) analisar as contribuições de processos de DPD aos professores, aos alunos e à escola.



Ilustração de Beatriz J. B. M. Lino (2021).

CAPÍTULO 10: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Só utilizem aquilo que funciona” ou “Nossos filhos têm direito aos programas educacionais baseados em pesquisa”. Quem poderia ser contra isso? (SLAVIN, 2019).

Não se pode transformar a sociedade “na vazia agitação de [...]

desejos e sonhos” (GRAMSCI, [1932-1934] 2000, p. 35).

Neste sentido, o professor deixa de ser encarado como um técnico que executa decisões e utiliza os materiais produzidos pela «indústria do ensino» para ser visto como um processador de informação que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos, reflecte criticamente sobre as suas práticas reorientando-as. O «sentido» da formação será então construído, a partir da sua forte finalização relativamente à autonomia e ao exercício da responsabilidade (CANÁRIO, 1995, p. 22).

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões oriundas de nossa pesquisa, em um debate que se assenta no que já propúnhamos desde o seu título: Quais são os desafios e as possibilidades da escola como lugar de DPD?

Para tanto, dividimos o capítulo em três tópicos, na medida em que entendemos que toda pesquisa empírica na área da educação deva gerar contribuições, no mínimo, a três comunidades distintas: aos pesquisadores da área; aos pensadores e promotores de políticas públicas; àqueles que atuam diretamente no chão da escola, no exercício da profissão.

Defendemos, como tese, a compreensão do DPD ancorada na profissionalização educativa, em uma perspectiva socioprofissional, que engloba a defesa de avanços (ou mudanças de paradigmas) em, pelo menos, três campos distintos:

- (1) No campo educacional: A partir dos resultados, aqui propomos trabalhar com três conceitos importantes à consolidação da escola como lugar de DPD: *comunidades profissionais, acompanhamento profissional e percurso formativo*.
- (2) No campo da ciência: Para que a concepção suscitada no campo educacional se consolide, acreditamos ser necessário avançar em ações que possibilitem, de fato, promover *a escola como lugar de mobilização e produção de saberes*. Embora, há décadas, assistamos à defesa de uma epistemologia da prática profissional ou de um repertório de saberes da ação pedagógica, ainda não está claro qual papel a escola pode desempenhar frente à sistematização de tais saberes.
- (3) No campo político: Pensar no DPD na perspectiva socioprofissional implica, necessariamente, considerar que a *formação se desenvolva na mudança* (FORMOSINHO, 2009). Isso nos leva a indagar em que medida os saberes mobilizados e produzidos na escola contribuem com o próprio campo educacional. Em síntese, implica pensar: que lugar a escola ocupa nesse campo?

Nossas considerações finais discorrem sobre essas conclusões, contudo, antes de apresentá-las, salientamos um ponto que deve servir de epílogo ao diálogo com os três campos acima citados. Para isso, iniciamos com uma problematização trazida por Azanha (1991): Qual é o papel da escola nos dias de hoje? Para o autor, muitas vezes oferecemos uma resposta muito simplificada a essa questão e, na prática, ainda se perpetua a escola como empresa, na medida em que se constitui com práticas de caráter fabril, taylorista, levando-se em conta seus resultados.

É difícil avançar na formação de professores ou em políticas públicas voltadas à área da educação sem se avançar nessa discussão. Temos habilidades e saberes curriculares voltados ao mercado de trabalho, porém conseguimos materializar, nos currículos e nas práticas, a famosa defesa pela constituição do *cidadão crítico, autônomo, solidário*?

Bourdieu e Passeron (1970) nos alertaram sobre a reprodução propiciada pelas instituições escolares; então, cientes de que a escola não pode ser responsável por uma grande revolução social, em que medida a mesma pode avançar? Por onde caminhar no intuito de romper, minimamente, com os privilégios e com a ordem social estabelecida?

Lahire (2005) chama a atenção para essa questão, ressaltando que é preciso ir além da afirmação de que a escola propicia a reprodução da ordem e condições sociais vigentes. Para ele, é necessário questionar o que se reproduz, como determinados hábitos, condições, crenças

se reproduzem. Por isso, apresentar *a escola como instituição reprodutora* não é suficiente para respondermos sobre o que se transmite na escola ou como essa transmissão acontece. Seriam essas questões importantes para melhor entendermos as possibilidades de transformação?

No final da década de 1980, Leite (1989) já nos apresentava estudos empíricos que demonstravam que, embora a escola transmita uma ideologia hegemônica, ela possui um papel importante no desenvolvimento do repertório cultural básico, necessário para a formação ligada à cidadania e, talvez, para a própria superação da condição de alienação. Nesse ponto, retomamos Arendt (2009), que pressupõe ser tarefa da educação empreender um trabalho que vise à renovação de um mundo comum, propiciando recursos para que as crianças sejam capazes de compreender o que a humanidade constituiu até então, mas, também, empreender ações necessárias a fim de aperfeiçoá-lo. Porém, o que, na prática, se faz necessário para contemplarmos essa definição?

Nóvoa (2020) caminha no mesmo sentido, propondo que pensemos a educação escolar para que ela atinja aquilo que é comum em uma dimensão colaborativa, a fim de considerar a humanidade no sentido do cuidado, cuidar da Terra e cuidar do outro. Essa agenda tem relação com o debate ecológico, de alterações climáticas, contra a ideia do consumismo etc.

Já Freire (2001) estabelece suas críticas ao modelo de educação bancária e propõe uma educação como prática de liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que traz o diálogo democrático aos espaços de aprendizagem, no lugar da tradicional relação autoritária entre professores e alunos, tendo como grande objetivo desenvolver a consciência crítica, a fim de compreender e superar a ideologia da opressão.

Nesse ponto, embora o foco de nossa tese não tenha sido investigar quais concepções devem ser adotadas na escola do século XXI, ela traz à tona a importância de ter clareza quanto ao *projeto de escola* que se adota. Se entendemos que a finalidade maior do DPD deve ser dar continuidade à formação docente, a fim de propiciar uma melhor qualidade de ensino aos alunos, não podemos planejar e organizar processos formativos de forma desvinculada da concepção de educação e de docência em que se acredita.

Discutir a quais finalidades estamos servindo, o que se espera da escola e como, na prática, pode-se favorecer os objetivos esperados é uma discussão que precisa fazer parte de todas as escolas e de seus espaços formativos, especialmente quando apostamos em *processos de formação de professores que se fazem na mudança* (FORMOSINHO, 2009). Nessa perspectiva, o esforço se faz em ir além da compreensão referente a essa ou àquela concepção

de educação, a fim de se perguntar como ela pode se desdobrar em práticas de ensino e aprendizagem, em práticas formativas e, ainda, em deliberações políticas.

Compreendemos o que se defende nas Políticas Públicas em âmbito nacional? Concordamos com esse projeto? Em que acreditamos que ele poderia se modificar? Reconhecemos onde estamos e onde desejamos chegar para que seja possível elaborar um planejamento referente a essa trajetória?

Nesse patamar, o uso do conceito de *percurso formativo* (CERTEAU, 2014) ganha mais um sentido, pois não é possível bem construí-lo sem que se tenha clareza do *lugar* em que se pretende chegar por meio da educação escolar. Um dos resultados discutidos no Capítulo Cinco aponta para isso, pois verificamos que o fato de a Escola A ter clareza sobre a concepção de Educação Infantil em que acredita a ajudou a consolidar uma proposta pedagógica, espaços, materiais e um trabalho com a comunidade ancorados na mesma. Ao mesmo tempo em que gerou um norte às diferentes propostas formativas estabelecidas.

Tendo trazido essa primeira consideração, apresentamos três tópicos a fim de elucidar os desdobramentos de nossa tese nos campos educacional, científico e político.

10.1. Aos profissionais que atuam nas escolas: três conceitos importantes na construção da escola como lugar de DPD

Este tópico traz reflexões sobre desafios e possibilidades que marcaram as propostas formativas realizadas nas três escolas participantes. Elaboramos uma síntese dos principais resultados suscitados em cada capítulo, destacando a associação entre esses e cada objetivo específico da pesquisa e, ao mesmo tempo, demonstrando como o conjunto de dados nos auxiliou a estabelecer os conceitos centrais que temos defendido aqui: *percurso formativo*, *acompanhamento profissional* e *comunidades profissionais*.

Ao longo do estudo, reconhecemos que, na medida em que a educação se configura a partir de interações humanas, por suas regras inexaustivas (SCHEFFLER, 1974) e por uma grande dimensão subjetiva, entendemos que sempre será um desafio alcançar a todos os alunos, contemplando suas diferentes demandas e, ao mesmo tempo, termos clareza sobre se conseguimos atingi-las, tendo em vista que alguns objetivos só poderão ser contemplados em longo prazo.

Ainda assim, esta pesquisa demonstrou que pensar a escola como um lugar de DPD pode favorecer o trabalho docente e as práticas locais, na medida em que, a partir de processos de autoavaliação (SIMONS, 1995), se procura localizar em que sentido podemos

continuar a avançar; o que temos feito que nos permite atingir determinados objetivos e o que ainda precisamos empreender, problematizar, transformar, reivindicar.

Nessa perspectiva, os resultados aludem à perspectiva socioprofissional da formação (SOREL, 2005), porque situam a importância de processos de formação contextualizados que considerem os professores como autores dos mesmos, deixando de lado a tradicional discussão sobre a oposição entre teoria e prática para reinventá-la, defendendo que essa relação se faz por meio de *percursos formativos construídos pelos próprios professores*, quando esses procuram compreender, problematizar e ressignificar suas práticas e saberes. O Quadro XLVI traz alguns resultados que dialogam com esse conceito, apontando contribuições e desafios vinculados à constituição de espaços formativos na escola.

**Quadro XLVI: Quadro de coerência entre os objetivos específicos e resultados obtidos na pesquisa:
Construindo percursos formativos na dimensão profissional.**

a) documentar e analisar processos e dispositivos que podem colaborar com a construção da escola como lugar de DPD

- 1) Percebermos a importância de construir espaços formativos, valendo-se da ideia de *percurso* (CERTEAU, 2014), ou seja, valorizando o que se constrói nos espaços que articulam os diferentes elementos da prática formativa: sujeitos da formação, contexto, saberes e práticas locais (CAP. 6).
- 2) Uma pergunta importante ao item anterior: como se planeja e que tempo se destina ao percurso entre os diferentes elementos que constituem a prática formativa? Consegue-se considerar os professores como sujeitos da formação, levar em conta as características do contexto formativo, possibilitar que os mesmos se apropriem de saberes de diferente natureza e os relacionem com as práticas locais, a fim de compreendê-las, problematizá-las e, quando necessário, ressignificá-las? (CAP. 6)
- 3) Dispositivos e espaços planejados para se propiciar tais articulações demonstraram-se favoráveis à socialização de estratégias e organização da sala de aula, à identificação de desafios vivenciados pelos docentes, à análise do desempenho dos alunos e das práticas (CAP. 6).
- 4) Promover espaços de discussão sobre a docência demonstrou-se favorável à compreensão da concepção e importância do DPD, a estabelecer relações entre a dimensão política e a escola, a deslocar a análise do olhar para o aluno para o olhar para a própria prática (CAP. 6).
- 5) Delimitaram-se as contribuições de diferentes formas e dispositivos de acesso às práticas (narrar, observar, escrever ou sentir a prática), evidenciando que se deve cuidar para escolher aqueles que melhor correspondam às demandas formativas levantadas, pois suscitam diferentes maneiras de observar e acessar as práticas locais (CAP. 6 e 7).
- 6) Entre os dispositivos de acompanhamento socioprofissional, consideramos aqueles que possibilitam um melhor acompanhamento do desempenho dos alunos e, por isso, também se vinculam a práticas de avaliação, como aqueles que se destinam ao acompanhamento das práticas profissionais e estão mais relacionados à proposta formativa que se adota na escola (CAP. 7).

c) apresentar as transformações introduzidas nos novos processos formativos com relação às práticas docentes e à escola

- 1) Em todas as escolas, ampliaram-se espaços de reflexão sobre a prática, por meio de diferentes dispositivos individuais, que foram trabalhados em discussões coletivas.
- 2) Nas escolas se propiciaram encontros para se pensar nas concepções da docência. Verificamos contribuições oriundas dos mesmos (salientadas nos objetivos a), mas também a necessidade de se avançar, tendo em vista que, em muitos momentos, esses acabaram se situando em uma lógica formativa *aplicacionista* e da *sala de aula* (TARDIF, 2010; FERREIRA, 2009).

d) identificar ferramentas, dinâmicas e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional

- Destacamos dois processos que auxiliaram no fortalecimento do trabalho coletivo:
- 1) Identificamos processo que visam à aprendizagem compartilhada: trocas e partilhas de experiências (seja as que favorecem o acesso a um repertório de atividade ou de estratégias didáticas) (Escolas A, B, C); a pesquisa construtivo-colaborativa, que abriu espaço à dimensão colaborativa no trabalho da coordenação pedagógica.

2) Identificamos processos que visaram responder a desafios inerentes ao contexto (a dificuldade de um professor pode ser pensada e superada pelo grupo, como podem ser encontradas dificuldades comuns a todos): o trabalho de discussão e reflexão realizado a partir dos dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas; a elaboração de estratégias didáticas ou organizacionais, a fim de responder a problemas identificados (Escola C); a elaboração de sequências formativas, a fim de superar desafios inerentes ao contexto escolar (Escolas A, B, C); encontros para planejamento que visam aperfeiçoar o modo como as práticas locais são organizadas e/ou repensar os currículos (Escolas A, B, C).

b) apontar os desafios encontrados na construção da escola como lugar de DPD

1) *Lógicas aplicacionistas* (TARDIF, 2010) continuam a fazer parte de muitos encontros formativos, algumas delas salientando o percurso da teoria às práticas locais, outras aparentemente parecendo superar essa lógica quando partem de *práticas externas* à teoria às práticas locais, sendo que essas práticas externas acabam representando determinadas concepções teóricas, isto é, determinada teoria (Escolas A, B) (CAP. 6).

2) Mesmo ciente da importância de que os professores estabelecessem processos de articulação entre saberes e práticas locais, em muitas sequências formativas esses ficaram restritos a breves momentos (Escolas A, B, C) (CAP. 6).

3) Promover espaços de *desprivatização das práticas e troca de experiências* não garante os processos de articulação enunciados no item anterior. Isto é, abrir mais espaços para as práticas locais não necessariamente promove processos formativos que centram na profissão anterior (CAP. 6).

4) Um trabalho de reflexão sobre as práticas locais não garante que esteja acontecendo a socialização das práticas locais, onde se compartilham atividades, sequências formativas ou projetos (CAP. 6).

5) Explorar um mesmo dispositivo por mais tempo, tendo por intuito reelaborá-lo a partir das percepções do grupo, pareceu gerar maiores avanços em relação à investigação e à escrita do que promover processos formativos vinculados a diferentes dispositivos (CAP. 7).

Fonte: Elaborado pela autora.

Como verificamos a partir do quadro, os dispositivos de acompanhamento dos alunos (DAA), assim como os dispositivos de acompanhamento socioprofissional (DAS), foram vistos como importantes recursos na construção dos percursos formativos, auxiliando a ampliar o olhar dos professores para a prática, a sistematizar processos de observação e reflexão sobre a prática, a coletar dados diversificados sobre a realidade vivenciada.

Nessa medida, também chamamos a atenção para a importância de se promoverem estudos sobre a docência e levamos em conta as diferentes estratégias para se acessar as práticas locais, demarcando diferenças entre atividades que visam à socialização das mesmas e a reflexão sobre elas. Ambos os processos podem ser relevantes, a escolha entre um ou outro deve estar vinculada às demandas formativas identificadas.

Assim como se mostrou relevante acessar as práticas a partir de diferentes fontes (a própria observação; a observação entre pares; o feedback dos alunos; a reflexão sobre suas crenças e valores a partir de sua história de vida) e diferentes estratégias formativas (ouvir, ver, ler e sentir a prática), pois cada um desses processos suscita diferentes ângulos de observação, ao mesmo tempo em que ajudam a estabelecer diferentes tipos de relações entre pares e entre professores e seus saberes.

Mas, ao buscar propiciar tais elementos nas propostas formativas, também deparamo-nos com inúmeros desafios, alguns deles trazendo à tona limites da própria pesquisa. Embora tenhamos consciência da importância de se romper com a lógica disciplinar, na prática esse exercício pareceu desafiador, sendo que nossa própria proposta – trabalhando, inicialmente,

com autores que discutiam concepções da docência para, a seguir, propor atividades de reflexão ancoradas em tais concepções – de certa forma acabou correspondendo a um modelo *aplicacionista*.

Ao considerar as propostas formativas já presentes na escola, nem sempre conseguíamos reorganizá-las de forma a garantir um maior investimento na *articulação entre saberes e práticas*, sendo que, na Escola B, por exemplo, atividades formativas constituídas a partir dos dispositivos de acompanhamento socioprofissional acabaram remetendo a encontros ou momentos pontuais. Nas três escolas, em diferentes sequências formativas acabamos investindo vários encontros para compreender determinadas concepções teóricas ou para apresentar práticas locais, enquanto um tempo menor foi dedicado à articulação entre elas.

Além disso, notamos que o uso de um mesmo dispositivo de acompanhamento socioprofissional ou de acompanhamento dos alunos possibilita que o trabalho de observação e reflexão sobre as práticas vá avançando, sendo importante construir reflexões e discussões coletivas sobre o próprio uso do dispositivo. Esse trabalho acabou passando por rupturas, quando optamos por trocar de dispositivo no meio do processo formativo.

Para além dos desafios narrados, nossos dados também trouxeram à tona a importância de perceber que o DPD tem maior sucesso quando está vinculado ao desenvolvimento pessoal e ao desenvolvimento organizacional. Em relação ao primeiro, o Quadro XLVII reúne alguns dados.

**Quadro XLVII: Quadro de coerência entre os objetivos específicos e resultados obtidos na pesquisa:
Construindo percursos formativos na dimensão pessoal.**

a) documentar e analisar processos e dispositivos que podem colaborar com a construção da escola como lugar de DPD
1) Identificamos dispositivos que favorecem a articulação entre dimensões pessoais e profissionais: dinâmicas de acolhimento, espaço contínuo para planejamento conjunto, troca de cartas entre pares (CAP. 6, 7). 2) A proposta formativa ligada ao desenvolvimento moral e à gestão da sala de aula (Escola A) demonstrou-se propícia para favorecer um debate em relação aos sentimentos docentes.
c) apresentar as transformações introduzidas nos novos processos formativos com relação às práticas docentes e à escola
1) As dinâmicas de acolhimento possibilitaram espaços voltados à dimensão pessoal, na Escola A, sendo que essa esteve relacionada à dimensão profissional. 2) A meia hora destinada ao planejamento conjunto e às trocas de experiência (Escola B) favoreceu a relação entre pares e promoveu contribuições geradas a partir do trabalho de parceria: construção de planejamentos pensados de forma coletiva, análise de uma mesma proposta didática em diferentes turmas, aquisição de novos repertórios de atividades e estratégias didáticas, produção e material didático, planejamento de aulas coletivas – encontros e trocas entre duas turmas etc.
d) identificar ferramentas, dinâmicas e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional
1) Dispositivos que favorecem a construção de vínculo entre pares: leitura deleite (Escola B), dinâmica de acolhimento (Escola A), troca de cartas (Escolas B, C), planejamento conjunto (Escolas B, C), estudos de caso (Escolas A, B).

Fonte: Organizado pela autora.

Os diferentes dispositivos e propostas formativas aqui elencados possibilitaram que a pessoa do professor viesse à tona nos encontros formativos e se vinculasse ao DPD. Por meio dos momentos de acolhimento, por exemplo, foi possível estabelecer relações entre crenças pessoais e práticas locais, entre a trajetória de vida e concepções de ensino, havendo maior proximidade entre pares, na medida em que houve espaço para diálogos menos dirigidos e, a cada semana, exigiu-se que uma das professoras se preocupasse com as demais, elaborando um momento de acolhimento que reunisse, ao mesmo tempo, reflexões iniciais sobre a temática do encontro e momentos de aconchego, descontração.

Também compreendemos que, ao conceber a escola como lugar de comunidade e acompanhamento profissional, estamos, por conseguinte, favorecendo essa relação. Quando um sujeito se engaja em uma comunidade, ele se engaja a partir de suas crenças, seus valores, seus ideais, sua identidade. Não é possível se engajar profissionalmente deixando de lado aquilo em que se acredita e se vivenciou enquanto pessoa.

Já o Quadro XLVIII traz dados referentes à dimensão organizacional suscitada durante a pesquisa:

**Quadro XLVIII: Quadro de coerência entre os objetivos específicos e resultados obtidos na pesquisa:
Construindo percursos formativos na dimensão organizacional.**

a) documentar e analisar processos e dispositivos que podem colaborar com a construção da escola como lugar de DPD
<p>1) Identificamos situações em que a escola consegue materializar concepções e conclusões que fizeram parte das propostas formativas, caminhando do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento profissional (CAP. 5, CAP. 8).</p> <p>2) Salientou-se a contribuição das escolas e das gestões que conseguem instituir práticas e autoavaliação (SIMONS, 1995) na escola, considerando o desempenho dos alunos, das práticas, dos processos formativos e da organização escolar como um todo (CAP. 9).</p>
c) apresentar as transformações introduzidas nos novos processos formativos com relação às práticas docentes e à escola
<p>1) Na Escola C, estabelecer planejamento, sistematização e saberes construídos cientificamente gerou avanços em relação à proposta formativa, de modo que os professores salientaram que foi possível estabelecer novas chaves de leitura para a própria realidade, deslocar a reflexão do aluno para a própria prática, encontrar desafios comuns a diferentes professores. A discussão sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos localizada no grupo focal e o projeto “Identidade da Escola – Preservação do patrimônio” revelaram a preocupação em constituir processos planejados, que envolvem desenvolvimento profissional e organizacional, a fim de superar desafios inerentes à escola.</p>
d) identificar ferramentas, dinâmicas e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional
<p>Em relação ao fortalecimento da <i>autonomia profissional</i>, consideramos o sentido de autonomia como conquista política e social (CONTRERAS, 2002), que acontece quando as escolas conseguem estabelecer vínculo entre o desenvolvimento profissional e o organizacional. Destacamos elementos que favoreceram esse tipo de autonomia:</p> <p>1) Diferenciar o que pode ser superado a partir de propostas formativas, da reorganização da escola ou o que demanda a ação de outras instituições;</p> <p>2) Reorganizar espaços, materiais, rotinas, dispositivos, a fim de garantir que as concepções estudadas e defendidas pela escola possam, de fato, materializar-se nas práticas locais (conceber a perspectiva de formação na mudança) (FORMOSINHO, 2009);</p> <p>3) Elaborar dispositivos e processos de aproximação entre escola e comunidade;</p> <p>4) Formalizar a organização da escola e a produção de saberes da ação pedagógica, possibilitando torná-los</p>

públicos (NÓVOA, 2017). Algo que se observou, principalmente, na publicação de livros e no PPP da Escola A.

b) apontar os desafios encontrados na construção da escola como lugar de DPD

1) Embora seja necessário, verificamos desafios na articulação entre desenvolvimento profissional e organizacional, seja em relação às condições estruturais e organizacionais da escola, seja em relação a não haver uma clareza em relação a isso (CAP. 8).

2) Nem sempre há clareza em relação ao que pode ser superado por meio de processos formativos, o que demanda reorganização da escola, o que necessitará de parcerias com outras instituições (CAP. 8).

Fonte: Organizado pela autora.

Em relação a esse quadro, chamamos a atenção para a necessidade de se materializarem concepções defendidas pela escola; de diferenciar aquilo que pode ser respondido por meio de propostas formativas, de uma transformação da escola ou de reivindicações a órgãos externos. Nesse espaço se modificam práticas estabelecidas por meio da cultura escolar, a fim de se construir uma cultura própria de cada escola. Trata-se de entender que o que se estuda em HTPC/ HTPI, muitas vezes, terá que repercutir no modo como se vivencia a escola, na organização dos processos de ensino e aprendizagem, pois não se pode assumir que as propostas formativas darão conta, sozinhas, de transformar a escola.

Essas discussões nos levam a considerar o papel daqueles que gerenciam a escola e os processos formativos que nela acontecem, sendo que a defesa pelo desenvolvimento organizacional implica considerar gestores e professores coordenadores que atuem em parceria, alinhando o projeto de escola e o projeto formativo:

Quadro XLIX: Quadro de coerência entre objetivos específicos da pesquisa que apontam para a importância da gestão escolar e de uma proposta de *acompanhamento socioprofissional*.

a) documentar e analisar processos e dispositivos que podem colaborar com a construção da escola como lugar de DPD

1) Considerou-se que uma gestão profissional deve ser realizada a partir da parceria entre professores coordenadores, diretores e vice-diretores, na medida em que ambos devem estar comprometidos com o DPD e com o desenvolvimento organizacional da escola (CAP. 9).

2) Identificou-se a importância de se desenvolver uma dimensão colaborativa no trabalho da gestão escolar; de que a figura do gestor seja, de fato, vista como um profissional da educação (CAP. 9).

3) Identificou-se a contribuição promovida pelos gestores capazes de considerar a heterogeneidade entre o grupo de professores, especialmente na medida em que criam um espaço de acolhimento e acompanhamento diferenciado aos recém-chegados na escola (CAP. 9).

4) O gerenciamento do tempo deve considerar que se visam processos de formação continuada, privilegiando experiências formativas na contramão do excesso de informações, especialmente por considerarmos que não há uma base de conhecimentos a ser adquirida nesse processo. O foco maior deve ser melhor compreender, analisar e refletir sobre a própria profissão, tendo em vista aperfeiçoar a formação e as práticas.

d) identificar ferramentas, dinâmicas e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional

Verificou-se maior engajamento profissional quando são elaboradas propostas formativas que respondam às demandas levantadas em contexto (centrar a formação na profissão) (TARDIF, 2010).

b) apontar os desafios encontrados na construção da escola como lugar de DPD

1) A gestão escolar ainda não se consolida como um profissional da educação, tendo em vista que está excluída de processos importantes a esse: sua aprendizagem ainda se consolida de forma artesanal, seu trabalho ainda prioriza dimensões técnicas, não há grandes discussões sobre a importância da dimensão coletiva nesse trabalho (CAP. 9).

2) O gerenciamento do tempo demonstrou-se um grande desafio: à escola recaem inúmeras demandas que podem restringir os espaços destinados às práticas formativas (Escolas B, C) ou, até mesmo, as interações entre pares (Escola A) (CAP. 5, CAP. 6, CAP. 9).

Fonte: Organizado pela autora.

Nesse quadro, destacamos a importância de que os gestores das escolas também sejam considerados como profissionais da educação e não como profissionais, somente, administrativos. Para que possam compreender e assumir a perspectiva de um acompanhamento socioprofissional, precisam compreender a necessidade de estar ao lado do professor, promovendo relações de parceria que lhes ajudem a ir além do que está posto, a desenvolver suas potencialidades, considerando a pessoa e o contexto.

Nesse caso, esta pesquisa também apontou para a importância de se pensar espaços de partilha e reflexão aos gestores, algo que no município estudado já tem sido consolidado aos professores, mas ainda não se constitui no cotidiano dos diretores e professores coordenadores.

Remetendo ao DPD que ocorre dentro das escolas, o intuito deve ser promover *experiências formativas* (LARROSA, 2001; CANCI, 2017), que levem à emancipação profissional em vez de se preocupar em apresentar uma grande quantidade de informações, favorecendo a aproximação entre as propostas formativas e processos de semiformação. Essa perspectiva nos leva a indagar sobre a utilização dos espaços e do tempo presente nas escolas, tendo em vista que, no âmbito da formação continuada, não precisa haver pressa em cumprir com determinado conteúdo; no lugar disso, a preocupação deve estar em bem selecionar demandas formativas e garantir espaços para que os professores construam *percursos formativos* entre saberes e práticas.

Olhando por esse ângulo, perguntamo-nos se faz algum sentido contarmos com uma base nacional de formação continuada (BRASIL, 2020), tendo em vista que essa precisaria acontecer relacionada aos desafios que emergem de cada contexto, visando compreender, problematizar e transformar saberes e práticas, a fim de que esses alcancem cada vez maior consonância com as concepções que sustentam o que entendemos por escola.

O tipo de formação aqui proposto dificilmente poderá se consolidar em ambientes que não se configurem como comunidades profissionais, tendo em vista que essas envolvem uma identidade comum do grupo, compromissos em comum estabelecidos entre a escola e relações mais horizontalizadas entre os diferentes participantes.

Nossos dados demonstraram que a formação sobre desenvolvimento moral e gestão da sala de aula (Escola A) e o projeto “Identidade da Escola – Preservação do Patrimônio” (Escola C) foram ao encontro da constituição dessas comunidades, tendo em vista que os professores se engajaram na proposta formativa, levando em consideração a articulação entre

saberes de diferentes naturezas, suas práticas e o contexto em que estavam inseridos. Também verificamos relações mais horizontais entre os participantes durante essas sequências formativas, assim como nos *encontros para o planejamento* (Escolas A, B, C), no encontro baseado nas práticas elaboradas por P11-B (Escola B) e na dinâmica de acolhimento (Escola A).

O trabalho construído por comunidades profissionais ainda tende a fortalecer o uso e a apropriação que se faz dos dispositivos de acompanhamento socioprofissional, tendo em vista que esses foram considerados formativos quando geraram sentido e experiências formativas, o que se reforçou a partir de uma construção e reelaboração coletiva dos mesmos (Capítulo Sete).

Para finalizar, elaboramos uma síntese daquilo que os professores pontuaram como contribuições formativas ao longo das discussões em HTPC e dos grupos focais, entendendo que essas respondem ao quinto objetivo específico de nossa pesquisa: e) analisar a contribuição do processo de desenvolvimento profissional para os professores, a escola e os alunos. As contribuições mais específicas ligadas à escola serão apresentadas no tópico 10.3:

- 1) Aquisição de novos repertórios de atividades (CAP. 6; Grupos focais A, B).
- 2) Aquisição de novas estratégias para organizar determinado conteúdo ou gerenciar a sala de aula (CAP. 6; Grupos Focais A, B, C – registros de observação em todas as escolas).
- 3) Em alguns encontros, professores destacaram oportunidades para tomadas de consciência, percebendo algo que não estava desvelado: por exemplo, que não trabalhavam, de fato, com a oralidade; que professoras de diferentes séries abordavam o ensino de um mesmo conteúdo a partir de lógicas distintas, gerando confusão no processo de compreensão dos alunos; que suas atividades relativas ao desenho ainda se prendiam a modelos preestabelecidos etc. (CAP. 6; Registros de Observação B; Grupo Focal C).
- 4) Os DAA auxiliaram a ampliar o olhar do professor para a avaliação, considerando mais aspectos do desenvolvimento, mais objetivos, etapas necessárias para a aquisição de determinado objetivo; favoreceram a compreensão da avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem; favoreceram um olhar individualizado para os alunos (CAP. 7).
- 5) Os DAP possibilitaram a desprivatização das práticas; o desenvolvimento de um saber analisar; a partilha de estratégias para melhor organizar e gerenciar a sala de aula; novas chaves de leitura para interpretar a realidade; ajudou a situar a observação do professor sobre sua própria prática e não apenas sobre o desempenho dos alunos.

6) Determinadas atividades formativas suscitarão práticas integradas entre dois ou mais professores (meia hora para planejamento semanal e trocas de experiências na Escola B, projeto “Identidade da Escola – Preservação de Patrimônio” na Escola C).

7) Os momentos de diálogo entre pares permitiram perceber que alguns desafios são comuns ao grupo, que não está sozinho nos problemas que vivencia na escola (Grupo Focal C, troca de cartas).

8) Na Escola A, registramos falas em que professoras compartilharam como foram modificando sua forma de falar com os alunos, gerenciar conflitos e realizar a gestão da sala de aula. Assim houve a tentativa de compartilhar aos demais como se organizaram ou se policiaram para modificar práticas ou formas de agir.

9) Registramos dados que apontam para avanços nas disposições de determinados professores, considerando a perspectiva de uma formação que ocorre na mudança; entendemos que, ao passo que a escola se reorganiza, novas maneiras de agir passam a ser exigidas/defendidas, o que, pouco a pouco, pode repercutir na aquisição de novas disposições profissionais.

Nesse sentido, embora este tópico tenha elaborado discussões a partir de três conceitos-chaves para constituir escolas como lugar de DPD (comunidade profissional, percurso formativo e acompanhamento profissional), evidenciando algumas contribuições desse processo formativo aos professores, não deixamos de destacar que essa concepção de formação e docência alcançará maiores avanços se a relação entre saberes e professores for melhor desenvolvida, no intuito de conceber a escola como lugar de produção de saberes e se a escola passar a galgar um lugar no campo educacional.

10.2. Aos pesquisadores da área de educação: Quatro décadas se passaram... Entendemos e concebemos a escola como *lugar de produção de saberes*?

Nossa pesquisa dialogou com diferentes autores e dados que salientam essa concepção (ALTET, 1994; GAUTHIER et al., 1998; ALTET, 2001; TARDIF, 2010; COCHRAN-SMITH, 2012 etc.).

Entretanto, nossos dados trazem à tona alguns impasses que nos permitem ressaltar que ainda é preciso avançar nessa área. Em síntese, essa discussão – principalmente expressa no Capítulo Seis – nos levou a refletir sobre duas relações que se estabelecem entre os professores e seus saberes: a relação com os saberes produzidos cientificamente e a relação estabelecida com os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998).

No que se refere aos saberes produzidos cientificamente, reunimos evidências que criticam a fragilidade de estudos da área (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2010; MENDONÇA; OLIVEIRA; LEANDRO, 2019), trazendo dados imprecisos, metodologias que não são claras ou não correspondem aos seus objetivos, e uma dificuldade em expressar, de forma sistematizada, as principais contribuições de um estudo.

Estamos na era da informação (CRUZ, 2008), na qual o conhecimento é produzido e compartilhado com cada vez maior agilidade. Autores têm apontado para o esvaziamento das experiências ou para uma *semiformação* resultante de condições que marcam a sociedade atual. Nesse ponto, como temos avançado para estabelecer critérios em relação ao rigor e à qualidade das pesquisas na área?

Embora a pesquisa qualitativa se desdobre em métodos de coleta de dados e de análises de diferentes naturezas, há de se estabelecer condições para que possamos reconhecer quais pesquisas geram dados mais confiáveis, mais amplos, são mais significativas à interpretação da realidade. Por exemplo, o quanto as universidades têm conseguido estabelecer parcerias a fim de tornar rotineiras a análise e a revisão de dados entre pares? Como temos avançado no debate em relação à avaliação das práticas de formação de professores e, até mesmo, do desempenho dos alunos, tendo em vista que lidamos com elementos subjetivos e objetivos que só poderão ser alcançados em longo prazo? O que é considerado válido quando pensamos em avaliação?

Essas discussões vão ao encontro de limites que emergiram nesta pesquisa, tendo em vista que, durante a análise dos dados, realizamos uma série de questionamentos em direção ao rigor e aos procedimentos metodológicos da pesquisa. Embora tenhamos utilizado os grupos focais e relatos dos professores proferidos nos próprios encontros para avaliar nossas propostas formativas, questionamo-nos o quanto teríamos ganho se tivéssemos estabelecido instrumentos de avaliação específicos para cada encontro ou para cada objetivo formativo delineado.

Também nos vimos em um exaustivo trabalho de delimitar um recorte para a análise de nossos dados, sendo que fomos levados a nos perguntar: quais critérios devemos utilizar para construir esse recorte? Teria sido importante dimensionar algum tipo de seleção dos dados desde o início da pesquisa?

Embora tenhamos olhado e refletido sobre os dados levantados na Primeira Fase da pesquisa, a fim de constituir a Segunda Fase, não realizamos a análise de conteúdo deles assim que a Primeira Fase terminou. Entendemos que teríamos estabelecido processos

colaborativos melhor consolidados se tivéssemos analisado sistematicamente os dados oriundos da Fase 1, apresentando-os aos participantes para, a partir de tal análise, constituir uma proposta formativa para a Fase 2, melhor organizada, com maior engajamento dos participantes.

Esse tipo de discussão suscita dilemas que são próprios das pesquisas construtivo-colaborativas, tendo em vista que o pesquisador se vê imerso em duas dimensões: a da formação e a da pesquisa. É preciso estar atento a ambas, sem confundir o que compete a cada uma delas. Nesse sentido, houve momentos em que a pesquisadora analisou registros realizados pelos professores, a fim de dar uma devolutiva formativa aos mesmos, deixando de olhar para tais registros a partir de uma análise investigativa.

Isso gerou a necessidade de, posteriormente, voltar a tais registros a partir de um novo olhar: o da pesquisadora, que buscava sistematizar e categorizar os dados ali gerados, para compreender o que eles significavam em relação aos objetivos da pesquisa.

Essas dúvidas e incertezas geradas ao longo da construção do estudo trazem à tona a necessidade de se discutir, cientificamente, como conciliar as duas dimensões inerentes a esse tipo de pesquisa e, ao mesmo tempo, como estabelecer processos de análise e tratamento dos dados que respondam a ambas as demandas: as formativas e as científicas. Em que questões elas se encontram e que questões demandam uma atenção específica?

Embora estejamos cientes de que essas discussões circulam na área das pesquisas em educação, entendemos que ainda é preciso avançar, pois algumas das questões colocadas parecem não ser tão claras. Esse avanço não se faz necessário apenas para a consolidação da produção de conhecimento sobre educação, mas para que seja possível atendermos ao que se coloca no título deste tópico. Conforme pontuam algumas discussões, o resgate de processos formativos, que considerem a emancipação do sujeito, devem levar em conta a gama de saberes existentes a fim de selecioná-los, estabelecer relações críticas entre os estudos que são pertinentes, para que seja possível, de fato, assumir um posicionamento autônomo frente à produção do conhecimento. Temos critérios e discussões suficientes para avançar nesse processo?

Ao mesmo tempo, entendemos a importância de fazer com que esse tipo de discussão chegue aos espaços de formação inicial e continuada de professores, na medida em que, se concebemos os professores como sujeitos que mobilizam e produzem saberes, eles precisam estabelecer uma relação mais próxima aos saberes construídos cientificamente. Entender como são produzidos, como diferenciá-los (em termos de qualidade, confiabilidade), como

interpretá-los, como considerá-los quando for preciso aprofundar seus próprios saberes em determinada área ou lidar com determinado desafio.

Não vimos um trabalho que tenha suscitado essa relação entre os professores e os saberes e, em muitas situações, o saber construído cientificamente ainda é visto como distante da realidade escolar, como algo que não ajuda a pensar nos desafios que lhes são pertinentes. Trabalhar a partir de percursos formativos implica, também, planejar formas de se estabelecer esse tipo de relação, na medida em que esses saberes são publicados, divulgados, mas não necessariamente chegam às escolas. Conceber professores como profissionais implica concebê-los como atores capazes de compreender como o conhecimento na área da educação tem avançado e de que modo esse pode implicar ou não em suas práticas.

Implica considerar uma lógica formativa que supere a lógica de *sala de aula* (FERREIRA, 2009), na medida em que dificilmente se supera a relação professor (formador)-aluno (professor). Nossos dados mostraram que, embora se busque trazer o professor para fazer parte de sua própria formação, levantando as demandas formativas, discutindo e refletindo sobre as práticas locais, na maioria das vezes o formador assume relação verticalizada para planejar e conduzir a proposta formativa. Ao professor raramente cabe opinar sobre o direcionamento e a proposta dos encontros e, mais raro ainda, sobre a escolha das concepções e materiais teóricos que embasarão os processos formativos.

Em alguns encontros, por exemplo, os textos sobre a docência foram vistos como demasiadamente abstratos ou distantes da realidade escolar, sendo necessário avançar na relação entre os professores e esse tipo saber. Talvez se a escolha e planejamento de uso deles tivesse sido partilhada, teríamos obtido resultados diferentes.

Essa discussão também é bem representada por Bissonnette, Gauthier e Bocquillon (2020), que defendem a *educação baseada em evidências*, ou seja, que as intervenções na área sejam baseadas em provas científicas e deixem de se ancorar em saberes baseados em tradições, crenças ou dados não científicos. Os autores chamam a atenção para a contradição de os próprios professores universitários resistirem a esse movimento. Segundo as contribuições de Slavin (2002): “A revolução científica que transformou profundamente a medicina, a agricultura, os transportes, a tecnologia e outros campos durante o século XX, deixou completamente intacto o campo da educação” (p. 16).

Dessa forma, Bissonnette, Gauthier e Bocquillon (2020) questionam: “como podemos ser professores em uma instituição que produz a ciência e, ao mesmo tempo, contraria o uso de intervenções baseadas em evidências?” (p. 05).

Ao mesmo tempo, se pretendemos avançar no que se denomina *epistemologia da prática profissional* (TARDIF, 2010) ou uma *teoria da pedagogia* (GAUTHIER et al., 1998), faz-se necessário avançar nos critérios fundamentais para se validar os saberes da ação pedagógica (GUAHTIER et al., 1998). Quais os processos e procedimentos para analisar os dados que brotam da escola e sistematizar esses saberes?

Onde esses saberes são publicizados? Como são validados? Poderíamos avançar e estabelecer bancos de dados próprios aos saberes da ação pedagógica e/ou a saberes produzidos cientificamente, mas que se preocupam em revelar aquilo que se pode denominar *saberes da prática* (COCHRAN-SMITH, 2012)?

Entendemos que se trata de revisar a relação entre o professor e os saberes, na medida em que, se teoricamente ela tem sido defendida há cerca de quatro décadas, na prática poucos dispositivos e ações são encontrados para que possamos ver, de fato, uma ressignificação dessa relação.

Em nível de disposições, trata-se ainda de avançar na proposta apresentada por Lahire (2005, 2015); em síntese, podemos destacar a importância de se investigar a relação entre a cultura escolar e a cultura de escola (DEMENECK; DICKEL, 2016), tendo em vista que nesse percurso residem muitos avanços. Ao mudar algumas regras do jogo, mudam-se as exigências em relação às disposições. Ao procurarmos ir além do que está posto, suscitamos maior compromisso com o projeto de escola?

O trabalho de investigação sobre o que o autor denomina sociologia à escala individual nos permitirá identificar até que ponto transformações produzidas na cultura da escola permitem que novas disposições sejam produzidas e socializadas. Nesse sentido, trata-se de adentrar processos implícitos ao trabalho de desenvolvimento profissional e organizacional, que não se evidenciam de forma planejada e explícita nas propostas formativas. Contudo, é esse olhar que nos possibilitará entender em que medida temos conseguido caminhar para a ressignificação da escola tradicional, em que medida a escola tem agregado elementos que são pertinentes à profissionalização.

Se nossa tese engloba pensar a escola como lugar de DPD, entendemos que, enquanto não modificarmos a relação entre os professores e os saberes – sejam esses construídos cientificamente ou sistematizados a partir das práticas locais –, continuaremos a suscitar um projeto de profissionalização que não contempla a própria cultura profissional, tendo em vista que se continua a conceber seus atores como aqueles que executam saberes produzidos externamente. As pesquisas de caráter colaborativo podem contribuir nessa relação, quando

procuram superar o que está posto e realizar proposições visando ao desenvolvimento de determinadas práticas. No entanto, também é preciso ampliar as discussões sobre as mesmas e entender que não são elas o único recurso a responder a esse desafio.

Ao longo deste estudo, destacamos encontros e sequências formativas em que verificamos avanços na relação entre professores e saberes: quando os mesmos foram levados a investigar a sua própria prática, de forma sistematizada; nas propostas formativas sobre desenvolvimento moral e gestão da sala de aula e no projeto “Identidade da Escola: preservação do patrimônio”, na medida em que buscaram responder a desafios vivenciados em seu cotidiano, a partir de uma proposta que contemplava o percurso entre saberes e práticas, pessoas e contexto; nos encontros em que o saber da experiência foi colocado em destaque, podendo ser considerada uma primeira ação para formalizá-lo; em situações nas quais leituras realizadas pelos professores puderam ser compartilhadas com o grupo, favorecendo horizontalizar a relação daquele que escolhe o referencial teórico para os encontros.

Nesse sentido, embora apontemos o quanto ainda é preciso avançar na sistematização do que poderia ser considerado a *epistemologia da prática profissional* (TARDIF, 2010) e na relação entre professores e saberes, nossos dados suscitam pistas que nos levam a refletir sobre formas de caminhar em prol de conceber a escola como lugar de produção de saberes. O debate é endereçado àqueles que produzem conhecimento na área da educação, por entendermos que as questões aqui colocadas urgem ser respondidas para pensarmos a escola e a formação de professores do século XXI em uma perspectiva que supere processos de *semiformação* (CANCI, 2017) e englobe a constituição da *cultura profissional* no projeto de *profissionalização educativa*.

10.3. Aos pensadores e promotores de políticas públicas: é preciso pensar o lugar da escola no campo educacional

Nossa pesquisa sinalizou que as escolas conseguem avançar em seu trabalho quando sua proposta de DPD alia-se a uma proposta de desenvolvimento organizacional, indo ao encontro do que Formosinho e Machado (2008) denominam de uma perspectiva de formação de professores na mudança, em outras palavras: que a proposta formativa se alinhe ao projeto de escola, que seja possível materializar as concepções defendidas pela escola.

Neste tópico, nosso intuito é gerar um debate a fim de problematizar se e como as transformações geradas pelas escolas poderiam influenciar transformações geradas no campo

educacional. Ou seja, em alguma medida, pode a cultura das escolas impactar a cultura escolar instituída?

Desde a origem do movimento da profissionalização, esse previa uma maior autonomia e participação das escolas, quando se objetivava “Tornar as escolas melhores lugares para os professores trabalharem e aprenderem, o que exigirá menos burocracia, mais autonomia profissional e mais liderança para professores” (HOLMES GROUP, 1986, p. 04, grifos nossos).

No entanto, diferentes autores salientam quão complexo é concretizar tal objetivo. Formosinho e Machado (2008), por exemplo, defendem a perspectiva de *formação na mudança*, mas questionam se, de fato, é possível a escola mudar. Pois ressaltam que só as mudanças instituídas são favorecidas, tornando-se difícil que as transformações geradas pelas escolas, às margens da lógica administrativo-legal, se concretizem como mudanças instituintes.

Nesse ponto, partimos do pressuposto de que, em primeiro lugar, é preciso ter clareza do que significa a autonomia das escolas quando defendemos que os professores e as mesmas façam parte do campo educacional. Ao longo de nossa tese, procuramos diferenciar o conceito de *autonomia como conquista política e social* do que pode ser considerado a *autonomia para a sobrevivência* (quando a escola precisa se organizar para fazer mais com menos recursos, dando conta daquilo que seria papel do Estado, mas que o mesmo não contempla) ou da *autonomia aparente* (quando o Estado descentraliza algumas decisões, relegando às escolas deliberar sobre aspectos administrativos, enquanto as deliberações de ordem política e social continuam nas mãos do Estado) (CONTRERAS, 2002).

Na prática, esses conceitos, com frequência, se confundem, pois, quando verificamos uma escola desenvolvendo campanhas ou projetos para adquirir mais recursos, podemos ter a ideia de que elas estão desempenhando sua autonomia a fim de se organizar a partir de uma estrutura e de materiais em que acredita. A *autonomia para a sobrevivência* foi exercida, especialmente, pelas Escolas C e B, pois em diferentes situações verificamos que as mesmas desempenharam ações para adquirir recursos que deveriam estar garantidos pelo Estado ou para prover ações que não necessariamente seriam papel da escola (quando, por exemplo, se preocupam em instruir os pais em relação à saúde bucal dos filhos, quando se buscam ações para aumentar o comprometimento dos pais com a escola, tendo em vista que não são responsabilizados por outras esferas legais etc.).

Da mesma forma, quando verificamos que as escolas possuem autonomia para escolher quais livros didáticos serão utilizados nos próximos quatro anos, podemos ter a impressão de que esse se configure em um processo de valorização e emancipação delas. Mas a decisão das escolas deve ser feita a partir do esquema e das obras previamente selecionadas pelo Estado. Na Educação Infantil, os professores não concordavam em adotar livros didáticos, mas precisaram escolher alguns. No Ensino Fundamental I, algumas professoras disseram utilizar mais, outras menos. Nesse sentido, há o que denominamos *autonomia aparente*, pois se ressalta que as escolas são autônomas para adequar o material à sua realidade, contudo, essa adequação não necessariamente fará com que haja um melhor atendimento àquelas crianças que têm dificuldades de aprendizagem.

Já a *autonomia como conquista política e social* depende de um processo de autoavaliação por parte das escolas (CONTRERAS, 2002; SIMONS, 1995), que possibilitará a essas intervir para superar os desafios encontrados. Essa intervenção pode se dar por meio de processo formativos, de mudanças em sua organização, de ações voltadas à comunidade, de reivindicações políticas etc. Mas essa, necessariamente, deve ter como foco a melhoria da escola, um melhor atendimento aos alunos que não têm alcançado bons resultados, indo ao encontro dos autores que defendem que a escola deve se organizar a fim de alcançar a *justiça social* (DARLING-HAMMOND, 2006; ZEICHNER, 2013; COCHRAN-SMITH, 2016).

Enumeramos diferentes exemplos de como as escolas participantes exerceram esse tipo de autonomia, sendo que, em síntese, entendemos que esse tipo de autonomia acontece quando o projeto de DPD se encontra com o projeto de desenvolvimento organizacional. Remetendo ao objetivo específico desta pesquisa *Analisar a contribuição do desenvolvimento profissional docente aos professores, aos alunos e à escola*, elencamos mudanças promovidas nas escolas participantes que corresponderam a essa perspectiva:

- 1) Encontros e estudos sobre o planejamento permitiram reconfigurar a organização do currículo e melhor delimitar o trabalho com os objetivos de cada série;
- 2) O processo de formação que envolveu as atividades diversificadas repercutiu em um trabalho diferenciado na Escola A: nova metodologia de trabalho, outro tipo de planejamento exigido, nova organização e disposição dos materiais e mobiliários da escola, estratégias para socializar essa proposta com os professores recém-chegados;
- 3) O processo de formação que envolveu o desenvolvimento moral e a gestão da sala de aula na Escola A levaram a novas formas de a gestão e os professores lidarem com os

conflitos, novas formas de tratar essas questões com os pais, estratégias para socializar essa proposta com os professores recém-chegados, aquisição de novos materiais didáticos;

4) O trabalho com os DAA repercutiu em uma proposta de avaliação diferenciada, um trabalho de revisão do currículo e dos objetivos a serem alcançados por cada série;

5) Em todas as escolas verificamos práticas introduzidas a partir de estudos, discussões e reflexão do grupo, a fim de melhor atender aos alunos. Como exemplo citam-se: as atividades diversificadas na Escola A; os grupos de estudo na Escola B; a organização de professores tutores e o trabalho de conclusão de curso na Escola C. Essas práticas avançam em relação a aspectos postos na Cultura Escolar, como: a homogeneização do ensino, a organização em salas de aula, o professor como centro dos processos de ensino e aprendizagem etc. Refletem ações tomadas deliberadamente, mediante processos de autoavaliação da situação encontrada na realidade escolar.

Indiretamente, essas mudanças repercutem no trabalho direcionado aos alunos. Algumas falas observadas nos encontros formativos e nos grupos focais evidenciam os efeitos de determinadas práticas sobre os alunos, como melhorias em relação ao interesse ou à aprendizagem frente a determinado conteúdo, o avanço das crianças para a resolução de conflitos (Escola A), o engajamento dos alunos no projeto “Identidade da Escola – Preservação do Patrimônio” (Escola B). Alguns exemplos:

P12-A: E é tão gostoso quando acaba o ano e você vê o que você fez. Porque o meu também aconteceu isso. Era tudo novo, eles também não sabiam. Nesses seis meses a gente começou a trabalhar moralidade. No final você vê os alunos falando: “Eu não gostei do que você fez”... (GFA, 3a).

P25-B: E é muito legal esses momentos que a gente tem para dividir [experiências], porque eu peguei muitas coisas que a P10-B faz, inclusive o mercadinho. Eu fiz com os meus alunos também, é muito legal.

P9-B: É muito legal para eles aprenderem.

P10-B: Olha, isso aí eles aprendem a trabalhar com tudo. É dinheiro, não é! (Comentários sobre uma prática partilhada por P10-B, que gerou resultados positivos em outras salas de aula) (GFBB, 2).

Dessa forma, com este tópico convidamos aqueles que estudam ou promovem políticas públicas a participar de duas importantes discussões, a fim de pensarmos em que medida é possível que os avanços estabelecidos por determinadas escolas atinjam esferas mais amplas, influenciando o próprio campo educacional.

10.3.1. Pensando a organização do jogo político a fim de contemplar as escolas no campo educacional

A autonomia como conquista política e social, vivenciada pelas Escolas A, B e C, representa a organização de práticas alternativas, ou seja, de práticas que inovam em relação à cultura escolar (DEMENECK; DICKEL, 2016). É preciso considerar que essas apresentam certa fragilidade quando verificamos que a construção desenvolvida por cada escola pode se perder se grande parte dos professores mudar de escola ou se houver uma mudança na direção.

Por mais que tais projetos possam estar escritos nos Projetos Políticos Pedagógicos, um diretor que se oponha às práticas ali estabelecidas pode minar as condições da escola para que essas práticas alternativas deixem de acontecer. É evidente que um grupo de professores politicamente envolvido poderia se opor a essa suposta direção, utilizando a legitimidade do PPP para lutar para que as condições ali construídas se mantenham, mas isso causaria grande impacto sobre o que estava construído e, inclusive, uma ruptura no processo, tendo em vista que os novos professores já não teriam clareza sobre qual modelo seguir.

Em segundo lugar, podemos verificar que fazer com que essas mudanças extrapolem os muros da escola, para ter um impacto na rede municipal, representa um esforço ainda maior. Pois as decisões, a palavra final, ainda são centralizadas na SME. Dito isso, seria necessária uma ação da SME para pensar medidas que possibilitassem expandir práticas de sucesso às demais, sem cair numa lógica de imposição delas, pois respostas que nasceram de realidades específicas, para responder a problemas situados, poderiam ser interessantes a todas as escolas da rede.

Um movimento desse tipo foi percebido em 2016, quando houve reuniões propostas pela SME com as professoras coordenadoras da Educação Infantil, a fim de construir orientações curriculares a essa etapa, próprias da rede. Nesse movimento, as escolas foram chamadas a levar a organização curricular, sendo que escolas que tinham uma organização clara dos objetivos e conteúdo acabaram exercendo influência sobre o movimento estabelecido por toda a rede. Esse é um dos indícios de que movimentos iniciados pelas escolas podem se estender às disputas que estão além delas. Mas é preciso ressaltar que esse acontecimento não se configura como uma regra no campo.

Aliás, esse exemplo específico só pôde ocorrer porque a SME *ampliou o espaço de deliberação*, abrindo oportunidade para que todas as escolas participassem da formulação das orientações curriculares para a Educação Infantil.

Considerando as contribuições de Certeau (2014), para que os professores passassem a fazer parte do jogo, suas ações e deliberações de ordem tática precisariam passar a compor

estratégias do campo. É a passagem do “não-lugar” ao “lugar de normatização”, da “caçada astuciosa por brechas no sistema” para a “articulação de mecanismos que condicionem as relações”.

Aqui é preciso reconhecer uma possível vantagem em se atuar na esfera municipal, pois podemos entender que disputas de teor semelhante ocorrem nas esferas estadual e federal, mas na esfera municipal se possui um facilitador: geralmente, os agentes estão mais próximos, de forma que muitos professores do campo atuaram com o secretário da educação, seu antigo parceiro de trabalho. Em esferas mais amplas, essa conquista pode ser ainda mais complexa, tendo em vista que se torna mais raro conhecer e alcançar os agentes que atuam em posições deliberativas no âmbito dos estados ou da União.

Afirmamos essa característica porque consideramos que essa relação de proximidade permite a *ampliação do acesso ao sistema político* (MIGUEL, 2015), como as diferentes iniciativas propostas pelas escolas configuram-se como *práticas alternativas*. Para o autor, práticas transgressoras/alternativas são fundamentais na luta pela transformação dos campos, porque “rompem com a concordância imediata entre nossas categorias mentais e a nossa experiência em um mundo social moldado a partir dessas categorias – a doxa”, em síntese: “práticas alternativas contribuem para desnaturalizar a política tal como ela é” (MIGUEL, 2015, p. 212).

Por outro lado, considerando que os representantes do poder público no âmbito municipal são antigos colegas de rede dos professores da escola, poderíamos considerar que as escolas estão devidamente representadas nessa instância (houve uma ampliação de acesso ao sistema político). Mas é preciso tomar cuidado, pois o campo político buscará enquadrar esses participantes em seu próprio jogo, sendo que “Seu discurso e seu comportamento tornam-se mais eficazes quando se adaptam às regras do jogo estabelecidas, mas com isso a ‘diferença’ que se queria representar é dissipada” (MIGUEL, 2015, p. 198).

Isso mostra que as mudanças não são tão simples, pois a estrutura do campo sempre tende a manter as relações de poder estabelecidas, sendo que, por exemplo, mesmo que se amplie o papel de deliberação das escolas e dos professores, com o tempo esses podem acabar assumindo posições periféricas ou assumindo as regras do jogo vigentes no campo político. É nesse sentido que Miguel (2015), em seu artigo *Bourdieu e o “pessimismo da razão”*, apresenta um dístico de Romain Rolland, que diz que quem busca “transformar o mundo” deve “associar o ‘o otimismo da vontade’ ao ‘pessimismo da razão’” (MIGUEL, 2015, p. 01), frase retomada por Gramsci, conforme epígrafe deste capítulo.

10.3.2. A autonomia como conquista política e social implica considerar o compromisso com a educação

Outro ponto a ser ressaltado é que o campo educacional, para bem cumprir seu papel, deve desempenhar serviços de excelência voltados aos alunos. Assim, os principais interessados na qualidade das práticas do campo não são os professores, mas os alunos. É evidente que os diferentes campos oferecem seus serviços à população, mas a relação com a população estabelecida no campo educacional pode ser considerada um caso único: este é o único campo que deve atender a 100% da população com igualdades de oportunidade, por meio de um contato diário que se constitui ao longo de, no mínimo, 13 anos¹⁷.

Essas peculiaridades merecem nossa atenção ao pensarmos sobre o campo educacional, sendo que uma outra contradição a ser considerada seria: se a plenitude a ser atingida pelo campo educacional é atingir a todos os alunos, não deveriam eles ocupar o centro do campo? Não são os alunos os principais interessados em uma educação de qualidade?

Adentramos aqui uma preocupação já anunciada por sociólogos que estudam a sociologia das profissões, como, por exemplo, Freidson (1986), que destaca que a preocupação em garantir serviços de qualidade deve depender de uma regulamentação dos profissionais que atuam na área. Em profissões mais consolidadas, essa regulamentação e avaliação é feita pelos próprios pares.

Contudo, Contreras (2002) nos alerta para o cuidado que devemos ter em julgar a organização do ensino e da docência a partir de leis do mercado, leis utilizadas na esfera empresarial, tendo em vista que visamos a uma *profissionalização educativa*. Aqui, adentramos a esfera do compromisso, defendida pelo autor.

Para que os agentes possam trabalhar em prol do outro – professores em prol dos alunos –, é preciso um retorno que se converta em capital simbólico. Não no sentido de reconhecimento ou aquisição de poder, mas no sentido de sentir-se recompensado por ter feito algo certo.

Caminhando para o campo da psicologia, Vinha (2000), com base nas teorias de Jean Piaget, explica que a aquisição de um valor não depende apenas do conhecimento sobre a importância do valor, mas sim da afetividade, pois “o valor é revestido de sentimento

¹⁷ Consideramos a obrigatoriedade da educação escolar no Brasil: dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 1996).

afetivo”. As pessoas seguem seus valores em situações que lhes parecem desvantajosas (a autora cita como exemplo o caso de uma pessoa que deixa um bilhete para pagar o conserto de um veículo com o qual colidiu, mesmo que ninguém veja, pois isso lhe dá a sensação de ter feito o certo, de ter cumprido com seu dever).

A autora explica que o *fazer certo* gera uma satisfação, uma sensação que se aproxima da honra. Retornando ao campo da sociologia, essa sensação de honra, de dever cumprido, poderia se configurar como algum tipo de capital simbólico? Embora Pierre Bourdieu esclareça que as disputas nos campos sempre envolvam a aquisição de poder, de acesso a mais capitais simbólicos, qual seria o espaço da ética e da moral em meio às disputas?

Tratando das disputas entre os campos, a contribuição de Contreras (2002) é defender um projeto de *profissionalização educativa*, que não tenha como meta principal o fechamento da docência em um viés corporativista, mas que não perca de vista que a finalidade da educação é a melhoria da aprendizagem aos alunos. Assim, defende essa ideia em duas categorias: na obrigação moral e no compromisso com a comunidade.

É nesse ponto que a *dimensão humana* (TARDIF, 2010) ganha significado na profissão docente: pois é preciso desenvolver disposições que permitam assumir um compromisso com o outro. Assumir a *dimensão humana* como central à docência não é somente algo que nos permite pensar a formação dos professores de forma mais ampla ou mais completa.

Assumir a *dimensão humana* da docência é o primeiro passo para estabelecermos lutas por um campo que só terá sua autonomia devidamente legitimada quando for capaz de trabalhar pelo outro. Nessa discussão, a proposta de Lahire (2005) em torno de uma sociologia à escala individual volta a fazer sentido, na medida em que se faz necessário compreender o que significa estar disponível para os alunos, ou seja, assumir esse compromisso. Quais disposições envolvem a aquisição de valores? Como os processos de socialização podem corroborar esse tipo de aquisição?

Com essa postura, não desejamos adotar uma posição ingênua, acreditando que assumir a dimensão humana da docência em seu viés político seja a chave para propiciar maior autonomia ao campo educacional. Apenas buscamos problematizar que conceber a docência como uma profissão de interações humanas não é uma questão que deva ser tratada apenas no campo formativo, mas também nas disputas que se estabelecem dentro do campo.

A partir das diferentes discussões apresentadas, acreditamos ter respondido ao objetivo maior desta tese: *investigar os processos de construção da escola como lugar de desenvolvimento profissional docente, tendo por base os princípios da profissionalização da docência.*

Para finalizar, realizamos uma síntese dos principais resultados desta pesquisa, a fim de pontuar onde conseguimos avançar nessa proposta e quais desafios ainda precisam ser superados.

1) Em primeiro lugar, pensar a escola como lugar de DPD exige-nos conceber a gestão dela (diretores, vice-diretores, professores coordenadores) como profissionais da educação, não como profissionais do quadro administrativo. São esses os profissionais responsáveis por gerenciar e conduzir o trabalho da escola e, se percebemos que uma relação de *acompanhamento socioprofissional* se faz necessária para consolidar processos de DPD, esses profissionais precisam compreender seu papel e assumir a organização dos processos educativos e formativos de forma intencional.

2) O projeto de escola precisa caminhar junto com o projeto formativo. Afirmamos isso porque nossos dados demonstraram que os avanços em relação à formação e às práticas docentes são maiores quando os desenvolvimentos profissional, pessoal e organizacional caminham juntos. Embora essa ideia já seja defendida há cerca de três décadas (NÓVOA, 1992), sabemos que ela ainda enfrenta dificuldades para se efetivar no chão da escola, sendo que aqui suscitamos diferentes exemplos de como o desenvolvimento pode, de fato, acontecer nessas três dimensões.

3) Considerar os desenvolvimentos profissional e pessoal implica pensar as relações entre saberes e práticas locais, entre o que se aprende e o que se faz, entre o que se acredita e como se efetiva determinada crença, de modo que aqui defendemos que essas relações sejam construídas a partir de *percursos formativos* (CERTEAU, 2014). Esse conceito foi escolhido por três principais motivos: em primeiro lugar, não há como construir um percurso sem pensar em sua direção: Onde estamos em nosso trabalho? Para onde desejamos caminhar? Em segundo lugar, os percursos não são dados, não estão prontos, mas são construídos em contexto, pelos atores de determinada realidade. Em nosso caso, pelos professores, gestores e, quando possível, pela comunidade que pertence a cada escola. Em terceiro lugar, a ideia de percurso traz à tona a importância do entre e nos lembra que não basta olhar para os elementos: é necessário investir tempo e efetuar um planejamento sistematizado no espaço que se constitui entre os diferentes elementos de uma sequência formativa; entre os saberes

científicos e as práticas locais; entre saberes produzidos na escola e saberes consolidados pela ciência; entre a trajetória de vida daqueles que atuam na escola e a maneira como organizam suas práticas etc. É no entre que mora a reflexão.

Traçando um paralelo com a psicologia, o conhecimento lógico-matemático é abstrato na medida em que não reside em um ou outro objeto, mas corresponde às interações estabelecidas entre diferentes objetos. Da mesma forma, o esforço em analisar e refletir sobre as práticas locais nos leva a estabelecer uma série de relações entre saberes e práticas de diferentes naturezas, é no espaço entre esses diferentes elementos que tomamos consciência do que ainda não havíamos percebido, que conseguimos nos reinventar.

4) Dessa maneira, aqui demonstramos o quanto ainda é desafiador focarmos nesses percursos formativos, pois a tradicional perspectiva formativa, de viés aplicacionista (TARDIF, 2010), leva-nos a nos preocupar com os elementos da formação e relega pouco tempo às interações que os sujeitos estabelecem entre esses elementos.

Em nosso estudo, apresentamos dispositivos que, de forma planejada, auxiliaram nessas articulações: dispositivos de acompanhamento dos alunos, dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas. Verificamos que os primeiros corroboraram para que os professores ampliassem seu olhar para diferentes objetivos a serem alcançados; refletissem sobre o trabalho a realizar, a fim de alcançar tais objetivos, de forma mais sistematizada; se atentassem aos níveis de aprendizagem existentes no processo de aquisição de determinado objetivo. Os segundos corroboraram para que os professores olhassem para sua prática a partir de novas chaves de leitura; deslocassem seu olhar do aluno para a própria prática; favoreceram a desprivatização de práticas locais e auxiliaram no desenvolvimento de uma postura investigativa, de uma metacompetência: o saber analisar (ALTET, 2001).

Apresentamos diferentes estratégias formativas para se acessar as práticas locais: atividades que levam a falar e ouvir sobre a prática, a ver a prática, a senti-la ou a escrever sobre ela. Cada uma dessas suscita diferentes ângulos para se pensar sobre a mesma: as trocas orais podem fortalecer o sentimento de pertença, a confiança entre o grupo, deliberações e tomadas de decisão; quando se observa o que se faz, torna-se possível assimilar gestos, posturas e formas de falar que não estão presentes nos outros tipos de atividades; colocar-se no lugar do aluno (sentir a prática) promoveu importantes momentos de tomada de consciência e de resgate de crenças e trajetórias ligadas à vida pessoal, provavelmente porque o sujeito desloca-se de seu lugar habitual. E o exercício da escrita possibilitou-nos voltar a

uma mesma situação em diferentes momentos, que ela fosse explorada por diferentes colegas, que fosse cristalizada para ser pensada a partir de diferentes questões.

Suscitamos a importância dos encontros formativos que apresentaram concepções ligadas à docência (estudo sobre saberes, práticas, observação da prática etc.). Pois trouxeram à tona reflexões políticas, deslocaram o olhar do aluno para a própria prática; suscitaram discussões referentes a: Como posso me aperfeiçoar como professor?

Ainda apontamos para dispositivos e estratégias formativas que favoreceram um olhar para a dimensão pessoal, como as dinâmicas de acolhimento, atividades para sentir a prática, o planejamento conjunto realizado semanalmente, a troca de cartas.

Mas esses dispositivos e estratégias formativas ganham maior significado quando são problematizados e retomados de forma colaborativa. Quando se lançam questões sobre eles, quando se possibilita que diferentes sujeitos tragam intervenções aos colegas, quando se traz novos temas para se associar ao que foi apresentado. Isto é: quando se investe tempo e se planejam ações que promovam relações/articulações entre os diferentes elementos apresentados. Em síntese: quando se preocupa em construir *percursos formativos*.

5) Notamos que um grande desafio ligado a essa concepção reside na relação entre professores e saberes. Essa questão foi explorada no tópico 10.2. Enquanto não considerarmos que os professores podem, de fato, ser atores de seu próprio desenvolvimento profissional, desenvolvendo esse saber analisar (ALTET, 2001), corroborando as reflexões dos colegas, desenvolvendo sua autonomia na escolha de materiais de estudos, dificilmente conseguiremos avançar. Aqui chamamos a atenção para que as pesquisas continuem a investigar a relação entre professores e saberes, que os estudos colaborativos problematizem e invistam nesse tipo de relação e que se busque efetuar, na prática, critérios que nos permitam realizar investigações sobre os saberes da experiência, promovendo o que se denomina de saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998) ou uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2010) – para que, na prática, possamos avançar na sistematização dos saberes da experiência.

6) Se nos itens 3, 4 e 5 demarcamos concepções importantes para se pensar os desenvolvimentos profissional e pessoal, o conceito de *comunidade profissional* foi visto como importante na consolidação do desenvolvimento organizacional. Porque a partir do mesmo entende-se a necessidade de que o grupo de professores, pouco a pouco, engaje-se na realidade a que pertence, a fim de identificar seus desafios e buscar formas de aperfeiçoá-la.

Uma comunidade requer uma identidade comum; o sentimento de pertença; conhecimentos compartilhados e maior horizontalidade nas interações (WENGER, 2010). Uma comunidade profissional não se constitui apenas dentro do projeto formativo, mas engloba, necessariamente, o projeto educativo da escola, pois por meio dela os sujeitos se conectam ao contexto.

Assim, quanto melhor essa comunidade profissional se constituir, mais o grupo será capaz de pensar junto sobre questões importantes à escola. Nossos dados trouxeram essa importância quando apresentamos o trabalho realizado a partir de dispositivos de acompanhamento socioprofissional. Esses podem recair, facilmente, na perspectiva de controle quando não se estabelece um processo de produção de sentido sobre eles, que envolve pensá-los em (re)significá-los em conjunto, de acordo com as demandas reais vivenciadas na escola.

7) Nesse sentido, nossa pesquisa demonstrou como as escolas conseguiram, em muitos momentos, transitar da dimensão formativa à dimensão organizacional. Exemplos referentes às novas disposições assimiladas a partir do uso de dispositivos de acompanhamento dos alunos (uma nova forma de conduzir processos de avaliação) e às disposições bastante peculiares observadas na Escola A (para conduzir a metodologia de trabalho, no que se refere à gestão da sala de aula e à linguagem do professor) levaram-nos a acreditar que novas disposições podem ser adquiridas quando essas passam a fazer parte da cultura da escola e, portanto, passam a ser socializadas entre os recém-chegados (DEMENECH; DICKEL, 2016).

8) Os diferentes dados aqui apresentados reforçam nossa proposta de *profissionalização educativa*, sinalizada desde o Capítulo Três desta pesquisa. Isso porque nossos achados referentes às dimensões profissional, pessoal e organizacional trazem à tona a *cultura profissional*, quando levam em consideração saberes e práticas que são mobilizados e construídos nas escolas, quando acenam para uma cultura profissional em movimento, registrando momentos em que se percebe a constituição de novas disposições.

Ao mesmo tempo, sinalizam para o compromisso com a educação e para a autonomia como conquista política e social, pois as escolas avançam quando conseguem realizar algum tipo de autoavaliação (SIMONS, 1995), no sentido de compreender suas especificidades e os desafios que lhes são próprios; de modo que, quando essa autoavaliação se dá de forma participativa e se torna pública, configura-se em uma denúncia social do modo como as escolas têm trabalhado. Para Contreras (2002), a autonomia das escolas deve representar: “A convicção que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do

processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social” (p. 275).

9) Aqui resgatamos a discussão apresentada no tópico 10.3, pois, se na escola saberes são mobilizados e produzidos, se a partir dela novas disposições podem emergir, reconhece-se que elas possuem um papel importante frente aos avanços nos processos educativos. E essa proposição nos leva a perceber que muitas das descobertas realizadas nas escolas constituem-se às margens da lógica administrativo-legal, permanecem na sala de aula, escondidas, na esfera privada, incapazes de influenciar as ações de outros professores (FORMOSINHO, 2009). Por isso acreditamos ser necessário fortalecer as pesquisas ancoradas na *formação que acontece na mudança*, refletindo sobre as disputas inerentes ao campo educacional, visando táticas e/ou estratégias que permitam que a escola passe a ocupar algum lugar dentro desse campo.

10) Uma vez que todo campo reflete as desigualdades externas a ele em função da *causalidade imanente*¹⁸, deve-se abandonar a ideia utópica de que a educação, por si só, dará conta de proporcionar a aprendizagem de todos os alunos. Na teoria, há anos essa ideia tem sido defendida, mas na prática verificamos menos avanços, tendo em vista que muitos problemas sociais ainda são relegados à escola.

Quando Nóvoa (2012) denuncia uma escola transbordante, ele chama a atenção para a importância de a sociedade assumir determinados objetivos, que extrapolam o papel da escola. Aqui entra o quarto elemento que constitui nossa proposta de profissionalização educativa: a abordagem multidisciplinar, sendo que trazemos à tona a importância de se fortalecer a parceria entre escolas e órgãos da saúde – propiciando melhor atendimento a alunos deficientes e/ou que necessitam de acompanhamento psicológico, terapêutico, nutricional, entre outros; a parceria entre escolas e órgãos de assistência social – a fim de se ter um projeto de melhoria de vida das famílias e da comunidade, além de ser necessário ter leis e ações mais claras para responder àqueles que negligenciam a educação (sejam esses profissionais, famílias).

¹⁸ A *causalidade imanente* se refere às determinações externas aos campos que só se concretizam a partir do “efeito de refração” exercido pela mediação da autonomia relativa dos campos. Minard (2017) evidencia o olhar de Pierre Bourdieu em relação às diferenças entre as classes, pois ele acredita que tais diferenças se materializam nos diferentes campos. Para o autor, “os sistemas de classificação internos reproduzem de forma irreconhecível as taxinomias diretamente políticas e que a axiomática específica de cada campo especializado é a forma transformada (em conformidade com as leis específicas do campo) dos princípios fundamentais da divisão do trabalho” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Outras relações poderiam aqui ser pensadas, citamos alguns exemplos com os quais nos deparamos ao longo de nossa pesquisa. Delimitar até onde vai o papel da escola e a partir de onde necessitamos da ação de outras instâncias é uma forma concreta de assumir que compreendemos que é impossível propiciar uma educação pública de excelência a todos os cidadãos em sociedades extremamente desiguais. É reconhecer que alguns papéis atribuídos à escola desde o século XX não são seus. É também assumir que nem tudo cabe à escola ou à formação de professores, por isso se faz necessário planejar uma resposta multidisciplinar aos problemas que emergem nas escolas, mas que não necessariamente poderão ser respondidos por meio de mudanças nas escolas ou nos professores.

11) As diferentes perspectivas aqui defendidas vão ao encontro de um DPD que preze pela produção de experiências (LARROSA, 2001) ou pelo sentido da *formação cultural* (CANCI, 2017). Isso nos exige situar o trabalho formativo no que, de fato, compete a ele; priorizar as demandas que emergem do contexto, sem se preocupar em cumprir uma agenda preestabelecida de objetivos para o ano; encontrar formas de realizar atividades formativas significativas que se vinculem ao trabalho docente, a fim de reduzir o excesso de tarefas.

Para concluir, este trabalho nos convida a pensar em novos caminhos para o processo de profissionalização, que não deve ser abandonado devido às suas críticas e limitações, mas reinventado em um viés constituído a partir do próprio espelho (ARROYO, 2000), que aqui denominamos de *profissionalização educativa* e se ancora na cultura profissional, no compromisso com a educação, na autonomia como conquista política e social e em respostas multidisciplinares aos desafios que emergem na escola.

Se desafios ligados aos campos político, científico e educacional ainda não permitem que a escola, de fato, se consolide como um *lugar* de DPD, esta pesquisa apontou para inúmeras possibilidades que propiciam a criação de *espaços* favoráveis ao mesmo (CERTEAU, 2014). Para tanto, faz-se necessário contar com uma gestão que compreenda seu papel no acompanhamento socioprofissional dos professores; favorecer a construção de *percursos formativos*, em vez de apenas se preocupar em organizar e apresentar os elementos de cada proposta formativa (CERTEAU, 2014); e proporcionar a constituição de uma *comunidade profissional*, que conceba o projeto formativo e o projeto educativo de uma escola como duas faces de um mesmo processo: a melhoria da educação das crianças e jovens que fazem parte daquele contexto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. W. Teoria da semicultura. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.

AGAMBEN, G. **O Reino e a Glória**: uma genealogia teológica da economia e do governo. Homo Sacer, II, 2. São Paulo: Boitempo, 2011.

AGRA, G. et al. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 72, n. 1, p. 248-255, fev. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/GDNMjLJgvzSJKtWd9fdDs3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2021.

ALBERO, B. La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In: CHARLIER, B.; HENRI, F. **Apprendre avec les technologies**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010. p. 47-59.

ALBUQUERQUE, M. O. de A. **Reflexão crítica e colaboração**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

ALMEIDA, B de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras**: práticas de autoria. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALVES, M.; QUEIRÓS, P.; BATISTA, P. O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Porto, Portugal, v. 30, ed. 2, p. 159-185, 2017. DOI doi:10.21814/rpe.12275. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37453714008.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, v. 2, fev./jul., p. 61-69, 1992.

ALTET, M. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris: PUF, 1994. p. 264.

_____. Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: L. PAQUAY et al. (Ed.). **Former des enseignants professionnels**. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, 1996. p. 27-40.

_____. L'Analyse de Pratiques: une démarche de formation professionnalisant? **Recherche et Formation**, n. 35, p. 25-41, 2000. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

AMORIM, I. B.; SANTOS, G. A. C.; VIRGÍLIO, J. M. O memorial na formação do pedagogo: narrativas de um processo dialógico. **Cairu em Revista – Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade**, v. 1, p. 105-118, 2012. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/8_MEMORIAL_FORMACAO_PEDAGO_Geisa_105_118.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, p. 6-18, 2010.

APPLE, M. W. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 1989, p. 45-57.

ARAÚJO, C. S. **Desempenho e recompensa: as políticas das secretarias estaduais de educação**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARNOSTI, R. P. **Do direito à ternura à pedagogia do amor: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva**. 2011. 114 f. Relatório de Iniciação Científica: CNPQ, nº 800123/2011-5. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2011.

_____. **Entre o direito à ternura e a ‘Pedagogia do Amor’**: a dimensão (sócio-) afetiva da identidade docente. 2012. 147 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2012.

_____. **Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente**. 2015. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2015.

ARNOSTI, R. P.; COSTA, M. G. da; SOUZA NETO, S. **Do direito à ternura à pedagogia do amor: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva**. 2010. 114 f. Relatório de Iniciação Científica: CNPQ, nº 800123/2011-5. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2010.

ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. **Escola de Educadores: A dimensão (socio)afetiva na identidade do professor**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista USP**, n. 8, p. 65-69, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i8p65-69>. Acesso em: 16 set. 2020.

AZEVEDO, M. N de. **Mediação discursiva em aulas de ciências, motivos e sentimentos no desenvolvimento profissional docente**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARBOSA, L. U. **A metodologia da problematização como estratégia pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em educação para a sexualidade**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARREIROS, B. C. Sociologia e psicologia: disposição social como via de convergência. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 29, e161516, 2017. ISSN 1807-0310. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i161516>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-60.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BELLO, I. M.; PENNA, M. G. de O. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista** [online], n.spe.1, p.69-86, 2017. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BENITES et al. A fraternidade e a educação para paz: possibilidades pedagógicas numa perspectiva de mudança. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 36, p. 101-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106921/ISSN1981-8106-2011-21-36-101-124.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Brasileira de Educação*. nº 19, 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em 21 de mai. 2021.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: BORDIGNON, G.; ARAUJO, M. R. **Perfil dos conselhos municipais de educação**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BORGES, C. M. F.; SANCHES NETO, L. Compartilhando a Análise de Práticas Pedagógicas na Educação Física: Perspectivas Colaborativas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 231-248, jul./dez. 2014.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDONCLE, R. Professionalisation, Formes et Dispositifs. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília: Congresso Nacional, 1968.

_____. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 abr. 2002. Seção 1.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2009c. Disponível em: http://www.mec.gov.br/educacaoambiental/images/stories/destaques/Portaria_Interministerial_nº_883_de_5_jul_2012.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

_____. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP 02/2015. 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jul. 2015. Seção 1. p. 8-12. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/RES-2-2015%20CP-CNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20em%20n%C3%ADvel%20superior%20(1).pdf. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRITO, A. P. S. **Orientador/a pedagógico/a: o que você faz na escola?** – uma análise dos diferentes estilos e do gênero de atividade. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

BRITO, T. T. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: trajetórias, carreira e trabalho. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 61-78.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R. de. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: **Pesquisa em educação no Brasil**: balanços e perspectivas [S.l: s.n.], 2012.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, p. 9-27, 10 maio 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 30 mar. 2021.

_____. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. **Escolas e mudança**: o papel dos centros de formação. Lisboa: EDUCA, 1994. p. 13-58.

CANCI, Z. de O. Sobre a contemporaneidade do fenômeno da semiformação: uma análise a partir do ensaio ‘A Filosofia e os Professores’. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3582/pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CARMINATI, M. B. **Tomando a palavra...** O processo de formação da escola básica municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013). 2017. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CARVALHO, A. M. P. de ; GONCALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 111, p. 71-94, 2000. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300004>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CARVALHO, J. S. F de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 47, p. 307-322, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a03.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CATTONAR, B. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. **Educação em Revista** [online], n. 44, p. 185-208, 2006. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200010>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, M (Org.). **Leitura, história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2000, p. 62-68.

_____. **A História ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Original em francês, 2007.

CLOT, Y. et al. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2001.

COCHRAN-SMITH, M. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. [Entrevista concedida a] FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200505&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2019.

_____. A tale of two teachers. Learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p. 108-122, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00228958.2012.707501>. Acesso em: 14 maio 2019.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Research on teaching & teaching research: the issues that divide. **Educational Researcher**, v. 19, p. 2-11, 1990.

_____. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation.** New York: Teachers College Press, 2009.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar no magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

COLE, A.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

COMERC. **Ofício COMERC 001/2011**, de 07 de novembro de 2011. Define orientações sobre instrumentos de avaliação – Ed. Infantil – Etapas I e II. Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro – SP, 2011. Disponível em: www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002022/orientacoes_especificas_instr_aval_inf.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, J. M. de O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008. DOI: 10.1590/S0101-73302008000400005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400005. Acesso em: 26 mar. 2021.

CUNHA, E.; CUNHA, M. Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar. **Revista Entre Ideias**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2016.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2016.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-century teacher education. **Journal Of Teacher Education**, Stanford University, v. 57, n. 3, p. 300-314, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241423878_Constructing_21st-Century_Teacher_Education. Acesso em: 08 mar. 2019.

DAY, C. **A passion for teaching**. London, UK: Routledge Falmer, p. 1- 224, 2004.

_____. Compreender o desenvolvimento profissional dos professores: experiências, saber-fazer profissional e competência. In: Day, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, p.85 -115, 2001. ISBN-10: 972034807.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sóciomoral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEMENECH, F. **Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2014.

DEMENECH, F; DICKEL, A. Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução a partir dos fatores intraescolares. **Revista Professare**, Caçador, v. 5, n. 2, p. 21-42, 2016. ISSN 2238-9172,

DERBER, C. Profissionais de gestão: Proletarização ideológica e Trabalho PósIndustrial . **Theory and Society**, Amsterdam: Elsevier Science Publishers, v. 12, p. 309-341, 1983.

DINIZ, M. **Os Donos do Saber: Profissões e Monopólios Profissionais**. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1995.

DUBAR, C. **A Socialização**. Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DURÃO, S.; OLIVEIRA, J. Comunidades de saber: percurso de um cadete entre Moçambique e Portugal. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 44, n. 154, p. 828-849, 2014. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142896>. Acesso em:

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 93-124.

ESTRELA, M. T. **Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas**. Lisboa: Areal Editores, 2010.

FABLET, D. Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles: Une visée avant tout formative. **Connexions**, v. 2, n. 82, p. 105-117, 2004. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-2-page-105.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.

FAINGOLD, N. Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. **Recherche et Formation**, n. 51, p. 89-104, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/495>. DOI: /10.4000/rechercheformation.495. Acesso em: 03 mar. 2021.

FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. **Cahiers de la Recherche en Éducation**, v. 1, n. 1, p. 157-181, 1994.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 411- 424, set./dez. 2009.

FERREIRA, A. de A.; SILVA, B. D. da. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-64, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2020.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão e Organização Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

FERRI, T. H. J. B. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na Rede Municipal de Rio Claro**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/121948>. Acesso em: 03 nov. 2015.

FERRI, T. H. J. B.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. **O professor coordenador e a articulação do HTPC como espaço de formação continuada**, 2015. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/thais-helena-jordc3a3o-bartiromo-ferri-larissa-cerignoni-benites-samuel-de-souza-neto.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 400. ISBN 978-9720348326.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Currículo e organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade do Minho Portugal, v. 8, n. 1, p. 5-16, jan./jul. 2008. ISSN 1645-1384. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228982878_Curriculo_e_Organizacao_As_equipas_educativas_como_modelo_de_organizacao_pedagogica. Acesso em: 17 fev. 2021.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 900-919, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/14.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FRANCO, M. J. do N; GONÇALVES, L. da S. M. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 37, 2o, p. 63-71, 2013.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1994.

_____. **Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 184.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 263.

GARCIA, C. M. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educator**, n. 30, p. 27-56, 2002. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2210-2230, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321786916_A_gestao_escolar_e_a_formacao_docente_um_estudo_em_escolas_de_um_municipio_paulista. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9283. Acesso em: 17 fev. 2021.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

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. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, p. 155, 2009.

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

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado. **Revista de Educación**, número extraordinário: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y em Educación, p. 315-345, 1990.

GIORDAN, M. Z. **A circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente**. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191389/giordan_mz_dr_rcla.pdf?sequencia=5. Acesso em: 03 mar. 2020.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de M. Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GONÇALVES, C. Análise Sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Revista da Faculdade de Letras**, Universidade do Porto (Portugal), Sociologia, v. 17/18, 2007, p. 177-224.

GONÇALVES, D. **A escola como locus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOODE, W. J. The theoretical limits of professionalization. In: ETZIONE, A. (Org.). **The semi-profession and their organization: teachers, nurses, social works**. New York: The Free Press, 1969. p. 266-313.

GOODSON, I. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre a educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 209-222.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A dos S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista** [online], n. 48, p. 111-129, 2013. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200008>. Acesso em: 13 ago. 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRIGOLI, J. A. G. et al. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 40, n. 139, p. 237-256, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/27303>. Acesso em: 2 jan. 2021.

HARGREAVES, A. Leading Professional Learning Communities: Moral Choices Amid Murky Realities. In: BLANKSTEIN, A. M.; HOUSTON, P. D.; COLE, R. W. **Sustaining Professional Learning Communities**. Thousand Oakes: Corwin Press, 2010. p. 175-198.

_____. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, v. 6, p. 151-182, 2000.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group**. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

JOLIBERT, J. et. al. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/49/517.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. Campo, fuera de campo e contracampo. **Colección Pedagógica Universitaria**, v. 37-38, p. 01-37, enero-junio/julio-diciembre 2002 (2002a). Disponível em: https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/H%20Lahire%20campo%20contra%20campo.pdf. Acesso em:

_____. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1393.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LAMY, M. Proposurle G.E.A.S.E. Expliciter. **Journal de l'Association GREX** [online], v. 43, 2002. Disponível em: https://www.grex2.com/as.C.sets/files/expliciter/43_janvier_2002.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

LANG, V. Profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In: TARDIF, L.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

LARSON, M. S. **The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis**. Berkeley, CA: University of California Press, 1977.

LEAL, V. S. **A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente**. 2014. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

LEIRIAS, C. M. **Desenvolvimento profissional docente na interlocução universidade e escola de educação básica**. 2017. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LEITE, S. A. da S. A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 17-19, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300007. Acesso em: 29 mar. 2021.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais o ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor. In: TARDIF, L.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, GO: MF Livros, 2008.

LIMA, A. P. S. de. Formação continuada de professores de uma escola pública estadual, visando a inserção das TIC em sala de aula. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19166/TES_PPGE_C_2019_LIMA_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 mar. 2020.

LIMA, L. C. Administração Escolar: Estudos. **Revista Portuguesa de Educação**, Porto: Porto Editora, p. 249-257, 2011.

LIMA, L. P. **Currículo de química em foco**: reflexões de um grupo colaborativo de professores do Estado de São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: 10.11606/D.81.2016.tde-02082016-141152.

LIMA, S. C. de. **Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de Física no ensino de ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob a assessoria de uma universidade**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

LITTLE, J. W. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. **Teacher College Record**, v. 91, n. 4, p. 509-536, Summer 1990.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200429&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2021.

LUBICH, C. **Aula magna para o doutorado honoris causa em Pedagogia**. Washington: Universidade Católica da América, 2001.

MACENHAN, C. **The nature of pedagogical knowledge before pedagogical practice in Early Childhood Education**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2015.

MARCEL, J.-F.; OLRV, P.; ROTHIER-BAUTZER, E.; SONNTAG, M. Note de synthèse - Les pratiques comme objet d'analyse. **Revue Française de Pédagogie**, v. 138, p. 135-170, 2002. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2872. Acesso em: 12 mar. 2021.

MARCELO, G. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MARCELO, G. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 07-22, jan./abr. 2009.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2005.

MARTÍN-MORENO; CERRILLO, Q. La escuela como espacio de trabajo para los profesores. In: MARCELO, C. **A função de ensino**. Espanha: Síntese, 2001. cap. 6, p. 141-170. ISBN 84-7738-865-2.

MASCIOLI, D. A. A. **A formação em contexto na educação integral do ponto de vista dos professores de uma escola pública**: uma análise da dialogicidade no processo educativo. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAXWELL, J. A.; CHMIEL, M. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Uwe Flick, 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.n2>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MCLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E. Professional Learning Communities: Building Blocks for School Culture and Student Learning. **Annenberg Institute for School Reform**, [s. l.], p. 35-45, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/29864630/Professional_Learning_Communities_Building_Blocks_for_School_Culture_and_Student_Learning. Acesso em: 15 fev. 2021.

MENDONÇA, S.; Oliveira, R. P.; Leandro, K. C. Limites da pesquisa educacional: abstracionismo pedagógico e fragilidades do campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-15, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.019.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MIGUEL, L. F. Autorização e accountability na representação democrática: exercícios de dissociação. In: GURZA LAVALLE, A.; VITA, A.; ARAUJO, C. (Org.). **O papel da teoria política contemporânea**: justiça, constituição, democracia e representação. São Paulo: Alameda, 2015.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1992.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufms.br/revce>. Acesso em: 22 set. 2020.

_____. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; JUNIOR, C. A. da S.; PAGOTTO, M. D. S.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). In: **Por uma política nacional e formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013.

MIZUKAMI, M da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **DELTA** [online], v. 25, n. 2, p. 347-400, 2009. ISSN 0102-4450.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/SgbPhS7F3jPGXKGmzCXWV9z/abstract/?lang=pt>. DOI: 10.1590/S0102-44502009000200006. Acesso em: 17 mar. 2020.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. da N. **Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.** 2008.

Disponível em: www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead_consieracoes_gerais.doc. Acesso em: 17 mar. 2020.

NÓVOA, A.. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Notas sobre a formação (contínua) de professores. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992 (Texto mimeografado).

_____. 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. 1999a.

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. ISSN 1980-5314. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2020.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-15, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. In: CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO ENDIPE [Evento online]. **Anais...** Rio de Janeiro: Endipe, 2021.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qMQhtXoV9Y0>. Acesso em: 16 fev. 2020.

_____. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. ISSN 1645-1384

(online). Disponível em: <http://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>. Acesso em: 04 dez. 2020.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. ISSN 1980-5314.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145341>. Acesso em: 30 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. M. de. **Formação de professor e profissionalização o ensino: a trajetória dos IUFM franceses.** Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Campinas, SP, 2009.

OLIVEIRA, S. M. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública.** 2011. 260 f. Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, V. S. de. **O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiado no Atheneu Norte-Riograndense.** 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o “ser” professor. In: IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA - Educação à fraternidade: um caminho possível? **Anais...** Vargem Grande Paulista, SP: Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista** [online], v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. Acesso em: 25 fev. 2020.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PASCHOALINO, J. B. de Q. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. **Educação & Realidade** [online], v. 43, n. 4, p. 1301-1320, 2018. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684867>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PEETERS, H.; CHARLIER, P. **Contributions à une théorie du dispositif.** Hermes. Le dispositif. Entre usage et concept. Paris: CNRS editions, p. 15-23, 1999. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PENIN, S. T. S. Profissão docente. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, out. 2009a. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

PENTEADO, R. Z; SOUZA NETO, de S. A Docência como Profissão: o Portfólio como Dispositivo e Política na Formação de Professores no Estágio Supervisionado em Educação Física. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 29, No. 83, p. 1-33, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352581321_A_docencia_como_profissao_O_portfolio_como_dispositivo_e_politica_de_formacao_docente_no_estagio_supervisionado_em_educacao_fisica . Acesso em: 06 jul. 2021.

PEREIRA, J. E. D. Políticas públicas de formação de professores nos Estados Unidos: Por que este tema nos interessa tanto? In: ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de**

professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PERRENOUD, P. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 02, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PINHEIRO, A. C. M. **Concepção e desenvolvimento de uma formação continuada de professores de matemática baseado na sequência Fedathi.** 2016. 138 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T de SOUZA; ALMEIDA, L. R de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754- 771, set./dez. 2012.

POL, M. et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 10, 2007. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634/529>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RAMOS, W. L.; MANRIQUE, A. L. Comunidade de Prática de Professores que Ensinam Matemática como Espaço de Negociações de Significados sobre a Resolução de Problemas. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 53, p. 979-997, dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290502439_Comunidade_de_Pratica_de_Professores_que_Ensinam_Matematica_como_Espaco_de_Negociacoes_de_Significados_sobre_a_Resolucao_de_Problemas. Acesso em: 03 mar. 2020.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. Programa de Mentoria Online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 77-95, 2008.

RIO CLARO. **Consolidação da lei complementar no 024 de 15 de outubro de 2007;** Estatuto do magistério público municipal do município de RIO CLARO com as alterações promovidas pela LEI COMPLEMENTAR no 044, de 08 de setembro, publicada no DOM no 197 de 02 de outubro de 2009. LEI COMPLEMENTAR no 048, de 26 de fevereiro, publicada

no DOM no 222 de 05 de março de 2010. LEI COMPLEMENTAR no 59, de 16 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro. Rio Claro, 2007.

_____. **Reorientação curricular da rede municipal de ensino de Rio Claro** - Versão preliminar. Rio Claro: Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000035/reorientacaocurricularredemu.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Resolução SME 005/2013**, de 13 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico. Rio Claro: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7004641/Resolucao%20SME%20005-2013%20-%20HTP.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ROBAERT, S. **Projeto político-pedagógico: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora**. 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

RODGERS, C. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002. Disponível em: <http://www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20%282002%29.%20Defining%20Reflection%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%20Teachers%20College%20Record,%20104%284%29,%20842-866..pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

RODRIGUEZ, M. V.; FERNANDES, M. D. E. Professores e sindicatos: do associativismo corporativo à organização autônoma. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 131-147, 2013.

ROSA, F. B. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições e limites de um processo formativo em um grupo colaborativo de professores de ciências da rede pública de Juiz de Fora (MG)**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2017.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 447-458, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000300011&lng=en&nrm=iso. DOI: 10.1590/S1807-55092013000300011. Acesso em: 29 jul. 2020.

Sarmento, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: Formosinho, J. (Org.). **Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p.303-327.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 47-66, 2008.

_____. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 83-99, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174>. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação em Pesquisa** [online], v. 45, e190003, 2019. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/abstract/?lang=pt> Doi: 10.1590/s1678-4634201945190003. Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. Socioprofessional dimension of teacher training: Theoretical contributions and proposals. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/201860>. Acesso em: 01 jan. 2021.

SAUJAT, F. **Fonction et usages de l’instruction au sosie en formation initiale**. IUFM d’Aix-Marseille, avril 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva. 1974.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SEGURA, D. R. B. F. **Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 20, p.60-70, 2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/abstract/?lang=pt> . Doi: 10.1590/S1413-24782002000200005. Acesso em: 10 dez. 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada (Espanha), v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

_____. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard: Education Rewiew, v. 57, p. 22, 1987.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para formação docente**: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, A. da F. G. **O desafio do desenvolvimento profissional docente**: análise da formação continuada de um grupo de professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objeto de discussão o processo de ensino e aprendizagem das frações. 2007. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11276/1/Angelica%20da%20Fontoura%20Garcia%20Silva.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SILVA, R. A.; Meyer, P. A Genesis da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** Curitiba, PR, Brasil, 2015.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 46, n. 160, p. 286-311, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nmmqpf9MW4RCn9kPFyfDyXj/abstract/?lang=pt> ISSN 1980-5314. DOI: 10.1590/198053143415. Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, W. R. da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVEIRA, C. dos S. **A escola como locus de formação**: uma proposta de desenvolvimento profissional docente. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SIMONS, H. The Politics and Ethics of Educational Research in England: contemporary issues. **British Educational Research Association**, [s. l.], v. 21, n. 4, p. 435-449, 1995. DOI: 10.1080/0141192950210401. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/0141192950210401>. Acesso em: 14 out. 2020.

SMYTH, J. Teacher's Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SMYTH, J.; MCINERNEY, P.; HATTAM, R.; LAWSON, M. **Teachers Learning Project**: Critical Reflection on Teaching and Learning. Adelaide, South Australia: Flinders Institute for the Study of Teaching, School of Education, 1999. Disponível em: <http://www.adieh.com.au/resources/Critical%20Reflection%20on%20Teaching%20and%20Learning.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2012.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do director na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOREL, M. P. In: SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard (Org.). **La professionnalisation en actes et en questions**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 7-10.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE (ANPED-Sudeste), 9., 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2009. CD-ROM, v. 1, p. 1-13.

SOUZA, J. **Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada**: para além do discurso. 133 f. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SPARKS, D.; HIRSH, S. **A new vision for staff development**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

STARR, P. **La transformacion Social de la medicina en los Estados Unidos de America**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

TALBERT, J. E.; MCLAUGHLIN, M. W. Teacher professionalism in local school contexts. **American Journal of Education**, v. 102, n. 2, p. 123-153, 1994.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 19 set. 2012.

_____. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso: 28 ago. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de profissional reflexivo na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 29 jul. 2010.

TORRES, L. L. Cultura Organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./nov. 2005.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRALDI, V. de M. **Formação contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VAILLANT, D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 5, p. 5-21, 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656> DOI: 10.15366/jospoe2016.5. Acesso em: 25 jan. 2020.

VALLETA, D. V. **Desenvolvimento Profissional Docente no Contexto da Aprendizagem Ubíqua: um modelo para o Ciclo de Formação Continuada**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto políticopedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. G. de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VENUTO, A. **Fundamentos da autoridade profissional: O caso dos executivos frente ao paradigma clássico das profissões**. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

VIAL, M.; CAPARROS-MENCACCI, N. **L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative**. [S. l.]: De Boeck Supérieur, 2007. p. 340.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, v. 7, p. 27-65, 2003.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras Fapesp, 2000.

WEISSER, M. Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situation d'apprentissage. **Questions Vives**, v. 4, n. 13, p. 291-303, 2010.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Ed.). **Communities of practice and social learning systems**. Springer Verlag and the Open University, 2010. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

_____. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R. A.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, MA, USA: Harvard Business School, 2002.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Tradução de Denise Radanovic Vieira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso, 2008. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZUIN, V. G; ZUIN, A. A. S. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. **Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, Passo Fundo, p. 420-436, set./dez. 2017| Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 11 set. 2019.