
**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 BIOCIÊNCIAS - 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 Boudieu 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 conseguiam 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 multidisciplinarias 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 na 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, sequências 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

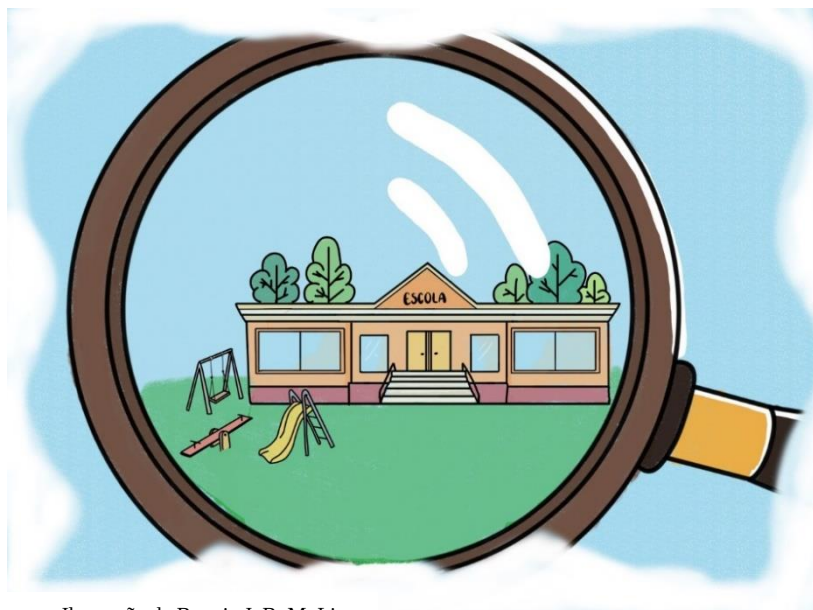


Ilustração de Beatriz J. B. M. Lino
(2021).

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 efetivaram. 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.

CAPÍTULO 2: OPÇÕES METODOLÓGICAS: Como construímos a pesquisa?



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

A grande diferença entre a cosmovisão ocidental e a cosmovisão africana gira em torno da questão da alteridade presente no **ubuntu**. A Filosofia ocidental tem sua base no 'res-cogitans' cujo fulcro é o 'EU', enquanto na cosmovisão africana, é o 'nós' que prevalece, é a solidariedade, a fraternidade e o 'eu' está incluso no 'nós', no coletivo. Prevalece o 'eu sou porque nós somos', de Desmond Tutu (KAKOSI, 2018) (NEGREIROS, 2019, p. 124).

Em outras palavras, implica pensar: **o meu progresso pessoal está a serviço do progresso da minha comunidade?** (Nelson Mandela).

Tendo em vista os objetivos propostos, esta se configura como pesquisa de natureza *qualitativa*, na medida em que deve possibilitar a compreensão de múltiplos significados atribuídos às experiências vivenciadas na escola, o que auxilia a compreender as relações entre o indivíduo, suas ações e seu contexto (ANDRÉ, 1995). Houve uma grande preocupação em levar em conta a realidade pesquisada (ALVES; SILVA, 1992), em valorizar os significados que as pessoas atribuem aos elementos de sua vida – no caso, ao seu trabalho e à realidade escolar, sendo maior nossa preocupação com o processo do que com o produto (MARCON, 2005).

Tais aspectos foram essenciais para desenvolver e investigar *processos formativos que possibilitam a construção da escola como lugar de desenvolvimento profissional*, por meio de uma *parceria* com três escolas públicas municipais de Rio Claro – SP.

Evidenciamos o termo *parceria* porque se desejou constituí-la entre pesquisadora e professores, professores coordenadores, diretores e vice-diretores, levando em conta que buscamos estabelecer *processos formativos com a escola*, indo ao encontro de sua realidade e de seus interesses, possibilitando que os participantes do estudo também contribuíssem com as investigações realizadas, trazendo *seus próprios saberes e percepções*. Ao mesmo tempo, buscou-se contribuir com a realidade pesquisada, a fim de suscitar o desenvolvimento profissional dos participantes.

Esse tipo de pesquisa considera a prática como lugar de mobilização e construção de saberes, de modo que são os professores que mobilizam e se apropriam desses saberes profissionais em sua ação (TARDIF, 2010), conforme já ressaltado. Por isso, as investigações realizadas não foram apenas *sobre* os participantes e as escolas, mas também se deram *com* os professores, professores coordenadores, diretores e vice-diretores (MIZUKAMI, 2003).

Para Mizukami (2003), a pesquisa *com os professores* se diferencia da pesquisa *sobre os professores* porque os participantes assumem uma postura mais ativa ao longo da pesquisa, podendo colaborar por meio do diálogo sobre as questões de estudo, auxiliando na interpretação de dados referentes ao contexto estudado, o que, segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2010), propicia múltiplos pontos de vista aos significados atribuídos e visa à resolução de problemas pertinentes à comunidade em questão.

Mizukami (2003) ainda revela que, em um grau mais profundo da colaboração, a pesquisa pode ser considerada *dos professores*, quando esses auxiliam em algumas de suas fases, como, por exemplo, na própria condução e na avaliação dos processos de investigação. Nesse sentido, a autora denomina tal abordagem de *construtivo-colaborativa*, sendo que essa se define por:

[...] construir conhecimentos sobre um dado fenômeno ou conjunto de fenômenos e, ao mesmo tempo, intervir no contexto em que ocorre(m), de forma que os conhecimentos sejam construídos ou reconstruídos de modo colaborativo entre os diferentes participantes – pesquisadores e sujeitos do contexto investigado (MIZUKAMI, 1983 apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 141).

Como se observa, esta pesquisa se constitui em *via de mão dupla*, na medida em que se pretende intervir na realidade e, simultaneamente, investigar os fenômenos relacionados a tal intervenção. Busca contribuir com a realidade estudada e ao mesmo tempo perceber os desafios e os fatores que envolvem tal contribuição. Nesse paradigma investigativo, o sentido de *colaboração* é essencial, sendo que se refere à ideia de que pesquisadores e professores podem aprender uns com os outros, de modo que esse processo pressupõe “diálogo,

conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, p. 485).

Já “o *sentido construtivo* é dado pelo pressuposto de que o ensino está em permanente desenvolvimento” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 80), de modo que a reflexão se torna fator imprescindível a esse tipo de pesquisa, pois pesquisadores e professores, em colaboração, se colocam a refletir sobre as situações vividas que se pretende investigar e, inclusive, podem construir resoluções a determinados problemas que envolvem a escola e a comunidade (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

Assim, entende-se que essa forma de parceria valoriza propósitos, interpretações e benefícios mútuos, gerando “a potencialidade de múltiplas perspectivas”, que começam a vir à tona diante de um processo de inquirição entre os professores da escola e o pesquisador da universidade (COLE; KNOWLES, 1993, p. 478). Para tanto, os autores concluem que essa relação estabelecida entre os participantes da pesquisa será multifacetada, mas não deve ser hierárquica.

Como Mizukami (2003), Cyrino (2015), ao realizar uma pesquisa construtivo-colaborativa, ressaltou que algumas mudanças foram percebidas na realidade pesquisada: “As coordenadoras apresentaram a compreensão de que nossa pesquisa se constituía como um momento formativo às professoras, [...] ao longo da investigação percebemos uma mudança na postura e no discurso das professoras e das coordenadoras” (CYRINO, 2015, p. 154).

Mizukami (2003) destaca que, nas pesquisas com essa dupla característica – de se promover processos formativos ao mesmo tempo em que os investiga –, há a impossibilidade de planejar um caminho fixo de investigação ou de adotar uma única ferramenta, pois essas serão construídas em “processo, via negociação, assumindo múltiplas feições e dimensões temporais diversas” (MIZUKAMI, 2003, p. 224). Logo, as experiências realizadas ao longo da pesquisa serão flexíveis:

[...] de forma a dar conta das demandas mais imediatas do professor e da escola; circunscritas – possibilitando configurar fases iniciais, intermediárias e finais, relativas a temáticas oriundas de problemáticas mais gerais e inter-relacionáveis, assumindo feições específicas dependendo do contexto investigado. Vale ressaltar que várias experiências podem ocorrer num mesmo momento, e uma mesma experiência pode ser realizada em diferentes momentos ao longo do estudo (MIZUKAMI, 2003, p. 224).

Em nosso contexto, levamos em conta elementos presentes na abordagem construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), embora não tenhamos seguido todas as etapas que ela prescreve. De fato, estabelecemos um processo

colaborativo junto às escolas participantes, mas é preciso ressaltar que essa parceria se deu, principalmente, com as professoras coordenadoras, pois com elas planejamos atividades formativas que seriam desenvolvidas com os professores em momentos de HTPC e HTPI.

O planejamento de tais atividades aconteceu por meio de muitos encontros e muito diálogo, discutindo os desafios e as demandas formativas de cada realidade. Também realizamos discussões para pensar sobre o reflexo das atividades desenvolvidas, ou seja, quando essas alcançaram o seu propósito, quando foram insuficientes, assim como o que poderia ser reformulado para o próximo encontro etc.

Os professores se engajaram de forma mais pontual, decidindo algumas temáticas que seriam abordadas, levantando demandas, auxiliando a pensar dispositivos de acompanhamento socioprofissional; contudo, tiveram participação menor no planejamento dos encontros formativos. Com exceção da Escola C, pois nessa, nas etapas finais da pesquisa, conseguimos engajar um grupo de professores para pensar as atividades formativas que seriam realizadas.

Embora tenhamos discutido, junto aos professores, gestores e professores coordenadores, quais foram os limites e as contribuições das sequências formativas desenvolvidas, esses não se engajaram na análise dos dados propriamente dita, que foi realizada pela própria pesquisadora, levando em conta os aspectos pontuados pelos participantes.

Considerando as características da abordagem construtivo-colaborativa e a flexibilidade inerente à mesma, embora tenhamos chegado à escola a fim de promover processos formativos ancorados em princípios da profissionalização da docência, em cada realidade nossa proposta se desdobrou em diferentes temáticas, formas de organização, e o tempo foi gerenciado a partir das peculiaridades de cada escola.

Essa flexibilidade ainda se refletiu nos instrumentos de coleta de dados, pois, embora tenhamos feito um planejamento inicial, houve pequenas diferenças no uso desses, de acordo com cada realidade. A seguir, explicamos como se deram os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados no decorrer da pesquisa.

Organizamos nossa pesquisa em duas etapas:

Etapa I: Diagnóstico da Escola: consistiu especialmente em observações dos espaços de HTPC e HTPI, a fim de conhecer a escola, os participantes do estudo e a organização de tais espaços.

Etapa II: Desenvolvimento de processos formativos: passei do papel de observadora ao de observadora participante, pois teve início a construção de propostas formativas, cuja elaboração demandou um trabalho em parceria com as professoras coordenadoras, conforme já mencionado acima.

Nesse caso, temos como instrumentos de coleta de dados a *observação* e a *observação participante*, de modo que, segundo Gil (1989), a segunda possibilita a participação ativa do pesquisador no grupo a ser pesquisado, sendo que pode ser utilizada quando o pesquisador se une ao grupo com um objetivo específico, que é o nosso caso (GIL, 1989).

Grupos Focais foram desenvolvidos nos próprios espaços escolares, a fim de conversar com os professores, professores coordenadores e gestores sobre etapas específicas do trabalho. Inicialmente, foram utilizados para conversar sobre os interesses e necessidades do grupo. No meio e ao final do processo, foram realizados para que o grupo pudesse avaliar o processo formativo desenvolvido.

Nos grupos focais, os participantes dialogam entre si sobre determinada(s) temática(s), sendo que “ideias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores [...] são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram ao longo da dinâmica do trabalho” (GATTI, 2005, p. 67). Essa multiplicidade de influências e ideias gera contribuições específicas a partir dessa técnica.

Na Escola A, conseguimos seguir essa proposta fielmente, realizamos grupos focais no final da *Etapa I: Diagnóstico da Escola*, no meio e no término da *Etapa II: Desenvolvimento de processos formativos*. Na Escola B, a primeira seção de grupos focais foi substituída por questionários, pois não houve tempo hábil para reunir os professores no final do ano. Na Escola C, algumas discussões ligadas ao levantamento de demandas e à avaliação do trabalho foram efetuadas durante os próprios encontros, sendo que foi realizado um grupo focal apenas no meio da *Etapa II*.

Como mencionado, questionários foram utilizados na Escola B, a fim de identificar desafios vivenciados pelos professores, contribuições e limites das propostas vivenciadas durante os HTPC e os HTPI. Também enviamos questionários aos diretores e professores coordenadores que participaram da pesquisa, na etapa final desta (quarto trimestre de 2020), a fim de que esses pontuassem contribuições e limites do estudo em relação à sua atuação.

A análise documental foi utilizada para identificarmos questões específicas de cada escola nos *Projetos Políticos Pedagógicos*, como também contemplou a análise do que aqui

denominamos dispositivos de acompanhamento dos alunos (DAA) e dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas (DAS).

Em relação aos DAA, consideramos: portfólios (Escolas A, B, C), pareceres descritivos (Escolas A, B, C), mapas de classe (Escola B) e planilhas de avaliação quantitativa (Escola A). Em relação aos DAS, consideramos registros reflexivos em diário de bordo (Escolas A, B, C), estudos de caso (Escolas A, B), roteiros para observação da própria prática (Escolas A, B, C), roteiros para observação da prática do colega (Escola C) e cartas livres e temáticas (Escolas B, C).

Gil (1989) destaca que, apesar da limitação dos documentos pessoais, esses são importantes para “estimular a compreensão do problema e também para complementar dados obtidos mediante outros procedimentos” (p. 162). Assim, a escrita pôde ser vista de forma complementar às falas dos participantes, permitindo maior sistematização das reflexões ou mesmo perspectivas mais individuais, que os sujeitos não fariam frente aos demais membros do grupo. Além das técnicas acima pontuadas, a pesquisadora acompanhou todo o processo formativo que foi desenvolvido nas diferentes escolas. O preparo do processo formativo também foi documentado e considerado ao longo da pesquisa.

2.1. As escolas, os participantes do estudo, a organização do trabalho de campo

2.1.1. Seleção das escolas participantes

Segundo o IBGE, prevê-se que o município em que se localizam as escolas participantes conte hoje com cerca de 204.797 habitantes. Esse dado se trata de uma estimativa a partir do último censo (2010), em que o município contava com 186.253 habitantes. Em relação à rede de ensino municipal, é constituída pelas escolas relacionadas no quadro a seguir:

Quadro I: Quantidade de escolas municipais no município em que se localizam as escolas participantes da pesquisa.

Nível de ensino atendido	Quantidade de Escolas
Educação Infantil – Etapa I (Creche, Berçário e Maternal) (alunos de quatro meses a quatro anos de idade).	18
Educação Infantil – Etapas I e II (Berçário, Maternal e Infantil) (alunos de quatro meses a seis anos de idade)	04
Educação Infantil – Etapa II (Maternal II a Infantil II) (alunos de três a seis anos de idade)	13
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) (alunos de cinco a dez anos de idade)	18
Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Maternal II ao 5º ano) (alunos de três a dez anos de idade)	04

Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (alunos de cinco a dez anos de idade – na EJA: alunos a partir de quinze anos)	04
Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II (alunos de cinco a quinze anos de idade)	01
TOTAL	64

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desse modo, três escolas foram convidadas a participar deste estudo, tendo em vista que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de abordagem construtivo-colaborativa (MIZUKAMI, 2003), seria necessário um grande tempo disponível para acompanhar cada escola e elaborar processos formativos em parceria com elas.

Em relação aos critérios de escolha das escolas, foram considerados:

1) O nível de ensino atendido: desejava-se acompanhar realidades distintas, a fim de verificar possíveis especificidades na formação dos professores atreladas ao nível de ensino em que lecionavam;

2) A localização das escolas: optou-se por selecionar uma escola central, uma escola periférica e uma escola da zona rural, a fim de verificar possíveis especificidades na formação de professores e no trabalho docente vinculadas às características do público atendido;

3) A disponibilidade e compreensão das professoras coordenadoras: uma vez que esta pesquisa visou a uma parceria entre pesquisadora e escolas participantes, seria necessário contar com professoras coordenadoras que acreditassem em tal relação e que concebessem a escola como um espaço propício à formação de professores. Assim, seria preciso haver professoras coordenadoras que organizassem os espaços de HTPC e HTPI como momentos que viabilizassem tal formação, caso contrário, esse trabalho se desenvolveria como uma intervenção nas escolas e não como um processo de colaboração.

4) O tempo de atuação das professoras coordenadoras nas escolas: optou-se por trabalhar com professoras coordenadoras que tivessem ao menos três anos de atuação na escola, a fim de atuar com equipes que já tivessem um trabalho consolidado de organização e formação dentro da escola. Afinal, quando se muda a professora coordenadora ou a equipe gestora, pode-se passar por processos de adaptação na organização da instituição, no modo de gerenciar as pessoas, os tempos e os espaços.

Entretanto, durante o percurso houve uma mudança que acabou afetando essa variável, pois na Escola A houve mudança na coordenação entre 2017 e 2018. Convidamos três escolas a participar desta pesquisa, considerando os quatro critérios acima. Inicialmente, apresentamos o projeto de pesquisa e as características de nossa proposta formativa às equipes gestoras e às professoras coordenadoras. As três escolas convidadas aceitaram o convite com prontidão.

Esse convite foi realizado entre junho e julho de 2017, por meio de algumas conversas com a equipe gestora e a coordenação das Escolas A e B. Em um HTPC do mês de julho, a proposta foi apresentada aos professores, que tiraram dúvidas e demonstraram sua opinião sobre ela.

Já na Escola C, o convite foi realizado em fevereiro de 2018 à professora coordenadora e à equipe gestora. Em abril, a proposta foi apresentada aos professores durante um HTPI, seguido de um espaço de diálogo sobre isso.

2.1.2. O perfil das escolas participantes

- **Escola A**

Localiza-se em área central do município, atendendo alunos de bairros próximos. Possui quatro salas de aula, atendendo a oito turmas (quatro em cada período). Atende a alunos de Maternal, Infantil I e Infantil II. No período da tarde, possui uma turma que reúne alunos de várias turmas da manhã: são alunos que ficam em período integral na escola.

Conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma professora coordenadora, sete pedagogas para atuar nas turmas (uma delas trabalha em dois períodos), dois professores de Educação Física (um por período), duas professoras de musicalização (uma por período) e, em 2019, passaram a integrar seu quadro de docentes duas professoras de Educação Especial (uma por período), a fim de acompanhar os alunos público-alvo da Educação Especial (APEE) e realizar orientações aos demais professores que os atendem.

Para além das salas de aula, possui uma secretaria que fica junto à sala de direção, uma sala para a professora coordenadora (na qual os professores costumam ficar durante os HTPI), uma sala de dentista (o dentista atende às crianças uma vez por semana), uma sala para café e intervalo dos professores e funcionários, almoxarifado, lavandaria, cozinha, dois banheiros para os adultos e dois banheiros para as crianças. O refeitório foi organizado no hall de entrada da escola, sendo que a gestão tem requisitado reformas para que haja um local adequado para ele.

Possui ampla área externa, que é dividida com a Secretaria de Esporte da Prefeitura, assim a mesma às vezes utiliza a quadra ou o salão da escola com atividades como: ginástica para idosos, bingo para idosos, aulas de capoeira, entre outros eventos.

Contudo, as crianças podem contar, na área externa, com o espaço de um salão (área ampla coberta com palco, dois camarins, dois banheiros – que não estão em funcionamento –, cozinha); uma quadra (que não está em boas condições devido ao piso ser muito irregular);

espaço gramado (no qual são realizadas aulas de Educação Física e brincadeiras); uma horta e dois parques. Também há um espaço, em volta da quadra, que é utilizado como estacionamento por professores e funcionários.

A escola possui um diferencial em relação às demais escolas da rede, por ter se organizado para trabalhar com atividades diversificadas (DE VRIES; ZAN, 1998), conhecidas também como cantinhos, desde 2011. Algumas escolas da rede estão se organizando para esse trabalho, mas começaram em anos posteriores e não se organizam a partir da mesma proposta. Assim, a Escola A possui um grande repertório de jogos, brinquedos, quites de faz de conta, material para a leitura, a fim de possibilitar a realização dessa proposta pedagógica. As professoras mais antigas na escola já estão bastante familiarizadas com o trabalho e têm ajudado as recém-chegadas a conhecerem essa forma de organização do trabalho pedagógico.

- **Escola B**

Localiza-se em bairro periférico do município, atendendo alunos de bairros próximos. Possui dez salas de aula, atendendo a vinte turmas (dez em cada período). Entretanto, em 2018 passou a atender a quatro salas de aula em um prédio que fica do outro lado da rua, o qual pertence a uma igreja. Algumas adaptações foram feitas para que fosse possível o funcionamento de salas de aula de Maternal no espaço da igreja. Atende a alunos de Maternal I e II, Infantil I e Infantil II e do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental⁴.

Conta com uma diretora, duas vice-diretoras, uma professora coordenadora, onze pedagogas para atuar nas turmas (uma delas trabalha em dois períodos), três professores de Educação Física, uma professora de Raciocínio-Lógico Matemático na Educação Infantil (pedagoga), uma professora que ministra aulas de reforço no Ensino Fundamental (pedagoga), três professoras que ministram Projeto de Leitura no Ensino Fundamental (pedagogas), um professor de Arte no Ensino Fundamental, um professor de Inglês no Ensino Fundamental, uma professora de Educação Especial, a fim de acompanhar os alunos público-alvo da Educação Especial (APEE) e realizar orientações aos demais professores que os atendem.

Além das salas de aula, possui uma secretaria, uma sala para a direção, uma sala para a professora coordenadora (na qual os professores costumam ficar durante os HTPI), uma sala para aulas de reforço e arte, uma sala para o café dos professores, cozinha, refeitório (a

⁴ De um ano para o outro, pode haver variação na quantidade de turmas relativas a cada série (por exemplo: em um ano pode haver mais classes de Primeiro Ano, no ano seguinte menos), atendidas pela escola. Isso foi observado nas Escolas B e C.

biblioteca foi organizada no refeitório), um pátio, um banheiro para funcionários, dois banheiros para alunos.

Possui uma área externa restrita, considerando-se o volume de alunos atendidos, já que há alguns corredores de grama em volta do prédio e, ao fundo, um parque. Na entrada da escola há uma área gramada, que é utilizada como estacionamento. A escola foi construída há cerca de 20 anos e possui dificuldades em relação à sua estrutura, já que houve aumento de salas de aula de alunos, mas não houve aumento em sua estrutura física.

Os professores de Educação Física precisam dividir o pequeno espaço entre eles e os professores de sala de aula, quando eles realizam atividades na área externa. Isso faz com que as aulas na área externa sejam muito próximas às salas de aula, havendo interferência do som de uma aula na outra. Outro problema é em relação à biblioteca, que foi organizada no refeitório, em estantes que ficam próximas a uma parede. Nos finais de semana, é preciso guardar todos os livros para reorganizá-los na segunda-feira, pois a área é de fácil acesso à comunidade e às vezes acontecem furtos na mesma.

Só em 2018 a escola passou por uma reforma para colocação de pisos e construção de muro, pois até então só havia o contrapiso e a frente da escola era protegida por uma cerca. Há espaços da escola que ainda não possuem laje. Também não há uma sala própria para armazenar os materiais pedagógicos, assim, a sala do café dos professores se divide com estantes que guardam tais materiais. Eles ainda são acondicionados na sala da professora coordenadora e nos corredores da escola.

Ainda assim, a equipe escolar busca constantemente reorganizar os espaços, a fim melhor atender às suas demandas. Em 2018 várias salas trocaram de lugar, visando à melhoria do atendimento às crianças. A escola também tem organizado grupos de estudo com diferentes alunos, a fim de atender às suas necessidades específicas.

- **Escola C**

Localiza-se em área rural do município, atendendo, prioritariamente, alunos da zona rural. Possui treze salas de aula, atendendo a treze turmas do Ensino Fundamental I e II em período integral (uma turma de cada série do primeiro ao quinto ano, duas turmas de cada série do sexto ao nono ano).

Essa escola possui um grande diferencial, por ser a única do município que atende a alunos do Ensino Fundamental II, única que atende a todos os alunos em período integral, única escola agrícola. Assim, para além da equipe pedagógica comum às demais escolas da

rede, conta com dois técnicos agrícolas e com funcionários que atuam nos cuidados com o campo e no trato dos animais.

Desse modo, para além das aulas regulares, possui projetos extracurriculares no período inverso, nos quais os alunos têm aprofundamento em noções de Língua Portuguesa e Matemática, mas também vivenciam projetos ligados à dimensão agropecuária da escola, entrando em contato com as plantações e com os animais. Os projetos preveem uma participação ativa dos alunos nessas áreas.

Assim, a escola realiza a criação de suínos, equinos, bovinos, aves, peixes e de um meliponário (cultura de abelhas sem ferrão, chamadas de meliponas). Em relação à parte agrícola, há plantação de feijão, milho, alface, couve, ervas, berinjela, quiabo, maracujá, banana, laranja, limão, entre muitas outras culturas. Também há a produção de minhocários e composteiras para produção de adubo.

Conta com uma diretora, uma vice-diretora (até o meio de 2018 contava com duas vice-diretoras), dois professores coordenadores (até o meio de 2018 contava com apenas uma professora coordenadora), cinco pedagogas para atuar nas turmas de primeiro a quinto ano, duas professoras de Língua Portuguesa, dois professores de Matemática, uma professora de Geografia, uma professora de Ciências, um professor de História, uma professora de Inglês, dois professores de Arte, dois professores de Educação Física, uma professora de reforço, uma professora de Projeto de Leitura (no Ensino Fundamental I). Há uma professora de Educação Especial, que atende aos APEE por meio de aulas individualizadas, em grupo e/ou orientações aos demais professores que lecionam a esses alunos. Alguns professores que lecionam na sala regular no período da manhã atuam em projetos extracurriculares no período da tarde.

Os projetos realizados no período da tarde exploram questões ligadas à horta e aos animais, mas também há projetos relacionados à arte, inglês, educação física, alfabetização e letramento, matemática. No nono ano há um diferencial denominado *Projeto Interdisciplinar de Conclusão de Curso*. Nesse, os alunos formam grupos e optam por uma área de interesse presente na escola para se aprofundar por meio de estudos teóricos e práticos.

Em relação à estrutura física, como já mencionado, a escola localiza-se em uma propriedade rural, por isso nas proximidades de seu prédio há espaço para a criação dos animais acima mencionados e para o plantio das frutas, verduras, ervas e flores. Há também uma quadra coberta (cujo piso está em precárias condições, bastante irregular), um campo, uma marcenaria, espaços livres gramados com algumas mesas de concreto e mesas de jogos,

um barracão de amplo espaço para as crianças realizarem atividades, um barracão que tem sido utilizado para guardar o trator e outras máquinas.

No prédio interno, além das salas de aula, há uma sala para a direção, uma sala para os professores coordenadores, secretaria, almoxarifado, uma sala de café (na qual também se realizam HTPI e HTPC), cozinha, refeitório, uma sala de reforço, uma sala de recursos (para alunos APEE), uma sala de TV e vídeo, que vinha sendo compartilhada com a biblioteca, uma sala de informática, três banheiros para os funcionários, dois banheiros para os alunos.

2.1.3. Participantes do estudo

Por se tratar de uma pesquisa de abordagem construtivo-colaborativa (MIZUKAMI, 2013), acompanhamos as realidades por um tempo consideravelmente longo (um ano e meio nas Escolas A e C; 22 meses na Escola B). Por isso, houve alterações nos participantes do estudo de um ano para o outro, tendo em vista a dinâmica das escolas e de vida das pessoas, pois algumas mudam de local de trabalho de um ano para outro.

Nos quadros abaixo, especificamos os participantes deste estudo em cada etapa da pesquisa, ressaltando aqueles que se mantiveram em diferentes etapas.

É importante destacar que nas reuniões de HTPC realizávamos os processos formativos com todos os presentes, mas nem todos aceitaram participar dos grupos focais. Assim, pode haver uma diversidade de participantes em diferentes momentos.

Para identificar os participantes utilizamos letras e números separados por um hífen. A letra antes do hífen refere-se à função do participante (a letra D foi utilizada para diretores; VD para vice-diretores; C para professores coordenadores; P para professores que atuam em salas de aula, como polivalentes; PEF para professores de Educação Física; PR para professores que atuam em aulas de recurso; PPL para professores que atuam em Projetos de Leitura; T para técnico agrícola). Na Escola C, todos os professores foram associados à letra P, pois há professores de áreas diversas. Nas outras escolas, optou-se por destacar os professores de áreas específicas, porque a maioria atua como polivalente em salas regulares.

O número após a letra foi utilizado apenas para diferenciar os participantes. A letra após o hífen refere-se à escola à qual o participante está vinculado (Escola A, B ou C).

Alguns participantes ocuparam diferentes funções ao longo de 2017 e 2018. É o caso de C1-A, que em 2017 era professora coordenadora na Escola A, passou a ser diretora na Escola C no primeiro semestre de 2018 (D1-C) e voltou a ser professora na Escola A no segundo semestre de 2018 (P13-A). Assim, C1-A, D1-C e P13-A se referem à mesma pessoa.

A professora P12-B também passou a ocupar a função de vice-diretora em 2018, sendo que P12-B se refere à mesma pessoa que VD3-B.

Na Escola C, P19-C assumiu a direção quando D1-C se afastou do cargo. Assim, P19-C passou a ser chamada D2-C. No ano de 2018, a Escola C contava apenas com uma professora coordenadora, mas em 2019 mais um professor coordenador foi admitido, assim temos C1-C e C2-C.

Os quadros abaixo mostram detalhes dessa configuração ao longo dos anos em que a pesquisa se desenvolveu. Para melhor apresentar a participação dos sujeitos, tomamos por base os termos utilizados por Wenger, McDermott e Snyder (2002) ao caracterizarem a participação em comunidades de prática. Para os autores, há aqueles que ocupam *posição central* (são ativos nas discussões e contribuem com funções de liderança, ajudando a organizar e/ou pensar certas ações), os que são *ativos* no grupo (participam de todas as atividades, mas não assumem a organização das mesmas), os de participação *periférica* (acompanham as discussões, mas com menor envolvimento), e os *forasteiros* são aqueles que podem comparecer a encontros pontuais para visitar ou participar de determinada atividade.

Com isso não queremos dizer que os participantes desses HTPC se constituem enquanto membros de uma comunidade, apenas utilizamos tais termos porque contamos com participantes que se envolveram nos encontros, ajudando a pensar o que faríamos nas próximas etapas, realizando tudo o que foi planejado, que aceitaram a proposta da pesquisa, enquanto outros estavam presentes porque estavam em horário de trabalho, mas não desejaram ou não puderam ter o mesmo envolvimento.

- **Participantes vinculados à Escola A**

Quadro II: Relação de participantes do estudo vinculados à Escola A.

Centrais		Ativos		Periféricos		Forasteiros
2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017
D-A		P1-A		P5-A		PEF1-A
C1-A	C2-A	P2-A		P6-A	P9-A	PEF2-A
	P8-A	P3-A		P12-A	P10-A	
		P4-A	P7-A	VD2-A	P11-A	
		VD1-A	P12-A	PM1-A	P13-A	
			VD-A	PM2-A		
02	03	05	06	06	05	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se nota, na Escola A houve 15 participantes em 2017 e 14 participantes em 2018, sendo que, de 2017 para 2018, sete participantes se mantiveram: D-A; P1-A; P2-A e

P3-A, ocupando a mesma posição; C1-A (é a mesma que P13-A), VD2-A e P12-A, que passaram a ocupar posições distintas.

As mudanças ocorreram pelos seguintes motivos: VD1-A se aposentou e VD2-A assumiu o seu lugar (em 2017, VD2-A esteve presente a fim de cobrir as férias de D-A). C1-A assumiu a função de diretora na Escola C, assim C2-A assumiu como professora coordenadora em 2018.

A professora P4-A escolheu lecionar em outra escola em 2018 (passou por processo de remoção), sendo que P8-A entrou no seu lugar. P2-A precisou sair da escola no final de 2018, porque sua sala pertencia a P13-A (P13-A deixou a função de diretora na Escola C e retornou à Escola A como professora).

P8-A assumiu como professora coordenadora no segundo semestre de 2018, em outra escola, por isso P11-A passou a lecionar em sua classe. P9-A lecionou por alguns meses em 2018, depois passou em outro concurso, assim P10-A assumiu a sua sala.

As professoras de musicalização não participaram dos HTPC que acompanhamos, em 2018. Os professores de Educação Física foram considerados membros periféricos porque não participavam dos HTPC que nós acompanhamos, apenas estiveram presentes no dia em que realizamos os primeiros grupos focais da Escola A (GFA-1a e GFA-1b), em dezembro de 2017.

A parceria estabelecida entre pesquisadora e escola, no caso da Escola A, ocorreu especialmente com as professoras coordenadoras, no que se refere ao planejamento e organização dos encontros. A diretora também esteve presente em alguns momentos de decisão e quis acompanhar esse processo, embora não com a mesma frequência que as professoras coordenadoras. No ano de 2018, P8-A acabou estabelecendo diferentes diálogos com a pesquisadora e com a professora coordenadora, a fim de pensar a organização dos encontros formativos, o que nos levou a considerá-la um participante central.

P5-A, embora seja professora com duas turmas na escola, apresentou problemas de saúde e não pôde estar presente em todas as etapas da pesquisa, assim foi considerada como um membro periférico.

P12-A é professora eventual, mas com frequência cobre faltas e licenças na Escola A, por isso é chamada carinhosamente pelos membros do grupo de eventual efetiva. Em 2017 esteve presente em alguns encontros esporádicos, mas em 2018 pediu para participar de todos os HTPC, por isso consideramos que passou de uma posição de membro periférico para membro ativo na pesquisa.

- **Participantes vinculados à Escola B**

Consideramos que C-B e D-B foram as únicas participantes a assumir uma posição central ao longo dos três anos em que realizamos a pesquisa.

Quadro III: Participantes relacionados à Escola B, em 2017, 2018 e 2019.

Ativo			Periférico			Forasteiro		
17	18	19	17	18	19	17	18	19
VD1-B			P14-B			P25-B		
	P1-B		P15-B		P29-B		PEF4-B	
	P2-B		P17-B		P30-B		PR-B	
	P3-B		P18-B		P31-B		PPL-B	
	P4-B		P19-B		PA-1			
	P5-B		P20-B					
	P6-B		PEF2-B					
	P7-B		PEF3-B					
	P8-B		PEF4-B					
	P9-B		P24-B					
	P10-B			P27-B				
	P11-B			PEF5-B				
	P13-B			PEF6-B				
	P23-B							
	P25-B							
	P26-B							
	PEF1-B							
	P21-B							
	P22-B							
	P27-B							
	VD2-B							
P12-B	P12-B (VD3-B)	VD3-B						
19	22	20	10	07	05	01	04	-

Fonte: Elaborado por pesquisadora.

Nessa escola, o grupo se manteve o mesmo em sua maioria, o que tem auxiliado na organização e sistematização do trabalho pedagógico, uma vez que há continuidade entre grande parte da equipe. Na gestão, apenas houve a troca de uma das vice-diretoras, que trocou de escola em 2018. P12-B assumiu o cargo de vice-direção em seu lugar (VD3-B).

Houve aumento de alguns professores de 2017 para 2018, pois novas salas foram abertas em um prédio pertencente a uma igreja que fica em frente à escola, conforme especificado no tópico sobre o perfil das escolas participantes.

De modo geral, pode-se considerar que o grupo de participantes ativos ou centrais se manteve, sendo que D-B e C-B participaram de todo o processo, assim como 18 professoras⁵. P21-B e P22-B também tiveram grande envolvimento com o estudo a partir de 2018, assim foram consideradas entre o grupo de participantes ativos.

As pequenas mudanças ocorreram porque alguns participantes mudaram de escola de um ano para o outro ou porque determinados professores deixaram de participar dos momentos de HTPC de um ano para o outro (os professores que possuem menor carga horária na escola às vezes acabam cumprindo o HTPC em outra escola, na qual possuem carga horária maior). Grande parte desses se localizam entre o grupo de professores periféricos, pois não conseguiram acompanhar a continuidade da formação desenvolvida. Às vezes estavam presentes por se tratar de sua carga horária de trabalho, mas não se envolviam em todas as atividades (é o caso de P14-B, por exemplo).

Entre os professores que foram considerados no grupo dos forasteiros, podemos justificar: PEF4-B era professora eventual, assim só participou dos HTPC em alguns momentos esporádicos; PR-B e PPL-B tinham poucas aulas na escola, por isso não precisavam participar de todos os HTPC; P25-B era professora efetiva, mas faltava com frequência aos HTPC.

- **Participantes vinculados à Escola C**

Quadro IV: Relação de participantes vinculados à Escola C, em 2018.

Centrais		Ativos		Periféricos		Forasteiros	
2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
C1-C		D1-C	D2-C	D2-C	P13-C	P10-C	P37-C
P1-C		VD1-C		P12-C	P24-C	P11-C	P38-C
P2-C		P9-C		P19-C (D2-C)	P25-C	P13-C	P39-C
P3-C			P27-C	P20-C	P26-C	P14-C	P40-C
P4-C			P17-C	VD2-C	P29-C	P15-C	P41-C
P5-C			P28-C		P31-C	P16-C	
P6-C			P30-C		P33-C	P17-C	
P7-C			P32-C		P34-C	P18-C	
P8-C			P36-C		P35-C	P21-C	
T-C						P22-C	
	C2-C					P23-C	
						P24-C	
10	11	03	09	05	09	12	05

Fonte: Elaborado por pesquisadora.

⁵ Nesta escola há um número muito expressivo de mulheres (são homens apenas: PEF1-B; PEF3-B; P18-B e PA-B, por isso utilizaremos o termo *professoras*, no gênero feminino, para se referir ao grupo).

Na Escola C, o grupo de professores é o que possui maior diversificação de formação e atuação, pois, como mencionado, essa atende ao Ensino Fundamental II, o que exige a atuação de professores em diferentes cursos de licenciatura e, além disso, configura-se como uma escola agrícola em tempo integral, envolvendo projetos extracurriculares que não fazem parte das Escolas A e B.

Nessa escola observamos alguns HTPC no início de 2018, em seguida organizamos processos formativos em parceria com a gestão da escola, a professora coordenadora e os professores. Contudo, o horário de HTPC da Escola C era o mesmo de um dos grupos da Escola B. Por isso, a professora coordenadora sugeriu que utilizássemos um HTPI por semana para realizar a proposta formativa.

Assim, houve uma diferença entre essa realidade e as demais: enquanto nas Escolas A e B todos os professores com carga horária de HTPC a cumprir participavam das propostas formativas (já que esse momento constituía sua carga horária de trabalho), na Escola C os professores podiam escolher se desejavam participar da proposta de formação em seu HTPI ou se desejavam utilizá-lo para outras atividades (planejamento, organização das aulas de materiais didáticos, realização de registros reflexivos etc.). Como a configuração do HTPI prevê momentos individuais, cabia a cada professor optar por vivenciar ou não as atividades formativas propostas.

Desse modo, 28 participantes começaram a frequentar a formação proposta em HTPI, mas, ao longo do tempo, devido ao acúmulo de tarefas, ao horário desagradável para alguns (esse HTPI era realizado após o almoço, das 12h35 às 13h25), muitos foram desistindo de participar nesse horário.

Por isso, durante o ano de 2018 houve oito professores, a professora coordenadora e um técnico agrícola que aderiram à proposta formativa do início ao fim. Esses dez participantes que permaneceram na pesquisa em 2018 e 2019 foram considerados centrais, pois nessa escola as decisões acerca do planejamento dos encontros foram realizadas junto a esse grupo.

Desse modo, em 2018, consideramos participantes ativos apenas D1-C (pois ela participou de todos os HTPI que conseguiu, se envolveu nas discussões, ajudou a pensar alguns encontros, mas devido às demandas de sua função não conseguiu ter a mesma frequência que os demais e, além disso, sua participação limitou-se ao primeiro semestre), VD1-C (que participou de algumas discussões junto ao grupo, até o final do ano) e P9-C (que se manteve junto ao grupo central até o início do segundo semestre).

Os demais participantes foram considerados periféricos, pois participaram dos encontros formativos apenas nos primeiros meses e não tiveram um envolvimento ativo com a proposta formativa delineada entre escola e pesquisadora. Houve muitos participantes considerados periféricos, sendo que esses apenas estiveram presentes nos HTPC observados pela pesquisadora.

Em 2019, a relação entre participantes periféricos e forasteiros se altera, pois o espaço em que ocorre a parceria entre pesquisadora e escola também muda: continuamos a envolver alguns HTPI, mas muitas ações passam a acontecer em HTPC. Desse modo, a presença dos professores da escola torna-se obrigatória (faz parte de sua carga horária de trabalho) e foram considerados periféricos todos aqueles que participaram das HTPC, cumpriram as atividades desenvolvidas naquele horário, mas não tiveram um envolvimento maior com leituras ou atividades além daquele momento.

Foram considerados forasteiros os professores que participaram de HTPC pontuais por terem mudado de escola ou apresentado muitas faltas.

Em relação ao quadro de funcionários, nessa escola houve mudança da gestão, pois D1-C concorreu a um cargo público e precisou se afastar de sua função três meses antes das eleições. Ela foi substituída por D2-C, que anteriormente atuava como professora de Matemática (P19-C). P19-C se manteve como diretora até o final de 2019.

Também houve uma troca de funcionários em função do que a escola requisitou à Secretaria Municipal de Educação: até o meio de 2018 havia duas vice-diretoras e uma professora coordenadora, mas a gestão da escola considerou que seria bom modificar esse quadro, para melhor atender às demandas da escola. Assim, no segundo semestre VD2-C deixou de ser vice-diretora, assumindo novamente sua função como professora de Educação Especial, enquanto um professor de Educação Física assumiu a função de professor coordenador (C2-C). A escola passou a contar com uma vice-diretora e dois professores coordenadores.

Fazendo um balanço geral, nosso estudo contou com o total de participantes abaixo relacionados:

Quadro V: Total de participantes por ano, função e posição ocupada na pesquisa.

	2017				2018				2019			
Função	C	A	P	F	C	A	P	F	C	A	P	F
Diretoras	02				02	01			02	01		
Vice-diretoras		04				04	01			03		
Professoras coordenadoras	02				03				03			
Professores		21	15	03	09	25	14	18	08	25	12	05

Técnico agrícola					01				01			
Total	47				78				60			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro VI: Total de participantes por escola e função.

Diretoras	01	01	02	04
Vice-diretoras	02	03	02	07
Professoras coordenadoras	02	01	02	05
Técnico agrícola	0	0	01	01
Prof. que participaram ativamente ao menos em um ano da pesquisa	07	23	15	45
Prof. que permaneceram periféricos e/ou forasteiros	05	16	26	47
Total	17	44	48	109

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, podemos concluir que a pesquisa contou com um total de 109 participantes, sendo que 62 são os que participaram como membros ativos ou centrais no estudo, enquanto 47 ocuparam funções periféricas ou fizeram parte como forasteiros.

2.1.4. O trabalho de campo em cada escola participante

Este tópico traz maiores informações sobre como o trabalho de campo foi organizado em cada escola, complementando o que pontuamos no início deste capítulo. Utilizamos um quadro para ilustrar as diferentes atividades e instrumentos de coleta de dados que fizeram parte de cada etapa da pesquisa.

Quadro VII: Fases do trabalho de campo realizado nas Escolas A, B e C.

2017 (Etapa I: Diagnóstico da Escola)

Ações realizadas	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
1) Reuniões com a equipe gestora e professora coordenadora para convidar a participar da pesquisa e explicar a proposta	Duas reuniões com aproximadamente uma hora de duração cada uma	Duas reuniões com aproximadamente uma hora de duração cada uma	Duas reuniões com aproximadamente uma hora de duração cada uma
2) Observação de HTPC	12 HTPC com 2 horas/aula de duração cada	11 HTPC com 2 horas/aula de duração cada	08 HTPC com 2 horas/aula de duração cada
3) Observação de HTPI	Nesta escola também houve a observação de um segundo tipo de HTPC (apenas com professoras de musicalização) 1 HTPI com duração 1 hora/aula + 4 HTPC com duração de 2 horas/aula cada	3 HTPI com duração de 1 hora/aula cada	Em função da logística não conseguimos acompanhar HTPI nesse momento, apenas na etapa seguinte
4) Grupo Focal/questionários	Com professores que atuam no período da manhã (dezembro/2017) (Duração: 1h28/Participantes: 05)	Substituído por questionários referentes a uma avaliação de 2017, especialmente ao que foi desenvolvido em HTPC e HTPI (Participantes: 23)	A avaliação desse momento ocorreu em discussões coletivas, realizadas nos próprios encontros formativos
	Com professores que atuam no período da tarde (dezembro/2107) (Duração: 0h57/Participantes: 04)		
2018 (Etapa II: Desenvolvimento de Processos Formativos)			
1) Reuniões com a professora coordenadora ou equipe gestora para planejamento da proposta formativa em HTPC	No primeiro semestre, foram realizadas reuniões em praticamente todas as semanas. No segundo semestre, quando o trabalho estava melhor alinhado, foram realizadas reuniões mensais. O WhatsApp foi utilizado para trocar informações e acertar detalhes com a professora coordenadora durante as demais semanas.	No primeiro semestre, foram realizadas reuniões em praticamente todas as semanas. No segundo semestre, quando o trabalho estava melhor alinhado, foram realizadas reuniões mensais. O WhatsApp foi utilizado para trocar informações e acertar detalhes com a professora coordenadora durante as demais semanas.	Foram realizadas reuniões esporádicas ao longo do ano (10 reuniões com aproximadamente uma hora de duração cada). Parte do planejamento de nossa proposta formativa desta escola foi realizada nos próprios HTPI, em parceria com os professores.
2) Observação participante em HTPC (desenvolvimento de proposta formativa)	38 encontros com 2 horas de duração cada	Educação Infantil: 32 encontros com 2 horas de duração cada Ensino Fundamental: 32 encontros com duração de 2 horas cada	30 encontros com 1 hora/aula de duração cada (em HTPI) Dois encontros com 2 horas/aula de duração cada (em HTPC)
3) Grupo Focal para avaliar as atividades formativas e replanejar o segundo semestre	Com todos os professores (julho/2018). Duração: 1h10 Participantes: 10	1º Com professores que atuam na Educação Infantil (julho/2018) Duração: 0h44 Participantes: 06 2º Com professores que atuam na Educação Infantil (julho/2018) Duração: 0h26 Participantes: 06 1º Com professores que atuam no Ensino Fundamental (julho/2018) Duração: 0h46, Participantes: 08 2º Com professores que atuam no Ensino	Como todo o processo aconteceu no mesmo ano, optamos por fazer essa avaliação nos próprios encontros.

		Fundamental (julho/2018) Duração: 0h47, Participantes: 06	
4) Grupo Focal para avaliar as atividades formativas no final do ano	Com os professores que atuam no período da manhã (dezembro/2018) (Duração: 1h10) (Participantes: 06)	Com os professores que atuam no período da manhã (Ensino Fundamental) (dezembro/2018) Duração: 1h24, Participantes: 10	Com os professores que participaram ativamente ou de forma central na proposta formativa (Duração: 2h14, Participantes: 09)
	Com os professores que atuam no período da tarde (dezembro/2018) (Participantes: 04)	Com os professores que atuam no período da tarde (Educação Infantil + professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental) (dezembro/2018) Duração: 1h18, Participantes: 10	
2019 (Etapa II: Desenvolvimento das Propostas Formativas)			
1) Reuniões com a professora coordenadora ou equipe gestora para planejamento da proposta formativa em HTPC	-----	1 reunião de planejamento com a professora coordenadora. Alguns detalhes foram tratados posteriormente, via WhatsApp.	05 encontros de aproximadamente 1 hora/aula cada.
2) Observação participante em HTPC (desenvolvimento de proposta formativa)	-----	Educação Infantil: cinco encontros com duas horas de duração cada. Ensino Fundamental: quatro encontros, com duas horas de duração cada.	09 encontros com 1 hora/aula de duração. 07 encontros com 2 horas/aulas de duração. 03 encontros com 2 horas/aulas de duração em que a equipe continuou o Projeto ‘Identidade e Patrimônio’ sem a presença da pesquisadora. 02 encontros com 1 hora/aula de duração em que a equipe continuou o Projeto ‘Identidade e Patrimônio’ sem a presença da pesquisadora ⁶ .
5) Troca de cartas sobre práticas pedagógicas	-----	Cada professor escreveu 10 cartas (cinco cartas em que problematizou ou contou sobre determinado aspecto pedagógico, cinco em que respondeu a cartas dos colegas).	Os professores escreveram oito cartas cada um. Quatro delas eram destinadas aos colegas, deveriam desenvolver uma reflexão sobre as temáticas definidas previamente. Quatro delas foram cartas-respostas aos colegas.
6) Questionários aos professores coordenadores	Devolutiva de uma participante (D-A).	Devolutiva de uma participante (C-B).	Devolutiva de duas participantes (D1-A; C-A).

⁶ A pesquisadora não pôde estar presente por motivo de licença gestante. Acompanhou as reuniões por meio de registros redigidos pelos professores coordenadores e pelas Atas relativas a esses encontros.

e diretores			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como já mencionado, embora tenhamos elaborado um roteiro para nossas ações em cada uma das escolas, houve diferenças entre elas, pois cada uma possuía uma organização própria e era preciso adequar os horários da pesquisadora e as características de cada uma delas.

Após a Etapa I (Diagnóstico da Escola), em que a pesquisadora observou momentos de HTPC, HTPI e dialogou com professores e gestores da escola, ela se reuniu com professoras coordenadoras e/ ou diretoras, a fim de propor uma parceria para organização da formação realizada na escola no ano seguinte. A ideia não era que a pesquisadora trouxesse uma proposta pronta para ser desenvolvida com os professores, mas que ela fosse construída, levando em consideração algumas ideias da pesquisadora, mas, também, considerando as demandas inerentes a cada escola.

A pesquisadora apresentou um cronograma, que basicamente consistia em três etapas: 1) estudar textos que possibilitassem que os professores compreendessem concepções de docência e de prática ancoradas nos princípios da profissionalização do ensino, a fim de situá-los em discussões que envolviam os saberes que utilizam para ensinar, as rotinas e estratégias que fazem parte de sua prática, formas de observá-la, refletir e analisá-la; 2) elaborar dispositivos e/ou dinâmicas que auxiliassem a realizar uma investigação sistematizada da prática pedagógica; 3) elaborar um projeto formativo que fosse ao encontro de desafios e/ou demandas identificados na etapa anterior. A princípio, pensávamos que esse projeto poderia se inspirar na própria *Pedagogia por Projetos* (JOLIBERT et al., 2006), considerando que, por meio dessa proposta, os professores teriam que se engajar em seu próprio desenvolvimento profissional, tendo uma participação ativa nas diferentes etapas do mesmo.

Assim, trouxe como objetivos: elaborar (ou aperfeiçoar) dispositivos que pudessem contribuir com o processo de reflexão sobre a prática; promover a observação, reflexão e discussão sobre a própria prática, considerando-a como locus central da formação de professores; investigar saberes profissionais que constituem a própria prática; estabelecer momentos de diálogo, troca de experiências e saberes entre os professores, fomentando um trabalho colaborativo; considerar os professores como atores de seu processo de formação, de forma que, a partir da observação e análise da própria prática, pudessem buscar caminhos para lidar com desafios vivenciados na docência; promover ações para que os professores

desenvolvessem sua autonomia profissional, ampliando seus meios para refletir sobre a prática e buscar respostas a problemas inerentes a ela.

Embora parecessem muitos objetivos, eles se relacionavam e foram escolhidos porque eram considerados importantes ao DPD. Mas esse esqueleto inicial apresentado pela pesquisadora foi se vinculando às demandas específicas de cada uma das três escolas, considerando, especialmente, os desafios identificados na *Etapa I* da própria pesquisa.

Na Escola A, a maior parte dos encontros foi planejado junto à professora coordenadora, que também apresentou à pesquisadora as demandas de trabalho identificadas em seu diagnóstico e, assim, buscamos vincular as duas propostas, ou seja, realizar o estudo dos temas trazidos pela professora coordenadora contemplados nesse trabalho de investigação sobre a prática, de discussões a partir dos saberes constituídos pelas próprias docentes etc.

D-A também fazia várias intervenções, gostava de acompanhar o que estávamos planejando e trazia sugestões. Os professores foram envolvidos em algumas decisões, como, por exemplo, na escolha de um dispositivo para olharmos para a prática; na decisão da temática final, que faria parte de nosso projeto formativo etc.

Na Escola B, o planejamento ocorreu de forma bastante semelhante, embora tivéssemos mais demandas nos momentos de HTPC. Houve maiores dificuldades para conseguirmos relacionar as demandas levantadas pelos professores e por C-B e a proposta trazida pela pesquisadora, sendo que, em alguns momentos, acabou parecendo que seguíamos duas propostas distintas. Mas também houve períodos em que conseguimos estabelecer essa relação. A participação dos professores no planejamento foi semelhante à participação que ocorreu na Escola A.

Na Escola C, inicialmente, o planejamento ocorria em parceria com D1-C e C1-C, mas na maior parte das vezes levantavam sugestões que iam ao encontro da proposta trazida pela pesquisadora. Contudo, pouco a pouco, passamos a planejar os encontros de maneira informal, junto aos professores, dentro dos próprios encontros formativos, embora a proposta inicial continuasse partindo da pesquisadora, que levava algumas sugestões, e ali resolvíamos, por exemplo, que dispositivos utilizaríamos para observar a nossa prática, se haveria um roteiro de observação, como seria a devolutiva desse etc.

No ano de 2019 tivemos mais alguns avanços do ponto de vista da horizontalidade desse planejamento, pois a cada semana a pesquisadora passou a se reunir com um professor a fim de organizar os encontros formativos. Todo o Projeto Formativo foi construído em conjunto e a organização dos encontros (escolha de textos, dinâmicas realizadas, estratégias formativas) também.

As conversas para planejamento dos encontros aconteciam na própria escola, por meio de horários combinados, como, também, fizeram parte de discussões via WhatsApp.

Ao longo dos capítulos que discutem os dados da pesquisa, teremos a oportunidade de adentrar detalhes das parcerias estabelecidas, conhecendo parte das discussões, conflitos e negociações que envolveram esse processo.

2.2. Forma de análise e apresentação dos dados

Para análise dos elementos coletados, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Essa se configura como uma técnica que busca compreender a comunicação na forma oral e escrita, com o intuito de conhecer o que está por trás das palavras e de seus significados.

A pesquisadora utilizou o software NVivo (*versão 12 Pro*). Esse foi utilizado para a elaboração das categorias, seguindo os procedimentos abaixo:

(a) Análise dos Grupos Focais: foi realizada a leitura flutuante de todos os arquivos. Depois, a pesquisadora selecionou trechos (unidades de registros) que evidenciavam a percepção dos professores em relação a desafios enfrentados na escola, práticas realizadas em HTPC, suas aprendizagens ao longo do ano etc. Esse olhar para os dados surgiu dos objetivos da pesquisa, que guiaram nosso foco de análise.

Os trechos que traziam significados semelhantes ou que abordavam os mesmos assuntos foram organizados em categorias e subcategorias.

Após a análise de todos os arquivos, a pesquisadora revisou algumas categorias, para conferir a coerência das mesmas, e optou por reorganizá-las de acordo com os objetivos da pesquisa. Desse modo, cada objetivo possui um conjunto de categorias (e subcategorias) que são utilizadas para respondê-lo. O software NVivo auxiliou na organização e reorganização das diferentes categorias.

(b) Questionários: foram analisados a partir da análise de conteúdo, seguindo as etapas descritas para a análise dos grupos focais. Contudo, como havia uma quantidade pequena de

questionários (23 voltados aos professores da Escola B e quatro voltados aos diretores e professores coordenadores), não utilizamos o software NVivo; a sistematização dos dados e organização das categorias contaram com o apoio do Excel.

Os questionários oriundos da Primeira Etapa da Pesquisa na Escola B foram utilizados, principalmente, para o levantamento de demandas formativas e para melhor conhecer o que os professores pensavam acerca dos espaços de HTPI e HTPC da escola. Os questionários destinados aos diretores e professores coordenadores foram analisados a fim de levantarmos contribuições específicas da pesquisa a esses participantes, além de reconhecer quais os principais limites da pesquisa na visão dos mesmos.

Organizamos categorias e subcategorias a partir de assuntos similares destacados pelos diferentes respondentes. Houve categorias e/ou subcategorias que contemplaram a visão de um único participante.

(c) Análise documental: não foi realizada análise de dados dos Projetos Políticos Pedagógicos, que apenas foram lidos para que a pesquisadora conhecesse maiores detalhes sobre cada escola.

Os registros reflexivos em diário de bordo foram lidos para que a pesquisadora conhecesse o uso que os professores fazem desse espaço instituído na rede municipal. Em cada escola, realizou-se a leitura de alguns registros reflexivos de cada professor que participou ativamente da pesquisa.

A análise de conteúdo foi realizada junto aos estudos de caso, roteiros de observação da própria prática, roteiros de observação das práticas dos colegas e cartas trocadas entre os professores. Todos os registros foram lidos, alguns deles foram discutidos e desenvolvidos durante os encontros formativos, outros tiveram uma devolutiva da pesquisadora por escrito. Para realizar a análise de conteúdo, a pesquisadora selecionou quatro registros referentes a cada proposta formativa:

- Quatro registros de estudo de caso referentes à Primeira Rodada (Escola A);
- Quatro registros de estudo de caso referentes à Segunda Rodada (Escola A);
- Quatro registros de estudo de caso referentes à Primeira Rodada (Escola BEI);
- Quatro registros de estudo de caso temático (Desenho) (Escola BEI);
- Quatro roteiros de observação da própria prática (foco: Desenho) (Escola BEI);
- Quatro roteiros de observação da própria prática (foco: Leitura) (Escola BF);
- Quatro roteiros de observação da própria prática (Escola C);
- Quatro roteiros de observação entre pares (Escola C);

- Quatro cartas e suas respostas correspondentes em cada realidade na qual esse dispositivo foi utilizado (Escolas BEI, BF e C).

Desse modo, procurou-se atentar se os professores conseguiram ou procuraram seguir a proposta e as diferentes etapas do dispositivo, qual o nível da reflexão realizada, qual(is) o(s) objeto(s) de observação e reflexão. Para análise dos dados gerados a partir dos dispositivos, também não foi utilizado o software NVivo.

(d) Os dados oriundos do diário de campo foram analisados da seguinte maneira: os registros de observação da Primeira Etapa da Pesquisa foram utilizados para determinar as intervenções a serem realizadas na Segunda Etapa; a partir deles identificamos desafios a serem superados e algumas características do desenvolvimento do HTPC em cada escola.

Os registros da observação da Segunda Etapa da Pesquisa passaram por uma análise prévia, onde identificamos: quais assuntos foram abordados e quais tipos de atividades foram realizadas em cada HTPC, como também verificamos a metodologia utilizada em cada atividade formativa. Dessa maneira, conseguimos apresentar um mapeamento geral do que foi realizado em cada escola, de como o tempo foi utilizado. Nesse caso, contamos com o auxílio do software NVivo, a fim de organizar as informações e elaborar as categorias e subcategorias.

A fim de aprofundar as análises, selecionamos de 15 a 16 encontros formativos de cada escola para realizar a análise de conteúdo dos registros dos mesmos. Nessa análise de conteúdo buscamos, especialmente, investigar o que foi abordado em cada atividade formativa, em relação aos tipos de saberes mobilizados.

Para isso, dividimos os encontros formativos em diferentes temáticas e selecionamos, em cada escola: um encontro de *apresentação do que seria realizado ao longo do ano*; dois a três *encontros para planejamento*; três *encontros que focaram a prática* (socialização da prática ou reflexões sobre a prática); três *encontros de estudos sobre a docência*; três a cinco encontros que abordaram *conteúdos a serem ensinados aos alunos*; dois a três *encontros que trabalharam com temáticas que partiram do interesse do grupo*, após realizar o trabalho de reflexão sobre as práticas. Na Escola C, não houve HTPC que trabalharam com *conteúdos a serem ensinados*.

Dentro de cada temática, procuramos identificar quais assuntos circularam em meio às apresentações e discussões. Dessa forma, averiguou-se, por exemplo, quando havia análise do desempenho dos alunos, análise da própria prática, socialização de atividades, socialização de

estratégias didáticas, discussões de questões políticas que acabavam afetando nas condutas em sala de aula, discussões a partir de conceitos pedagógicos etc.

Para realizar a análise dos HTPC, tomamos por base o que Maxwell e Chmiel (2014) denominam de *microanálise etnográfica de interação*, que:

envolve a descrição detalhada dos processos de interação local e análise de como esses processos são organizados. O processo analítico ‘começa por considerar eventos inteiros, continua decompondo-os analiticamente em fragmentos menores e, em seguida, conclui recompondo-os no todo. [...] Assim, em vez de segmentar eventos e depois categorizar esses segmentos para criar uma estrutura de semelhanças e diferenças entre situações ou indivíduos, essa abordagem segmenta os dados e depois conecta esses segmentos em uma ordem relacional dentro de um contexto real (p. 29-30, tradução nossa)⁷.

Dessa maneira, não fazia sentido analisar todos os HTPC e HTPI por meio da análise convencional de conteúdo, tendo em vista que desejávamos olhar para os conteúdos gerados em cada encontro e, além disso, entender por que aqueles conteúdos foram gerados. Por fim, era preciso olhar para o todo, entendendo o que aqueles conteúdos significavam em uma proposta de formação dentro da escola.

Dessa forma, enquanto nossos Capítulos Três e Quatro realizam reflexões a partir da literatura produzida na área da educação, os Capítulos de Cinco a Nove destinam-se à análise e discussão dos dados.

Os capítulos foram organizados a partir de temáticas centrais que pareceram fazer sentido, a fim de responder ao nosso objetivo geral (e, também, aos específicos), investigar os processos de construção da escola como lugar de desenvolvimento profissional docente, tendo por base os princípios da profissionalização da docência.

Para tanto, em todos os capítulos contamos com a análise dos registros de observação dos encontros formativos e dos grupos focais. No Capítulo Cinco focalizamos como cada uma das escolas se organiza a fim de constituir seus espaços formativos, sendo que ele objetivou identificar *processos que contribuem para a constituição da escola como lugar de DPD*.

⁷ Texto original: Contiguity-based analytic strategies are not limited to linguistic or textual materials. What Erickson (1992: 204) called ‘ethnographic microanalysis of interaction’ involves the detailed description of local interaction processes, and analysis of how these processes are organized. The analytic process ‘begins by considering whole events, continues by analytically decomposing them into smaller fragments, and then concludes by recomposing them into wholes. ... [This process] returns them to a level of sequentially connected social action’ (1992: 217). Thus, instead of segmenting events and then categorizing these segments to create a structure of similarities and differences across situations or individuals, this approach segments the data and then connects these segments into a relational order within an actual context (see Gubrium and Holstein, Chapter 3, this volume).

O Capítulo Seis toca em todos os objetivos específicos de nossa pesquisa, pois nele apresentamos a análise dos conteúdos e saberes que circularam por cada tipo de encontro formativo (contando com a análise de conteúdo e a microanálise etnográfica de interação). O Capítulo Sete focaliza o trabalho realizado com os dispositivos, sendo que buscamos elucidar quais papéis eles desempenharam para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Por isso, é neste capítulo que visualizamos as categorias e subcategorias ligadas à análise documental.

O Capítulo Oito procura identificar se, ao conceber a escola como lugar de DPD, podemos favorecer a incorporação e/ou reestruturação de novas disposições. Aqui contamos, principalmente, com a análise dos grupos focais e registros de observação dos encontros formativos. No Capítulo Nove olhamos para os dados como um todo, mas incorporamos os questionários destinados aos diretores e professores coordenadores, pois objetivamos identificar o papel do gestor e do professor coordenador, observando ações desempenhadas que auxiliam no DPD.

CAPÍTULO 3: POR UMA PROFISSIONALIZAÇÃO EDUCATIVA: em defesa da escola pública e da valorização da docência.



Imagem de autoria anônima.

No mundo há muitas armadilhas
e o que é armadilha pode ser refúgio
e o que é refúgio pode ser armadilha

Tua janela por exemplo
aberta para o céu
e uma estrela a te dizer que o homem
é nada
ou a manhã espumando na praia
a bater antes de Cabral, antes de
Tróia
[...]

A estrela mente
o mar sofisma. De fato,
o homem está preso à vida e precisa
viver
o homem tem fome
e precisa comer
o homem tem filhos
e precisa criá-los
Há muitas armadilhas no mundo e é
preciso quebrá-las.

(No Mundo Há Muitas Armadilhas – Ferreira Gullar)

Após apresentar os métodos utilizados na construção desta pesquisa, este capítulo vem situar o leitor em nossos referenciais teóricos, nas bases que darão sustentação aos problemas, às ideias e às discussões que estão por vir.

Desenvolvemos este capítulo em formato de um ensaio, pois, ao optar por um arcabouço teórico para situar nosso estudo, escolhemos uma abordagem que entendemos ter potencial para superar diferentes desafios presentes na área da educação e, assim, contribuir com sua qualidade.

Aliás, aqui entendemos que toda pesquisa na área da educação, antes de seus objetivos específicos, deve considerar um objetivo mais amplo, que é a *melhoria da qualidade da educação a todos os alunos*. E é esse um dos motivos pelos quais escolhemos trabalhar com autores que levam em consideração a *profissionalização do ensino e da docência*. Pois esse não é um referencial teórico que se preocupa – somente – em aprimorar os processos de

formação de professores. Ele nasce em busca de superar o fracasso escolar, em tornar as escolas melhores lugares para se aprender e se ensinar.

Diante disso, compreendemos que esse movimento revolucionou o modo como compreendemos a escola, a docência, a formação de professores e a produção de conhecimentos na área da pedagogia. Mas também apresenta seus limites, suas lacunas, sobre os quais é preciso avançar. Nenhum referencial teórico será capaz de contemplar todos os ângulos de determinado problema, todas as necessidades de determinado grupo ou de determinado campo, considerando a perspectiva de Pierre Bourdieu (1983).

Porém, ao olhar para quatro décadas de pesquisas, práticas e reformas políticas influenciadas pela *profissionalização do ensino*, entendemos que as ideias ligadas a esse movimento continuam a carregar grande potencial na reinvenção das práticas, da docência, da escola. Assim, este ensaio objetiva mostrar as contribuições de tal referencial, levando em consideração reformulações sobre o mesmo, críticas a ele destinadas, para, assim, delimitarmos nossa posição neste estudo.

Dessa maneira, primeiramente, este ensaio procura situar o leitor em referências que originaram as discussões em torno da profissionalização do ensino, como também apresenta marcos históricos importantes a esse movimento, que é visto como um grande referencial teórico para se pensar a educação e a formação de professores.

Em seguida, apresentamos o conceito de profissionalização a partir de autores que são referência na área, mas não deixamos de salientar críticas a determinados pressupostos, destacando, principalmente, o que hoje tem sido visto como precarização da docência.

Por fim, defendemos nossa posição em relação a esse referencial, elencando quatro pontos que consideramos importantes na definição do mesmo.

3.1. Movimento de profissionalização e suas origens

Para apresentar o conceito de profissionalização, optamos por trabalhar com os estudos que são desenvolvidos na *sociologia das profissões*, os quais, para Gonçalves (2007), dividem-se em quatro fases distintas: entre as décadas de 1930 e 1960, o conceito de profissão é estudado pelos funcionalistas e interacionistas simbólicos; no final da década de 1970, passam a emergir teses revisionistas e críticas à primeira fase; na década de 1980, percebe-se a sedimentação e diversificação dos quadros teórico-metodológicos, entrando em foco o estudo do poder e do monopólio das profissões em uma abordagem sistêmica; da década de

1990 em diante, Gonçalves (2007) chama a atenção para uma quarta fase, na qual se realiza uma abordagem comparativa de fenômenos profissionais.

A tese de Venuto (2013) pode corroborar essas discussões, na medida em que apresenta uma síntese sobre os principais autores que marcaram as fases apresentadas por Gonçalves (2007). Organizamos algumas das informações trazidas pela autora em um quadro, a fim de salientar o foco de cada estudo, o conceito de profissão e as principais críticas vinculadas às teorias funcionalistas, às teorias atributivas-funcionalistas, ao interacionismo simbólico, às teorias marxistas, às correntes neo-weberianas, à teoria da competição interprofissional e à teoria da soberania profissional.

Quadro VIII: As diferentes correntes teóricas que constituem a sociologia das profissões.

Correntes teóricas	Foco de estudo	Conceito de profissão	Críticas
Teorias funcionalistas (Parsons: principal representante)	Entender o aumento da importância estratégica das profissões no sistema ocupacional das sociedades modernas.	Profissões “são ocupações não manuais que requerem funcionalmente para seu exercício um alto nível de educação formal, usualmente testado em exames e confirmado por algum tipo de credencial” (DINIZ, 1995, p. 8). Universidades e instituições de pesquisa são consideradas instâncias legitimadoras do conhecimento e da credencial profissional.	Analisa grupos profissionais de forma isolada, desconsiderando os efeitos dos clientes, do estado e das instituições acadêmicas sobre eles. Não investiga o processo pelo qual as ocupações são profissionalizadas.
Teorias atributivas-funcionalistas (Wilensky: um dos representantes)	Entender o processo de desenvolvimento dos grupos profissionais nas sociedades modernas.	Estabelecem critérios para distinguir grupos profissionais de grupos ocupacionais: treinamento técnico formal acompanhado por validação institucional; o treinamento deve ser aplicável a problemas demandados pela sociedade; capacidade de a profissão controlar o uso socialmente responsável de suas qualificações. O conhecimento científico permanece como elemento fundamental para determinar autoridade e autonomia profissional. Indicam etapas para que a profissionalização aconteça.	Não utilizam um caráter científico para determinar os atributos do tipo ideal de profissão; desconsideram relações de poder; consideram o altruísmo como um dos principais elementos que diferenciavam os profissionais dos burocratas de alto nível, já que os primeiros não visavam ao lucro ou a recompensas simbólicas. O estabelecimento de fases do processo de profissionalização também foi criticado.
Interacionismo simbólico (década de 1950) (Hughes: principal representante)	A maior preocupação não foi delimitar atributos que servissem a todas às profissões, bem como suas fases de desenvolvimento. Buscaram analisar processos pelos quais os grupos reivindicam e se tornam uma profissão, considerando que a própria profissão define suas fronteiras.	Grupos profissionais são processos de interação pelos quais seus membros se reúnem em torno de uma mesma atividade e se auto-organizam para buscar autonomia, território e lutar contra a concorrência. A vida profissional se dá ao longo da vida, sendo que a identidade profissional se constitui por meio de processo biográfico. Esse processo se relaciona de forma interdependente com os mecanismos de interação. Os grupos profissionais buscam reconhecimento dos parceiros por meio de retóricas profissionais e proteções legais.	O foco recaiu sobre análises de nível micro (o que não deixou de gerar contribuições específicas), havendo a incapacidade de considerar as profissões relacionadas com fenômenos sociais de maior amplitude.
Teoria marxista (Braverman, Derber)	Analisar processos de desprofissionalização e de proletarianização dos grupos profissionais.	Estudos de Derber (1983) contribuem diferenciando a proletarianização técnica da proletarianização ideológica. Mostram que o grau de proletarianização técnica tem variações, em função do grau de especialização e fragmentação impostas pelo plano de gestão da produção, sendo que se vincula ao distanciamento entre o trabalhador e o conhecimento formal em que baseia seu trabalho (assim, desqualifica-o). A proletarianização ideológica se vincula à falta de controle sobre o produto, isto é, sobre os fins do trabalho, pois esses são controlados pela gestão. Não poder escolher o produto final de seu trabalho, a	A proletarianização ideológica faria com que as profissões estivessem a serviço do capital, impedindo de assumir seus próprios fins. Para o autor, tais fins, quando definidos pelo próprio grupo de profissionais, visam ao bem coletivo. Esta se mostra tão ou mais ingênua do que a apresentada na primeira

		forma como ele se apresenta no mercado, seus usos na sociedade, seus valores ou suas políticas de organização são elementos que fazem parte da proletarização ideológica, a qual também pode ocorrer em maior ou menor grau.	fase das teorias funcionalistas.
Teorias neo-weberianas (Freidson: grande representante) 1970/1980	Analisar estratégias utilizadas pelos indivíduos para serem portadores ou agentes do conhecimento formal e, através deste conhecimento, tornarem-se aptos a exercer poder.	Traz três elementos-chaves que constituem uma profissão: a expertise; o credencialismo e a autonomia. A expertise se torna fundamental nas sociedades complexas, em que as necessidades da população são crescentes e cada vez mais diversificadas. O credencialismo, para além de especificar aqueles que podem fazer parte da profissão, deveria atuar para separar os bons e os maus profissionais, como também auxiliar na constituição de condições protetoras do trabalhador, o que tende a impedir a alienação especificada por Marx. A autonomia não pode ser radical, mas se faz necessária para evitar a proletarização, sendo que os próprios trabalhadores devem definir o que fazem e como fazem. A profissão é vista como poder.	Para Venuto (2013), Freidson não explica o fato de existirem profissões com graus semelhantes de institucionalização do conhecimento, mas com status e prestígio diferenciados. Venuto (2013) aponta como um limite de tais teorias (neo-weberianas) o fato de as mesmas sempre considerarem o conhecimento como principal estruturador dos grupos profissionais. Ainda que considerem a dinâmica social para o estabelecimento de critérios de configuração das profissões, o conhecimento é visto como principal elemento que explica as divisões internas do campo profissional e a posição ocupada pelas profissões no espaço social mais geral.
Teorias neo-weberianas (Larson: grande representante) 1970/1980	Investiga a consolidação do sistema de mercado e as formas de organização das profissões tradicionais, a fim de perceber como esses elementos ajudam a entender o modo como os grupos profissionais modernos se reorganizam e ganham posição privilegiada na sociedade.	Aponta para a monopolização do mercado profissional como condição fundamental para que as profissões sobrevivam e consolidem seu status. Traz três elementos como necessários: criar e definir uma mercadoria, padronizar o serviço profissional e controlar o mercado. A fixação de licenças, o exame de qualificação, do diploma e o treinamento baseado em um currículo comum são elementos importantes para legitimar a exclusividade cognitiva de uma profissão. A profissão é vista como território.	
Teoria da competição interprofissional (Abbott) Década de 1980	Foca nas situações em que os processos de profissionalização ocorrem. Busca superar teorias tradicionais de profissionalização ao tocar em questões, como: quem está fazendo o quê, para quem e como, a fim de entender como grupos profissionais conseguiram se legitimar na sociedade.	Traz a importância da competição interprofissional para entender as profissões, sendo que nessa os grupos profissionais lutam pelo controle de uma jurisdição profissional. Essas lutas, muitas vezes, são definidas pelo Estado, o qual garante que uma profissão tenha controle sobre a atuação de seus praticantes e o monopólio de licenças para a prática. Em algumas realidades, a opinião pública também se faz necessária para que a profissão se legitime.	
Soberania profissional (Starr)	Diferentemente de Freidson e Larson, que analisam principalmente a dimensão cognitiva das profissões, Starr visa compreender o “processo de formação das organizações profissionais e sua influência, junto com as demais instituições que estão direta ou indiretamente ligadas às profissões, sobre a própria profissão, o saber reivindicado como seu e as relações que os grupos profissionais estabelecem com o público consumidor e com outras instâncias do mundo social” (VENUTO, 2013, p. 64).	Para Venuto (2013), Starr avança ao não relacionar substância do saber, seu grau de abstração e sua funcionalidade à consolidação da autoridade profissional. Para ele, a autoridade profissional reside na capacidade de os grupos profissionais tornarem este conhecimento parte constitutiva do sistema cultural dominante da sociedade.	

Fonte: Construído pela autora a partir de Venuto (2013), Freidson (1994) e Diniz (1995).

Como se nota, as primeiras correntes teóricas preocupavam-se em definir atributos que contemplassem diferentes tipos de profissões. Diniz (1995) ressalta que, para os *funcionalistas*, as profissões contavam com um corpo de conhecimentos abstrato e complexo,

que demandava uma longa aprendizagem, associações profissionais responsáveis por sustentar sua cultura profissional e um código de ética, voltado às necessidades dos clientes.

Embora tenha sido importante o reconhecimento de tais elementos para o processo de profissionalização, essas teorias foram criticadas por apresentarem uma visão ingênua, entendendo que os grupos profissionais se diferenciam de outros pelo seu altruísmo em relação àqueles que receberiam os seus serviços. Assim, ao longo do século XX, estudos sobre as profissões foram trazendo novos elementos, investigando o processo de profissionalização – como uma ocupação se torna profissão ou como uma profissão eleva seu status, sua autonomia etc. –, a partir de interesses e diferentes tipos de relações entre os grupos profissionais e a sociedade ou, até mesmo, entre os agentes que constituem tais grupos. Entram em cena conceitos como poder, autoridade, mercado, competição etc.

Para Venuto (2013), o surgimento de novas teorias, mais do que representar um maior refinamento analítico, traz à tona um redirecionamento de análises, pois passam a olhar para novos aspectos e problemáticas inerentes à profissão. Mas críticas aos primeiros estudiosos da sociologia das profissões também vão em direção ao fato de os mesmos tratarem o conceito como algo genérico, quando, para Freidson (1994), deve ser visto como um conceito histórico, que se modifica, tendo suas origens nas nações industriais que sofreram grandes influências das instituições anglo-saxãs.

Nesse ponto, Freidson (1994) e outros autores, como Larson, Starr e Abbott, se diferenciam por analisar os grupos profissionais a partir de suas reais condições, de suas lutas, de suas estratégias em prol de autonomia, sem o intuito de encontrar atributos universalizáveis a todas as profissões.

Nessa trajetória, embora os teóricos vinculados à sociologia das profissões tenham investigado, a princípio, profissões como a medicina, o direito ou as engenharias, essa discussão se estendeu a diferentes áreas, sendo que marca muitas das discussões em torno da docência a partir da segunda metade do século XX.

Para tanto, traçaremos breves relações entre as teorias supracitadas e discussões vinculadas ao ensino, para, posteriormente, apresentar alguns aspectos relacionados ao movimento de profissionalização da docência que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos.

Seguindo a ordem cronológica apresentada por Venuto (2013), iniciamos pelas contribuições de Parson, que dividiu os grupos profissionais em duas ramificações: o acadêmico e o profissional, sendo que o primeiro se vincula a elementos do sistema cultural,

nos quais há a produção e reprodução do conhecimento. O segundo remete ao “controle competência técnica de determinada disciplina intelectual” (p. 29-30).

Para o autor, a dificuldade das profissões relacionadas ao ramo profissional seria validar a competência profissional em áreas dominadas por leigos; enquanto o ramo acadêmico precisava diferenciar a disciplina intelectual da matriz religiosa. Nesse ponto, autores que estudam a profissionalização da docência salientam que, no senso comum, existe a crença de que qualquer pessoa pode ensinar, o que dificulta a validação da competência profissional da área, sendo necessário consolidar aquilo que caracteriza e distingue a ação do professor, pois “Práticas educacionais constituem e acompanham a existência humana, independentemente de escolhas profissionais ou de quaisquer outros modos de vida, individuais e coletivos” (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 289).

Ao mesmo tempo, quando tomamos por base saberes acadêmico que ancoram a docência, reconhece-se que esses, por muitos séculos, estiveram relacionados à religião, especialmente porque a Igreja foi responsável por organizar as instituições de ensino e cursos de formação de professores em muitos países (TARDIF, 2013), o que guarda resquícios até os dias de hoje.

O *interacionismo simbólico* pontua a importância de se compreender os processos que levam um grupo a reivindicar e a se mobilizar para se transformar em uma profissão. Quando tomamos por base o relatório *Tomorrow's Teachers* (HOLMES GROUP, 1986) ou o movimento de criação dos *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) (TARDIF; LESSARD, 2008), notamos a preocupação em fazer com que a docência passe do status de um ofício a uma profissão, sendo que mais à frente traremos alguns dos objetivos e elementos que nortearam tais movimentos.

As contribuições das teorias marxistas também podem ser vislumbradas na docência, sendo que, para Nóvoa (1992) e Tardif (2013), em muitos países a docência enfrenta condições de proletarização, de modo que, a partir da teoria de Derber (VENUTO, 2013), poderíamos dizer que citam tantos elementos de uma proletarização técnica quanto de uma proletarização ideológica.

Nóvoa (1992) aponta para as contribuições de Gisburg (1990), que destaca que a “proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia”, ressaltando quatro elementos ligados a esse último processo: “a separação entre concepção e execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências relação à atividade laboral” (p. 335).

Assim, Nóvoa (1992), ao analisar o caso de Portugal, ressalta que os professores passam, principalmente, pela separação entre concepção e execução, na medida em que cabe aos especialistas elaborar os currículos e aos professores concretizar a ação pedagógica. Também vivem a intensificação de seu trabalho, convivendo com uma sobrecarga de atividades.

Nesse ponto, poderíamos dizer que as teorias *neo-weberianas* auxiliariam a pensar processos de profissionalização para a docência, no intuito de ir na contramão da proletarianização, sendo que Freidson (1994) busca compreender como transformar o conhecimento em poder.

Para Freidson (1994), o sistema credencial possibilita que os profissionais sobrevivam no mercado, destacando o credencialismo individual, em que as credenciais se destinam ao indivíduo, como diplomas, licenças, certificados de conclusão de curso etc. Já o credencialismo institucional se destina às instituições que oferecem um serviço específico ao público.

No Brasil, esse credenciamento se dá na forma de diplomas, pois hoje se exige formação em nível superior para lecionar (BRASIL, 1996). Entretanto, na realidade ainda há uma grande quantidade de professores sem a formação exigida. Em palestra no VIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, Gatti (2017) registrou que, em 2017, apenas 45,9% dos professores possuíam formação superior compatível com a disciplina que lecionam, sendo que 76,4% dos professores possuíam formação em nível superior, nesse mesmo ano; 18,4% possuíam formação em escola normal ou magistério; 4,9% em nível médio e 0,3% ainda possuíam apenas a conclusão do Ensino Fundamental.

Essa falta de coerência entre o que é preconizado na legislação e as condições reais vivenciadas na prática trazem à tona uma discussão sobre o poder exercido pela docência no Brasil, sendo que Freidson (1994) contribui ao mostrar que não é o conhecimento por si só que determina o grau de poder conquistado por um grupo profissional, mas é preciso que esse conhecimento seja institucionalizado. Já para Larson (1977), o que diferencia o sucesso de um grupo para monopolizar áreas do mercado é o conteúdo do conhecimento, pois esse deve estar atrelado à necessidade que o mercado tem da profissão (VENUTO, 2013).

Dessa forma, Freidson (1994), Larson (1977) e Starr (1991) trazem à tona a discussão entre conhecimento e poder no âmbito dos grupos profissionais. Embora os dois primeiros ainda valorizem o conhecimento especializado como aquele que se transmite nas universidades, em que se passa por uma formação de longo prazo, Starr (1991) olha para

outros processos que elevam o grau da autonomia de uma profissão, sendo que, para Venuto (2013), sua teoria possibilita-nos considerar que um grupo pode atingir maior status profissional sem depender da cientificidade ou do grau de abstração dos conhecimentos que utiliza, pois a dinâmica social impulsionada pelas estratégias elaboradas por agentes de um dado grupo podem fazer com que uma ocupação se transforme em uma profissão.

Ora, tal discussão também pode ser pertinente à docência, pois os autores adeptos à sua profissionalização defendem que se estabeleça um corpo de conhecimentos próprios da docência (SHULMAN, 2005; GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2013), o qual não contará apenas com conhecimentos abstratos desenvolvidos por meio de pesquisas científicas, nas universidades, mas deve possuir, também, saberes que são produzidos, mobilizados e legitimados em ação, nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Nesse movimento, pode-se dizer que muitos dos elementos trazidos pela sociologia das profissões influenciaram teóricos e políticas da área da educação, que ao longo do século XX (e do XXI) procuraram entender como fazer com que a docência passasse de ofício a profissão, medida considerada essencial para se elevar o status e a valorização dos professores e superar alguns dos desafios vinculados ao fracasso escolar (HOLMES GROUP, 1986).

Para tanto, abordaremos brevemente movimentos desencadeados na Europa e nos Estados Unidos, que são considerados marcos da profissionalização do ensino por acabarem influenciando não apenas seus países, mas políticas docentes de todo o ocidente (MAUÉS, 2003; ZEICHNER, 2013).

3.2. A profissionalização da docência em seus marcos histórico-sociais

Para Tardif (2010), *The Holmes Group* (década de 1980 e 1990), o *Carnegie Forum on Education and Economy* (1986), a *National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF, 1996) e *Goodlad, Soder & Sirotnik* (1990) estão entre os principais movimentos reformistas da formação de professores, que influenciaram universidades dos Estados Unidos e do Canadá nas últimas décadas. Assim, apresentaremos as principais ideias que nortearam *The Holmes Group* (1986), na medida em que esse também é reconhecido como um marco para se pensar a profissionalização da docência.

Judith E. Lanier, que era, na década de 1980, docente da *Michigan State University*, escreve o prefácio do relatório *Tomorrow's Teachers*, onde conta que um grupo de professores se reuniu em 1983 para realizar uma análise crítica da formação de professores nos Estados Unidos. Essa proposta teve a união de Terrel Bell, que foi secretário de Educação

do país, várias fundações, vice-presidentes acadêmicos e especialistas na área, sendo que *The Holmes Group* teve início com o objetivo de encontrar formas de melhorar os programas de formação de professores nas universidades (HOLMES GROUP, 1986). Cabe ressaltar que as instituições convidadas a fazer parte do *The Holmes Group* constituíam as melhores instituições do país na área de formação de professores.

A necessidade de melhorar a formação dos professores ia ao encontro dos problemas da educação pública do país, já que os índices indicavam que os alunos não iam tão bem quanto se esperava. Os autores do relatório evidenciam que, com frequência, os professores eram colocados como alvo das críticas, sendo responsabilizados pelos problemas educacionais enfrentados. Nesse intuito, os especialistas que compuseram o *The Holmes Group* afirmam que não apenas a qualidade do ensino deveria ser melhor, mas também os planos para melhorá-lo, pois as medidas tomadas até o momento não traziam grandes resultados.

Foram realizadas várias análises do quadro relacionado à formação de professores e ao ensino nos Estados Unidos, nas quais o grupo notou que os problemas eram mais sérios do que se previa e se colocou a formular objetivos, entendimentos e compromissos que foram apresentados no relatório intitulado *Tomorrow's Teachers*. O grupo de especialistas enfatiza que essa proposta deveria nortear o projeto de formação de professores e de reforma da profissão docente nos Estados Unidos nos anos seguintes (HOLMES GROUP, 1986). Apresentamos abaixo os objetivos inscritos no relatório:

1. **Tornar a formação de professores intelectualmente mais sólida.** Professores devem ter um maior domínio dos assuntos acadêmicos e das habilidades para ensiná-los. Eles também precisam se tornar estudantes mais atenciosos de ensino, e sua melhoria.
2. **Reconhecer as diferenças entre conhecimentos, habilidades e compromissos na formação de professores e em sua certificação para o trabalho.** Se os professores devem se tornar profissionais mais eficazes, devemos distinguir novatos, membros competentes da profissão e profissionais de alto nível, isto é, os líderes.
3. **Criar padrões de entrada para os exames profissionais e requisitos educacionais – que são profissionalmente relevantes e intelectualmente defensáveis.** A América não pode pagar mais professores que falham em um teste de competência de décima segunda série. Nem podemos permitir que as pessoas entrem ensinando apenas porque elas passaram em exames simplificados.
4. **Conectar nossas próprias instituições às escolas.** Se as faculdades universitárias devem melhorar a formação de professores, elas devem fazer melhor uso de professores especialistas na educação e de outros professores na pesquisa sobre ensino. Além disso, as escolas devem tornar-se lugares onde tanto os professores quanto o corpo docente da universidade pode investigar sistematicamente a prática, a fim de melhorá-la.
5. **Tornar as escolas melhores lugares para os professores trabalharem e aprenderem.** Isso exigirá menos burocracia, maior autonomia profissional e maior liderança para professores. Escolas onde os professores possam aprender uns com os outros e com outros profissionais serão escolas onde bons professores querem trabalhar. Também serão escolas nas quais os alunos aprenderão mais (HOLMES GROUP, 1986, p. 03-04, tradução nossa).

A partir desses objetivos, o relatório detalha sua proposta, mas, tendo por base esses cinco pontos, podemos observar a presença do termo *profissão*, isto é, deseja-se que os professores sejam tratados como *profissionais da educação*. O primeiro deles se vincula à dimensão cognitiva, discutida pelas correntes teóricas da sociologia das profissões como ponto fundamental para que uma ocupação se transforme em profissão.

Embora Freidson (1994), Larson (1977) e Starr (1991) apontem para a importância de outros elementos na consolidação da profissão, não se pode negar a importância da *expertise* a um grupo profissional. Nesse ponto, elevar a formação dos professores, delimitar o corpo de saberes necessários para se ensinar, passar a formação dos mesmos para a universidade, evidenciando a complexidade dos saberes envolvidos, são propostas que marcam não apenas a agenda do *The Holmes Group*, mas de muitos outros teóricos que visam a passagem da docência de ofício a profissão (GAUTHIER et al., 1998; NÓVOA, 1999; SHULMAN, 2005; TARDIF, 2013, entre outros).

No terceiro objetivo, vemos a preocupação em melhorar o sistema de credencialismo para se ter acesso à docência. Há uma preocupação em selecionar, com maior rigor, os profissionais que poderão atuar na área, sendo que ao longo do relatório vão sendo apontados, em maiores detalhes, critérios para que se realize tal seleção. Indo ao encontro de Freidson (1994), há a preocupação em criar um sistema de credencial que não proteja os *maus profissionais*, mas que selecione aqueles que estão aptos a oferecer bons serviços aos seus clientes, neste caso, ao alunado.

Enfim, os teóricos da sociologia das profissões destacam que uma profissão deve ter autonomia relativa (FREIDSON, 1994), deve exercer autoridade sobre sua área (STARR, 1991). Embora todos os objetivos favoreçam essa proposta, o quinto objetivo menciona diretamente a importância de se ampliar a autonomia profissional, sendo que para isso também será preciso fortalecer as próprias escolas, principal local de trabalho dos professores. Essa autonomia docente e fortalecimento da instituição escolar se vincula ao fato de a mesma ser vista como um lugar de aprendizagem, isto é, não só a universidade será responsável por difundir saberes da área.

Ainda se prevê que a responsabilidade pela formação de professores seja partilhada entre professores da escola e da universidade no quarto objetivo, quando se prevê uma maior articulação entre essas duas instituições e se reconhece a importância de investigar as práticas docentes, a fim de melhor conhecê-las para poder melhorá-las.

Nesse intuito, os autores também utilizam o termo *desenvolvimento profissional*, ressaltando que escolas poderão ser responsáveis por esse, assim como acontece no caso da medicina, em que parte da formação acontece no local real de trabalho, com casos reais. As escolas com tais responsabilidades proporcionariam oportunidades para que houvesse “(1) deliberação mútua sobre problemas com o aprendizado dos alunos e suas possíveis soluções; (2) ensino compartilhado na universidade e nas escolas; (3) pesquisa colaborativa sobre problemas de prática educativa; e (4) supervisão cooperativa de futuros professores e administradores” (HOLMES GROUP, 1986, p. 41).

Continuando, os autores entendem que o conceito de *Escolas de Desenvolvimento Profissional* considera que, para melhorar o ensino, é preciso propiciar oportunidades aos professores que contribuam com o desenvolvimento da profissão, formando relações colaborativas para além de seu local de trabalho imediato. Assim, entende-se que a pesquisa e a formação universitária devem se vincular às práticas de ensino, algo fundamental para que se mantenham intelectualmente vitais e tenham credibilidade profissional.

O segundo objetivo também se relacionaria com as *Escolas de Desenvolvimento Profissional*, o qual pressupõe estabelecer um plano de carreira aos professores, algo que pode fortalecer o sistema de credencialismo em torno da área, na medida em que o acesso aos níveis mais elevados da carreira vai se tornando mais restrito, com o intuito de valorizar os profissionais mais competentes e barrar o acesso àqueles que não se mostraram aptos. Também pode ir ao encontro de uma maior autonomia profissional, quando se tem a ideia de que os professores de alto nível também serão responsáveis pela formação dos novatos.

Entende-se que, se os professores experientes realizarem um minucioso acompanhamento dos novatos, pode-se melhor delimitar as carências de determinadas áreas, favorecendo que recursos sejam investidos em cada escola de forma mais racional.

Entretanto, os autores alertam que é preciso ter cuidado com esse sistema hierárquico, evidenciando que em outras ocupações as mesmas se mostram contraproducentes. Assim, destacam que é preciso cuidado e estabelecimento de critérios para que essa hierarquia seja racional, baseada em “diferenças defensáveis de treinamento, autoridade e responsabilidades” (HOLMES GROUP, 1986, p. 41).

Dessa forma, embora as propostas apresentadas pelo *The Holmes Group* não tenham sido realizadas na íntegra ou nos Estados Unidos como um todo, elas influenciaram muitas universidades estadunidenses e canadenses na reorganização de seus currículos; nos modelos de trabalho dos professores universitários; na reestruturação da formação prática,

especialmente no que se refere aos estágios e a seus acompanhamentos; geraram, ainda, mudanças no modo de fazer pesquisas sobre a docência, sendo que muitos centros de pesquisa se especializaram em investigar e consolidar um repertório de conhecimentos próprios para o ensino (TARDIF, 2010).

Apesar de o movimento ter deixado seu marco à docência, é importante ressaltar que o mesmo também apresentou lacunas e foi criticado em diferentes aspectos, como o fato de trazer elementos de profissões liberais à docência, em algum momento aproximando-se de modelos externos; verificou-se a dificuldade financeira em executar suas propostas; reconheceram-se cenários em que se passou a exigir mais dos professores, sem oferecer uma contrapartida ou uma estrutura para os mesmos. Assim, ao reconhecer as influências do Holmes Group (1986), não defendemos a aplicação, na íntegra, de tudo que o grupo propõe. Apenas suscitamos alguns elementos que têm importância e merecem nossa atenção.

Na Europa também pudemos observar movimentos que se preocupavam com a profissionalização do ensino. Oliveira (2009) destaca uma série de eventos franceses que, ao longo do século XX, propunham que a formação de professores tivesse seu nível elevado, como também fosse vinculada à pesquisa.

É importante ressaltar que, assim como apontado no relatório Tomorrow's Teachers (HOLMES GROUP, 1986), as mudanças ocorridas na França visam responder a resultados insatisfatórios no desempenho de seus alunos, sendo que esses são relacionados à utilização de novos métodos pedagógicos, influenciados pelas Escolas Normais e pelo acesso das classes populares ao ensino. Essas críticas advinham não apenas de especialistas da área da educação, mas dos próprios pais, já que, em 1987, as três principais associações de pais de alunos se reuniram em um congresso, a fim de reivindicar maior adaptação da escola ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Oliveira (2009) pontua que o desenvolvimento de técnicas e o aumento do desemprego faziam com que fosse urgente garantir oportunidades iguais para que todos os alunos aprendessem os mesmos conteúdos. Em relação aos movimentos franceses em prol da universitarização ou do fortalecimento do corpo docente, pode-se citar a *Comissão Langevin-Wallon*, ocorrida em 1947, que objetivava a criação de uma instituição única de formação de professores; um *Colóquio em Caen*, em 1966, que apresentava problemas universitários e visava à responsabilização do ensino superior pela formação de professores. Em 1968, em Amiens, ganha forma a ideia original para os IUFM, que propunha “formação universitária

para todos os professores; dois anos de formação profissional para todos, incluindo estágio em responsabilidade, criação em cada Academia de um Centro Universitário de Formação e Pesquisa em Educação.” (OLIVEIRA, 2009, p. 78). A autora cita a proximidade dos princípios de tais propostas com pressupostos dos *Relatórios Carnegie* e *The Holmes Group* (1986), os quais foram lançados duas décadas mais tarde.

Entretanto, essas discussões avançaram por duas décadas até que os IUFM fossem inaugurados em 1989, sendo que esses são vistos como resultado de uma longa e polêmica busca pela profissionalização do ensino, que visava, ao mesmo tempo, à universitarização dos professores primários (OLIVEIRA, 2009). Os mesmos também tinham por intenção ampliar o acesso e a qualidade de ensino a todos os alunos no segundo grau (colégio/liceu).

Nesse percurso, foi realizada a unificação da formação dos professores em uma mesma instituição, pois só iniciavam sua formação profissional depois de cumprir a *licence* universitária ou formação equivalente. O intuito seria garantir conhecimentos científicos e em pesquisa aos professores primários e conhecimentos pedagógicos aos professores secundários.

Inicialmente, os IUFM foram criados fora da universidade, pois a autonomia universitária impedia que o governo delimitasse alguns aspectos da formação profissional. Assim, em sua origem, eles se relacionaram às universidades apenas cientificamente, mas se vincularam às demandas da educação pública. Apenas em 2007 os mesmos foram integrados às universidades, o que suscitou uma série de questões, como: “é possível e/ou desejável profissionalizar o trabalho de ensino? Qual a relação entre universidades e formação profissional?” (OLIVEIRA, 2009, p. 79).

Entretanto, desde 1989 visava-se à profissionalização do trabalho docente, de modo que publicações, conferências, colóquios e outros eventos foram implementados por políticas da época, sendo que, em certa medida, algumas ações se aproximavam da lógica do mundo industrial, trazendo a ideia de concorrência, da racionalidade de mercado, o culto ao *expert* e à qualidade total. Por outro lado, esse movimento também evidencia que se faz necessário desenvolver novas características profissionais, a fim de atender às necessidades atuais da escola, como: “atitudes reflexivas, capacidades para analisar, avaliar e regular as práticas profissionais em função do público e do contexto, ao lado, também, de uma posição ética” (OLIVEIRA, 2009, p. 77-78).

Lang (2008) levanta quatro principais mudanças ocorridas a partir dos IUFM, não deixando de ser fonte de tensões e desafios para serem colocadas em prática: (1) a defesa de uma continuidade no desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, alternando

fases de trabalho de rotina, inovação e aperfeiçoamento; (2) a universitarização de todos os professores em uma mesma instituição; (3) a formação desenvolvida em instituições de ensino superior, mas também no lugar de trabalho dos práticos; (4) a ideia de que era necessário formar professores a partir de uma cultura organizacional, relacional e colegial, no sentido da cooperação entre pares, que se paute em uma reflexão ética sobre o ofício.

Nesse sentido, de modo geral, Lang (2008) entende que os IUFM tiveram um impacto especialmente de ordem simbólica na docência, pois reconheceram que a mesma possui uma profissionalidade específica, e buscaram promover uma mudança em sua posição e status social, especialmente ao reunir todas as licenciaturas, a fim de constituir uma unidade da classe docente.

Mas também houve dificuldades para as mesmas acompanharem desafios reais vivenciados nas escolas, como: a necessidade de adaptar atividades tradicionais, a forma de planejar ou organizar as aulas, pois a heterogeneidade dos grupos faz com que seja preciso levar em conta as diferentes concepções dos alunos, tendo um novo tipo de relação com os mesmos. Além disso, os pais, embora ainda tenham o papel de parceiros da escola, também são vistos como consumidores, sendo que, diante do aumento da competição no mercado e da própria lógica mercadológica em que a sociedade hoje se organiza, cobram uma imagem da escola, que deve não apenas fazer bem o seu trabalho, mas mostrar que o faz bem.

3.3. Quatro décadas depois: desdobramentos a partir do conceito

Tendo apresentado influências da área da sociologia e dois marcos importantes para o movimento da profissionalização da docência, procuramos, neste tópico, esclarecer o *conceito de profissionalização*, levando em consideração suas contribuições, mas também seus limites. Tomamos por base pesquisadores que continuam a estudá-lo e são referências na área. Assim, iniciamos com a definição do conceito:

Quadro IX: Conceito de profissionalização, segundo diferentes autores.

CONCEITO DE PROFISSIONALIZAÇÃO (sentido atrelado à melhoria do ensino e ao fortalecimento da docência)	
Contreras (2002)	Uma forma de defender os direitos não apenas dos professores, mas também da educação, na medida em que viabiliza valores como autonomia, responsabilidade e capacitação.
Goodson (2008)	Visa à promoção de interesses materiais e ideais de um grupo ocupacional.
Tardif (2013)	Movimento que teve por base três principais objetivos: 1) Melhorar o desempenho do sistema educativo. 2) Passar a docência de ofício a profissão. 3) Construir uma base de conhecimentos para o ensino.
Bourdoncle (2000)	Pode ser definida a partir de cinco instâncias: a atividade passa do estado de ocupação para profissão; o grupo que realiza atividade conquista maior status e reconhecimento social; os saberes se tornam mais racionais, eficientes, específicos e diversificados; o indivíduo que atua na profissão adquire modos de ser, ver e agir condizentes com essa; a formação passa a ter

Iniciamos a discussão a partir da concepção de Bourdoncle (2000), que se aproxima do que apresenta Tardif (2013). Contreras (2002) e Goodson (2008) preferem fazer a defesa da docência como profissão a partir de outros conceitos (*profissionalidade*, no caso de Contreras (2002); *profissionalismo por princípios*, no caso de Goodson (2008)). Dessa forma, os mesmos serão abordados adiante.

Aqui gostaríamos de melhor explicitar o que significam as cinco instâncias que envolvem o processo de profissionalização, conforme explicitado por Bourdoncle (2000):

1) *A profissionalização da própria atividade, que passa do estado de ocupação (contribuição a partir da qual se pode obter subsistência) para o de uma profissão reconhecida e assalariada.* Nesse ponto, Bourdoncle (2000) diferencia o profissional do amador, dando como exemplo algumas atividades esportivas, que começam a ser realizadas apenas por grupos amadores e, a partir de diferentes estratégias, acabam passando a ser concebidas como esportes profissionais, quando seus praticantes ganham maior reconhecimento e status.

Para se atingir o status de uma profissão, vários mecanismos podem ser acionados, mas, segundo Bourdoncle (2000) e os próprios estudiosos da sociologia das profissões, a universitarização da formação profissional é um mecanismo fundamental para isso. Isso possibilita uma maior racionalização da prática, a partir de conhecimentos de alto nível. Embora necessária, Bourdoncle (2000) afirma que a universitarização da formação não é mais considerada suficiente, tendo em vista que hoje se exige uma formação voltada aos problemas práticos que os profissionais deverão resolver. Não basta saber sobre sua profissão, mas é preciso ser eficiente na prática dela.

2) *A profissionalização do grupo que realiza essa atividade, que, na medida em que passa a ocupar um status profissional, conquista um aumento em seu próprio status social e em sua autonomia profissional.* Para que o grupo se profissionalize, algumas ações e dispositivos criados por sua comunidade são fundamentais para que se conquiste esse aumento no status e na autonomia profissional. Bourdoncle (2000) destaca, a partir de um estudo realizado com dezoito profissões, a presença de elementos como: associações profissionais nacionais; a competição entre um grupo profissional e grupos que exercem atividades semelhantes; o ativismo político, pela busca de um monopólio legal; a criação de um código de ética específico da profissão.

No caso dos professores, Bourdoncle (2000) lembra que não se configuram como profissionais autônomos, sendo que o poder regulatório, na maioria dos casos, fica a cargo do empregador, isto é, do Estado. Nesse sentido, em diferentes países há a busca por dispositivos que possam auxiliar a melhorar sua posição estatutária, como as ações desencadeadas por sindicatos, associações de especialistas, movimentos pedagógicos, conselhos profissionais de professores, entre outros.

3) *A profissionalização dos saberes vinculados a essa atividade, que se tornam mais específicos, racionais, eficientes e diversificados, além de poderem ser reformulados em termos de competências.* Bourdoncle (2000) toma por base as contribuições de Goode (1969), que apresenta algumas características do que seriam os saberes profissionais. Segundo os autores, esses devem possuir um grau de abstração; estar organizados em um corpo de princípios codificados; ser aplicáveis a problemas reais; ser vistos pelos leigos como eficientes (mesmo que de fato não o sejam); devem ser criados, organizados e transmitidos pelo grupo profissional; ser complexos a ponto de não ser facilmente acessados pelos leigos.

4) *A profissionalização do indivíduo que realiza a atividade, que adquire modos de fazer, ser e ver próprios da profissão em que atua.* Segundo Bourdoncle (2000), esse processo de profissionalização consta no programa de formação dos antigos IUFM como uma fase que perpassa “a conscientização dos alunos, a profissionalização dos estagiários e a formação continuada [que] deve ser concebida como um todo coerente” (BANCEL, 1989 apud BOURDONCLE, 2000, p. 125).

Nesse caso, Bourdoncle (2000) explica que, após a fase pré-profissional da formação, que é organizada teoricamente, tem-se a fase da profissionalização dos estudantes, quando eles se inserem nas escolas para aprender a viver pessoalmente a profissão. Nesse contexto, há a aquisição de conhecimentos práticos, do saber-fazer, de habilidades profissionais em situações reais, além da aquisição de uma identidade profissional, que vai sendo constituída à medida que se identifica com o papel profissional.

O autor defende que a identidade profissional seja adquirida por meio da *socialização profissional*. O que, segundo Dubar (1997), pode ser compreendida “tanto como uma iniciação, no sentido etnológico, à cultura profissional e como conversão, no sentido religioso, de o indivíduo para uma nova concepção de si mesmo e do mundo, em suma, para uma nova identidade” (1991, p. 147).

Nesse sentido, a profissionalização do indivíduo que realiza a atividade abarcaria esses três processos: *formação, socialização e desenvolvimento profissional* – os quais serão

abordados em maiores detalhes no Capítulo Oito –, que, de forma intencional, poderiam se complementar no intuito de constituir uma identidade profissional.

5) *A profissionalização da formação para a atividade, que passa a ter ligações mais fortes com o ambiente profissional.* Bourdoncle (2000) diferencia a formação profissional da formação geral por meio de três principais critérios: o recrutamento e a seleção dos estudantes; os dispositivos de formação; e os modos de reconhecimento social da formação. Em relação ao primeiro critério, pode-se dizer que na formação profissional há maior exigência na seleção dos estudantes, ou seja, há uma quantidade restrita de pessoas que poderão acessar a formação a cada ano (*numerus clausus*), além de testes escritos e um recrutamento mais exigente: sistematizado, com teste escrito e uma entrevista com um júri especializado.

Em relação aos dispositivos de formação, na formação geral os programas são organizados a partir de uma lógica disciplinar e de conhecimentos (TARDIF, 2010), podendo haver pouco ou nenhum espaço para o estágio, de modo que a formação pode ser realizada apenas por professores universitários, sem haver diálogo ou parcerias com os professores da escola. Já na formação profissional os programas são reorganizados a partir de competências ou habilidades, vinculadas à resolução de problemas reais. Há a presença e uma organização sistematizada dos estágios, sendo que esses podem ocorrer em alternância com as aulas na universidade, além de haver maiores parcerias com as escolas e seus professores, que contribuem com a formação dos estudantes.

Em relação ao reconhecimento social da formação, na formação geral há o reconhecimento do diploma pelo Estado – quem avalia a formação são professores universitários. Na formação profissional, diferentes profissionais realizam a avaliação, sendo que deve haver diferentes agentes organizando a formação, como: professores pesquisadores, professores universitários, professores que atuam na escola e podem acompanhar os estudantes em situações da prática, diretores de grupos profissionais, entre outros.

Tendo definido os avanços necessários à profissionalização da docência na visão de Bourdoncle (2000), que, como Tardif (2013, 2014), considera esse processo desde a perspectiva da formação inicial, pode-se dizer que Contreras (2002) e Goodson (2008), embora façam colocações sobre a formação inicial, focam prioritariamente na profissão docente em si, isto é, no exercício daqueles que atuam na profissão.

Nesse sentido, Contreras (2002) opta por defender a *profissionalidade* docente, afirmando que esse conceito resgata o que há de positivo na ideia de profissional. Define-o

como: “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74). De modo que a profissionalidade não apenas descreve o desempenho do trabalho de ensinar, mas traz valores e pretensões que visam alcançar por meio de tal profissão.

Já Goodson (2008) propõe um *profissionalismo baseado em princípios*, diferenciando-o do *profissionalismo clássico*. Este, em síntese, busca consolidar uma base e conhecimentos para o ensino, de modo a categorizá-los em termos práticos, científicos ou teóricos e do *profissionalismo prático*, que prevê o aumento do status dos conhecimentos e juízos práticos que as pessoas fazem de seu próprio trabalho. Entra em cena a reflexão sobre a prática, como importante saber do professor.

Nesse sentido, se Bourdoncle (2000) acredita que a profissionalização deva gerar uma nova forma de o indivíduo ser, ver e agir no exercício da docência; pode-se dizer que os conceitos de *profissionalidade* e de *profissionalismo baseado em princípios*, de forma geral, buscam desenhar como seria a atuação desse profissional ou do grupo profissional. Nesta direção, Contreras (2002) define o conceito de profissionalidade a partir de três categorias, enquanto Goodson (2008) aponta sete princípios necessários para a consolidação do profissionalismo por ele proposto:

Quadro X: A docência como profissão: diferenças e aproximações entre os conceitos.

Categorias da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002)	Princípios do profissionalismo baseado em princípios (GOODSON, 2008)	Profissionalização da docência (BOURDONCLE, 2000; TARDIF, 2010)
- Obrigação Moral	- Cuidado ativo.	- Docência como uma profissão de interações humanas.
- Competência Profissional	- Juízo discricionário; - Procura autodirigida de uma aprendizagem contínua relacionada com o próprio saber especializado e com os padrões da prática profissional.	- Saberes profissionais; - Base de conhecimentos.
- Compromisso com a comunidade	- Definição dos propósitos sociais e morais; - Heteronomia ocupacional; - Cultura de colaboração.	- Melhorar o desempenho do sistema de ensino (para isso se prevê o aumento da autonomia do professor e sua participação na gestão coletiva das escolas); - Aproximação entre escolas e universidades.
	- Reconhecimento da elevada complexidade das tarefas com níveis de recompensas adequados às mesmas.	- Fazer com que a docência passe de ofício a profissão; - Maior valorização dos professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, para Contreras (2002), o professor profissional, aquele que exerce a sua profissionalidade, deve atender à categoria da obrigação moral relacionada à ideia de que o

mesmo deve estar comprometido com o desenvolvimento dos alunos como pessoas. Dessa forma, o ensino é considerado um trabalho moral, por dois motivos: primeiro, porque se atua numa relação desigual com os alunos, mas acreditando-se que tal desigualdade será usada para promover o desenvolvimento de recursos e capacidades que os tornem independentes; além de atuar na formação desses alunos como pessoas. A moral vai além de um comportamento correto, incluindo também preocupação com o que é importante para o ensino e para os alunos, e as decisões do professor para escolher que caminhos tomar em prol do que for melhor pelos seus alunos:

Este aspecto moral do ensino está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Com efeito, o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por boas relações com colegas e famílias, obedece a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas, de um sinal ou outro, estados emotivos que devem ser compreendidos e avaliados em seu contexto e repercussões. [...] Na verdade, *sentir-se comprometido ou “obrigado” moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso* (CONTRERAS, 2002, p. 77, grifos nossos).

Em Goodson (2008), poderíamos dizer que alguns aspectos da obrigação moral emergem do princípio do *cuidado ativo*, pois nesse o autor reconhece que o profissionalismo precisa “reconhecimer e integrar as dimensões emocionais (tal como as cognitivas) do ensino e também identificar as destrezas e disposições que são essenciais para que seja possível cuidar de forma empenhada e eficaz” (p. 220).

Essa dimensão não aparece de forma explícita na discussão de Bourdoncle (2000), mas emerge nas discussões de Tardif (2010), quando o mesmo concebe o ensino como uma profissão de interações humanas. Assim, compreende que a docência se faz em relação com o outro, sendo que discussões sobre as obrigações morais e os componentes emocionais da docência se tornam centrais para compreender tal profissão.

Por aqui perpassa um componente ético e moral, que relaciona a profissionalização ao bom atendimento e melhor desempenho do aluno, refutando visões corporativistas que ficariam restritas à valorização e elevação do status docente.

Assim, para se relacionar com os alunos e atuar nessa categoria moral do ensino, Contreras (2002) ressalta ser necessária a categoria da *competência profissional*, que não pode ser reduzida a competências puramente racionais, mas que se relaciona aos diferentes saberes, habilidades e experiências necessários para se exercer a docência.

Nesse sentido, poderíamos dizer que a competência *profissional* (CONTRERAS, 2002) exige uma gama de *saberes* (BOURDONCLE, 2000) que sejam específicos da

profissão docente, mas que se traduzem em vários tipos (TARDIF, 2010), pois não são apenas técnicos ou racionais, mas também se vinculam a um saber-fazer, a saberes em ação, sendo mobilizados em interação com as pessoas (TARDIF, 2010).

Em Goodson (2008), não há um princípio que se vincule de forma exata a saberes ou competências, mas podemos chamar atenção para o princípio da responsabilidade que os professores devem ter para exercer *juízos discricionários* em áreas que afetam os alunos, sendo que essas decisões devem ser tomadas em âmbito de currículos, do ensino e do cuidado para com o outro. Aqui, é inegável a necessidade de saberes e competências para que se possa tomar tais decisões em situações de planejamento e organização do ensino ou mesmo durante a prática.

Goodson (2008) reconhece a complexidade da docência e de tais decisões, apontando como princípio a busca “autodirigida por uma aprendizagem contínua relacionada como próprio saber especializado e com os padrões da prática profissional” (p. 220), reconhecendo, dessa forma, a importância do *desenvolvimento profissional* (BOURDONCLE, 2000) ao longo da carreira.

Continuando sua linha de pensamento, Contreras (2002) destaca que “A obrigação moral dos professores, a ética de suas atuações, poderia associar-se a uma imagem de professores como profissionais isolados” (p. 79). Por isso, a competência profissional não é suficiente para pensar uma profissionalidade, uma vez que a “educação é uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (p. 76), de tal forma que a moralidade relacionada à educação e às ações docentes não se configura como uma questão pessoal, mas sim como uma questão política.

Nesse sentido, o autor apresenta a categoria do *compromisso com a comunidade*, que traz a dimensão coletiva da docência. Esse compromisso não apenas destaca a importância de os professores trabalharem em conjunto, realizarem projetos coletivos ou alcançarem sua emancipação profissional. Vai além também, quando entende que a docência pressupõe um compromisso público e político com a comunidade em que está inserida. De forma que a educação não se reduz às salas de aula, podendo levar a análises e intervenções que alcancem problemas sociopolíticos relacionados ao trabalho de ensinar.

Com isso, a educação deve levar em consideração essas condições, refletindo sobre seu projeto político, de modo a: 1) perceber em que medida esse contempla aspectos referentes a alternativas de vida e promove esperança para o futuro dos alunos; 2) integrar valores políticos que sejam essenciais à formação de cidadãos; e, ainda, 3) refletir sobre qual é

a função real que a instituição escolar está assumindo como compensação radical de diferenças sociais.

Embora Contreras (2002) trate do compromisso com a comunidade de forma mais ampla que Goodson (2008), o autor aponta que o primeiro princípio do profissionalismo deve ser “a discussão dos *propósitos sociais e morais* e do valor daquilo que ensina, assim como dos aspectos fundamentais do currículo e da avaliação em que tais propósitos se integram” (p. 219, grifos do autor). O que vai ao encontro da finalidade da educação que se propõe.

Nesse quadro, o autor também destaca como princípio a heteronomia ocupacional, isto é, os professores devem trabalhar com autoridade, mas devem estar abertos a parceiros da comunidade, especialmente aos pais e aos próprios alunos. Aqui, se relembra mais uma vez que se deve levar em consideração o perfil e os anseios da comunidade para se pensar em um projeto de ensino.

Goodson (2008) também destaca a importância das culturas de colaboração, mostrando que o saber especializado partilhado deve estar presente para solucionar problemas que emergem na prática profissional, em vez de apenas implementar determinações externas.

O último princípio destacado por Goodson (2008) se vincula ao reconhecimento da complexidade das tarefas ligadas ao ensino, de modo que os professores deveriam contar com recompensas adequadas às mesmas. Princípio que se relaciona à passagem da docência de ofício a profissão, conforme salientam Bourdoncle (2000) e Tardif (2013).

Importante salientar que a preocupação com a emancipação dos professores, isto é, com sua autonomia, é marcante nos estudos de todos esses autores, podendo-se vincular a um contexto micro de atuação. Esse requer as tomadas de decisões sobre seu planejamento, sua prática e a melhor abordagem para lidar com uma turma, bem como estratégias diferenciadas para auxiliar determinados alunos a superarem suas dificuldades; como também pode estar atrelado a um contexto mais amplo, quando se visa que os professores participem da construção de currículos, de políticas públicas, da formação de novos professores, de processos de seleção para entrada na carreira, entre outros aspectos.

Se até aqui priorizamos pontuar as lutas do movimento de profissionalização do ensino pela valorização da docência e melhoria da própria educação, não podemos deixar de pontuar as críticas e os limites que chegam a essa concepção. Com base na literatura da área, levantamos cinco aspectos que merecem destaque.

Em primeiro lugar, é preciso considerar uma característica da docência que nos faz questionar em que sentido a mesma poderia se beneficiar dos ideais da profissionalização se ela não é constituída por profissionais autônomos, mas sim por trabalhadores assalariados que, em sua maioria, respondem ao Estado: “a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Isso gera uma série de implicações que vão na contramão do que preconizam os movimentos em prol da profissionalização, já que dificulta o exercício da autonomia e o controle da profissão em termos de monopólio sobre a formação, controle do recrutamento, definição de um estatuto único etc. (OLIVEIRA, 2010). Assim, a autora apresenta essa problemática ressaltando que, quando a docência visa à profissionalização, já se tem, em sua origem, uma situação de ambiguidade.

No Brasil, sabemos que a certificação dos professores, a forma de contratação e os estatutos são regidos pelo Estado, que controla essas instâncias nos níveis Federal, Estadual e Municipal. Isso, de fato, tem ocasionado inúmeras lutas sindicais dos professores, a fim de melhorarem seus salários, os planos de carreira, as condições destacada nos estatutos.

Na contramão das ideias que prezam pela valorização da docência, estudos têm apontado que, dos anos 1990 para cá, a partir do processo de ampliação do acesso à educação básica, houve precarização em diversos aspectos, como: a multiplicação de instituições formadoras, o aumento de instituições privadas atuando nesse cenário, a contenção de salários e o que ficou sendo socialmente reconhecido como um rebaixamento da qualidade da educação básica (PENIN, 2009).

Em relação à entrada na profissão, embora hoje a maior parte dos professores possua o ensino superior, ainda há aqueles que atuam sem essa certificação. Segundo Gatti et al. (2019), o censo de 2016 indica que 34% dos que atuam na Educação Infantil não possuem ensino superior, assim como 20% dos que atuam no Ensino Fundamental I e 23% dos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental II. No Ensino Médio, essa proporção é bem menor, equivale a 7%.

Outro desafio a ser superado em relação à contratação de professores é que, em diferentes sistemas, verificam-se professores com diferentes tipos de contrato de trabalho (ou seja, com diferentes direitos e benefícios trabalhistas), mas que atuam na mesma função, com as mesmas obrigações e deveres. Bueno e Souza (2012) exemplificam citando o caso dos

professores OFAs (ocupantes de função-atividade), que atuam na rede estadual paulista, embora não sejam efetivos, os quais, em 2008, representavam 57,6% do total das funções docentes.

A partir desses dados – que são só alguns exemplos, frente a outros existentes –, vamos percebendo que a docência conta com pouco ou, praticamente, nenhum controle sobre a regulamentação de seu próprio ofício, dependendo do estado ou município considerado. Nesse sentido, é comum assistirmos a movimentos sindicais em busca da conquista de direitos trabalhistas e de avanços nas políticas públicas locais e/ou nacionais (GOUVEIA; FERRAZ, 2013; RODRIGUEZ; FERNANDES, 2013).

Uma segunda crítica atribuída à profissionalização é mencionada por Oliveira (2010) como “A principal crítica atribuída às profissões”, pois o poder acumulado pode ser utilizado em benefício próprio, em vez de servir à coletividade, o que impede e/ou dificulta a população a ter acesso aos serviços prestados. Nesse sentido, a profissionalização seria utilizada para manter o *status quo*. Nessa mesma direção, Contreras (2002) destaca que a profissionalização, enquanto ideologia, pode se associar a uma *concepção corporativista*, que relaciona a autonomia ao isolamento e à não intromissão, aceitando-se a distorção de valores próprios da educação, em prol de interesses corporativistas.

Nesse panorama, pode-se levantar o fato de ainda não termos, no Brasil, um código de ética que seja próprio da docência e que ajudaria a responsabilizar aqueles que poderiam ser considerados maus profissionais. Tanto Contreras (2002) quanto Zeichner (2013) apresentam grupos que atacam o ensino público e defendem que a iniciativa privada gerencie escolas e sistemas educacionais, utilizando, como argumento, que o sistema público é demasiadamente burocrático, ineficaz e abriga trabalhadores que não se comprometem ou que são ineficientes.

Em terceiro, trazemos outra crítica levantada por Oliveira (2010), que ressalta que o movimento de profissionalização, quando atrelado à *tradição pedagógica humanista*, de forma extrema, gerou estudos que focaram esse processo na formação de professores, deixando em segundo plano outros elementos que se vinculam à profissão. Assim, houve muita ênfase nas competências e capacidades docentes, destacando a dimensão técnica da ação pedagógica.

A autora mostra que Nóvoa (2000) reforça essa crítica, verificando que muitos estudos sobre a profissão docente acabam restringindo a mesma a um conjunto de competências e capacidades, algo que reforçaria a dimensão técnica da ação pedagógica.

Sarti (2019) salienta essa crítica quando olha para os cursos de Pedagogia no Brasil, destacando que, em muitas realidades brasileiras, o projeto de profissionalização apenas se converteu na universitarização da docência, sem se atentar a se essa formação estaria, realmente, proporcionando aprendizagens e desenvolvimento ancorados na profissão.

A quarta crítica apresentada por Oliveira (2010) está vinculada ao movimento de profissionalização atrelado à *sociologia das profissões*, mas que, no âmbito da sociologia do trabalho, recebe críticas associadas à *proletarização* ou *desprofissionalização da docência*. Porém, no âmbito da *sociologia das profissões* também há críticas relacionadas, como, por exemplo, ao funcionalismo clássico (FREIDSON, 1994). Nesse contexto, Tardif (2013) aponta que a “Profissionalização é um movimento político que visa aumentar a eficácia da escola e dos professores” (p. 564), bem como assume concepções, políticas e interesses distintos.

Em muitos casos, essas críticas se vinculam à ideologia denominada de *New Public Management* (NPM) (TARDIF, 2013). Nesse caso, vincula-se a valores como concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, gerando insegurança no emprego e no estatuto. Aí temos a veiculação de ideais da profissionalização, que se aproximam da ideia de proletarização.

Goodson (2008), por sua vez, coloca a sua ressalva a algumas críticas ao *profissionalismo prático*, evidenciando que esse pode retirar do professor sua responsabilidade moral e seu juízo profissional, na medida em que corta as relações com o conhecimento universitário. Ao mesmo tempo, entende que esse pode levar a uma *desprofissionalização por meio do estreitamento do papel docente*, já que as concepções teóricas e os objetivos do ensino não ficam sob responsabilidade dos professores.

Hargreaves (2000) já nos anos 2000 buscava explicar esse cenário, apresentando um panorama composto por quatro fases históricas do profissionalismo docente. Antes disso, ele apresenta sua concepção de profissionalização e profissionalismo. Para o autor, a *profissionalização* está associada à melhoria do status e da posição docente, enquanto o *profissionalismo* visa à “melhora da qualidade e padrões da prática” (p. 152). Por isso, essas perspectivas podem caminhar em sentido contrário, na medida em que elevar os padrões profissionais no âmbito técnico e científico pode acabar desvalorizando a dimensão emocional que constitui o trabalho docente; bem como se pode buscar desenvolver a profissionalização sem que haja um profissionalismo forte.

Tendo em vista esses conceitos, destaca que as fases por ele apresentadas “não são universais” (p. 153), mas são comuns na história que perpassa a cultura anglófona, embora cada lugar guarde suas especificidades. São elas: a *idade pré-profissional*; a *idade do profissional autônomo*; a *idade do profissional colegiado*; e a quarta, *idade-pós-profissional ou pós-moderna*. O Quadro XI apresenta, resumidamente, as compreensões acerca do ensino, da formação de professores, da dimensão organizacional e dos professores em cada uma dessas fases.

Quadro XI: Síntese das quatro fases do profissionalismo, segundo Hargreaves (2000).					
Idades	Período	Ensino	Formação docente	Dimensão organizacional	Professores
Pré-profissional	Até, aproximadamente, a década de 1950.	Gerencialmente difícil, tecnicamente simples, princípios e parâmetros inquestionáveis (baseados na tradição).	Aprendizagem por meio da prática (novatos aprendem com professores experientes). Melhoria por meio de tentativa e erro.	Trabalho individual	São entusiasmados, conhecem o conteúdo, sabem torná-lo compreensível e manter a ordem na sala.
Profissional Autônomo	Décadas de 1960 e 1970	Desafiou as tradições do ensino; pedagogia como campo de batalha ideológico centrado no aluno e em métodos progressivos.	Incorporada às universidades. Cursos e workshops oferecidos aos professores em serviço.	Professores com maior autonomia para organizar suas aulas, o que os manteve isolados.	Melhoraram seu status; maior autonomia para desenvolver o currículo e tomar decisões.
Profissional colegiado	Décadas de 1980 e 1990	Muitas mudanças levaram à emergência de uma cultura colaborativa: mudança no que se espera que os professores ensinem; estudos sobre estilos e métodos de ensino se expandiram; mais responsabilidades ligadas ao <i>trabalho social</i> ; mais problemas disciplinares; alunos especiais em salas regulares; diversidade multicultural, entre outras.	Formação inicial incorporada às universidades. Valorização da aprendizagem entre pares (comunidades profissionais). Desenvolvimento profissional integrado à escola, com participação do diretor e professor coordenador.	Cultura colaborativa forte para desenvolver propósitos comuns, lidar com as incertezas e complexidade, criar culturas de aprendizagem locais.	Seu papel se expandiu: abrange discussão, planejamento colaborativo e outros tipos de trabalhos conjuntos. Exige mais habilidades, comprometimento de tempo e esforço.
Pós-profissional ou pós-moderna	Final da década de 1990, década de 2000 em diante.	Controle e avaliação, currículos centralizados; sistemas de gestão baseados no desempenho (valores mercadológicos).	Ofício pré-moderno, amador e desprofissionalizante. Conhecimentos ensinados dos mais experientes para os mais novatos. Prática a ser reproduzida, não melhorada.	Colaboração ligada a tarefas técnicas em vez de ao trabalho conjunto para mudanças fundamentais.	Regresso à abordagem pré-profissional; redução da autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Hargreaves (2000).

Essas fases foram delineadas por Hargreaves (2000) a partir do cenário norte-americano, o que não significa que aconteceram dessa maneira no Brasil. Por sinal, ainda não verificamos a consolidação do ensino como profissão, tal como é apontado nas premissas da

cultura anglo-americana. Nesse sentido, vale a pena registrar a observação de Freidson (1994) quando coloca que, para se verificar se uma área alcançou o status de profissão, há necessidade de se fazer uma trajetória histórica e fenomenológica do desenvolvimento daquela área no país.

Dessa forma, em nosso país, convivemos com elementos que se vinculam às diferentes fases apontadas por Hargreaves (2000), ao mesmo tempo em que já percebemos a influência da fase *pós-profissional*, que caminha na contramão das culturas de colaboração. Assim, não se deve ignorar a outra observação do autor, quando ele ressalta que na cultura norte-americana se enfrenta o desafio de se caminhar para um novo profissionalismo ou para a desprofissionalização.

Nessa direção, tomando ainda por base a fase pós-profissional, ela se vincula às críticas realizadas ao *profissionalismo prático* (GOODSON, 2008), ao caráter negativo que Contreras (2002) atribui ao profissionalismo ou à profissionalização, à ideologia que Tardif (2013) denomina de *New Public Management* (NPM), ou seja, reflete as mudanças produzidas pelos “novos modelos de organizações econômicas globais onde o poder corporativo e comercial é amplamente globalizado” e pela “revolução eletrônica e digital das comunicações” (HARGREAVES, 2000, p. 167), que levou à disponibilidade globalizada das informações e do entretenimento. Nesse contexto, os princípios mercadológicos guiam as medidas políticas e econômicas de muitos governos, redefinindo projetos educacionais.

As reformas internacionais não deixam de ter sua influência em nosso país, constituindo-se em problematização e reflexão crítica dos modelos de formação e profissionalização. Por um lado, verificamos políticas públicas que trazem elementos ligados à docência como profissão, destacando a necessidade de análise da prática pedagógica, projetos de formação de professores (BRASIL, 2015); competências profissionais ligadas ao conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019, 2020); assim como suscita-se um plano de carreira e de desenvolvimento profissional a partir do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Por outro lado, ainda convivemos com desafios propiciados por cortes de investimentos; falta de estabilidade de emprego; excesso de professores temporários; valores associados a uma “profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto” (TARDIF, 2013, p. 569). Desse modo, segundo as análises de Gatti et al. (2019), na América Latina as políticas públicas enfrentam desafios na dimensão de assegurar os professores nos locais em que são necessários

e de propiciar qualidade na formação docente. Ainda convivemos com “planejamentos inadequados, restrições financeiras, ausência de formação bem orientada, professores com baixa qualificação, distribuição desigual de docentes relativo a local, [...] carreiras sem estímulo, etc”. (GATTI et al., 2019, p. 98).

No bojo desse processo há, também, o questionamento de Tardif (2013): *o Brasil já chegou à Idade do Ofício?* – considerando a heterogeneidade que há de região para região e de estado para estado.

Por fim, retomamos o artigo de Oliveira (2010) para pontuar nosso quinto questionamento à profissionalização: a autora destaca que as mudanças do século atual apontam para uma “regulação social que não está mais fundada no trabalho regulamentado, na sociedade do pleno emprego, no Estado provedor” (OLIVEIRA, 2010, p. 32). Uma organização da produção vai sendo vista de forma mais flexível, exigindo plurifuncionalidade e polivalência. Nesse contexto, as profissões, de modo geral, também tendem a se enfraquecer, algo que repercute na identidade dos trabalhadores (BAUMAN, 2005).

3.4. Últimas considerações... Então por que continuamos a nos pautar na profissionalização?

Para sustentar esta tese, seria necessário adotar um referencial teórico, concepções e abordagens que embasassem nossos princípios, nossa forma de entender a educação e a formação de professores.

O panorama apresentado demonstra que o movimento de profissionalização do ensino nasceu com o intuito de valorizar a docência, elevar suas condições, melhorar a formação de professores, mas, sobretudo, encontrar formas de superar o fracasso escolar, que se escancara com a universalização do ensino, em diferentes países do mundo.

A sociedade do final do século XX foi convidada a pensar uma escola para todos, missão que se debateu com muitos dos princípios que vinham sustentando a escola até então: *uma possível homogeneidade de métodos, de expectativas*, que já não consegue dar conta da diversidade que adentra os muros da escola; *a ideia da meritocracia*, que se choca com a necessidade de incluir alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos deficientes, que precisam contar com um currículo próprio; *a visão da escola como garantia de um futuro melhor*, tendo em vista que o acesso à mesma deixa de ser um diferencial para se tornar um lugar-comum.

Somado a esses fatores, o século XXI vê as tecnologias se desenvolverem em grande velocidade, fomentando o acesso cada vez mais horizontal à informação – fazendo com que a escola, cada vez mais, perca seu mérito de detentora do conhecimento e, além disso, suscitando novas formas e novos tempos para a aprendizagem (ESTEVE, 1992). A sociedade se flexibiliza em diferentes instâncias – empregos, tipos de formação, relacionamentos comerciais (BAUMAN, 2007) – e se coloca um convite a reinventarmos ou redescobrirmos o papel da escola no século XXI.

Para não se estender, Nóvoa (2019) traduz os dilemas vividos pela escola do século XXI de forma bastante didática, atualizando as ideias de seu artigo em uma conferência proferida no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no ano de 2020. Desde 2019, ele nos alertava para a crescente *domesticação* ou *privatização* da educação – quando observa o intuito de se regressar a educação à esfera doméstica ou aos interesses de certos grupos em particular, que buscam definir o que pode ou o que não pode ser ensinado; para um foco demasiadamente grande na *aprendizagem* – onde há uma perspectiva exagerada em individualizar os processos educativos, em focar naquilo que pode ser mensurável, deixando de lado dimensões importantes de um processo de educação mais amplo; e, por fim, para as *influências da digitalização*.

Segundo a fala do autor, em 2020 ninguém seria louco para abrir mão dos benefícios oriundos de diferentes recursos digitais, mas é preciso estar atento a que esses não substituem tudo o que se espera dos processos educativos, pois é preciso reconhecer o que há por trás dos mesmos.

Em 2020, o autor retoma esses pontos e mostra o quanto se escancararam em um contexto de pandemia mundial. Mas situa que essas novas tendências não são capazes de substituir ou suprir as reais demandas da escola: escola que se faz fundamental para constituir o que é *Comum* a partir de uma *dimensão de partilha*, tendo como foco um sentido de *responsabilidade cidadã*, o que não se faz sem se considerar a humanidade, aquilo que é propriamente humano.

O Comum se define no espaço do que é público e comum, a educação precisa ser vista como um bem público comum. Ideia que só se torna possível quando consideramos que ela não pode se efetivar em esferas individuais, já que a educação se faz em interação com o outro, necessita dessa ligação. E, por fim, o objetivo desse processo precisa ser a “ideia de convivialidade com a Terra, toda esta dimensão da agenda ecológica que também integra a

ideia do cuidar dos outros, e o cuidar dos outros não no sentido ‘queritativo’, mas no sentido do compromisso cidadão com os outros” (NÓVOA, 2020, s/p.).

Nesse ponto, resgatamos o conceito de educação veiculado por Arendt, que até hoje nos parece atual, dialogando com o que Nóvoa (2019, 2020) tem defendido:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2009, p. 247, grifos nossos).

Considerando essas concepções, assim como Nóvoa (2019), entendemos que:

aqueles que, como eu, acreditam no compromisso público com a educação e na metamorfose da escola, partem também de um diagnóstico crítico, *mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais*, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores (p. 06, grifos nossos).

Assim, reafirmamos nossa posição em prol da profissionalização, mas esperamos ter sido claros ao destacar que os princípios aqui defendidos não devem se confundir com uma visão privada, mercadológica e empresarial da educação ou com um viés corporativista da mesma.

Em uma sociedade na qual os conceitos rapidamente se flexibilizam e são apropriados por instâncias com diferentes interesses, talvez seja interessante acrescentar um adjetivo ao conceito, com o intuito de delimitar o que entendemos por profissionalização. Nesse ponto, entendemos que a visão de Contreras (2002) corresponde ao que temos defendido aqui, sendo que poderíamos nos utilizar do termo *profissionalização educativa*, considerando que a “profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas a educação” (p. 73).

Nesse cenário, consideramos que o movimento de profissionalização contribuiu com essa defesa da educação quando gerou influências para a elevação em um ano de cursos de formação de professores nos Estados Unidos e no Canadá; para o aumento das propostas voltadas à prática de ensino; para a ampliação e estabilização de parcerias entre escolas e universidades e, ainda, para o crescimento e solidificação da produção científica sobre o ensino (TARDIF, 2010).

Lang (2008), fazendo um balanço sobre contribuições geradas pelos IUFM após duas décadas de seu trabalho, ressalta que alguns dos desafios que os professores indicam enfrentar atualmente não eram nem ao menos percebidos no passado, como a dificuldade de lidar com a heterogeneidade dos alunos; a necessidade de diferentes saberes para se ensinar, pois hoje se reconhece que não basta saber os conteúdos; o reconhecimento de que não há uma causalidade linear entre o trajeto intelectual do professor e a aprendizagem dos alunos. Além disso, diante das classes mais desafiadoras, os professores tendem a reinterrogarem o sentido da cultura escolar para os alunos e para si mesmos, buscando novos caminhos para lidar com a turma em questão.

Ainda pontuamos, como grande contribuição, o olhar que os estudos pautados na profissionalização trouxeram para o *desenvolvimento profissional*, para a *prática* e para a *escola*, no intuito de superar algumas dicotomias que prevaleciam nesse âmbito, sendo que, ao menos em termos teóricos e do ponto de vista de algumas legislações, percebemos avanços nessas áreas. Principalmente na prática, ainda há muito para se avançar, embora seja possível encontrarmos experiências, instituições, modos de organização que se revestem desse olhar para a formação de professores e para a escola.

Nesse ponto, para encerrar nosso entendimento em torno da profissionalização, ressaltamos quatro pontos que nos parecem muito importantes para serem considerados.

1) O primeiro deles se vincula ao que poderíamos denominar de *cultura profissional*. Um projeto de profissionalização educativa precisa ter como foco a valorização dessa cultura da profissão, que conta com os modos de fazer e se organizar dentro da escola, principal instituição que materializa todo o processo educativo.

Considerar essa cultura profissional própria da docência vai ao encontro do convite realizado por Tardif (2013), Coelho e Diniz-Pereira (2017), quando esses nos pedem que pensemos nas reais demandas e objetivos da docência, a partir de sua própria realidade. Arroyo (2000) nos leva a pensar a docência a partir do próprio espelho, sem deixar-se seduzir pela retórica da profissionalização, proveniente da teoria dos traços (CONTRERAS, 2002).

Nesse ponto, é preciso valorizar como a docência e a educação se constituem em cada contexto, entender quais elementos fazem parte e que outros são importantes à cultura profissional, tendo em vista a valorização da docência e a melhoria da qualidade da educação, sem, simplesmente, importar modelos de outros contextos e/ou de outras áreas de atuação.

2) Em segundo lugar destacamos o *compromisso com a educação*, afinal se faz necessário constituirmos estratégias – formativas ou do campo de atuação – que combatam

aqueles que atuam na área educacional com descaso, negligência, de forma descomprometida. Assim nos perguntamos: Que lugar o *compromisso com o outro* ocupa dentro do campo educacional e em suas disputas?

Afinal, os professores precisam assumir um compromisso para ensinar e acompanhar seus alunos. Indo na mesma direção de Cyrino (2016), entendemos que assumir tal compromisso exige estar disponível para. Assim: “O que significa essa disposição? A que nos referimos? Seria uma disposição de tempo? De vontade?” (p. 264).

3) O terceiro ponto nos leva a considerar a autonomia das escolas e dos professores no sentido que Contreras (2002) denomina de *autonomia como conquista política e social*. Nesse sentido, o autor pontua que muitas escolas encontram (ou constroem) espaços de mudança a fim de melhorar as suas práticas, propiciando melhorias ao ensino dos alunos. Para isso, é preciso que elas assumam uma autoavaliação no sentido trazido por Simons (1995): “uma experiência de aprendizado da própria escola sobre a sua realidade, bem como a forma de iniciar um diálogo social sobre suas características, problemas que a atingem e as contradições em que vive” (CONTRERAS, 2002, p. 275).

Ou seja, as escolas que exercem esse tipo de autonomia são capazes de ler sua realidade para elaborar formas de respostas aos desafios específicos que se apresentam nas mesmas. E, por fim, podemos dizer que a autonomia, quando exercida nesse sentido, não é utilizada para cumprir tarefas administrativas, para decidir dentro de uma gama de opções ou para suprir a falta de recursos. Ela é exercida para atender ao compromisso que se estabelece com cada comunidade, para fazer jus à obrigação moral que é exercida entre professores e alunos, e só foi possível graças à competência profissional daqueles que construíram cada uma das iniciativas.

Entendemos que esse tipo de autonomia é coerente com o trabalho dos professores e se afasta da ambiguidade gerada pelo fato de a autonomia dos professores ser limitada em função de os mesmos não serem profissionais autônomos, mas servidores do Estado. A autonomia como conquista política e social liga-se muito mais à escola, a um projeto educativo, do que a interesses individuais.

4) Por fim, acreditamos que a profissionalização educativa não pode continuar a ser vista como a resposta a todos os problemas da educação. Na teoria, há muito tempo se discute sobre isso – é claro que é ingênuo pensar que a educação possui tamanho potencial transformador. Mas, na prática, essa crença ainda parece se instaurar, pois não é comum vermos mecanismos interdisciplinares em prol da sociedade.

É evidente que uma população com nível educacional mais alto terá melhores condições para compreender o mundo, as condições sociais que a colocam em seu devido lugar, seus direitos e deveres etc. Contudo, é utópico pensarmos que poderemos oferecer uma educação pública de excelência a todos os cidadãos em sociedades extremamente desiguais.

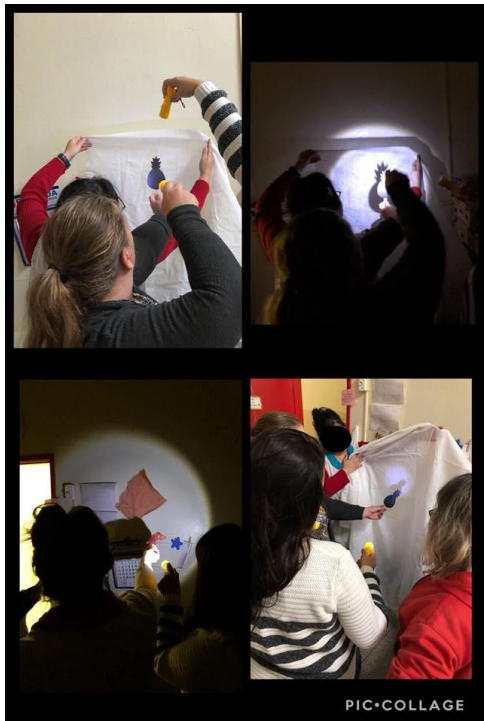
A sociedade – e a escola – do século XXI tem chamado atenção para a importância das equipes multidisciplinares, para a necessidade de engajar diferentes áreas de atuação na resolução de determinado problema. A *pandemia de Covid-19* destacou essa necessidade, sendo que verificamos uma série de noticiários e pesquisas apontando para a importância de se contar com pesquisadores de diferentes áreas (saúde, sociologia, políticas públicas etc.) e profissionais diversos (médicos, psicólogos, políticos, jornalistas, economistas, entre outros), a fim de se obter melhores respostas no enfrentamento da mesma.

Nesse sentido, resgatamos o que Nóvoa (2019) tem chamado de *cidade educadora*, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações.

Esses quatro pontos aparecerão novamente, ao longo dos capítulos que fazem parte desta tese, e poderão ser devidamente explorados, pois vão sendo suscitados conforme apresentamos e discutimos os dados da pesquisa.

Se este capítulo nos permitiu delimitar o principal referencial teórico que dá sustentação a esta pesquisa, o próximo procurará esclarecer como concebemos a formação de professores dentro desse referencial, elucidando nossa escolha em utilizar o conceito de *desenvolvimento profissional docente*, para pensarmos na trajetória formativa dos professores que atuam na escola.

CAPÍTULO 4: O QUE AS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DIZEM SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PROPICIADOS DENTRO DA ESCOLA?



Eu acho interessante fazer oficina, mas a gente tem que se preocupar um pouco também. De não ficar todas essas oficinas só perdidas, entendeu? [...] Principalmente quando a gente traz pessoas de fora. Vejo pela experiência da musicalização. Por exemplo, ela tem uma experiência específica do trabalho dela. Mas será que aquele trabalho se encaixa no nosso PPP? O que a gente pode estar fazendo? [...] Eu, até por experiência própria. Você vai no simpósio e tem aquelas oficinas: Ah, é tão gostoso... Ai, que legal. Só que aí depois passa, você volta para a escola... Então eu acho que a gente tem que viver um pouco isso: oficina e depois creio que refletir na nossa realidade.

(Diretora da Escola A, trechos oriundos da Terceira Seção de Grupo Focal realizada nesta pesquisa).

Encontro de HTPC: Oficina sobre Conhecimento Físico
– Escola A

Ao longo da história, a *formação de professores* passou por diferentes etapas, sendo marcadas por limites e desafios, mas, também, por muitos avanços. Em linhas gerais, autores como Gauthier et al. (1998), Altet (1994), Carvalho (2000) e Tardif (2013) ajudam-nos a entender como a compreensão do que significa formar professores foi se modificando ao longo da história, sendo que, de modo geral, identifica-se:

1) *A ausência de um Modelo de Formação*. Uma fase em que não havia nenhum tipo de formação oficial instituída, a aprendizagem acontecia de maneira intuitiva, imitando e conhecendo as práticas de professores mais experientes. Tardif (2013) a identifica como *Idade da Vocação*. Altet (1994) destaca que nesse momento o ensino era associado à arte, ao carisma e ao dom do professor, sendo que ainda não havia um Modelo de Formação estabelecido, como não havia discussões sobre um Modelo de Produção de Saberes.

2) *Modelo de Formação ancorado no Primado da Visibilidade* (CARVALHO, 2011).

Uma segunda fase em que se passa a instituir formações oficiais – aos poucos essas se tornam uma exigência para o exercício da função. Para a formação daqueles que atuam nas séries iniciais, têm início as *Escolas Normais*, primeiro em nível secundário, depois em nível terciário. O estabelecimento de tais processos formativos tem relação com a queda do domínio das Igrejas sobre o ensino e ascensão dos Estados-nação, ao longo do século XIX (TARDIF, 2013), sendo essa etapa denominada por Tardif (2013) de *Idade do Ofício*.

No Brasil, também é possível identificar algumas dessas mudanças pontuadas pelo autor, pois o campo religioso ficou responsável pela educação no Brasil nos primeiros séculos de sua colonização, mas se identifica uma preocupação do Estado em formalizar a formação de professores em 1827, com a *Lei das Escolas das Primeiras Letras* (SAVIANI, 2009). Entretanto, os professores deveriam arcar com os custos de tal formação, algo coerente com a sociedade da época, em que a educação se voltava a tão poucas pessoas.

Nesse contexto, as primeiras Escolas Normais brasileiras foram criadas a partir da década de 1830: “em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846)” (SAVIANI, 2009, p. 318), sendo um marco para o país a primeira Escola Normal, instalada em 1894 na praça da República, em São Paulo. Segundo Saviani (2009), essas instituições tinham como foco a preparação de professores para atuar nas escolas primárias, e seu currículo baseava-se nas mesmas disciplinas que seriam ensinadas, ficando o preparo didático-pedagógico em segundo plano.

Segundo Saviani (2009), na década de 1930 abre-se uma nova fase à formação de professores que atuariam nas escolas primárias, pois são implantados alguns Institutos de Educação (no então Distrito Federal e em São Paulo), sob a inspiração do ideário da Escola Nova. Por meio do Decreto n.º 3.810, de 1932, se propunha incorporar conhecimentos ligados à pedagogia e com caráter científico, buscando superar lacunas existentes nas Escolas Normais, tendo por intuito conciliar um currículo profissional com o ensino de humanidades e de algumas ciências.

Para Tardif (2013), o Modelo de Formação que prevalecia nas Escolas Normais era baseado na aprendizagem pela prática, pela imitação e pelo conhecimento sobre rotinas que faziam parte das escolas, sendo que as professoras experientes tinham seu papel nessa formação. Havia um grande respeito pelas regras da escola. Altet (1994) acredita que este Modelo Formativo poderia ser identificado por um *saber-fazer por imitação prática*, ou seja, este Modelo Formativo é regido pelo *primado da visibilidade*, pois pode ser considerado

externo ao professor, com elementos que são vistos e podem ser imitados (CARVALHO, 2011).

Em relação ao Modelo de Produção de Saberes, Altet (1994) ressalta que nessa etapa o mesmo pode ser identificado por meio da investigação-ação, da investigação experimental.

3) *Do Modelo Disciplinar ao Modelo Profissional* (TARDIF, 2010). *Em busca de um ofício feito por saberes...* (GAUTHIER et al., 1998). Por fim, Tardif (2013) destaca a *Idade da Profissão*, sendo que nessa houve diferentes movimentos para que a formação de professores passasse a acontecer em nível superior, e em muitos países foi trazida para dentro das universidades. Também se verifica a defesa por condições mais igualitárias entre os professores que atuam nas diferentes etapas do ensino.

Contar com uma base própria de conhecimentos, estruturar a formação de professores a partir de conhecimentos construídos cientificamente e deter algum controle sobre as políticas e os currículos de formação são fatores que contribuíram para a defesa da *universitarização* da formação docente, de modo que o movimento de profissionalização também pode ser reconhecido como um marco para a formação continuada: “A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização” (GATTI et al., 2019, p. 40).

No Brasil, um marco para a formação de professores em nível superior acontece em 1931, por meio do Decreto-Lei n.º 19.851/31, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, elevando para o nível superior a formação de professores secundários no país (PENIN, 2001). Segundo o mesmo, o ensino superior no Brasil deveria obedecer, preferencialmente, ao sistema universitário, mas poderia continuar a ser ministrado em institutos isolados (SANTOS; MORORÓ, 2019).

O Decreto-Lei n.º 1.190, de 1939, estabelece o modelo de formação para as licenciaturas e a Pedagogia, baseado no que se conhece por 3+1 (três anos para as disciplinas ligadas aos conteúdos que constituíam o bacharelado e um ano com foco nas disciplinas didáticas, pedagógicas), de modo que, nesse momento, as licenciaturas formariam professores para atuar no ensino secundário, enquanto a Pedagogia formaria professores para atuar nas Escolas Normais.

A formação de professores para atuar no ensino primário continuou a acontecer nas Escolas Normais por mais algumas décadas. Em 1971, com a Lei n.º 5.692, os termos ensino primário e secundário são substituídos por primeiro grau (o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental) e segundo grau (o que hoje corresponde ao Ensino Médio), de modo que são

extintas as Escolas Normais e passam a existir a habilitação específica de 2º grau para formar aqueles que atuam no magistério nas primeiras séries do primeiro grau.

O curso de Pedagogia continua a ter como foco a formação de professores que atuam no magistério e de especialistas – diretores, orientadores, supervisores.

Dessa forma, só em 1996, com a LDB, é que a formação de professores para atuarem em todas as séries passa a ser exigida em nível superior, sendo que seu art. 87, § 4º, indica que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 33).

A partir de tal lei, a universidade ganhou mais espaço na formação de professores, pois, além de oferecer cursos de formação inicial, passou a estabelecer parcerias com o Estado para propiciar formação em nível superior, em serviço, a fim de cumprir os prazos estabelecidos pela LDB (BRASIL, 1996).

Contudo, Saviani (2009) sinaliza que, ao considerar os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores para a formação de professores, a LDB se baseou em uma política de nivelamento por baixo, pois “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Desse modo, o autor destaca que, embora tenha havido sucessivas mudanças em relação à formação de professores no Brasil, o país tarda em estabelecer e exigir um padrão consistente nesse campo.

Contudo, no que se refere à formação continuada, é preciso pontuar que essa ganhou maior destaque a partir da LDB, sendo mencionada em diferentes artigos:

art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro desse ano, regulamenta o que preconiza a LDB, destacando que: “art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: [...] IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada” (BRASIL, 1996).

Silva e Meyer (2015) apontam essa legislação como uma das primeiras iniciativas legais que busca superar as lacunas entre formação inicial e continuada no Brasil. Assim, ao

longo das últimas duas décadas, o Brasil contou com diferentes políticas e programas em prol da formação contínua, os quais tiveram seus méritos, mas continuam demarcados por inúmeros desafios.

Gatti et al. (2019) destacam como dois grandes programas deste século: a *Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério*, instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 2009 (BRASIL, 2009), a qual deu origem a programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Planos de Ações Articuladas (PAR); também menciona a *Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica* (BRASIL, 2006), que visava à oferta de formação em serviço para professores que atuam em escolas públicas, envolvendo instituições de ensino superior e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Embora sejam grandes iniciativas, o levantamento realizado por Gatti et al. (2019) revela poucos resultados efetivos a partir de tais programas. Em primeiro lugar, os autores mencionam que não se encontra uma avaliação sistematizada dos mesmos, sendo preciso buscar, a partir de diferentes pesquisas, o que essas revelam sobre tais programas.

Uma grande crítica pontuada é que, embora esses programas tenham nascido com o intuito de promover ações em prol da formação continuada em todo o Brasil, de maneira articulada, na prática os mesmos ocorreram de forma fragmentada, havendo organizações distintas em diferentes municípios. Houve problemas com o repasse de verbas do governo federal aos estados e municípios, bem como um descompasso entre a política federal e a organização municipal, tendo em vista que os gestores municipais não eram consultados para contribuir com o planejamento e implementação dos elementos que compunham tais políticas públicas. Também houve parcerias com a iniciativa privada, que, em alguns municípios, trabalhou como incentivadora e prestadora de serviços em relação a tais iniciativas (GATTI et al., 2019).

Outro ponto de avanço, quando pensamos em formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, foi a Lei n.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu que a jornada de trabalho do professor deve se limitar a no máximo 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades em interação com os alunos.

Em seu art. 18, § 3º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015) salientam que esse 1/3 restante da jornada de trabalho deve ser utilizado para as seguintes atividades:

- 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 (p. 15, grifos nossos).

As mesmas diretrizes, em parágrafo único do artigo 16, destacam que a formação continuada deve levar em consideração a concepção do desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério, enfatizando que os processos de formação continuada devem levar em conta os problemas e desafios inerentes ao contexto de atuação; o desenvolvimento ligado ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; o respeito ao protagonismo do professor, promovendo atividades de reflexão sobre a prática; o diálogo e a parceria com atores de diferentes instituições, que possam somar ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola.

Em 2019, são lançadas novas diretrizes para a formação de professores, sendo que se opta por separar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (junto à Base Nacional Comum para a Formação Inicial) (BRASIL, 2019) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (junto à Base Nacional Comum para a Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

A redação do texto se modifica em 2020, não destacando a organização das atividades a serem realizadas dentro do 1/3 da jornada de trabalho em que os professores não estão em interação com os alunos. Entretanto, a formação continuada ainda é considerada na perspectiva do desenvolvimento profissional e as Diretrizes se dividem entre exigências para *Cursos e Programas para a Formação Continuada de Professores* e para a *Formação ao longo da vida*, onde se menciona a *formação em serviço* e se destaca que essas atividades formativas “devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores” (BRASIL, 2020, p. 06).

Entre as conquistas e os desafios que marcam as políticas públicas no âmbito da formação continuada, as pesquisas sobre essa área ganham força nos países ocidentais, desenvolvendo conceitos e propostas cada vez mais profundos e específicos. Formosinho (2009) salienta que, nas décadas 1970 e 1980, formação contínua se torna um campo de intervenção, formação e investigação.

Mas esse campo nunca foi homogêneo, sendo considerado pela autora “uma realidade em acentuada evolução” (FORMOSINHO, 2009, p. 222). No Brasil, André (2010) identifica, a partir de pesquisas voltadas à área da formação de professores e iniciativas da comunidade científica, um aumento nos estudos voltados a olhar para a formação de professores que acontece após a formação inicial, destacando que o conceito de *desenvolvimento profissional docente* tem sido bastante utilizado para substituir os conceitos de *formação inicial* e *formação continuada*.

Garcia (2009) explica que, quando se opta por esse conceito, enfatizamos a concepção *profissional* do ensino e, ao trazer a ideia de desenvolvimento, salienta-se a *ideia de evolução e continuidade*, o que procura superar a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada. Considerando o enfoque desta pesquisa, o conceito de desenvolvimento profissional representou um grande avanço para pensarmos os processos de formação continuada e, em especial, ajudou a situar o papel e a contribuição da escola em tais processos.

André (2010) alerta que, embora essas considerações pareçam ser bastante convincentes, é preciso atentar-se para que um termo tão abrangente não acabe promovendo uma diluição do objeto de estudo, a dispersão das pesquisas na área, em vez de melhor delimitá-las. Por isso, a autora destaca a importância de compreendermos e definirmos tal conceito com clareza.

O alerta de André (2010) acena para problemas identificados na próxima etapa da formação de professores, que aqui iremos destacar, a qual se faz presente até os dias atuais.

4) *Um regresso ao Primado da Visibilidade? À formação de predominância tecnicista?* Embora tenhamos apresentado quatro fases distintas que marcam o percurso histórico da formação de professores, salientamos, da mesma forma que Tardif (2013), que essas fases não são estanques e que seus elementos podem se misturar nas políticas públicas, no cenário atual.

O autor destaca que a docência, no Brasil, ainda convive com muitos elementos que predominavam nas *Idades da Vocação* e do *Ofício* e chega a se perguntar se a Idade do Ofício foi plenamente desenvolvida na América Latina e em nosso país. Olhando para o que é apresentado na terceira e nesta quarta fase da Formação de Professores, poderíamos considerar que elas, praticamente, desenvolvem-se de maneira simultânea, pois, ao mesmo tempo em que reconhecemos um avanço nas pesquisas, em políticas públicas e algumas

iniciativas que caminham em prol de um Modelo de Formação Profissional, também verificamos um movimento contrário a essa perspectiva.

Nos Estados Unidos, Zeichner (2013) destaca essa contradição, elucidando as diferenças entre o que denominou de *Reformadores* e de *Transformadores* em relação à formação de professores e ao ensino. Enquanto os primeiros defendem que a desregulamentação, as leis de mercado e programas de formação de professores organizados por empresários são mudanças chaves para melhorar a educação, os segundos defendem que as universidades avaliem o que não está indo bem e transformem algumas condutas, mas que continuem a valorizar a educação pública e a formação de professores ancorada em uma perspectiva profissional.

Tardif (2013) também denuncia essas questões e aqui destacamos as contribuições de Hargreaves (2000), que destaca que, a partir do final da década de 1990, estaríamos testemunhando um retorno ao ofício pré-moderno, amador e desprofissionalizante, fase por ele denominada de *pós-profissional* ou *pós-moderna*.

Em síntese, o autor destaca as consequências da atual sociedade para o ensino: quais os impactos da globalização, que gera novos padrões de organização econômica, poder corporativo e comercial; incita a competição entre o mercado e a economia de diferentes nações; torna os locais de trabalho mais flexíveis e menos estáveis; mais competitivos; gera-se maior cobrança para que as instituições respondam rapidamente às novas demandas. Enfim, o autor destaca que a Revolução Eletrônica e Digital modificou a sociedade e a geografia, na medida em que trouxe disponibilidade instantânea ao acesso à informação e entretenimento.

Muitas dessas mudanças recaem sobre a escola, que convive com a perda de algumas condições adquiridas na fase denominada pelo autor de *Idade do Profissional Colegiado*, que marcou as últimas décadas do século XX. Olhando para a formação de professores, especificamente, essas mudanças geram impacto quando se procura fazer mais com menos recursos, sendo que se verificaram esforços para reduzir o período e o nível de certificação para a formação inicial de professores, deslocando parte dessa formação para a escola. Já na área de formação continuada, o autor elenca iniciativas que criam escolas que devem se autogerenciar, mas que acabam não contando com um suporte em nível de sistema (HARGREAVES, 2000).

Como já mencionado, Zeichner (2013) mostra que o governo estadunidense tem apoiado iniciativas que utilizam a ideia de *imersão* ou de *valorização da prática* – termos utilizados até mesmo por pesquisadores que defendem a profissionalização da docência, mas

que empregam tais conceitos na contramão daqueles que reconhecem o magistério como atividade complexa, que demanda trabalho intelectual e saberes específicos. Empregam tais ideias a partir de uma concepção técnica da docência, em que os professores são vistos como *tarefeiros*, que implementam o currículo previamente instituído.

Essas iniciativas contrariam a defesa por uma sólida e profunda formação, pela universidade pública, fomentando rotas alternativas que reduzem o custo da formação inicial.

No Brasil, Maués (2003) corrobora ao mostrar que, embora a formação de professores tenha sido incorporada pelo ensino superior, muitas vezes ela acontece sem seguir princípios que norteiem as licenciaturas promovidas na universidade, como o *ensino vinculado à pesquisa*, a autonomia em relação ao ensino e à pesquisa e a socialização de conhecimentos. De modo que, para Sarti (2012), muitas dessas iniciativas refletiram em uma formação de baixo valor simbólico na hierarquia social. A autora ainda menciona um termo utilizado por Bourdoncle (2007, p. 139), que caracteriza tais formações como uma *falsa universitarização*.

Situação semelhante pode ser apontada em relação à formação continuada. Algumas das críticas mencionadas aos Programas de Formação Continuada acima citados (GATTI et al., 2019) destacam a dificuldade em promover políticas que sejam coerentes com a valorização da escola e da docência, com o reconhecimento da autonomia e da complexidade do trabalho dos professores.

Também sinalizamos as parcerias público-privadas que emergem nesse contexto, algo que Souza (2007) destaca que pode estar vinculado ao *argumento da incompetência*, que, em síntese, traduz a estratégia realizada, no Brasil, que associa a qualidade insatisfatória do ensino à precariedade da formação inicial. Dessa forma, o *argumento da incompetência* agiria como “dispositivo na produção e na consolidação desse mercado formativo voltado aos professores, no qual os programas especiais ocupam um espaço significativo, já que dirigidos a grandes massas de professores” (BUENO; SOUZA, 2012, p. 11.).

As autoras evidenciam que o mercado tem feito parte de convênios com universidades, ligados a programas federais; como também passa a oferecer cursos àqueles professores que não atendem às exigências para realizarem as formações promovidas pelo Estado, entrando nesse rol, por exemplo, professores que atuam na rede pública, mas não são efetivos. Eles costumam ter as mesmas obrigações dos professores efetivos, mas contam com menos direitos e benefícios trabalhistas.

A ampliação da oferta de formações em um viés mercadológico acaba por gerar jargões e modismos educacionais, os quais esvaziam um debate mais profundo de ideias e

conceitos da área. Ao mesmo tempo, verifica-se que os produtos desse mercado vão se difundindo sob diferentes formatos: revistas, livros, cursos de diferentes tipos e, pouco a pouco, também passam a fazer parte do discurso voltado à educação.

Para finalizar, também ressaltamos dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, em 2017 (BRASIL, 2017), que apontam que 62,1% dos estudantes de licenciatura do país estão em instituições privadas, sendo que aqueles que realizam tais cursos na modalidade à distância já somam 46,7% do total (64,1% dos estudantes de licenciatura na rede privada realizam cursos à distância, enquanto 18,3% daqueles que estudam em instituições da rede pública estão nessa modalidade).

Considerando esse cenário histórico, verificamos que os processos de formação de professores passaram por muitos avanços, sendo que hoje se olha para esses processos na perspectiva do *desenvolvimento profissional*, havendo a necessidade de contar com propostas formativas que levem em conta os diferentes saberes docentes, que trabalhem em uma perspectiva de análise, de reflexão a partir de ação, de resolução de problemas (ALTET, 1999), ancoradas no trabalho coletivo, na interação e na aprendizagem entre pares (NÓVOA, 2019). A partir da literatura, é possível reconhecer o papel e a importância da escola para os processos de formação inicial e, em especial, continuada.

Mas também se reconhecem os inúmeros desafios, muitos deles gerados pelas próprias transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas que, atualmente, vivenciamos. Defender uma formação sólida, em longo prazo, que considere os conhecimentos cientificamente produzidos, mas não deixe de valorizar os saberes e a investigação sobre a prática, é algo que, com frequência, vai na contramão daqueles que defendem cursos rápidos, pautados na prática – com um esvaziamento de disciplinas e discussões teóricas, que valorizam a aprendizagem por imersão e que parecem ser economicamente mais vantajosos.

Nesse sentido, este capítulo se propõe a olhar para as pesquisas que investigam processos de formação continuada desenvolvidos na escola, e que considerem o referencial do desenvolvimento profissional. Uma vez que se reconhece a defesa da escola como espaço formativo dentro da literatura (GARCIA, 2009; COCKHAN-SMITH, 2012; NÓVOA, 2019) e da legislação (BRASIL, 2015, 2020), mas também se percebem diferentes entraves para se colocar em prática tal proposta, consideramos importante olhar para os estudos brasileiros que investigam essa perspectiva formativa.

Afinal, o que esses estudos apontam sobre os processos de desenvolvimento profissional viabilizados dentro de escolas brasileiras? Quais desafios têm se enfrentado para promover processos formativos em serviço? Quais as contribuições desse tipo de formação? Assim, objetivamos identificar desafios e contribuições oriundos dos processos formativos desenvolvidos dentro das escolas, em pesquisas que considerem a perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

4.1. Percursos metodológicos: como as pesquisas foram identificadas?

Para realizar tal mapeamento, realizamos um levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Realizamos buscas com diferentes termos, a fim de perceber a quantidade de pesquisas que resultava de cada uma delas.

Os termos utilizados foram “formação continuada”; “formação continuada” + “desenvolvimento profissional docente”; “desenvolvimento profissional docente”; “formação continuada” + “escola”; “formação em serviço” + “escola”. Esses termos foram consultados sem se delimitar o tempo e, também, delimitando os últimos dez anos (2010-2020).

Optamos por fazer um recorte pelas pesquisas que tinham como referencial o “desenvolvimento profissional docente”, considerando o referencial que permeia esta tese. Desse modo, selecionamos as 204 pesquisas que emergiram, a fim de identificar o contexto de estudo das mesmas.

A seguir, selecionamos as dissertações e teses que focavam, especificamente, processos formativos desenvolvidos na escola, aproximando-se do contexto deste estudo. Por meio do resumo e dos resultados de tais pesquisas, procuramos elencar: os objetivos de estudo, os principais desafios e contribuições apontadas. Ou seja, esse levantamento foi organizado a partir de categorias criadas *a priori* (Objetivos/ Desafios/ Contribuições).

Após leitura atenta do material, selecionamos as *unidades de registros* que traziam significados semelhantes, elaborando subcategorias em cada uma das três categorias acima citadas. A partir disso, buscamos reconhecer o que havíamos encontrado, a fim de produzir a discussão dos dados.

4.2. Conceito de Desenvolvimento Profissional Docente

Antes de realizar a apresentação dos dados oriundos do levantamento de dissertações e teses que pesquisam a área, organizamos, neste tópico, ideias que nos auxiliam a delimitar aquilo que compreendamos por *desenvolvimento profissional docente*. Se, na introdução deste capítulo, consideramos aspectos históricos que foram demarcando avanços e entresos à formação de professores, aqui procuramos compreender, em maiores detalhes, o que significa conceber a formação de professores na perspectiva do DPD. Assim, embora esse conceito possa abarcar a formação docente como um todo: 1) Etapas prévias do aspirante à docência; 2) Formação inicial em uma instituição específica; 3) Inserção profissional e 4) Formação contínua (VAILLANT, 2016), focamos os processos formativos que se desenvolvem após a formação inicial, com os professores em exercício.

Nesse caso, Vaillant (2016) agrega à discussão ao apontar que é preciso ter um olhar específico ao momento de inserção profissional, pois os professores têm necessidades bastante específicas nos primeiros anos de sua carreira. Essa etapa representa um período de transição entre a formação inicial e a incorporação ao mundo do trabalho, sendo que o professor principiante está a desenvolver sua identidade profissional na medida em que assume uma posição concreta em uma instituição específica.

Nessa fase, tendem a surgir desafios inerentes “à gestão da sala de aula, à motivação dos estudantes, à organização do trabalho na classe, aos materiais insuficientes, a problemas pessoais dos estudantes ou às relações com seus pais” (VAILLANT, 2016, p. 10, tradução nossa). Embora esses desafios possam emergir em outras etapas da trajetória docente, a autora afirma que os professores iniciantes os vivenciam com maiores incertezas, como possuem menores referências e mecanismos para lidar com tais situações. Por isso, Mizukami (2013) defende que nessa etapa os professores precisam “de apoio para interpretar suas experiências e expandir seu repertório” (p. 30).

Em relação à etapa da *formação contínua*, Vaillant (2016) ressalta que essa tem sido vista com grande importância para o *desenvolvimento profissional docente*, sendo que hoje se requerem processos formativos contextualizados e vinculados às demandas profissionais dos professores. Mizukami (2013) também ressalta essa importância quando pontua três limites da formação inicial que podem ser superados ao longo da formação contínua, quando se assume a escola como lugar de formação – ou, mais especificamente, de desenvolvimento profissional:

1) aprender a ensinar: isso “requer que os professores compreendam e pensem o ensino de maneiras diferentes daquelas que aprenderam em suas próprias experiências como

estudantes” (MIZUKAMI, 2013, p. 28-29). Assim, é no espaço da escola que os mesmos assumirão a função de professor e estarão, de fato, vivenciando experiências de ensino, lidando com a aprendizagem dos alunos;

2) para além de pensar como professores, é preciso colocar os pensamentos em ação: para isso não basta memorizar fatos, procedimentos ou ideias, já que na escola os professores realizam muitas atividades simultaneamente, mobilizando habilidades distintas;

3) compreender a complexidade da profissão: a multiplicidade de tarefas realizadas pelos professores exige negociações e reajustes constantes em suas ações, sendo difícil ter clareza sobre como realizar tais adaptações antes de ter vivenciado situações que as reivindiquem.

Mizukami (2013) entende que a escola pode propiciar a superação desses limites da formação inicial quando se assume a *escola como lugar de DPD*. Diante disso, trazemos a contribuição de autores que estudam a etapa da *formação contínua* – que também pode abarcar professores em início de carreira, em uma perspectiva de *desenvolvimento profissional*.

Tomamos por base um artigo de Garcia (2009) que resgata diferentes termos que se vinculam à continuidade da formação docente em serviço, após a formação inicial. Ele ressalta que esse processo pode ser chamado de “formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação” (p. 09). Contudo, o autor opta pelo termo “desenvolvimento profissional”, pois entende que o mesmo está atrelado à ideia de evolução e continuidade, indo além da segmentação entre formação inicial e contínua.

Assim, traz a definição de desenvolvimento profissional para uma série de autores. Não traremos todas aqui, mas a partir da leitura dos excertos redigidos por Rudduck (1991); Heideman (1990); Fullan (1990); Sparks e Loucks-Horsley (1990); Oldroyd e Hall (1991); Day (1999); Bredeson (2002) e Villegas-Reimers (2003), nota-se que o conceito está associado a processos de aprendizagem que acontecem ao longo da carreira docente – alguns dos autores especificam que esse deve ser intencional, enquanto outros o associam a aprendizagens de maneira geral, sem que haja uma sistematização ou planejamento para que elas ocorram.

Alguns autores associam o desenvolvimento profissional docente à melhoria dos resultados e aprendizagem dos alunos (HEIEMAN, 1990; DAY, 1999). O conceito se vincula à aprendizagem por meio da aquisição de informações (em uma primeira etapa), conhecimentos, compreensões, destrezas, melhor atuação, maior controle sobre suas

condições de trabalho. Day (1999) destaca que também pode haver, ao longo desse processo, oportunidade para rever, renovar e desenvolver o compromisso como agentes de mudança.

Para que essas aprendizagens ocorram, os autores destacam a necessidade de permanente indagação, busca por soluções aos problemas da prática, atitude reflexiva, criativa, análise das práticas. Além disso, observa-se que se pode voltar ao indivíduo ou ao grupo de professores.

Ainda é interessante apontar para a contribuição que Garcia (2009) traz de Sparks e Hirsh (1997), sendo que esses autores destacam mudanças na forma como o desenvolvimento profissional era visto e como passa a ser visto nas concepções mais atuais:

Quadro XII: Mudanças na concepção de desenvolvimento profissional.

Características da formação (desenvolvimento profissional)	Concepções anteriores	Concepções atuais
A quem se destina	Indivíduo	Organização
Organização	Fragmentado/desconexo	Metas claras
Ponto de partida	Administração	A própria escola
Foco	Necessidades dos adultos	Necessidades de aprendizagem dos alunos
Local	Externa à escola	Dentro da escola
Abordagem metodológica	Transmissivas	Construtivas
Formador	Especialistas externos	Diferentes agentes, inclusive os próprios professores
Pessoas envolvidas	Apenas o professor	Todos os implicados na aprendizagem dos alunos

Fonte: Sparks e Hirsh (1997) apud Garcia (2009).

A partir desse quadro de definições e conceitos, Garcia (2009) traz sua própria definição, ressaltando que, a partir do que foi apresentado, o DPD pode ser considerado um processo em longo prazo, que articula, de forma planejada e sistematizada, diversas oportunidades e experiências, a fim de propiciar crescimento profissional aos professores. Para tanto, o autor destaca sete elementos que ajudam a definir o conceito de *desenvolvimento profissional*:

- 1) *Baseia-se no construtivismo*, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um *processo a longo prazo* [...] Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que *tem lugar em contextos concretos*. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, [...] as situações de formação [...]

são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;

4. [...] está *directamente relacionado com os processos de reforma da escola*, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;

5. O *professor é visto como um prático reflexivo*, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. [...] é *concebido como um processo colaborativo*, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

7. [...] *pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos*.

Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico (GARCIA, 2009, p. 10-11, grifos nossos).

Essa definição chama nossa atenção pelo fato de o desenvolvimento profissional estar relacionado aos processos de reforma da escola, ou seja, assim como Mizukami (2013), o autor pressupõe que o mesmo seja desenvolvido no ambiente escolar, a partir de demandas específicas, a fim de não apenas promover a melhoria nas práticas individuais dos professores, mas podendo “reconstruir a cultura escolar”.

A partir dessas discussões em torno do conceito de DPD, adentramos o próximo tópico, no qual apresentamos e discutimos resultados oriundos do levantamento realizado com pesquisas que se preocuparam em investigar processos formativos que visam ao DPD e acontecem no interior das escolas.

4.3. Desenvolvimento Profissional Docente a partir de propostas formativas desenvolvidas dentro da escola

Como mencionado no tópico 4.1, encontramos 204 estudos que consideravam o conceito de “desenvolvimento profissional docente” em seus títulos ou resumos. Um dado interessante é que de início não delimitamos o tempo de busca, mas, quando esse é delimitado, verificamos que, até 2010, localizam-se 30 estudos que contemplam tal temática.

De 2011 a 2020, identificam-se 202 estudos, o que evidencia como o conceito ganhou destaque na última década.

As universidades que mais investiram nesse tipo de estudo localizam-se na região Sudeste, sendo que foram localizados 22 estudos na PUC-SP, 22 na UFSCar, 19 na USP e 09 na UNESP. Depois, localizamos grande concentração na região Sul: 20 estudos oriundos da UFSM, 10 da UFRGS, 07 da UEL e 07 da UFPR; região Centro-Oeste: 11 pesquisas

localizadas na UNB, 08 localizadas na UFMT; e, por fim, aparece a região Norte, representada por 07 estudos oriundos da UFRN.

Para chegar à quantidade de 204 estudos, excluímos pesquisas que apareciam de forma repetida ou que não tinham como foco a formação e o desenvolvimento profissional de professores. Esses 204 estudos abrangiam as temáticas: políticas públicas de formação continuada; formação do formador, focando, especialmente, a formação de professores universitários, mas também verificamos estudos sobre o desenvolvimento de tutores virtuais; formação de professores para escolas de ensino técnico; desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; análise de cursos de formação continuada externos à escola; análise de aspectos vinculados à formação inicial de professores; estudos que visam melhor conhecer o professor: suas crenças, suas concepções ligadas ao ensino, seu modo de refletir sobre a prática etc.

Dois grupos de pesquisas chamaram nossa atenção, por se aproximarem da proposta desta tese: aqueles que investigaram grupos que trabalham de forma colaborativa, a fim de estabelecer processos formativos aos seus membros (48 estudos); aqueles que focaram, especialmente, processos formativos que acontecem dentro das escolas (26 estudos).

Optamos por efetuar um recorte, atentando-se a esse segundo grupo de pesquisas; entretanto, entendemos que um olhar para o outro grupo é uma opção muito interessante para o aprofundamento das discussões estabelecidas neste capítulo.

A maior parte das 26 pesquisas que focaram processos formativos que aconteciam no interior da escola é oriunda de Programas de Pós-Graduação em Educação (17 estudos), mas também encontramos duas relacionadas à Psicologia da Educação e outras vinculadas a licenciaturas específicas: uma em um Programa de Pós-Graduação em Química, uma em Matemática, uma em Ensino de Ciências e Matemática e quatro vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

A maior parte delas também é oriunda da região Sudeste (14 estudos), em segundo lugar da região Sul (09 estudos). Localizamos um estudo oriundo da região Norte, um da região Nordeste e um da região Centro-Oeste. A PUC de São Paulo, a USP e a UFSM (RS) são as universidades que concentraram maior quantidade desses estudos.

Aqui também se observa um aumento na quantidade de estudos com essa temática no decorrer dos últimos anos, sendo que, entre os 26 estudos, 04 foram realizados entre 2006 e 2010, 07 foram realizados entre 2011 e 2015 e 15 foram realizados entre 2016 e 2020. O que pode corresponder ao movimento apresentado na introdução deste capítulo, tendo em vista

que as últimas décadas são marcadas pelo surgimento dos estudos sobre a formação continuada e sobre a defesa de que esse processo esteja relacionado às escolas, ao contexto de atuação docente.

Olhando para os estudos, percebemos que eles poderiam ser divididos em três grandes eixos: o primeiro eixo estaria ligado a estudos que focam elementos que podem contribuir com o DPD, mas não focam diretamente a compreensão do mesmo. Por exemplo, Macenham (2015) e Massetto (2018) investigam os saberes docentes, mas foram inseridos nesse levantamento porque a investigação se deu à luz de processos formativos desenvolvidos dentro da escola, contemplando o DPD como referencial teórico.

Essas pesquisas geram contribuições à área, na medida em que é importante melhor compreender como os saberes docentes são mobilizados, constituídos, considerados etc. Pinheiro (2016), por exemplo, identificou que a falta de uma formação pedagógica consistente para os licenciados em Matemática os prejudica para que consigam ter uma atuação com estratégias diversificadas em relação ao uso de materiais concretos e metodologias variadas.

Algo que, indiretamente, chama atenção para um dos elementos que podem ser aperfeiçoados em processos de formação inicial e continuada, a fim de corroborar as práticas desses profissionais.

Os outros dois eixos estariam mais centrados no próprio DPD: o segundo reúne estudos que se preocupam em analisar concepções formativas ligadas ao DPD e elementos importantes para sua realização, ou seja, preocupam-se em por quê e de que maneira se pode propiciar estratégias formativas que, de fato, favoreçam o DPD.

No terceiro eixo reunimos estudos que apresentam resultados sobre as contribuições do DPD – ou de propostas formativas engajadas nessa concepção – aos professores e ao trabalho docente. Dessa forma, os estudos levantados se referem aos seguintes objetivos:

EIXO 1: Pesquisas que investigam elementos que podem se relacionar ao DPD

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.

CATEGORIAS	Q	OBJETIVOS

SABERES DOCENTES	02	* Os objetivos da pesquisa foram: a) desvelar por meio de interpretações inferenciais a <u>natureza dos saberes docentes</u> do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica; b) discutir a prática pedagógica do professor da Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes; c) evidenciar a influência do desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil na constituição dos saberes docentes (MACENHAN, 2015). * A pesquisa teve como propósito investigar, descrever e analisar as aprendizagens profissionais e as experiências emocionais de professoras experientes – futuras mentoras –, expressas ao longo de sua participação em um programa de formação online (MASSETTO, 2018).
DIALOGICIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO	01	* Esta pesquisa teve por objetivo investigar as concepções que apontam para o entendimento dos professores que atuam em uma instituição de Educação Integral e que estão envolvidos na Formação em Contexto sobre a dialogicidade no processo educativo (MASCIOLO, 2019).
PAPEL E CONDIÇÕES DA ORIENTADORA PEDAGÓGICA	01	* Este trabalho teve como <u>objetivo investigar o cargo de Orientação Pedagógica</u>, em relação ao contexto histórico, às atribuições vigentes, à constituição dos sujeitos como profissionais da educação, e às condições efetivas de trabalho numa rede pública municipal de ensino, situada no interior do Estado de São Paulo (BRITO, 2011).

Legenda: “Q” remete à quantidade de estudos encontrados que se vinculam a determinada categoria.
 Fonte: Organizado e elaborado pela pesquisadora.

Eixo 2: Pesquisas que investigam e demonstram por quê ou/e como instituir processos formativos ligados ao DPD

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.

CATEGORIAS	Q	OBJETIVOS
ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	05	* O estudo teve por objetivos identificar quais <u>estratégias de formação docente estão sendo utilizadas pelos coordenadores pedagógicos</u> nos encontros coletivos que ocorrem semanalmente na escola e analisar as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais (SILVA, J. M. S., 2019). * OBJETIVOS: a) Analisar como os professores avaliam <u>as estratégias de ensino sugeridas nos cadernos de apoio ao professor</u> e as suas próprias para o desenvolvimento do conteúdo (LIMA, 2016). * Pela vivência e discussão sobre o assunto, busca-se compreender <u>de que modo os professores de Matemática reconstituem suas práticas pedagógicas com suporte em ensaios, interações e acompanhamentos didáticos</u> (PINHEIRO, 2016). * O que <u>a mediação discursiva</u> docente pode mostrar sobre o trabalho docente e desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais que ensinam ciências sob orientação investigativa? (AZEVEDO, 2013). * Teve como objetivo principal avaliar a MP (<u>metodologia de problematização</u>) com o arco de Maguerez no DPD em educação para a sexualidade (BARBOSA, 2020).

CONDIÇÕES QUE FAVORECEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E/OU NOVAS PRÁTICAS	04	* O objetivo da pesquisa foi investigar as condições oferecidas pela <u>escola-campo no sentido de levar</u> os professores a processos de inovação através do trabalho colaborativo (GONÇALVES, 2012). * Este trabalho teve como objetivo investigar se existe relação entre a participação docente no <u>colegiado escolar</u> e o desenvolvimento profissional do professor a partir da análise das experiências cotidianas de professores de uma instituição pública da Rede Estadual de ensino na cidade de Natal (OLIVEIRA, 2006). * Teve como objetivo analisar fatores que podem interferir no desenvolvimento profissional de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, <u>como resultado de uma formação continuada com a finalidade de discutir</u> questões relacionadas à abordagem da representação fracionária de números racionais e seus diferentes significados (SILVA, 2007). * Com esta pesquisa, buscou-se <u>verificar como o PPP das escolas articula</u> a sua cotidianidade e a formação permanente dos professores, tendo por base que essa articulação torna possível o desenvolvimento da profissionalidade docente, através da participação direta dos professores nas discussões acerca das problemáticas da escola e, por consequência, promovendo o desenvolvimento da instituição educativa (ROBAERT, 2015).
DESENVOLVER PROPOSTAS FORMATIVAS	03	* Desenvolver proposta de formação continuada com a Escola Letterae Domus, <u>ênfatizando práticas de escrita dos professores</u>; analisar as relações entre escrita e desenvolvimento profissional do grupo de professoras alfabetizadoras e da equipe pedagógica da escola; analisar de que forma essas relações potencializam o conhecimento dos professores sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática docente, na organização da escola e nas relações entre seus profissionais (ALMEIDA, 2007). * O objetivo geral deste estudo foi incentivar o desenvolvimento profissional, por meio de <u>práticas pedagógicas inovadoras divulgadas</u> na produção acadêmica na área, assumindo assim a <u>escola como local de formação continuada</u> docente. (SORANDRA LIMA, 2018). * Procurou-se construir uma proposta de <u>formação continuada</u>, que possibilitasse reflexões e estudos para desencadear um processo de evolução profissional, seguindo um modelo de formação baseado no Projeto Curricular IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), que tem como referência um modelo didático de investigação na escola, segundo Porlán e Rivero (199) (SILVEIRA, 2017).
CONTRIBUIÇÕES DA INTERLOCUÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE PARA O DPD	02	* Como as supervisoras pedagógicas compreendem a interlocução entre Universidade e Escola de Educação Básica no seu processo de desenvolvimento profissional? (LEIRIAS, 2017).
CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO	02	* O estudo tem por objetivo <u>analisar as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais</u> (SILVA, J. M. S., 2019). * O objetivo deste estudo foi compreender o contexto histórico-educacional, as articulações político-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos do curso Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no município de Florianópolis-SC, durante o período de 2004 a 2013, analisando em que medida se constituiu em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola (CARMINATTI, 2017).
IDENTIFICAR DESAFIOS	02	* Identificar possíveis obstáculos postos pelo trabalho colaborativo que podem influenciar tomadas de decisão individuais e coletivas sobre a prática docente (LIMA, 2016). * Objetivamos analisar as contribuições e limites da participação <u>de professores de ciências em um processo formativo desenvolvido a partir da construção de um grupo colaborativo</u>, visando o desenvolvimento profissional dos docentes (ROSA, 2017).

IDENTIFICAR DIMENSÃO ORGANIZACIONAL	01	* O objetivo do estudo foi o de investigar o <u>clima organizacional de uma escola municipal</u> de ensino fundamental, por meio da análise documental de sua proposta pedagógica e de um questionário que captou a percepção de 33 professores sobre 8 variáveis do universo escolar (SEGURA, 2007).

Legenda: “Q” remete à quantidade de estudos encontrados que se vinculam a determinada categoria.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

EIXO 3) Pesquisas que investigam contribuições de determinadas propostas formativas

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.

CATEGORIAS	Q	OBJETIVOS
CONTRIBUIÇÕES AOS PROFESSORES E/OU AO ENSINO	08	* O objetivo do estudo foi o de analisar as possíveis contribuições de um programa de formação docente continuada com o uso de TIC como parte da estratégia de ensino (LIMA, 2019). * Identificar as percepções dos professores sobre seu desenvolvimento profissional com a participação no grupo (LIMA, 2016). * Analisar as relações entre escrita e desenvolvimento profissional do grupo de professoras alfabetizadoras e da equipe pedagógica da escola; analisar de que forma essas relações potencializam o conhecimento dos professores sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática docente, na organização da escola e nas relações entre seus profissionais (ALMEIDA, 2007). * Propôs-se nesta investigação identificar e descrever aspectos dessas ações de formação continuada oferecidas nas escolas deste programa, analisando se possibilitam aos professores a proclamada autoformação, concedendo-lhes autonomia para planejar e gerir seu próprio projeto formativo (SILVA, W. R. da, 2019). * A presente pesquisa teve como objetivo compreender as práticas ocorridas nos encontros de formação contínua no interior da Escola, que contribuíram para fortalecer a constituição do grupo de professores participantes e para o seu desenvolvimento profissional (TRALDI, 2017). * Para tal buscou-se pesquisar as mudanças que ocorreram nas concepções expressas nas práticas pedagógicas dos docentes, acerca do uso dos tablets e seus aplicativos (apps), como elementos apoiadores da aprendizagem ubíqua, tendo por cenário a partir da formação continuada em serviço (VALLETA, 2015). * Esta investigação objetivou identificar e analisar concepções e práticas acerca da avaliação da aprendizagem de um grupo de professores de Matemática, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, e as possíveis contribuições do trabalho desenvolvido na pesquisa para o pensar e agir docente (ALBUQUERQUE, 2012). * Objetivou-se analisar as contribuições e limites da participação de professores de ciências em um processo formativo desenvolvido a partir da construção de um grupo colaborativo, visando o desenvolvimento profissional dos docentes (ROSA, 2017).
RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA	03	* Analisar como os professores avaliam as estratégias de ensino sugeridas nos cadernos de apoio ao professor e as suas próprias para o desenvolvimento do conteúdo. <u>Identificar as relações entre a incorporação do currículo na prática pedagógica e aspectos da estrutura e abordagem dos conceitos</u> (LIMA, 2016). * Analisar de que forma essas relações potencializam o conhecimento dos professores sobre o trabalho educativo e resultam em transformação na prática docente, na organização da escola e nas relações entre seus profissionais (ALMEIDA, 2007). * O objetivo deste estudo foi compreender o contexto histórico-educacional, as articulações político-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos do curso Ler e escrever:

		compromisso da escola, compromisso de todas as áreas, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no município de Florianópolis-SC, durante o período de 2004 a 2013, analisando em que medida se constituiu em um processo de desenvolvimento profissional docente capaz de promover mudanças na escola (CARMINATTI, 2017).
CONTRIBUIÇÕES À IDENTIDADE DOCENTE	01	O objetivo foi compreender os processos <u>de constituição de identidade docente possibilitados</u> pelos modelos formativos que orientam as políticas de formação continuada de professores em serviço, planejadas e realizadas pela rede do município de Alegrete/RS (LEAL, 2014, d).

Legenda: “Q” remete à quantidade de estudos encontrados que se vinculam a determinada categoria.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se nota, algumas dessas pesquisas propuseram parcerias formativas entre escolas e universidades, a fim de investigar esse processo, enquanto outras buscaram investigar as ações que já são inerentes à escola. Há a preocupação em compreender como determinados elementos influenciam o DPD (por exemplo: o trabalho com o PPP da escola, as práticas locais, determinadas estratégias formativas etc.) e, assim, verifica-se o intuito de levantar ações e formas de organizar a escola que possam favorecê-lo.

Por outro lado, no eixo três, os estudos procuram identificar as mudanças proporcionadas pelos processos formativos. Mudanças geradas nas percepções dos professores, em seus saberes, em suas práticas. Na categoria relação entre formação e prática, localizamos pesquisas que procuram perceber como determinada proposta formativa é incorporada (e/ou ressignificada) na prática dos professores ou na própria escola.

Para apresentar as principais contribuições e desafios identificados a partir de tais estudos, optamos por realizar um segundo tipo de recorte, que vai em direção aos elementos suscitados no tópico anterior. Tomando por base a definição de DPD por Garcia (2009), podemos situar que o autor se refere a quatro principais eixos: 1) *A competência profissional*, que perpassa as sete categorias enumeradas pelo autor, pois, ao lidar com a aprendizagem e o desenvolvimento docente, estamos, necessariamente, pensando no aprimoramento de saberes e práticas profissionais; 2) *A reflexão sobre a prática*, pois o autor defende a formação do professor como prático reflexivo e, ainda, considera que os processos formativos precisam se configurar em uma perspectiva construtivista, ou seja, o sujeito deve participar ativamente de tais processos; 3) *O trabalho colaborativo* e, por fim, 4) *Processos formativos ligados ao contexto escolar*, que permitirão a conexão entre desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, além da continuidade de processos formativos, que poderão se dar em longo prazo.

Eixo 1) Competência Profissional

Quadro XVI: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Contribuições e desafios ligados ao EIXO 1) Competência Profissional.

CATEGORIA	Q	CONTRIBUIÇÕES
ESPECIFICIDADES SOBRE OS SABERES DOCENTES	01	* Os saberes docentes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem (formação inicial, continuada, história de vida), passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica, de modo a influenciar e receber interferências dessa prática (MACENHAN, 2015).
CATEGORIA	Q	DESAFIOS
NECESSIDADES FORMATIVAS PARA PROFESSORES QUE ATUAM EM OUTRAS LICENCIATURAS	01	* Essas questões não são alcançadas para aprofundamento em formação continuada em serviço, porque os professores não possuem uma formação pedagógica consistente para os aspectos do recurso didático. Essa formação pedagógica é centrada em metodologias de ensino para demonstrações de verdades matemáticas e valorização da linguagem matemática (PINHEIRO, 2016, p. 122-123).
LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL/ CONTINUADA	02	* Acreditamos que há necessidade de um enfoque mais amplo do conceito de números racionais, complementado pela análise dos diferentes significados de sua representação fracionária, tanto em cursos de formação inicial como de formação continuada (SILVA, 2007). * <u>O trabalho emocional não foi o foco de nenhum módulo, teórico ou prático, do PFOM</u>, mas foi trabalhado por meio de iniciativas da autora deste estudo como tutora do Programa, o que pode ter, por um lado, perdido a chance de incluir tais temas nos meses de formação. Por outro, entende-se que <u>o assunto deveria ser tratado com seriedade, o que exigiria embasamento teórico e coerência metodológica (MASSETTO, 2018).</u>

Legenda: “Q” remete à quantidade de estudos encontrados que se vinculam a determinada categoria.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se verifica, essas pesquisas ressaltam a relação entre a mobilização de saberes e a prática (MACENHAN, 2015), como pontuam como desafios algumas lacunas oriundas de processos formativos. Pinheiro (2016) considera que os professores licenciados em Matemática não possuem aprofundamento pedagógico, em sua formação, que lhes permita utilizar materiais concretos e metodologias diversificadas, enquanto Silva (2007) salienta a importância de se ter um trabalho mais amplo com o conceito de números racionais. Já Massetto (2018) identifica que o trabalho com a dimensão emocional não foi contemplado nas propostas formativas analisadas.

Para os pesquisadores, essas lacunas geram impactos nas práticas dos professores, na medida em que identificaram dificuldades na atuação desses profissionais ligadas a esses aspectos. Macenham (2015), inclusive, identifica que professores que dominam esse conteúdo apresentam certo diferencial em sala de aula.

Embora os estudos reunidos nesse eixo tenham ficado mais restritos à aquisição de saberes, essa é uma linha de investigações que tem sua importância dentro da área do DPD, pois encontramos diferentes estudos preocupados em investigar professores experientes ou

peritos, de forma que estudos sobre as diferenças entre os professores em função de sua idade e fases de carreira têm ajudado a pensar em desafios e elementos propícios a serem desenvolvidos em cada fase (GARCIA, 2009).

Para esse autor, estudar professores peritos poderia auxiliar a desvendar saberes, habilidades e competências que os mesmos possuem, refletindo sobre processos que possam auxiliar em sua aquisição. O autor menciona o estudo de Bereiter e Scardamalia, que indica que os peritos têm algumas características em comum, já que suas ações se baseiam em estruturas mais complexas do que as do iniciante; os peritos assumem controle intencional e estratégico sobre os processos de seu trabalho, os quais acontecem de forma mais automática nas práticas dos iniciantes. Em relação ao iniciante, o perito também possui maior quantidade de conhecimento e organiza a estrutura desses conhecimentos.

No caso dos professores, Garcia (2009) destaca que os peritos identificam problemas que às vezes nem são percebidos pelos iniciantes, como também possuem conhecimentos inter-relacionados em torno das ideias centrais de suas disciplinas, o que lhes ajuda a perceber quando, por quê e como mobilizar determinado conhecimento.

O autor também realiza a diferenciação entre o perito rotineiro e o perito adaptativo, contando com as contribuições de Bransford, Derry, Berliner e Hammerness (2005), que ressaltam que: “O perito rotineiro desenvolve um conjunto de competências que vai aplicando ao longo da vida, cada vez com mais eficácia. Pelo contrário, o perito adaptativo tem uma maior disponibilidade para transformar as suas competências, aprofundá-las e ampliá-las continuamente” (p. 14).

Embora o estudo de professores peritos não tenha sido o foco das três pesquisas situadas nesse eixo, elas apontam para determinados saberes que impactaram nas ações dos professores, caminhando na perspectiva anunciada por Garcia (2009), pois ajudam a identificar a relação entre determinados saberes e a prática profissional ou, até mesmo, sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Eixo 2) Reflexão sobre a prática e perspectiva construtivista

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.

CATEGORIAS	Q	CONTRIBUIÇÕES
SUPERAÇÃO DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO	05	* Encontros de reunião pedagógica, que são, a um só tempo, encontros de formação e de construção de projetos coletivos de trabalho (GONÇALVES, 2012). * Percebo [...] a necessidade do fim deste olhar sobre a formação permanente dos professores, como se fosse atualização científica, ou ‘treinamento’, dando espaço a uma

DOCENTE		forma mais intensiva e dinâmica de formação, no contexto do trabalho do professor, instituição educativa, para que eles assumam o papel de protagonistas de sua formação permanente e gestores do seu desenvolvimento profissional, ou seja, espera-se que possam planejar, executar e avaliar sua própria formação. (ROBAERT, 2015)
COMO ORGANIZAR PROCESSOS DE REFLEXÃO/ANÁLISE	01	* Assim, entende-se que para se analisar a prática docente há de se refletir sobre as concepções do professor sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento. (BRITO, 2011).
DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO	04	* [...] possa contribuir na reflexão dos processos e práticas educacionais acerca da adoção de tecnologias móveis a partir das possibilidades ofertadas pela comunicação ubíqua no atual contexto da cibercultura (VALLETA, 2015). * Constatou-se que por meio da MP (metodologia de problematização) foi possível inovar na proposta de formação docente, rompendo com os modelos tradicionais. Possibilitou que os professores explorassem a realidade e elencassem de maneira coletiva e participativa os problemas relacionados à educação para a sexualidade na escola, gerando reflexão. (BARBOSA, 2020). * [...] protagonismo dos discentes, a partir da formação, onde estes passaram a utilizar as TIC para pesquisas, desenvolvimento de trabalhos e também vendo a si mesmos, como coparticipantes do processo de ampliar as oportunidades de aprendizagem, sugerindo outras tecnologias e abordagens. (LIMA, 2019). * A pesquisa destacou o papel formador da escrita, a agregação de um elevado nível de refinamento intelectual e elaboração reflexiva, pelo efeito de retroação e compreensão que produz e que movimenta as subjetividades (ALMEIDA, 2007).
CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA-REFLEXIVA (INDIVIDUAL OU COLETIVA)	08	* Fica claro o esforço dos professores em se autoformar, em gestar sua própria formação – e isso é algo que os faz fortes, críticos e os faz gozar de uma autonomia que lhes vem (SILVA, W. R. da, 2019). * Proporcionem espaços propulsores da atitude investigadora e da prática crítico-reflexiva, fundamentais ao desenvolvimento profissional, por meio de ações formativas elaboradas coletivamente, dando condições dos professores assumirem uma identidade profissional reflexiva e autônoma. (LEAL, 2014). * As ações são reflexivas nos HTPCs, pois um processo de estudo do cotidiano, de reflexão, de observação e discussão sobre a prática prevê novas maneiras de atuar e imprimir os seus saberes ao longo da carreira docente. (MASCIOLI, 2019). * Pesquisa promoveu a reflexão e a aprendizagem, mobilizando desta forma as concepções já consolidadas, o que corroborou para novas perspectivas de mudança frente à avaliação da aprendizagem Matemática. (ALBULQUERQUE, 2012). * Embora as crenças e concepções pessoais sejam resistentes às mudanças, verificamos ser possível através de uma formação que protagonize a reflexão. (SILVEIRA, 2017). * Concluímos que, para romper crenças e concepções dos professores sobre ensino e aprendizagem da Matemática e em específico do objeto matemático frações, é necessária uma constante reflexão sobre a prática, sobretudo em ambientes que propiciem um trabalho colaborativo. Acreditamos que essas condições são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes (SILVA, 2007). * A textualização escrita da prática, pela mudança do gênero de discurso, esforço analítico, inclusão da alteridade e efeitos de deslocamento, inseriu as professoras num patamar de recriação da experiência e de desenvolvimento da própria esfera da prática educativa (ALMEIDA, 2007). * Desenvolvimento da autoria e de atitudes e competências investigativas; reconhecimento

		de aspectos sociopolíticos que enleiam as práticas pedagógicas; valorização da aproximação pessoal entre os membros do grupo; fortalecimento da identidade profissional; valorização do conhecimento; desenvolvimento do compromisso ético-político com o ensino; mudanças conceituais sobre a escrita e a prática pedagógica e melhoria da prática (BAKHTIN; VIGOTSKI) (ALMEIDA, 2007).
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO	03	* Podemos afirmar que o <u>processo formativo propiciou a reflexão crítica sobre as práticas</u>, bem como um movimento de mudança em direção à revisão do papel do professor de transmissor para mediador do processo de aprendizagem (ROSA, 2017). * Houve uma contribuição para a tomada de consciência da própria prática do professor, para uma análise mais reflexiva sobre suas posições, escolhas e ações. (LIMA, 2016). * Pesquisadores, tutores e professores, em distintas etapas da carreira, em processos desenvolvimentais causados pela inserção em um novo contexto, o PFOM (Programa de Formação Online de Mentores), com atividades próprias, como o estudo e aprofundamento teórico, tutoria, mentoria, demonstrando e considerando que, em diversos níveis, aprendem e constroem diferentes tipos de conhecimentos. (MASSETTO, 2018).
CONTRIBUIÇÕES DE DETERMINADA METODOLOGIA	01	* Foi implementada uma nova metodologia para os conselhos de classe, que, articulada ao processo de formação, contribuiu para que este momento deixasse de ser exclusivo para ‘queixas’ de estudantes e professores, tornando-se um espaço de socialização, discussão e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. (CARMINATI, 2017).
CATEGORIA	Q	DESAFIOS
SUPERAÇÃO DA INSTRUMENTALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	03	* [...] ações de formação continuada de professores em serviço, desenvolvidas em algumas escolas pesquisadas não possibilitam a constituição de identidades profissionais autônomas e reflexivas e, sim, a constituição de identidades que seguem o modelo técnico. (LEAL, 2014). * Os resultados da investigação apontam para a necessidade de aprofundar conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores, numa perspectiva que supere a lógica da racionalidade técnica. (SILVA, J. M. S., 2019). * A própria liberdade é estranha aos professores, que justificam e percebem, durante a própria pesquisa, que não são sujeitos da sua formação permanente e que esta, na grande maioria das vezes, acontece desligada da cotidianidade escolar (ROBEART, 2015). * Há, também, a generalização da formação permanente, ou seja, todas as escolas, embora com realidades muito diversas e, por isso mesmo, tendo diferentes necessidades formativas de seus professores, são tratadas de forma homogênea, pelas mesmas políticas públicas para a formação de professores, desconsiderando as características diferentes de cada uma e as especificidades da ação pedagógica necessária, de acordo com a situação econômica e social diversa da comunidade escolar (ROBAERT, 2015).

Legenda: “Q” remete à quantidade de estudos encontrados que se vinculam a determinada categoria.

Fonte: Organizado e elaborado pela pesquisadora.

Muitos desses estudos poderiam ser vinculados a outros eixos aqui estabelecidos, mas eles possuem em comum o fato de pontuarem como determinados processos corroboraram a reflexão sobre a prática ou quais as contribuições dessa atividade ao professor.

Diferentes autores que estudam o DPD (NÓVOA, 1992; GARCIA, 2009; COCHRAN-SMITH, 2012; MIZUKAMI, 2013; VAILLANT, 2016) defendem o caráter reflexivo e investigativo da formação, algo necessário, em primeiro lugar, quando entendemos

que a formação não se faz por simples acúmulo ou memorização de informações e procedimentos, mas ocorre de forma dialógica, sendo necessário que os novos conhecimentos, experiências e práticas façam sentido ao professor, tanto do ponto de vista de sua profissão quanto do ponto de vista pessoal, onde se localizam as crenças e os valores constituídos ao longo de sua história de vida (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse cenário, destacam-se estudos que procuraram entender como os processos formativos podem superar uma lógica instrumental ou técnica da formação. Houve aqueles que identificaram maneiras de superá-la (GONÇALVES, 2012; ROBEART, 2015), na medida em que visualizaram o professor como protagonista de sua própria formação ou conseguiram estabelecer propostas formativas que impactavam o desenvolvimento profissional e organizacional, mas houve, também, o reconhecimento de que superar essa lógica instrumental da formação continua sendo um desafio (LEAL, 2014; SILVA, J. M. S., 2019; ROBEART, 2015).

Focando um trabalho que envolva práticas reflexivas, os autores se preocupam com o conteúdo dessas reflexões (BRITO, 2011); apontam para dispositivos que contribuam com as mesmas, como a metodologia de problematização (BARBOSA, 2020), determinadas TIC (LIMA, 2019), propostas de textualizar a prática (ALMEIDA, 2007); ou para mudanças metodológicas na condução de Conselhos de Classe (CARMINATTI, 2017), o que permitiu que esses momentos deixassem de ser espaço de reclamações para possibilitar socialização, discussão e reflexão coletiva sobre as práticas.

As pesquisas também se preocupam em levantar em que atividades de reflexão sobre a prática contribuem, de modo que podemos pontuar: o fato de essas práticas contribuírem para o desenvolvimento da criticidade e autonomia docente (ALMEIDA, 2007; LEAL, 2014; SILVA, W. R. da, 2019); para a constituição de uma identidade reflexiva (ALMEIDA, 2007; LEAL, 2014) ou profissional (MASCIOLO, 2019); para a mudança de crenças ou concepções prévias (SILVA, 2007; ALBUQUERQUE, 2012; SILVEIRA, 2017; ROSA, 2017), alguns autores citam, especificamente, a mudança da concepção do professor como transmissor para o professor como mediador ou novas maneiras de se avaliar a aprendizagem dos alunos na matemática.

Tais pesquisas também destacam que a prática reflexiva contribuiu para que os professores recriem ou aperfeiçoem suas práticas (ALMEIDA, 2007), adquirindo novas formas de atuação (MASCIOLO, 2019) ou novos conhecimentos (MASSETTO, 2018). Esses diferentes processos podem estar relacionados a tomadas de consciência (LIMA, 2019).

Almeida (2007) ainda chama atenção para o fato de a prática reflexiva contribuir com o reconhecimento de aspectos sociopolíticos e propiciar a aproximação entre os membros do grupo.

Na visão de Nóvoa (1992), esses resultados indicam que os professores, ao se envolverem em um trabalho de prática reflexiva e investigação, passam a analisar sua própria realidade, que, por ter características únicas, também exige respostas únicas. Nesse processo, o autodesenvolvimento e a reflexão são essenciais quando concebemos que o DPD se realiza em contextos concretos, tendo relação com suas especificidades e suas demandas.

Eixos 3) Trabalho Colaborativo e 4) Processos formativos ligados ao contexto escolar

Quadro XVIII: Levantamento de pesquisas que investigam processos ligados ao DPD na escola – Contribuições e desafios ligados ao EIXO 3) Trabalho colaborativo.

CATEGORIAS	Q	CONTRIBUIÇÕES
CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLETIVO	01	* [...] reforçar o valor do trabalho coletivo, como instrumento mediador da realização do trabalho docente e mediatizador da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores nele envolvidos. (AZEVEDO, 2013).
CATEGORIAS	Q	DESAFIOS
DIFICULDADE PARA INSERIR MOMENTOS FORMATIVOS NA ESCOLA	03	* Os dados obtidos revelam as dificuldades que os coordenadores pedagógicos têm ao fazer da ATPC um momento de estudos. (SILVA, J. M. S., 2019). * [...] confirmamos a hipótese sustentada por esta pesquisa mostrando que infelizmente as escolas públicas brasileiras (semelhantes à escola pesquisada) ainda não podem ser consideradas núcleos de formação permanente de professores, pois elas ainda possuem um clima organizacional autoritário e não aprenderam a valorizar a experiência dos professores e criar condições para que eles participem da tomada de decisão nas escolas. (SEGURA, 2007). * O tempo disponível para a formação continuada coletiva na escola precisa ser ampliado e garantido nas políticas públicas, assim com a formação da equipe que a coordena, para assegurar frequência e continuidade. (ALMEIDA, 2007).

Legenda: “Q” remete à quantidade de estudos encontrados que se vinculam a determinada categoria.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

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.

CATEGORIAS	Q	CONTRIBUIÇÕES
CONTRIBUIÇÕES DA RELAÇÃO ESCOLA – UNIVERSIDADE	02	* Por fim, a pesquisa realizada neste projeto de cooperação entre a universidade e a escola, com as características e os sujeitos participantes aqui relatados, mostra que resistências foram diminuídas e indícios de autonomia foram verificados (LIMA, 2018). * A universidade tem a aprender com a escola, sendo que os docentes têm a visão de dentro da escola, visão essa que os indivíduos externos não conseguem ter e a universidade por ser um espaço de formação. (LIMA, 2019). * [...] interlocução, entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, possibilita a construção de um novo conhecimento ao articular os saberes acadêmicos e os saberes do campo

		profissional (LEIRIAS, 2017). * Os resultados da investigação possibilitam reafirmar a necessidade de processos de desenvolvimento profissional construídos em parceria entre a Universidade e a Escola de Educação Básica que impliquem no reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo (LEIRIAS, 2017). * Os resultados permitem reafirmar [...] o reconhecimento das possibilidades emancipatórias de processos formativos que têm como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa com abordagens participativas como princípios suleadores político-pedagógico e epistemológico de compreensão das especificidades do campo da formação docente (LEIRIAS, 2017).
CONTRIBUIÇÕES/ INFLUÊNCIAS SOBRE O DPD	04	* Os elementos que contribuiriam para o desenvolvimento profissional docente, os professores apresentam a competência, a ética e valorização profissional, como fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional docente na atualidade. (OLIVEIRA, 2006). * Relata que o conhecimento matemático do professor influencia em seu DPD, sendo que acreditam ser necessário ampliar o enfoque sobre o conceito de números racionais, complementado pela análise dos diferentes significados de sua representação fracionária tanto em cursos de formação inicial como de formação continuada (SILVA, 2007). * Os resultados mostram o desenvolvimento profissional como um contínuo processo de realização de motivos e objetivos pelo professor, e de subsequentes atribuições de sentidos, potencializados por situações de aprendizagem oriundas de necessidades formativas que emergem do movimento dialógico discursivo em sala de aula (AZEVEDO, 2013).
CONTRIBUIÇÕES DO CONTEXTO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO	05	* Quando a formação contínua considera o contexto escolar, pode aproximar teoria e prática e promover a participação dos professores nos estudos propostos (TRALDI, 2017). * Entendemos que o sucesso de uma formação continuada deve partir de dentro da escola e envolver os interesses dos professores, com momentos que proporcionem a reflexão e o planejamento das atividades escolares. (SILVEIRA, 2017). * Clima organizacional escolar pode interferir na formação continuada do professor no interior da escola e consequentemente no processo de desenvolvimento profissional docente. (SEGURA, 2007). * O caminho possível para a melhoria das ações está, para esta pesquisa, no espaço escolar da Educação Integral, como lugar de formação de professores, através da Formação em Contexto, no HTPC (MASCIOLI, 2019). * A construção compartilhada do PPP também pode fazer com que o trabalho pedagógico da escola possa estar articulado à complexidade com a qual se defronta atualmente, fazendo a ligação entre o trabalho pedagógico do professor, em sala de aula, o planejamento político pedagógico da escola e a formação permanente dos professores (ROBAERT, 2015). * Os resultados mostram o desenvolvimento profissional como um contínuo processo de realização de motivos e objetivos pelo professor, e de subsequentes atribuições de sentidos, potencializados por situações de aprendizagem oriundas de necessidades formativas que emergem do movimento dialógico discursivo em sala de aula (AZEVEDO, 2013).
CATEGORIAS	Q	DESAFIOS
NECESSIDADE DE MAIS PESQUISAS EM COLABORAÇÃO		* [...] processos de colaboração entre docentes e da necessidade de valorização de perspectivas de pesquisa voltadas para a transformação das escolas, como a pesquisa-ação colaborativa, de forma que o isolamento e o individualismo possam dar um lugar à interdependência. (ROSA, 2017).
		* [...] professores participantes, possuem dificuldades quanto à compreensão e utilização do atual currículo de química do Estado de São Paulo em suas práticas pedagógicas (LIMA, 2016).

DIFICULDADES NA ATUAÇÃO DOCENTE	04	* [...] percebeu-se que nem todos os professores: são especialistas em várias áreas do conhecimento; conseguem ter tempo para planejar e conduzir individualmente o processo de ensino para integrar o uso das TD no currículo e/ou desenvolver competências (VALLETA, 2015). * [...] os motivos que conduziram os professores a escolherem a profissão docente, percebemos a dificuldade de reconhecimento da docência como profissão. Este fato apresenta-se como um obstáculo à perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores. (OLIVEIRA, 2006). * Relacionado às dificuldades, os professores apontaram que a falta de uma formação é considerada um empecilho na implementação da educação para a sexualidade, tornando-os desmotivados e inseguros. Os pais também foram apontados como um dos principais fatores que dificultam o desenvolvimento do tema na escola (BARBOSA, 2020).
ESPAÇOS DE FORMAÇÃO BUROCRATIZADOS	02	* A participação de pais e professores está mais relacionada com os Círculos de Pais e Mestres com um caráter financeiro e não pedagógico e cujas prioridades acabam sendo o envolvimento de pais e professores na organização de festas ou mutirões, cujo objetivo principal é angariar fundos financeiros para as escolas (ROBAERT, 2015). * Percebeu-se o entendimento do PPP como um instrumento burocrático e burocratizante da instituição educativa e desvinculado da cotidianidade da escola e, portanto, também das ações de formação permanente de professores (ROBAERT, 2015).
PROPOSTAS FORMATIVAS QUE NÃO POSSUEM CONTINUIDADE	01	“O GESTAR, Pró-Letramento e Pró-Letramento em Matemática são referências para as propostas que se seguiram, mas pela descontinuidade não alcançaram resultados para se consolidarem em permanência para a formação de professores nessa área” (PINHEIRO, 2016, p. 122).
POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NÃO CONTEMPLAM A ESCOLA	01	“As políticas públicas alcançam a formação inicial com programas como o PARFOR, o PIBID, ou a formação continuada com programas como o PROFMAT, mas ainda não contemplam espaços de formação continuada em serviço para o chão da escola” (PINHEIRO, 2016, p. 122). * Dados obtidos confirmaram a hipótese de que a formação continuada dos professores, assegurada em Lei e organizada por meio de Resoluções, está assentada em legislação elaborada de cima para baixo, sem considerar as necessidades da escola e dos professores. (SILVA, 2019). * Apontamentos históricos e 176 teóricos que indicam a necessidade de considerar as condições de realização de propostas formativas e refletir sobre a formação continuada como responsabilidade conjunta, principalmente envolvendo a definição de propostas políticas. (BRITO, 2011). * As políticas públicas para a formação permanente de professores na Rede Municipal de Educação pesquisada têm sido implementadas dentro de uma perspectiva que vê o professor como um executor dessas políticas e não como um autor. (ROABERT, 2015).

Legenda: “Q” remete à quantidade de estudos encontrados que se vinculam a determinada categoria.

Fonte: Organizado e elaborado pela pesquisadora.

Em uma concepção formativa que considere o DPD, pressupõe-se que as mudanças e melhorias nas práticas docentes dependem de um projeto mais amplo, que envolva a escola como um todo. Dessa forma, ao falar sobre o desenvolvimento organizacional, a produção da escola, Nóvoa (1992) destaca que esse deva ocorrer no espaço de um *entre-deux*, isto é, nem ficar restrito ao microsistema das salas de aula, nem focar apenas nas diretrizes globais

desencadeadas no macrosistema, pois, para ele, é nesse entre-dois que se delibera sobre grande parte dos aspectos educativos.

Para nós, isso consiste em fazer uma mediação entre as políticas públicas e os currículos, que se resolvem em escala macro, e o que será desenvolvido em termos das práticas pedagógicas. Nesse *entre-dois* localizam-se os projetos de escola, a organização dessa instituição, o modo como ela compreende e coloca em prática as propostas mais amplas. Há nesse território um espaço propício para que a autonomia docente possa se concretizar.

Para que isso aconteça, Nóvoa (1992) ressalta a importância de práticas de formação-ação organizacional, de investigação-ação colaborativa e de investigação-formação. Nesse intuito, é preciso remeter ao sexto item pontuado por Garcia (2002), já que não há como desenvolver essa dimensão coletiva do desenvolvimento profissional, não há como *produzir a escola* sem desenvolver culturas de colaboração entre pares.

Nóvoa (1992) chama atenção para essa cultura de colaboração não apenas ao falar sobre o desenvolvimento organizacional, mas também quando retrata o desenvolvimento profissional e pessoal. Na perspectiva da profissão, ele destaca que essa é fundamental para promover uma emancipação profissional, onde haja a produção de saberes e valores próprios da comunidade em questão.

Olhando para os dados que foram levantados, optamos por reunir as pesquisas alinhadas aos eixos 3 (Trabalho colaborativo) e 4 (Processos formativos ligados ao contexto escolar), pois os mesmos caminham juntos, tendo em vista que dificilmente se conseguirá estabelecer propostas formativas que contemplem a realidade da escola sem considerar um trabalho coletivo entre pares.

A dimensão do trabalho colaborativo também se relaciona intensamente ao segundo eixo aqui inserido (Reflexão sobre a prática e perspectiva construtivista), pois diferentes estudos salientam a impotência de associar práticas reflexivas a atividades coletivas, que potencializam as mesmas. Dessa forma, embora elenquemos apenas uma pesquisa que tenha salientado, de forma explícita, o trabalho colaborativo em seus resultados, esse aparece ligado a outros dados que foram aqui apresentados, permeando os diferentes eixos deste capítulo.

Em relação ao trabalho colaborativo e aos processos formativos ligados ao contexto escolar, as pesquisas apontam para diferentes fatores que contribuíram com os mesmos, como as parcerias estabelecidas entre escolas e universidades (LEIRIAS, 2017; LIMA, 2018; LIMA, 2019), a constituição de uma dimensão ética e de um compromisso estabelecido com a educação (OLIVEIRA, 2006), a valorização profissional (2006) e a importância de se

trabalhar com práticas formativas que gerem sentidos aos professores, isto é, é preciso propiciar atividades e práticas reflexivas que possibilitem o envolvimento e engajamento dos docentes, de modo que eles possam atribuir significados e construir sentidos em torno das demandas e das descobertas que emergem nos processos formativos (AZEVEDO, 2013; SILVEIRA, 2017).

Robeart (2015) traz uma contribuição inerente ao contexto escolar, demonstrando que o trabalho com a construção e ressignificação do PPP possui grande potencial formativo.

Desse modo, também reunimos aqui pesquisas que identificaram dificuldades dos professores em sua atuação, pois esses dados revelam possíveis demandas de estudo, que poderiam ser aperfeiçoados por meio de processos de formação continuada. Esses autores se preocuparam em levantar questões específicas que acabam prejudicando a atuação dos docentes nos contextos investigados. Como exemplo, citamos: a dificuldade dos professores iniciantes em trabalhar com a proposta curricular do estado de São Paulo (LIMA, 2016); a dificuldade de os professores utilizarem tecnologias digitais em suas aulas (VALLETA, 2015); o fato de a docência não ser, de fato, reconhecida como profissão (OLIVEIRA, 2006) e, enfim, a dificuldade em construir um trabalho voltado à educação sexual, que, segundo a autora, está ligado a lacunas no processo formativo e à visão dos pais dos alunos sobre o assunto (BARBOSA, 2020).

Esses exemplos pontuais já revelam uma diversidade de assuntos que poderiam ser abordados nos espaços formativos constituídos dentro da escola, de modo que as pesquisas pontuam, como desafio, a dificuldade de as escolas garantirem e organizarem tais espaços, que por vezes ainda não são claros à gestão e à coordenação (FERRI, 2013; MIRANDA, 2017) e, outras vezes, acabam se perdendo em meio ao caráter burocrático presente nas escolas (ROBEART, 2015).

Para tanto, os autores apontam que as pesquisas colaborativas podem corroborar essa realidade (ROSA, 2017), como também indicam a necessidade de se avançar em relação às políticas públicas, já que as mesmas nem sempre consideram o DPD como um processo em longo prazo, na medida em que continuam favorecendo propostas formativas pontuais, de curta duração e desvinculadas da escola (PINHEIRO, 2016). Como ainda não reconhecem a real importância do contexto escolar nesses processos formativos (BRITTO, 2011; ROBEART, 2015; PINHEIRO, 2016; SILVA, 2019).

No desenvolvimento pessoal, essa se faz presente na medida em que se valorizam as trocas de experiências, a partilha de saberes, dinâmicas importantes para que o professor

envolva sua própria trajetória de vida em sua formação, assumindo-se como formador e formado simultaneamente.

Para que uma cultura de colaboração se desenvolva a fim de favorecer o desenvolvimento da autonomia docente, o autor destaca que os professores precisam assumir a responsabilidade sobre seu próprio DPD, participando como protagonistas na implementação de políticas educativas, colocando-se como produtores de sua profissão.

Para isso, a dimensão pessoal precisa estar presente, pois a formação depende de um investimento pessoal, ou seja, de um trabalho livre e criativo em que o professor assuma seus percursos e, aos poucos, constitua sua identidade, “que é também uma identidade profissional” (p.). Nesse ponto, recordamo-nos do primeiro item apresentado por Garcia (2009), que define que o DPD só se faz com a participação ativa dos indivíduos, por meio de processos pautados no construtivismo, não na transmissão.

E, para que essas construções ocorram, seja no plano das compreensões, seja no plano das ações, é fundamental que o professor se assuma como um prático-reflexivo, conforme ressaltado por Garcia (2009) no quinto item dos atributos do DPD. Nóvoa (1992) também ressalta a importância de os professores serem reflexivos e indica que, em relação ao desenvolvimento pessoal, a formação não se constrói por um acúmulo de informações, pois a experiência se faz a partir de processos interativos e dialógicos e a aprendizagem depende de uma reflexividade crítica sobre as práticas, constituindo-se em um processo de contínua (re)construção de identidade. Além disso, ela se vincula à produção de sentidos que os professores atribuem sobre suas próprias experiências de vida.

Dessa forma, nos quadros abaixo organizamos os resultados oriundos da análise dessas pesquisas a partir de três grandes eixos: as que procuram responder por quê e como instituir processos formativos ligados ao DPD; as que evidenciam contribuições desse tipo de formação aos professores; as que investigam temáticas que se relacionam ao DPD, mas não trabalharam com o mesmo de forma central.

4.4. Considerações finais: Os estudos sobre DPD e a nossa proposta de estudo

Os dados aqui levantados contribuíram para mapearmos em que sentido as pesquisas que investigam processos formativos dentro das escolas têm se realizado, sendo que os desafios e contribuições apontados serão levados em conta ao longo de nossas discussões.

Um dado importante é que alguns desses estudos destacaram a importância da parceria entre universidade e escola e a contribuição das pesquisas colaborativas, algo que vai em direção ao que procuramos realizar. Conforme salientado pelos estudos aqui reunidos, entendemos que esse tipo de investigação favorece uma proximidade com a realidade escolar, na medida em que possibilita um contato mais próximo e duradouro do pesquisador com a escola e, ainda, permite que se procure desenvolver práticas que vão ao encontro do DPD.

O trabalho de propor práticas formativas e, simultaneamente, investigá-las, exige distanciamento e demasiado cuidado do pesquisador, a fim de organizar um trabalho rigoroso e sistematizado para investigar o que de fato se conseguiu alcançar por meio da proposta e os limites da mesma.

Considerar o contexto formativo e os professores como protagonistas de seu DPD são duas exigências para se efetuar esse tipo de trabalho, sendo que as pesquisas aqui levantadas ofereceram diferentes recursos para se pensar na estruturação desse trabalho, como, por exemplo, algumas estratégias formativas que corroboram a reflexão; a importância de se investigar a relação entre saberes e práticas formativas, reconhecendo lacunas e potencialidades geradas nessa relação.

Nesse caso, o estudo de Almeida (2007) levanta dados importantes sobre a escrita como meio de melhor sistematizar e refletir sobre as práticas, pontuando como esse processo pode favorecer que o professor consiga melhor sistematizar sua prática, como possibilita que ele se desloque de lugar para pensar a prática e, assim, possa se colocar em um movimento de recriar suas próprias experiências.

Para além do que favorece o DPD, esses estudos reforçam a dificuldade em se gerenciar o tempo e as demandas dentro do espaço escolar, sendo que é preciso adentrar as escolas reconhecendo que os processos formativos que lá se desenvolvem precisam caminhar dentro de uma peculiaridade que lhes é própria: a maior finalidade da escola é garantir os processos de ensino e aprendizagem às crianças. Dessa forma, seu foco maior não é a formação dos professores, nem o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino. Entretanto, como já defendido, formar e investigar são verbos que corroboram intensamente o desenvolvimento organizacional.

Estabelecer organizações e práticas que possibilitem equilibrar esses diferentes objetivos, possibilitando que tais ações sejam contempladas, sem que elas desconsiderem ou atrapalhem os processos de ensino e aprendizagem que são próprios da escola, constitui-se como um grande desafio das pesquisas colaborativas. Porém, possivelmente, aí também

residem suas grandes contribuições, afinal, enquanto a literatura científica aponta para essa concepção de escola há cerca de 40 anos, as práticas continuam a denunciar inúmeros entraves para sua concretização.

CAPÍTULO 5: A ESCOLA COMO LUGAR DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

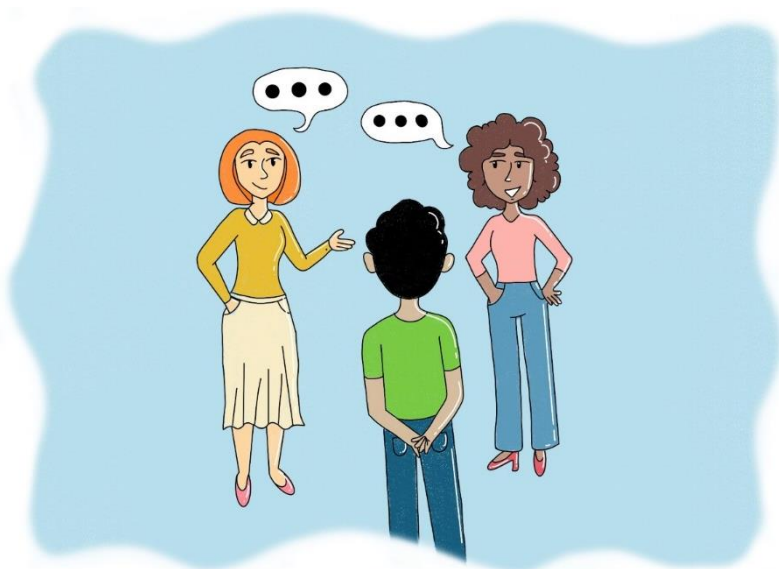


Ilustração de: Beatriz J. B. M. Lino (2021).

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se
sonha só
Mas sonho que se sonha
junto é realidade
(Prelúdio – Raul Seixas)*

Tendo em vista que os principais referenciais teóricos desta tese dialogam com os pressupostos inerentes à profissionalização do ensino e da docência (HOLMES GROUP, 1983; BOURDONCLE, 2000; TARDIF, 2010), buscamos elencar algumas características que marcam a escola dentro desse referencial.

Alguns dos grandes avanços que poderíamos destacar, na forma de se conceber e construir a escola, são: a escola deixa de ser um lugar no qual os profissionais apenas ensinam, pois é vista como propícia à aprendizagem, à investigação e ao desenvolvimento dos mesmos (MARTIN; CERRILLO, 2001; MARCELO, 2009; FORMOSINHO, 2009). Ela pode (e deve) ser construída como uma instituição que possui certa autonomia, não sendo apenas refém do que outras instituições lhe determinam (ora o Estado, ora a Igreja, ora o mercado ou a universidade, por meio de parcerias estabelecidas), mas deve compreender e analisar o contexto em que está inserida, a fim de produzir práticas que gerem melhores resultados (COCKHAN-SMITH, 2009; SIMONS, 1995).

Passa-se a ter clareza de que nenhum processo de formação inicial dará conta de desenvolver todas as habilidades (ou saberes/competências) necessárias para que um professor ministre aulas com qualidade ao longo de toda sua carreira, sendo que é importante

que o mesmo passe por oportunidades que propiciem um desenvolvimento ao longo da carreira (GARCIA; TARDIF; RAYMOND, 2000). Procura-se valorizar as pesquisas que acontecem no chão da escola, tendo em vista que muitos dos processos que constituem as aulas, a cultura escolar, a organização dos professores só podem ser apreendidos em lócus (TARDIF, 2000).

Essas e outras questões vinculadas deram origem a diferentes pesquisas, com abordagens distintas, gerando muitos avanços à área da Educação e, mais especificamente, à Formação de Professores. Nessa perspectiva, despontam estudos que buscam entender que os professores vão se desenvolvendo ao longo de sua carreira, sendo que podem passar por fases similares, que agregam desafios e/ou expectativas em comum (HUBERMAN, 2007; ESTRELA, 2005); e se pergunta como o professor aprende, o que gera inúmeras outras questões, algumas linhas de estudo atreladas a perspectivas psicológicas, outras que se aproximam de abordagens sociológicas (MARCELO, 2009).

Assim, muitos conceitos vinculados à formação continuada vão ganhando força, ora sendo tratados como sinônimos, ora carregando diferentes perspectivas para se olhar para o processo. O conceito de *desenvolvimento profissional* emerge nesse contexto, sendo importante diferenciá-lo do conceito de formação continuada ou, como tratamos da escola, da formação em serviço.

Considerando os estudos de Formosinho (2009), verificamos que a formação contínua foca, principalmente, nas instituições de formação, nos agentes, nas modalidades e nos aspectos organizacionais da mesma. Já o enfoque do desenvolvimento profissional se preocupa, principalmente, com os processos (consideram-se as necessidades reais do grupo e a participação dos professores nas ações formativas), com os conteúdos aprendidos, com a importância desses para a prática e o impacto de tal desenvolvimento para a aprendizagem dos alunos:

Definimos, assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Levando em conta essa concepção, optamos por compreender a escola como lugar de DPD, a fim de buscar estabelecer um olhar mais amplo para os processos formativos, considerando a participação dos professores em seu desenvolvimento, suas demandas específicas, momentos formais e não formais e, além disso, averiguar em que medida as propostas formativas geram encaminhamentos às práticas e, conseqüentemente, aos alunos.

Em nossa visão, lidar com o DPD não significa abandonar o conceito de formação contínua ou, neste caso específico, de formação em serviço.

Significa procurar ir além do que é estabelecido nos processos formativos, pois a preocupação não está somente em como a formação foi organizada, nos métodos utilizados, mas sim em que tipo de aprendizagens e significados são gerados na comunidade que vivenciou tais processos. Esses resultados são visualizados, mais claramente, entre os professores, mas acreditamos ser muito importante que as pesquisas avancem, a fim de que se estabeleçam relações entre os processos de DPD e a melhoria da aprendizagem dos próprios alunos.

Ao consultar o termo “desenvolvimento profissional docente” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, verificamos que as pesquisas que envolvem tal concepção ganham repercussão há cerca de duas décadas – o primeiro estudo é identificado no ano de 2003 –, mas podemos considerar que se continua a verificar um aumento de estudos na área: são 40 pesquisas identificadas no período entre 2003 e 2011 e 180 entre o período de 2012 e 2020.

Embora essas pesquisas apontem as contribuições geradas ao se pensar a formação de professores na perspectiva do DPD, também identificam uma série de desafios que vão desde o modo como a formação em serviço é concebida até as dificuldades para se desenvolver a mesma, no chão da escola.

Para citar alguns exemplos, Silva, J. M. S. (2019), ao analisar a Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012, que gerou uma série de mudanças às escolas da rede estadual de São Paulo, entre elas ações formativas, identificou que essas ações foram estabelecidas de cima para baixo, sem considerar as necessidades da escola e do professor. Já Silva, W. R. da (2019), ao analisar as estratégias formativas desenvolvidas por professores coordenadores, em escolas públicas, verifica que a maioria dos participantes concebe a formação de professores na lógica da racionalidade técnica e, além disso, desconsidera o conhecimento científico para refletir sobre desafios atrelados à prática, o que dificulta que se estabeleçam estratégias que propiciem o DPD na escola.

Leal (2014), por sua vez, a fim de “compreender os processos de constituição de identidade docente possibilitados pelos modelos formativos que orientam as políticas de formação continuada de professores em serviço, planejadas e realizadas pela rede do município de Alegrete/RS” (p. 27), identifica como principais desafios: dificuldades para organizar as ações formativas, temáticas que não se vinculam às demandas docentes,

despreparo dos formadores, falta de envolvimento dos professores. Traldi (2017) traz aspectos similares, sendo que, ao procurar compreender as práticas desenvolvidas em encontros de formação contínua, dentro de uma escola, averiguou que as formações propostas não atendiam às demandas trazidas pelos professores, o que acabava gerando bastante discórdia, de modo que vários docentes falavam ao mesmo tempo, sem que esse processo pudesse ser organizado de forma reflexiva.

Essas são apenas algumas pesquisas que evidenciam que, na prática, muitos sistemas de ensino ainda organizam seus processos formativos de forma desvinculada da realidade da escola, como momentos externos ou alheios ao que se passa no interior das salas de aula. Além disso, os estudos também apontam os desafios que surgem quando se busca estabelecer uma proposta formativa que vá ao encontro do DPD, sendo que nem sempre os que atuam nas escolas possuem o devido preparo para isso; há uma grande quantidade de demandas nas escolas, que pode dificultar que as ações formativas sejam desenvolvidas de maneira planejada e contínua; trabalhar com as demandas específicas da escola pode se mostrar como algo desafiador, pois, com frequência, será necessário um trabalho de estudo e pesquisa, a fim de encontrar caminhos que possam, de fato, auxiliar nas reflexões sobre as dificuldades apresentadas.

Diante desse cenário, este capítulo procura contribuir com tais pesquisas, trazendo dados que ajudam a responder: Como a escola pode se constituir como lugar de desenvolvimento profissional docente? Quais processos e relações devem fazer parte da mesma para que ela assuma tal lugar?

Para tanto, objetivamos identificar processos que contribuem para a constituição da escola como lugar de DPD.

5.1. Aportes teóricos: Da dimensão coletiva a uma cultura de colaboração: conceber a escola como uma comunidade

Levando em consideração as ideias já apresentadas sobre a profissionalização e o DPD, pretendemos avançar alguns passos, a fim de apontar para nossa concepção de escola, quando consideramos que essa se torne *lugar de DPD*.

Para isso, consideramos as ideias de Hargreaves (2000) que, ao defender a terceira idade do profissionalismo – *Idade do profissional colegiado* –, evidencia que houve muitos avanços à profissão, porque as *culturas de colaboração* foram fortalecidas. Também consideramos Nóvoa (1999), que afirma que, para possibilitar a *produção da vida do*

professor, da profissão e da própria escola, se faz necessário “inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores” (NÓVOA, 1999a, p. 19).

Little (1990) oferece contribuições para pensarmos essa cultura de colaboração, apontando quatro níveis em que a mesma pode acontecer. Os níveis variam dependendo do grau de compromisso assumido ou do que é realizado nesse trabalho coletivo. Em cada nível proposto pela autora, caminha-se da independência para a interdependência, de decisões tomadas individualmente para deliberações coletivas. Seriam eles:

Nível um: Contar histórias e procurar ideias, em que há uma independência quase total – os professores buscam os colegas apenas para satisfazer demandas específicas: “Os professores ganham informações e segurança na troca rápida de histórias, mas a casual camaradagem da sala de professores e até mesmo amizades duradouras entre professores permanecem a alguma distância da sala de aula” (LITTLE, 1990, p. 513).

Nível dois: Ajuda e apoio, que remete à pronta disponibilidade em ajudar, de modo que se entende que o colega oferecerá uma resposta ou mesmo auxílio quando for solicitado. Contudo, essa ajuda tende a acontecer somente quando é pedida. Inclusive, nesse tipo de relação entre pares, as perguntas frequentemente são interpretadas como pedidos de ajuda, sendo que raramente são relatados momentos em que as conversas são estimuladas por uma curiosidade e interesse em pensar sobre o ensino, sobre as práticas em si.

Nível três, compartilhar: ganha um salto por conceber o ensino de forma menos privado, tornando-o mais público. Nesse há a partilha ao longo do cotidiano, seja de materiais e métodos, ou mesmo de ideias e pontos de vista sobre o ensino. Compartilhar tende a ampliar o repertório de recursos coletivos, sendo que isso pode ser estimulado a partir de compromissos coletivos e suporte mútuo. Contudo, a autora alerta que a partilha pode ser suprimida por compromissos estabelecidos em práticas tradicionais da *não interferência* no trabalho do outro.

Nível quatro, trabalho conjunto ou colaboração: configura-se por interações mais intensas e um alto grau de interdependência, havendo “encontros que se baseiam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional” (FORTE; FLORES, 2012, p.).

Nessa concepção, Little (1990) evidencia que o ensino se beneficia da deliberação conjunta de professores, que debatem sobre desafios que constantemente comprometem o

ensino e a aprendizagem em sua realidade. Para a autora, é necessário trazer à tona a micropolítica que acontece na escola, de modo que aspectos da vida escolar e da sala de aula possam ser debatidos e investigados por professores e gestores. Desse modo que se concebem:

[...] os professores como membros de uma “comunidade profissional”, que exercem influências recíprocas uns sobre os outros e sobre a escola, considerada como uma organização em prol de uma clientela estudantil, por quem eles assumem uma responsabilidade conjunta. Nessa concepção, a autonomia profissional e o discernimento residem coletivamente [...], sendo que o ensino de cada um é atribuição de todos; o sucesso de cada um também é responsabilidade de todos (LITTLE, 1990, p. 523).

O quarto nível dessa cultura de colaboração remeteria ao que Little (1990) e Hargreaves (2000) chamaram de *comunidade profissional* (TALBERT; MCLAUGHLIN, 1994), mas que pode se associar a diferentes conceitos que remetem a ideias semelhantes: *comunidades de prática* (WENGER, 1998), *comunidades investigativas* (COCHRAN-SMITH, 2012), *comunidades do saber* (DURÃO; OLIVEIRA, 2014), entre outras. Segundo Cochran-Smith (2016), é preciso avaliar o que se desenvolve dentro dessas comunidades, quais perguntas são feitas e como se busca respondê-las.

Por isso, aqui defendemos que a escola terá maiores possibilidades de se constituir como lugar de DPD na medida em que se configura como uma comunidade. A dificuldade em se defender tal proposta é que dificilmente uma comunidade que surge de maneira imposta, devendo seguir rígidas prescrições, poderá contribuir com o desenvolvimento profissional (COCHRAN-SMITH, 2016).

Desse modo, procuramos compreender alguns elementos presentes nas comunidades, acreditando que os mesmos podem nos ajudar a compreender em que consistiria uma cultura de colaboração (LITTLE, 1990), porém, preservando a ideia de que cada escola precisará buscar um caminho próprio para avançar nesse trabalho. Um trabalho constituído no interior da mesma, em interação entre pares, que não seja exigido por órgãos externos a elas ou pelos gestores da instituição.

Partindo do conceito de *comunidade*, Nóvoa (2017) indica que, nas línguas românicas, ele remete à “ideia de grupo com uma identidade própria” (p. 1129). Por isso é tomada como sinônimo de povo, população, agrupamento, irmandade, entre outros. Na língua inglesa, remete também a um outro significado: “aquilo que fazemos em comum, independentemente das nossas identidades ou pertencas” (p. 1130).

Tanto para Nóvoa (2017) quanto para esta pesquisa, a segunda definição possibilita reconhecer o espaço público como lugar de “discussão, de colaboração e de decisão, num tempo em que as sociedades vão adquirindo uma cada vez maior consciência das suas responsabilidades educativas” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Talbert e Mclaughlin (1994) investigam a relação entre comunidades pertencentes a 16 escolas norte-americanas e aspectos do profissionalismo desenvolvidos nas mesmas. Diante do estudo, reforçam as ideias mencionadas até aqui, pois, a partir de dados estatísticos, evidenciam que comunidades fortes – com uma cultura de colaboração melhor desenvolvida – tendem a desenvolver algumas especificidades ligadas ao *profissionalismo*.

Suas pesquisas mostraram que a privacidade característica da profissão docente pode ser vista como um empecilho à aprendizagem docente e ao compromisso profissional, enquanto comunidades docentes – que se constituem por um discurso colegiado e colaboração entre pares – ajudam a estabelecer condições para o desenvolvimento de padrões profissionais compartilhados, uma vez que os professores que participam de comunidades demonstraram, em média, níveis mais altos de padrões compartilhados para o currículo e para o tipo de instrução, uma ética de serviço mais forte em suas relações com os alunos e um compromisso mais intenso com a profissão docente.

Para nos aprofundarmos melhor nesse conceito, optamos por explorar os conceitos de comunidades de prática e comunidades investigativas, pois ambos ganharam grande repercussão na área da educação, nos últimos anos.

- **Comunidades de prática:** surgiram a partir de observações realizadas pelos pesquisadores em cinco grupos de aprendizagens: “as parteiras de Yucatec (estado do México), alfaiates de Val e Gola (tribos da Libéria), contramestres navais, talhantes e alcoólicos anônimos” (ALVES; QUEIRÓS; BATISTA, 2017) – o conceito desenvolvido por Cochran-Smith e Lytle (1990) já se origina dentro da área.

Wenger (2010) destaca que não previa que o conceito se desdobraria em tantas áreas distintas, de modo que o mesmo auxiliou a romper com uma visão tradicional de transmissão de conhecimentos de cima para baixo. Na área da saúde, o termo possibilitou pensar em novas parcerias de aprendizagem, como também o surgimento de comunidades de pacientes e não apenas dos profissionais (WENGER, 2010). Na área da educação, o conceito tem sido utilizado para pensar em novas perspectivas de aprendizado (WENGER, 2010).

Esse desdobramento em diferentes áreas mostra a aderência ao conceito, mas, ao mesmo tempo, gerou algumas preocupações. Segundo Weber (2010), esse passou de um

conceito analítico a um conceito instrumental, pois, inicialmente, era utilizado para identificar um fenômeno já existente na sociedade. Era utilizado para diferenciar a *prática da prescrição*. Mas, aos poucos, ele passa a ser utilizado para criar, cultivar e capitalizar esse fenômeno.

Os críticos indicam que esse conceito tem sido utilizado de forma heterogênea e pouco consistente, de modo que está *fora de controle* (WENGER, 2010), sendo que há muitos que o utilizam para aumentarem sua eficiência naquilo que já fazem e não para gerar profundas transformações.

Contudo, Wenger (2010) acredita que, apesar das críticas, o conceito tem tido efeitos positivos, gerando ideias como autogovernança, participação voluntária, identidade, cruzamento de fronteiras, entre outras, algo que pode ser visto como possibilidade de transformações em contextos que, tradicionalmente, são constituídos por relações hierárquicas.

A partir das contribuições de Wenger et al. (2002), Alves, Queirós e Batista (2017) sintetizam diferentes informações, complementando que as comunidades de prática:

são comunidades de partilha e de aprendizagem bastante complexas e que podem apresentar características tão diversas como serem pequenas ou grandes, durarem mais ou menos anos, os seus membros partilharem a mesma localização geográfica ou não, serem homogêneas ou heterogêneas, serem intra ou interdisciplinares, espontâneas ou intencionais, e, finalmente, serem perfeitamente institucionalizadas ou não serem reconhecidas, de todo, pelas instituições (p. 163-164).

As comunidades de prática têm como foco a aprendizagem de conhecimentos relacionados a determinada área, sendo que Wenger (1998) se destaca ao evidenciar que, quando a aprendizagem está muito relacionada a atividades práticas, dificilmente essa é notada como uma aprendizagem, já que a prática é considerada de forma desestruturada, acreditando-se que as adaptações a ela sejam construídas de forma aleatória. Entretanto, o autor defende que a prática possui sua própria lógica, que não é a mesma da lógica linear tradicional (WENGER, 1998).

Assim, compreendemos, como Toulmin (2001), que, para aprender, é necessário participar, envolvendo-se ativamente em processos sociais, construindo e reconstruindo uma identidade de pertencimento à comunidade. Da mesma forma, o autor considera que o corpo de conhecimentos de uma profissão não se constitui apenas pelo currículo, mas envolve um panorama de práticas que se relacionam à profissão, à pesquisa, ao ensino, à gestão, a associações, entre outros contextos (WENGER, 2010). O conceito de Wenger (2010) guarda relações com discussões realizadas por Venuto (2013), quando a mesma sugere que a

expertise dos executivos não se baseia somente nos saberes acadêmicos, mas em saberes, experiências, atributos pessoais e profissionais que são adquiridos em diferentes espaços ligados à profissão. O que também dialoga com a própria perspectiva da profissionalização, que não considera apenas os saberes das ciências da educação, mas, também, aqueles produzidos no chão da escola.

Trazendo maiores detalhes, os autores apontam que as comunidades de prática possuem quatro elementos fundamentais: o *domínio*, a *comunidade*, a *prática* e o *convênio*.

1) O *domínio* se refere ao sentimento de identidade comum, que emerge da partilha dos objetivos de seus membros. Algumas perguntas ajudam a determiná-lo: “Sobre o que é nossa parceria? Por que devemos nos importar? Nós somos úteis uns para os outros? Qual é a nossa agenda de aprendizado? Qual conjunto específico de questões isso implica?” (WENGER, 2010, p. 12).

2) A *comunidade* se refere ao sentimento de pertença e ao processo intelectual: “Quem deve estar à mesa para que a parceria possa fazer progresso? Que efeitos terá sua participação na confiança e na dinâmica do grupo? Como gerenciamos os limites da comunidade?” (WENGER, 2010, p. 12). Nesse ponto, o autor lembra que não é necessário que a comunidade se constitua por parceiros que concordem, mas que trabalhem juntos em prol da aprendizagem.

Ramos e Manrique (2015) enfatizam que a participação suporta relações harmoniosas ou conflituosas, possibilitando dar forma às nossas experiências e à própria comunidade.

3) A *prática* se refere ao conhecimento desenvolvido e partilhado na comunidade: “Como a prática pode se tornar o currículo? Como pode se tornar visível e passível de inspeção? O que os participantes devem fazer juntos para aprender e se beneficiar da parceria?” (WENGER, 2010, p. 12).

4) O *convênio* se refere a questões de liderança e gerenciamento dos recursos e pode se organizar a partir de questões como: “Quem vai assumir a liderança na realização de um

espaço de aprendizagem social para esta parceria? [...] Quem são as partes interessadas externamente e quais são seus papéis? Quais recursos estão disponível para apoiar o processo?” (WENGER, 2010, p. 12).

Ainda há estudos sobre diferentes níveis de participação nas comunidades (FERREIRA,

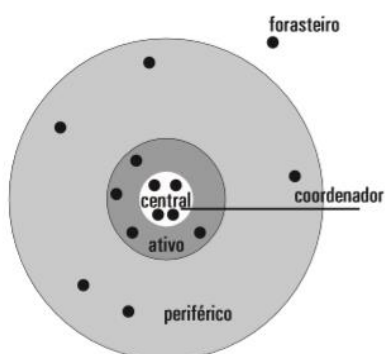


Figura I: Níveis de participação em uma comunidade de prática.

Fonte: Ferreira e Silva (2014), que a organizaram a partir de Wenger, McDermott e Snyder (2002).

SILVA, 2014; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), pois os participantes da comunidade podem assumir maior ou menor envolvimento, sendo que os mais engajados constituem o núcleo da comunidade, os participantes ocasionais são chamados de ativos, enquanto outros se localizam na periferia, tendo uma participação esporádica.

- **Comunidades investigativas:** Cochran-Smith e Lytle (1990) têm defendido as comunidades investigativas como espaços propícios à produção do conhecimento da prática. Isso porque consideram que a prática engloba pedagogias e estratégias que são continuamente recriadas, transformadas e negociadas nas mais diferentes comunidades (FIORENTINI; CRECCI, 2016):

Embora as pesquisadoras reconheçam que os professores aprendem e produzem conhecimentos relevantes na prática, mediante reflexão na ação e sobre a ação de ensinar e aprender, elas propõem que os professores também desenvolvam conhecimentos e teorias por meio da investigação da própria prática, constituindo comunidades investigativas locais conectadas com outras comunidades mais amplas ou globais (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511).

Nesse sentido, a ideia é estabelecer relações entre o conhecimento local e os conhecimentos globais, sendo que, da mesma forma que os conhecimentos gerados cientificamente nas universidades, as dimensões sociais, culturais e políticas devem ser considerados nas investigações realizadas nessas comunidades, o inverso também é válido, isto é, as autoras entendem que “o conhecimento local gerado por professores em comunidades investigativas pode ser resposta a questões amplas que afetam outros professores” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 512).

As autoras também denominam esse conhecimento local de *teoria da ação* e apontam que o movimento de produção do mesmo pode quebrar algumas dicotomias, como *ser professor e ser pesquisador; investigação e prática* (FIORENTINI; CRECCI, 2016). Assim, para além da produção de conhecimentos, Cochran-Smith (2012) entende que essas comunidades são muito importantes para que os professores desenvolvam uma postura investigativa. Essa postura permite perceber que a prática educacional não é algo instrumental, mas envolve aspectos mais amplos (sociais, políticos etc.), de modo que, ao longo de seu trabalho, os professores deliberam sobre o que é mais importante ser feito, sobre o que priorizar, por que realizar determinadas ações, quais interesses devem ser atendidos, entre outras questões. Nesse viés, para além de realizar uma pesquisa esporádica, a proposta é que os professores desenvolvam um modo de ser investigativo (FIORENTINI; CRECCI, 2016).

Além de vincular os conhecimentos local e global (oriundos de pesquisas científicas), levar em conta uma ampla visão sobre a prática e participar de comunidades investigativas, as autoras ainda escrevem sobre a *justiça social*, evidenciando que nossas ações, enquanto professores, servem a determinados interesses, sendo fundamental melhorar a qualidade da educação para todos, olhando, especialmente, para as classes menos favorecidas. Como Cochran-Smith enuncia na entrevista a Fiorentini e Crecci (2016): “Precisamos enfrentar a pobreza” (p. 521).

Nesse viés, Cochran-Smith menciona nessa mesma entrevista que, ao atuar em comunidades investigativas, os professores estão atuando de forma favorável e contrária ao sistema. Isso porque o trabalho inicia no interior do sistema, partindo dos pressupostos, objetivos e esquema que fazem parte do sistema educacional. É sobre essa realidade que se problematiza, que se quer melhorar.

Entretanto, essa problematização e trabalho de pesquisa acabam levando a reflexões que podem questionar o currículo, o jeito de ensinar, a metodologia de trabalho, políticas educacionais, a rotina escolar etc. Também toca nas desigualdades existentes no sistema de ensino, pois se busca uma forma de superá-las.

Para tanto, Cochran-Smith destaca que as pessoas precisam estar engajadas para que a comunidade investigativa funcione com esse propósito, de modo que essa dificilmente funciona quando é imposta: “de modo geral, quando tudo é imposto de cima para baixo, não funciona da maneira como concebemos as comunidades investigativas” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 218).

Conforme lemos sobre a proposta das comunidades investigativas, percebemos que elas de fato mobilizam pesquisas, já que os participantes levam dados – podem ser registros ou atividades realizadas pelos alunos, gravações, diários de bordo, relatórios dos professores etc. – para serem analisados em conjunto. A problematização, a análise e a reflexão acontecem na comunidade. Como a própria autora menciona:

Para mim, o que torna uma comunidade investigativa são as perguntas que vêm dos praticantes, dos professores, e que não são impostas a eles. Em comunidades investigativas, há ativos questionamentos dos pressupostos, das hipóteses, investigações de práticas comuns, há uma tentativa de ser sistemático e há uma cuidadosa consideração às múltiplas perspectivas (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 518).

Desse modo, encerramos a discussão com um quadro que aponta para características e diferenças existentes entre os conceitos de comunidades de prática e comunidades investigativas:

Quadro XX: Comunidade de prática, Comunidade investigativa.

Aspecto comparado	Comunidade de prática	Comunidade investigativa
Origem	Autores: Wenger e Lave (década de 1980) – surge na área administrativa/empresarial, vinculada a teorias de aprendizagem.	Autoras: Cochran-Smith e Lytle (década de 1990) – surge na área de formação de professores.
Conceito	Uma comunidade de prática pode ser vista como um <i>sistema de aprendizagem social</i> . Pode ser concebida como um grupo de indivíduos que possuem conhecimentos, habilidades e experiências diversas, que participam ativamente em processos de colaboração e, assim, compartilham conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, atividades e práticas, a fim de produzir conhecimento tanto pessoal quanto coletivo (WENGER, 1998).	Contextos onde professores – e outros profissionais da educação – conectados com outras comunidades mais amplas, desenvolvem conhecimentos e teorias por meio da investigação da própria prática. Elas seriam um meio ou um mecanismo primário para elaborar uma teoria da ação. “[...] os propósitos e funções essenciais das comunidades investigativas são os de fornecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor ao longo de sua vida profissional, bem como disponibilizar locais produtivos capazes de vincular as comunidades de educadores aos grandes esforços de mudanças, tanto nacionalmente como internacionalmente” (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 2009, p. 148).
Características	- Devem surgir de forma autônoma; - Materializam-se a partir de três dimensões: envolvimento mútuo de seus participantes; empreendimento conjunto (que se refere aos objetivos em comum) e repertório partilhado (que se refere ao desenvolvimento de recursos em comum). - Quatro elementos fundamentais: domínio (identidade comum); comunidade (sentimento de pertença); prática (conhecimento e desenvolvimento partilhado) e convênio (liderança e gerenciamento).	- A tendência é que funcionem melhor quando surgem de forma autônoma, a partir de questões levantadas pelos participantes e não de processos impostos; - Os membros desenvolvem normas e entendimentos comuns; - Participantes colaboram para criar suposições sobre a prática e também levantar questões sobre a mesma; - O trabalho parte de dados que os professores trazem para as reuniões (podem ser trabalhos dos estudantes, relatórios, filmagens, diários de bordo etc.).
Como vê o conhecimento	Considera que o corpo de conhecimentos de uma profissão não se constitui apenas pelo currículo, mas envolve um panorama de práticas que se relacionam à profissão, à pesquisa, ao ensino, à gestão, a associações, entre outros contextos (WENGER, 2010). O autor defende que a prática possui sua própria lógica, que não é a mesma da lógica linear tradicional (WENGER, 1998).	Querem unir conhecimento local e conhecimentos globais (conhecimentos da prática e conhecimentos acadêmicos), a fim de gerar o <i>conhecimento da prática</i> . Conforme discutido anteriormente, esse conhecimento é gerado quando os professores consideram suas próprias práticas como objeto de investigação intencional (FIORENTINI; CRECCI, 2016).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora..

Como se nota, ambos os conceitos remetem não apenas à aprendizagem de conhecimentos ligados à prática profissional, mas também à produção de conhecimentos a partir de saberes e ações desenvolvidos na prática. Ambos exigem interação e reflexão conjunta. Entretanto, enquanto o conceito de comunidade de prática surge fora da área de

formação de professores, o conceito de comunidade investigativa nasce em seu cerne, ligado a especificidades próprias da docência.

Por isso, consideramos as contribuições oriundas das *comunidades de práticas*, mas entendemos que o conceito de *comunidade investigativa* surge de maneira mais próxima a um ambiente propício ao DPD. Nesta tese, no entanto, trabalharemos com o conceito de *comunidade profissional*, tendo o intuito de demarcar as condições específicas de uma comunidade que nasce no interior das escolas, carregando características próprias e constante cuidado para que a mesma não seja simplesmente absorvida como um elemento que busca padronizar e institucionalizar o tipo de relação estabelecido entre pares.

Para finalizar, remetemos ao título do capítulo e consideramos necessário fazer uma distinção entre os conceitos de *lugar* e *espaço*, pois ambos vêm sendo utilizados em nossas discussões. Tomamos por base as contribuições de Certeau (2014), que especifica:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistências. [...] Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. [...] Implica uma indicação de estabilidade.
[...] O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. [...] O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo) e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres (p. 184).

Esses conceitos são importantes, pois, para defender nossa tese, caminharemos entre um e outro. Aqui defendemos a escola como *lugar* de DPD. Porque é preciso que ela, de fato, assuma esse lugar. Que seja vista e concebida dessa forma, que se entenda que ela pode e deve promover tal desenvolvimento, sendo que, para isso, é preciso garantir condições de tempo, estrutura e recursos adequados.

Como vimos, em nossa perspectiva, conceber a escola como lugar de uma comunidade investigativa é algo que pode corroborar essa proposta. No entanto, como vimos, essa comunidade não pode ser imposta, com regras rígidas e padrões universais. Os próprios estudos sobre DPD defendem que os processos formativos sejam construídos de acordo com a realidade e as demandas específicas de cada escola.

Nesse caminho, ao defender a escola como lugar de DPD, como lugar de comunidades investigativas, também reiteramos que diferentes espaços formativos sejam constituídos. Pois,

embora partamos de princípios comuns, não há regras exatas preestabelecidas para que uma comunidade funcione. Cada grupo terá que constituir seus próprios espaços, para que os mesmos possam dialogar com os valores e crenças do grupo e, ao mesmo tempo, possibilitem a compreensão, a investigação e ressignificação dos saberes e práticas que constituem o exercício da docência.

5.2. Apresentando os dados observados e produzidos por meio da pesquisa – compreendendo os processos formativos nas escolas participantes

Neste tópico, apresentaremos um recorte dos dados de nossa pesquisa, que nos auxiliam a entender qual o lugar ocupado pelo desenvolvimento profissional docente em cada uma das escolas participantes. Para isso, os mesmos foram organizados em três eixos principais: 1) Perfil dos participantes do estudo; 2) Etapa I: Diagnóstico das escolas participantes; 3) Desenvolvendo propostas formativas em uma pesquisa construtivo-colaborativa.

Em cada um desses eixos, contemplamos categorias que emergiram em diferentes etapas da pesquisa, do mesmo modo que buscamos discuti-las a partir da literatura consolidada na área.

5.2.1. O perfil dos participantes do estudo

O quadro abaixo ilustra algumas das características dos participantes da Escola A:

Quadro XXI: Perfil dos professores da Escola A.

Part.	APP	Id	Tempo (Atuação no magistério)	Ano de conclusão (Form. Inicial)	Possui PG? De que tipo?	Em que área?
D-A	17/18	53	Dez anos na função	1988 (Pedagogia)	Especialização	Alfabetização e Gestão
VD1-A	2017	54	20 anos c/ prof. ^a / 10 anos na função	1986 (Pedagogia)	Especialização	Educação Infantil
VD2-A	17/18	43	19 anos	1993 (Magistério) 1998 (Pedagogia)	Especialização	Educação Inclusiva
C1-A	17/18	49	10 anos na função	2006 (Pedagogia)	Especialização, ME, cursando DO	Todos na área da Educação
C2-A	2018	35	11 anos (prof.), 4 anos (coord.)	2002 (Magistério) 2006 (Pedagogia)	Especialização, Mestrado	Esp.: gestão educac. / Mestrado em Educação
PQ	2017	27	5 anos	2012 (Pedagogia)	Mestrado, cursando dout.	Educação
P1-A	17/18	64	11 anos	2012 (Pedagogia)	Não	
P2-A	17/18	49	20 anos	1991 (Pedagogia)	Não	
P3-A	17/18	38	3 anos	1997 (Magistério)	Não	
P4-A	2017	56	9 anos	2009 (Magistério)	Especialização	Gestão e Coordenação
P5-A	-	34	15 anos	2002 (Mag.), 2005 (Letras), 2010 (Ped.)	Especialização	Educação Infantil e

						alfabetização
P6-A	2017	30	1 anos	2016 (Pedagogia)	Especialização	Educação Especial
P7-A	2018	34	5 anos	2008 (Biologia) 2016 (Pedagogia)	Especialização, Mestrado	Esp. em Educação e Mestr. em Bio.Vegetal.
P8-A	2018	39	8 anos	2009 (Pedagogia)	Especialização	Psicopedagogia, AEE
P10-A	2018	45	1 ano e alguns meses	2016 (Pedagogia)	Especialização	Letramento e Alfabet./ Psicopedagogia
P11-A	2018	40	Primeiro ano	2017 (Pedagogia)	Não	
P12-A	17/18	57	30 anos	1979 (Pedagogia)	Não	

Legendas: APP: Anos em que participou da pesquisa de forma central ou ativa. Id: Idade em 2017. PG: pós-graduação. Obs.: C1-A participou como professora coordenadora em 2017 e como professora no final de 2018.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se observa, esta escola passou por várias mudanças em seu quadro de professores e gestores de 2017 para 2018, conforme apresentado no Capítulo Dois.

Enquanto em 2017 havia vários servidores que já estavam na escola havia alguns anos (PQ; P1-A; P2-A; P4-A; C1-A; VD1-A), em 2018 muitas alterações aconteceram, trazendo a demanda por conhecer a fundo o Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, P7-A atuava na Educação Infantil pela primeira vez, P8-A atuava na Etapa II da Educação Infantil no município pela primeira vez, P10-A estava em seu segundo ano da docência, P11-A em seu primeiro ano. Assim, esse novo quadro de funcionários exigiu um olhar para os professores iniciantes no ano de 2018.

Entretanto, também se pôde contar com D-A, P1-A, P5-A e P12-A, que já atuavam na escola havia mais de 5 anos e poderiam contribuir com a recepção das professoras recém-chegadas.

É importante ressaltar que as mudanças não aconteceram apenas entre os professores, mas houve troca da professora coordenadora e da vice-diretora. Contudo, a VD2-A já conhecia a escola, pois havia substituído VD1-A em algumas ocasiões em que D-A se ausentou, o que facilitou esse processo de transição:

Embora eu tenha ficado em alguns momentos, [...]. Quando eu ficava com a VD1-A, ela: 'Deixa que eu faço'. Final de ano que fiquei aqui, fiquei praticamente só cuidando assim, de coisas da formatura, de uma coisa ou outra. Agora este ano, coloquei a mão na massa mesmo, tudo o que tinha que fazer, bastante ideias, tinha que ir conhecendo (VD2-A, GF-3b).

C2-A, embora com menos tempo de magistério do que C1-A, já possuía alguma experiência na área e, em pouco tempo, engajava-se nas especificidades da escola, buscando conhecê-la em maior profundidade e, também, colaborar com aquilo em que se poderia avançar. A propósito, é preciso ressaltar que ambas as professoras coordenadoras demonstravam muita clareza em relação ao seu papel, entendiam que eram peça-chave para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, verificando as relações entre

esses processos e as práticas docentes. Assim, entendiam que a formação de professores era parte de sua demanda, sendo que organizavam momentos de HTPI e HTPC com esse olhar.

Ambas também eram muito estudiosas, sendo que buscavam, na literatura acadêmica, na legislação e, também, em recursos informais, maneiras de melhor compreender os processos educativos, a fim de ir ao encontro do que o grupo de professores demandava.

Sobre as gestoras, como se nota, as três possuem larga experiência na área, mais de quinze anos atuando no magistério público. Também podemos mencionar que todas eram muito envolvidas com as demandas pedagógicas da escola, participavam das HTPC, e D-A inclusive gostava de acompanhar e contribuir com o planejamento das mesmas. Envolviam-se nas leituras, nas discussões, tendo uma participação muito ativa.

Em relação ao tempo de carreira, notamos que é um grupo bastante diversificado, o que pode trazer vantagens à escola em relação a uma variabilidade de experiências e olhares para a profissão, como também pode tornar desafiador elaborar uma proposta formativa que contemple a todos os interesses, tendo em vista que, conforme Estrela (2005) e Huberman (2007), os interesses e as demandas formativas vão se modificando a cada etapa da carreira.

O quadro a seguir traz as características das participantes que atuaram na Escola B:

Quadro XXII: Perfil dos participantes da Escola B.

Particip.	APP	Id	Tempo de atuação 2018	Ano em que se formou	Possui PG? De que tipo?	Em que área?
D-B	17;18;19	50	31 prof./ 19 dir.	1989 (Pedagogia)	Especialização	Adm. Escolar
VD1-B	17;18	48	12 anos vice-dir.	1989 (Mag.), 2001 (Ped.)	Especialização	Gestão Educacional
VD2-B	17;18;19	38	2 anos na função	1998 (Magistério) 2005 (Pedagogia)	Especialização	Educ., Coordenação Pedagógica
VD3-B	17;18;19	----	23 anos	(?) Magi, 2002 (Ped.)	Especialização	Educação
C-B	17;18;19	41	9 na função	1997 (Pedagogia)	Especialização	Educação Especial
P1-B	17;18;19	33	8 anos efetiva	2003 (Mag.), 2008 (Letr.)	Não	
P2-B	17;18;19	36	3 anos	2007 (Pedagogia)	Especialização	Educ. Especial Deficiênc. Mental
P3-B	17;18;19	43	3 anos	2011 (Pedagogia)	Especialização	Alfabetização
P5-B	17;18;19	30	7 anos	2010 (Pedagogia)	Especialização	Educação Especial
P6-B	17;18;19	46	13 anos	1994 (Com. Social) 2005 (Pedagogia)	Especialização	Psicopedagogia
P7-B	17;18;19	31	6 anos	2011 (Pedagogia)	Especialização	Educação Infantil
P14-B	17;18;19	46	17 anos	1992 (Magistério) 2005 (Pedagogia)	Especialização	Psicopedagogia
P21-B	17;18;19	28	6 anos	2012 (Pedagogia)	Especialização	Ed. Infantil; Arte e Musicalidade; Ed. Especial
P22-B	18; 19	47	24 (profª Geografia); 2 anos (pedagoga)	? (Geografia) 2015 (Pedagogia)	Especialização	Educação Infantil e Alfabetização
P4-B	17;18;19	39	20 anos	1997 (Magistério) 2000 (Pedagogia)	Especialização	Psicoped. da Aprendiz. Escolar
PEF1-B	17;18;19	44	18 anos	2000 (Ed. Física)	Especialização	Atividade Física e Qualidade de Vida

P8-B	17;18;19	29	7 anos	2011	Mestrado	Violência Escolar
P9-B	17;18;19	52	25 anos	1988 (Pedagogia)	Especialização	Psicopedagogia Institucional
P10-B	17;18;19	---	---	---	---	---
P11-B	17;18;19	49	28 anos	1987 (Magistério) 2001 (Pedagogia)	Especialização	Educação
P13-B	17;18;19	49	24 anos	1988 (Pedagogia)	Especialização	Psicopedagogia
P23-B	17;18;19	48	18 anos	2000 (Pedagogia)	Especialização	Gestão
P24-B	17;18;19	---	14 anos	1995 (Pedagogia)	Especialização	Psicopedagogia
P25-B	18;19	39	19 anos	1997 (Magistério)	Especialização	Psicopedagogia
P26-B	18;19	35	7 anos	2010 (Pedagogia)	Especialização	Educação Especial
P27-B	18;19	36	18 anos	Magistério (2001) Pedagogia (2005)	Especialização	Alfabetização
P28-B	17;18;19	50	20 anos	1986 (Magistério) 2013 (Pedagogia)	Especialização	Educação Infantil e Letramento

Legendas: ID: idade em 2017, APP: ano em que participou da pesquisa de forma ativa e/ou central, PG: pós-graduação. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se nota, na Escola B houve menos mudanças de 2017 para 2018 e de 2018 para 2019. Em 2018, na Educação Infantil, das 12 professoras, duas eram novas; enquanto que, em 2019, apenas uma professora saiu. No Ensino Fundamental, entre as 13 professoras polivalentes, houve a troca de uma em 2018 e uma em 2019.

Essa mudança foi maior no quadro de professores de Educação Física, sendo que apenas PEF1-B se manteve durante todos os anos da pesquisa, e os outros dois mudavam de um ano para o outro.

Em relação aos professores que atuam em áreas especiais, como reforço, Arte, Sala de Recursos, Projeto de Leitura, também houve maiores mudanças. Esses professores não fizeram parte da pesquisa de forma ativa ou central, pois não cumpriam todos os HTPC na escola e participaram de forma bastante esporádica.

Dessa forma, pôde-se verificar uma continuidade no trabalho ao longo desses três anos, da mesma forma que é possível encontrar alguma dificuldade para lidar com esses professores que participam dos HTPC com menor frequência, já que dificilmente os mesmos conseguem acompanhar a sequência das formações e discussões que vão sendo estabelecidas.

Observando o perfil do grupo, verifica-se que na Educação Infantil há professores mais jovens em tempo de experiência (seis entre os nove ainda não possuem 10 anos de experiência), enquanto o grupo de professores que atua no Ensino Fundamental I se caracteriza por professores com mais anos de experiência (nove entre os doze professores que responderam ao questionário possuem mais de 15 anos de experiência).

Embora não possamos dizer em que fase de carreira cada professor se encontra, apenas pelo tempo de experiência profissional, ressaltamos que o perfil do grupo pode influenciar em

suas demandas e interesses, tendo em vista que, enquanto o grupo de professores em fases mais iniciais da carreira ainda tende a estar consolidando sua identidade, suas rotinas e forma de organização do trabalho; em fases mais avançadas, como, por exemplo, na *Serenidade* (HUBERMAN, 2007), o professor tende a conformar-se mais com sua atuação, tal como ela é. Também pode acontecer um distanciamento em relação aos alunos, em função de uma maior diferença de idade, assim como um conservadorismo, a fim de resistir a inovações e enfatizar uma nostalgia do passado.

Novamente, não estamos dizendo que esse ou aquele professor assumia essas características, pois nosso estudo não tinha esse objetivo, mas trazemos a importância de se olhar para o perfil da equipe que possuímos, especialmente, para as diferentes demandas formativas que podem surgir nessas diferentes fases.

Vale salientar que nessa escola havia poucos professores iniciantes, contudo, no ano de 2018, dedicou-se uma atenção especial às professoras P22-B e P27-B, pois atuavam pela primeira vez na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente. Essas professoras apresentaram maiores dúvidas do que as professoras P2-B e P3-B, que, embora ainda no início da carreira, já atuavam pelo quarto ano.

Em relação às formações, notamos que ter cursado uma especialização não se configura como um diferencial no grupo, já que apenas P1-B não cursou nenhum tipo. Diferentemente, a formação *stricto sensu* foi realizada apenas por P8-B.

Com relação à equipe gestora, assim como na Escola A, todas possuem 18 anos ou mais em atuação no magistério. A equipe também se envolvia em todos os HTPC, participando das leituras e discussões propostas. Em alguns momentos, um ou mais membros da equipe precisaram se ausentar para se reunir com algum pai ou conversar com algum professor sobre um assunto específico, mas, na maior parte dos encontros, estavam presentes. O planejamento ficava sob responsabilidade de C-B, embora diversas vezes D-B tenha opinado sobre a organização dos mesmos, pensando no que funcionaria melhor quando considerávamos o tempo previsto e as demandas existentes.

C-B também já atuava havia nove anos na função e havia 21 no magistério. Ela demonstrou muito interesse em trabalhar com temas que pudessem auxiliar os professores em suas práticas. Também possuía clareza sobre a importância do seu papel no monitoramento dos processos de ensino-aprendizagem, na busca por melhorias das práticas e da organização escolar. Com frequência, demonstrava preocupação em relação a desafios que notava nas práticas dos professores, mas que não conseguia fomentar uma formação que levasse à

superação dos mesmos. Organizava momento de HTPI em grupos menores, com professores que atuavam nas mesmas séries, a fim de promover discussões mais específicas às demandas dos grupos. Nesses HTPI se realizavam o Conselho de Classe, discussões sobre problemas específicos dessas turmas, leituras mais direcionadas à faixa etária em questão etc.

Por fim, apresentamos o quadro com o perfil dos professores que atuam na Escola C:

Quadro XXIII: Perfil dos professores da Escola C.

Particip.	APP	Id	Anos de experi. no Magistério/ na escola	Conclusão da formação inicial	Possui PG? De que tipo?	Em que área?
D1-C	2018	49	06 (prof.), 10 anos (coord.), 3 meses direção	2006 (Pedagogia)	Esp., Mestr., Dout.	Educação
P19-C/ D2-C	18/19	---	21 anos como prof ^a	Matemática (1986)	Especialização	Educação
VD1-C	18/19	48	23 anos de magistério	1992 (Arte), (Ped.)	Mestrado	Educação
C1-C	18/19	42	8 (prof.), 7 (coord.)	1997 (Letras) 2009 (Pedagogia)	Especialização	Linguística Aplicada
C2-C	2019	31	7 (prof.); 1º ano coord./ 4 anos na escola	Ed. Física (2011), Pedagogia (2017)	Especialização	
P1-C	18/19	45	7 anos	Pedagogia (2011)	Especialização	Educação Inclusiva
P2-C	18/19	33	10 anos	2007	Mestr., Dout.	Geografia
P3-C	18/19	29	2 anos	2014 (Lic. em música)	Não	---
P4-C	18/19	43	22 anos	94 (Mag.), 98 (Letras), 15 (Ped.)	Especialização	2008
P5-C	18/19	44	23	1992 (Magistério), Letras (1999)	Mestrado	Educação
P6-C	18/19	40	15 anos efetiva	2001 (Biologia)	Mestrado	Biologia Vegetal
P7-C	18/19	--	19 anos	(1990) Magistério, (2004) Pedagogia	Especialização	Educação/ Gestão Escolar
P8-C	18/19	52	24 anos	1990 (Ed. Física) 1999 (Pedagogia)	Especialização	Ed. Física, Gestão Escolar e Pedagogia
P9-C	18/19	35	13 anos	2002 (Magistério), (Letras) 2006	Especialização	Gestão Escolar
T-C	18/19	33	1,3 anos	2017 (Arquitetura e Urbanismo)	Não	---
P15-C	2018	44	20 anos	1999 (Pedagogia)	Doutorado	Des. Humano e Tecnologias
P16-C	2018	33	10	Arte (2010) Pedagogia (2016)	Especialização	Ensino de Arte
P17-C	18/19	34	12/ 03	Matemática (2007)		

Legenda: Id: idade em 2018, APP: ano em que participou da pesquisa de forma ativa ou central. PG: pós-graduação. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro apresentado representa professores que tiveram participação ativa ou central em determinados momentos da pesquisa, não trazendo informações sobre a totalidade de professores que atuaram na escola ao longo dos anos de 2018 e 2019. Mas podemos afirmar que na Escola C também houve grande mudança no quadro de professores de 2018 para 2019. No Ensino Fundamental I, houve troca de apenas uma professora, e quatro se mantiveram.

Mas houve muitas trocas entre os professores que ministram Projetos Extracurriculares no período da tarde. A escolha para lecionar nesses projetos ocorre anualmente, o que dificulta um vínculo duradouro com os mesmos professores. Os que são efetivos na escola possuem prioridade para escolher assumir aulas em tais projetos (sendo que alguns ampliam sua jornada ano após ano nos mesmos projetos), mas há uma circulação maior entre os professores que não atuam no período da manhã, que trabalham na escola apenas nos projetos extracurriculares.

O mesmo acontece no Ensino Fundamental II. Há um quadro de professores efetivos (três professores de Português, dois de Matemática, uma de Geografia, uma de Ciências, dois de Educação Física). Esses, geralmente, se mantêm, ano após anos, especialmente porque essa é a única escola da rede municipal que possui Ensino Fundamental II. Assim, a única opção desses professores seria se deslocar para a Educação de Jovens e Adultos, algo que não tem sido a opção dos mesmos, considerando que o ensino é noturno e há maior flutuação na quantidade de turmas de um ano para o outro, sendo que nem sempre é possível contemplar toda a jornada de trabalho em uma mesma escola.

Na Escola C, esses professores costumam lecionar no período da manhã, assumindo as aulas regulares, mas também ampliam sua jornada com algumas aulas do período da tarde, quando acontecem os Projetos Extracurriculares. Nas disciplinas de História, Inglês e Arte e na parte dos Projetos Extracurriculares que não é contemplada pelos professores efetivos, há constante troca de professores, pois essas aulas costumam ser atribuídas a professores que prestam o Processo Seletivo, o qual se renova anualmente. Também há trocas frequentes em parte das aulas de Matemática, nas aulas de História e Inglês, pois os professores titulares desses cargos ocupam outras funções, sendo suas aulas substituídas por professores do Processo Seletivo.

Dessa forma, a Escola C conta com um grupo de professores que permanece na mesma há anos e já parece ter incorporado a cultura escolar, ter um apego afetivo bastante grande pela escola, mas, anualmente, recebe professores que nunca tinham atuado na mesma, sendo necessário apresentar a escola a esses, tendo em vista que ela se difere das demais escolas da rede em muitos aspectos.

VD1-C, P2-C, P3-C, P4-C, P5-C e P6-C, por exemplo, atuam na escola desde o início da carreira; desse modo, grande parte do grupo que se envolveu com a pesquisa de maneira ativa possui um vínculo forte com a instituição, tendo acompanhado os desafios e o desenvolvimento vivido por ela ao longo de toda a sua carreira. Em relação às fases de

carreira, entre os doze professores listados no quadro, notamos que dez possuem dez ou mais anos de experiência. Assim, embora não seja possível afirmar sobre as características do grupo apenas olhando para o tempo de carreira, a tendência é que os mesmos tenham superado as inseguranças dos anos iniciais e agora tendam a consolidar seu estilo pedagógico, tendo uma maior compreensão dos fatores institucionais que influenciam em suas escolhas pedagógicas (HUBERMAN, 2007, p. 42).

Em relação à formação acadêmica, assim como na Escola B, na Escola C a especialização parece não se configurar em um diferencial, entretanto, é importante ressaltar que a pós-graduação na modalidade *stricto sensu* foi realizada por sete participantes entre os 18 que são apresentados, caracterizando um diferencial em relação às outras duas escolas.

A diretora efetiva da escola está afastada, assim D1-C e D2-C assumem a função em substituição, ambas exercendo a função pela primeira vez. Embora ambas tenham mais de dez anos no magistério público, D1-C conta com 10 anos de experiência na coordenação pedagógica, o que lhe poderia auxiliar, dando uma visão mais ampla, do que a da sala de aula, sobre as relações e as demandas que se estabelecem na escola.

D1-C e D2-C participaram dos HTPC que observamos, envolvendo-se nas discussões estabelecidas, mas nem sempre conseguiam fazer parte dos encontros que ocorriam em HTPI. Como esse momento acontecia após o almoço dos professores, muitas vezes elas estavam envolvidas com outras demandas da escola.

Em relação aos professores coordenadores, uma característica importante é que C1-C sempre atuou nesta escola, o que caracteriza uma relação de vínculo bastante forte com a instituição, como também um grande conhecimento em relação às práticas, à organização e às pessoas que fazem parte da escola. O outro professor coordenador já era professor na escola, mas assumiu a função no ano de 2019, quando houve redução de um vice-diretor e aumento de um professor coordenador.

Os dois professores coordenadores se mostraram muito envolvidos com os momentos de HTPC e HTPI da escola, prontos a planejar esses momentos, de modo a corroborar melhorias nas práticas profissionais. Ambos possuem como característica o fato de serem ágeis na organização dos esquemas decididos junto aos professores. Por exemplo, se determinada ação era decidida em assembleia, rapidamente os professores coordenadores já visualizavam como essa ação poderia se integrar à rotina da escola e, assim, buscavam colocá-la em prática, inserindo-a em determinado momento da semana, criando cronogramas para que a mesma acontecesse etc.

5.2.2. Etapa I: Diagnóstico das escolas participantes

Neste tópico apresentamos os principais resultados referentes à trajetória estabelecida nesta pesquisa, em cada uma das escolas. Destacamos a estrutura e os desafios encontrados em cada escola na Etapa I, e algumas escolhas necessárias para constituir a segunda etapa, em que consideramos no que conseguimos avançar e em quais limites continuamos a esbarrar.

A ideia é identificarmos os principais desafios e potencialidades quando se deseja constituir uma escola como lugar de DPD. Assim, iniciamos descrevendo características atreladas aos espaços de formação encontrados em cada uma das escolas, por isso apresentamos: os conteúdos de tais formações, as formas de organização, o uso do tempo nos momentos de HTPC e os principais desafios encontrados.

Ao apresentar a realidade das três escolas de forma simultânea, temos ciência de que pode haver comparação entre um ou outro aspecto, mas desejamos deixar claro que a natureza deste estudo não é comparativa. O intuito, ao olhar para três realidades distintas – ou quatro, quando consideramos que na Escola B observamos dois grupos de professores em HTPC –, é contar com diferentes realidades, ter a chance de observar diferentes caminhos se desenharem, com o objetivo de constituir espaços que contribuam com o DPD. Mas reconhecemos que cada escola é única, por isso cada uma precisa encontrar as melhores maneiras de se organizar considerando o perfil do grupo de professores, as características dos alunos, os desafios e as características próprias da escola.

(A) Os conteúdos abordados na Etapa I

Em 2017, primeira etapa da pesquisa em campo, observamos 13 reuniões de HTPC da Escola A, sendo 09 realizadas com os professores pedagogos polivalentes e 04 com as professoras de musicalização.

Na Escola B, o HTPC se divide em dois grupos distintos: às segundas-feiras o grupo de professores que atua na Educação Infantil se reúne, enquanto as terças-feiras destinam-se ao grupo de professores que atua no Ensino Fundamental. Alguns poucos professores precisam cumprir três horas-aula de HTPC, de modo que participam dos dois dias. No ano de 2017, a observação ocorreu prioritariamente na segunda-feira, dia em que os professores da Educação Infantil se reúnem. Houve oito participações nesse dia e apenas uma na terça-feira.

Na Escola C, observamos alguns HTPC no início de 2018 e outros no início de 2019. A parceria entre pesquisadora e escola teve início em abril de 2018, sendo que alguns horários

foram planejados em conjunto com a pesquisadora, a coordenação e o grupo de professores, enquanto em outros momentos a rotina da escola se manteve, ou seja, a pesquisadora participava apenas como observadora, sem realizar intervenções no planejamento do HTPC ou no desenrolar do mesmo.

Os quadros a seguir sintetizam os principais assuntos desenvolvidos nos HTPC observados:

Quadro XXIV: Principais temáticas abordadas nos HTPC da Escola A, observadas em 2017.

01	25/07/2017	Explicação da C1-A sobre o que será preciso rever para o segundo semestre / Replanejamento
02	01/08/2017	Organização coletiva do Projeto da Escola sobre Educação Ambiental
03	08/08/2017	Partilha de experiências e planejamento referente ao Projeto de Educação Ambiental
04	12/09/2017	Planejamento da Reunião de Pais (em setembro esta escola realiza reuniões de pais temáticas, visando melhor compreensão dos pais sobre o desenvolvimento da criança ou outros assuntos pedagógicos).
05	26/09/2017	Programação da Semana da Criança/1º dia de formação sobre: <u>Inteligência Emocional/ introdução do estudo com slides realizado pela C1-A. A formação foi baseada, principalmente, no livro de Daniel Goleman: Inteligência Emocional ()</u> .
06	10/10/2017	Formação sobre Inteligência Emocional – Apresentação do Capítulo 15 do livro abordado por D-A e VD1-A.
07	24/10/2017	Discussão sobre compras de materiais com verba do PDDE/ Formação sobre Inteligência Emocional – Apresentação do Capítulo 13: Trauma e Reaprendizado Emocional (P2-A e P6-A).
08	31/10/2017	P4-A e P3-A: organizaram sua apresentação do Capítulo a ser apresentado (sobre Inteligência Emocional). Professoras do Infantil II: organização da Festa de Encerramento. Demais professoras: realizaram atividades de planejamento/organização de materiais.
09	28/11/2017	Formação: Inteligência Emocional/ Capítulo: Ensinando as Emoções – Apresentado por P4-A e P3-A.
	04/12/2017	HTPC na SME: CURSO PACTO pela alfabetização em idade certa (MEC).
	11/12/2017	HTPC – 11/12/2017: SME: CURSO PACTO pela alfabetização em idade certa (MEC).

Essas foram realizadas com professores polivalentes. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro XXV: Principais temáticas desenvolvidas nos HTPC da Escola A que foram observadas em 2017, realizadas com professores de musicalização.

01	10/08/2017	Tema: Desenvolvimento Moral – Estudo dos Dilemas: Protocolos. Dinâmica: Apresentação de slides sobre a temática pela C1-A, sendo que durante o processo C1-A questionava as docentes sobre como viam as questões pontuadas em sua prática, também pediu para que elas contassem se conseguiram colocar em prática alguns dos aspectos estudados no HTPC anterior.
02	24/08/2017	Socialização da formação realizada na SME sobre construção do número. C1-A contou sobre alguns jogos de matemática criados pela professora do curso, dizendo que se surpreendeu com a qualidade do material que surgiu. Retomada da semana anterior: C1-A: Tentaram colocar algo em prática em relação à linguagem descritiva? [As discussões aconteceram a partir desse questionamento]
03	28/09/2017	Foi combinado o esquema de apresentações para a comunidade (de musicalização). Em relação ao desenvolvimento da moralidade; para encerrar, C1-A perguntou como foi o trabalho com essa nos últimos meses, o que as professoras fizeram, como lidaram com as situações.
04	05/10/2017	Neste dia PM1-A fez um exercício para desenharmos todos os sons que ouvíamos em um dia nosso. Depois que terminamos, cada uma tentou reproduzir esses sons... A partir disso, PM1-A começou a falar sobre explorar os diferentes tipos de sons com as crianças e deu exemplos de diferentes tipos de atividades que realizou. Trabalhou a altura (grave e agudo) com coreografias em que as crianças tinham que ficar sobre a cadeira no som mais agudo e no chão no som mais grave.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro XXVI: Principais temáticas abordadas nos HTPC observadas em 2017, dos quais participaram professores pedagogos polivalentes e professores de Educação Física da Escola B.

	31/07/2017	Reunião de Pais (Pesquisadora não participou).
	07/08/2017	Homenagem na Câmara em função de terem vencido a gincana ambiental. Professores e alunos participaram (Pesquisadora não participou).

01	14/08/2017	Palestra com professora coordenadora de outra escola sobre: Cesto do tesouro – brincar heurístico.
02	21/08/2017	Informes e Socialização das Reuniões de Pais (como cada professor desenvolveu).
	28/08/2017	Pesquisadora esteve ausente devido a um Congresso (EDUCERE).
03	04/09/2017	Palestra com dentista, aos pais.
04	11/09/2017	Socialização sobre o Museu da Inclusão/ reflexões sobre inclusão (trechos a partir do autor Zaballa). Equipe gestora apresentou a avaliação do primeiro semestre aos professores (resultado de como funcionários e professores avaliaram a escola).
05	19/09/2017	HTPC com professores do Ensino Fundamental I – Socialização sobre o Museu da Inclusão/ reflexões sobre inclusão (trechos do texto de Zaballa).
06	25/09/2017	Contextualização: Cada grupo de professores está estudando um tema neste ano. Hoje começou a apresentação do primeiro tema estudado no HTPI. A proposta foi ler textos em HTPI, discutir e realizar atividades na classe, depois socializar as experiências em HTPC. Os temas foram: blocos lógicos, jogos, situação-problema. Foram divididos por série.
07	09/10/2017	Fizemos a leitura do Capítulo 4 de: <i>Consciência fonológica na Educação Infantil: Desenvolvimento de habilidades e aprendizagem da escrita alfabética</i> . A C-B pediu que discutíssemos em trio, sobre o conceito de consciência fonológica e o que é possível realizar na escola.
	23/10/2017	HTPC trocou para 25/10, em função de Palestra com fonoaudiólogo. Pesquisadora não pôde estar presente devido a troca de dias.
	30/10/2017	Não houve HTPC, para compensar o dia em que foram à SME (conversa sobre professor coordenador).
08	06/11/2017	Socialização de jogos e recursos pedagógicos, onde o grupo de professoras responsável por esse tema apresentou às demais colegas diferentes jogos que criaram ao longo do ano e que trabalharam com as crianças. Elas explicavam um pouco do contexto em que o jogo foi criado ou realizado. Esses jogos iam passando de professor em professor, para todos verem o material em detalhes.
09	13/11/2017	Socialização sobre o que foi realizado na Casa Aberta. Discussão sobre professor coordenador (está havendo uma discussão na rede municipal sobre a forma de escolha do professor coordenador, já que esse ocupa uma função e não um cargo efetivado via concurso). Socialização de atividades com blocos lógicos (vídeos).
	Dezembro	Festa de Encerramento / Compensação de HTPC em função da festa junina.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro XXVII: Principais temáticas abordadas na HTPC observadas na Escola C, entre os anos de 2017 e 2018.

01	26/02/2018	Informes gerais + Planejamento (professores de disciplinas comuns se reúnem para selecionar conteúdos a partir da BNCC).
02	01/03/2018	HTPC de quinta-feira com um grupo menor de professores. Planejamento referente aos projetos do período extracurricular.
03	12/03/2018	Reunião de Pais
04	15/03/2018	HTPC de quinta-feira com um grupo menor de professores. Discussões sobre ações que poderiam ser desenvolvidas para melhorar a questão do lixo.
05	18/02/2019	Informes gerais + Planejamento conjunto entre diferentes séries e/ou áreas para definir temáticas e conteúdos que se relacionam (acompanhamento do Ensino Fundamental II).
06	11/03/2019	Planejamento conjunto para organização de conteúdos em cada série (acompanhamento dos professores do Ensino Fundamental I).
07	18/03/2019	Organização da Festa Junina
	23/04/2019	Avaliação da proposta pedagógica a partir do documento encaminhado pela SME (Pesquisadora se ausentou porque ficou doente, apenas acompanhou a ata).
08	30/04/2019	Avaliação da proposta pedagógica a partir do documento encaminhado pela SME (continuação do que foi realizado na última HTPC).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na Escola A, verificou-se uma clareza em relação à proposta formativa que é desenvolvida no HTPC. Ela possui início, meio e fim e vínculo com os desafios e as práticas vivenciadas pelos professores.

Como se pode observar, nos HTPC estava acontecendo uma formação em torno da temática Inteligência Emocional, que perpassava tanto o modo como lidamos com nossas

emoções quanto estratégias para resolução de conflitos, para lidar com o outro, um material que oferecia apoio para pensar nas interações entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Houve HTPC que envolveram o planejamento coletivo de um projeto desenvolvido anualmente na escola (na área da educação ambiental) e um HTPC destinado ao planejamento da reunião de pais temática, pois, nesta escola, uma vez ao ano oferece-se uma reunião de pais cujo objetivo é abordar assuntos relacionados ao desenvolvimento da criança – os professores escolhem essa temática de estudo, a depender das características de sua turma.

Na Escola B, C-B também planeja e executa uma proposta formativa para os HTPC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com início, meio e fim. Busca temáticas que vão ao encontro dos professores – sejam temáticas solicitadas por esses ou aquelas que ela mesma identifica como necessárias – e realiza uma sequência formativa com tais temáticas, utilizando-se de diferentes estratégias para abordá-las.

Entretanto, como se verifica nos próprios quadros apresentados, uma diferença é que na Escola B presenciaram-se mais demandas do que na Escola A, com temáticas distintas. No período observado, verificaram-se estudos sobre inclusão, consciência fonológica e matemática na Educação Infantil. Além de haver HTPC voltados a outras finalidades (palestra aos pais, por exemplo) e socialização de outras atividades que aconteciam na escola. Presenciou-se uma quantidade maior de demandas a serem abordadas nesses momentos.

Na Escola C, os HTPC observados ocorreram no início de 2018 e no início de 2019. Devido ao período de observação, acompanhamos principalmente encontros voltados ao planejamento (esses também ocorrem no início do ano nas Escolas A e B). Acompanhando as atas de HTPC, a fim de conhecer outras temáticas de estudo desenvolvidas, verificamos que, diferentemente da Escola B, na Escola C, embora a professora coordenadora tenha planejado realizar o estudo de diferentes temáticas a partir da demanda dos professores, em 2019 poucas delas foram, de fato, desenvolvidas. Os professores comentaram que em anos anteriores realizaram formações voltadas à temática agrícola e ambiental, em parceria com professores da UNESP/RC; contudo, nos anos observados, houve poucos estudos com um planejamento contínuo, a maioria deles se restringiu a palestras ou reuniões pontuais, como, por exemplo, a palestra de uma especialista falando sobre o IDEB, da qual os professores disseram gostar muito durante o grupo focal realizado; a palestra com a Prof.^a Dra. Darlene Aparecida de Oliveira, sobre ‘O mundo rural’; um encontro com outra escola da rede municipal, para conversar sobre a proposta de escolas em período integral etc.

Assim, a maioria dos HTPC nessa escola foca desafios comuns a um grupo de professores ou à escola como um todo, em busca de soluções para eles. Também os utilizam para organizar eventos da escola (Gincanas, Feira de Ciências, Halloween, Festa Junina etc.), promoções, projetos pedagógicos.

(B) Formas de organização dos momentos formativos

Em relação aos HTPI, observamos que todas as escolas planejam, ao menos, um HTPI semanal, em que os professores se reúnem com os professores coordenadores. Os demais HTPI são utilizados conforme a escolha dos professores, que geralmente se dividem entre tarefas de planejamento; organização e correção de atividades; organização de pastas e portfólios dos alunos; elaboração de material didático; pesquisa de textos, vídeos e outros materiais para utilizar em sala de aula; elaboração do registro reflexivo em diário de bordo etc.

Na Escola A, um dos HTPI da semana é destinado a leituras que serão utilizadas no HTPC. Essas leituras costumam ser lidas individualmente ou junto à coordenação. No ano em questão, estava sendo realizada a leitura do livro *Inteligência Emocional* (GOLEMAN, 1996). Raramente os professores utilizam o tempo do HTPC com leituras, pois são feitas em HTPI ou mesmo fora do horário de trabalho.

As professoras que atuam na escola pela primeira vez devem cumprir dois da forma como preferirem e dois são orientados. Um para o mesmo estudo que as demais realizam, outro para estudar junto à professora coordenadora, iniciando pela leitura e compreensão do PPP da escola, passando por temáticas já estudadas pelo restante do grupo (organização dos cantinhos, desenvolvimento moral, conhecimento físico etc.).

Assim como na Escola A, na Escola B três ou quatro HTPI são organizados pelos professores, como preferirem, enquanto um acontecia com a professora coordenadora e colegas que atuam na mesma série. Este HTPI em comum era utilizado para estudo (leitura de textos), orientações da professora coordenadora, trocas de experiência etc.

Na Escola C, também havia um HTPI semanal junto à professora coordenadora, mas esse era voltado, principalmente, à discussão de assuntos específicos das turmas do referido professor. C1-C relata que aproveitava esse momento para dar um retorno ao professor sobre os registros realizados em diário de bordo, conhecer em maiores detalhes a realidade de suas turmas, discutir assuntos que demandavam ajuda da coordenação. No ano de 2019,

presenciamos a organização de um HTPI quinzenal coletivo, uma reunião entre os professores que atuavam nos projetos extracurriculares e um dos técnicos agrícolas.

Nesse, o intuito era realizar o planejamento do cronograma de aulas da próxima quinzena, verificando as demandas dos professores e a disponibilidade do técnico e do pessoal que atua na horta e junto aos animais, para dar apoio às classes.

Em relação aos HTPC, podemos destacar algumas peculiaridades, que percebemos em cada escola. Em relação à organização de cada encontro, as escolas apresentaram a seguinte estrutura (na maioria das vezes):

Escola A:

1. Acolhimento (a partir do segundo semestre de 2018)
2. Informes/breves deliberações
3. Proposta formativa

Escola B:

1. Planejamento e trocas de experiências entre pares da mesma série (a partir de 2018)
2. Leitura deleite
3. Informes
4. Deliberações e/ou orientações pedagógicas
5. Proposta formativa

Escola C:

1. Informes
2. Deliberações e/ou orientações pedagógicas
3. Planejamento de ações conjuntas ou Proposta formativa

Na Escola A, verificou-se grande objetividade nos encontros. Os informes eram passados de forma bastante pontual, sendo que, quando algum professor começava a estender várias perguntas sobre determinado informe, a direção pedia que o assunto fosse tratado posteriormente, em HTPI.

Geralmente se estudava uma temática por vez, possibilitando a continuidade do estudo da mesma. Entretanto, no ano de 2017 houve uma dinâmica atípica, pois a SME ofereceu uma formação na área de desenvolvimento físico que poderia fazer parte do horário de trabalho. Assim, quinzenalmente, uma parte dos professores não estava presente na escola, pois cumpria seu HTPC nesse curso.

Independentemente da qualidade do curso, essa dinâmica acabou afetando a organização dos HTPC na escola, pois a professora coordenadora optou por não dar continuidade às formações nos dias em que a equipe estava incompleta.

Assim, a dinâmica principal desenvolvida nos HTPC voltados ao estudo da Inteligência Emocional consistia na apresentação de um capítulo do livro abordado por cada grupo de professores. Após a apresentação (que podia conter dinâmicas ou outras estratégias ligadas ao conteúdo), o grupo todo realizava discussões sobre o que foi apresentado, trazendo relações com as situações vivenciadas em sala de aula, ou na própria vida, tendo em vista que se tratava de um assunto que não se vinculava apenas à educação formal.

Já no estudo desenvolvido nos HTPC com as professoras de musicalização, todas leram os mesmos capítulos, de modo que, nos momentos em que acompanhamos o grupo, trazia situações de conflitos vivenciadas em sala de aula, a fim de discuti-las de forma coletiva e de refletir sobre as mesmas à luz da literatura abordada.

A troca de experiências ocorreu em alguns momentos em função da discussão do próprio texto, mas isso só foi feito de maneira direcionada no terceiro encontro do quadro:

Experiências apresentadas:

- 1) Apresentação de atividade de classificação realizada pelas professoras P6-A e A3-A (estacionamento de carrinhos que devem ser organizados, sendo que a mesma cor não pode ficar lado a lado nem na vertical, horizontal ou diagonal). Retomada da conversa sobre a construção do conceito de número pela criança, que envolve estruturas de classificação, seriação, conservação, depende da exploração do meio, mas ocorre internamente, depende de relações mentais estabelecidas pelas crianças.
- 2) Balança: usar cilindros para brincar. As crianças devem equilibrar o peso. Desafio a mais que pode ser lançado: usar a ampulheta para que consigam cumprir a tarefa. Segundo P3-A as crianças ficaram muito instigadas com o desafio do tempo.
- 3) Caixa com fichas: Colocar fichas em determinada caixa e saber quantas foram colocadas. Quem acertar seria o vencedor (ROC-A-F1, 08/08/2017).

A fala de diferentes professores evidencia que a Escola A possui uma ótima organização nos aspectos formativos: “E aqui também são temas que surgem dos nossos desafios, do nosso dia a dia, do que está acontecendo na escola, então a gente pode colocar em prática isso que nós estamos vivenciando e aperfeiçoando” (P4-A, GFA-1b); “Eu acho que

está tudo organizado, é uma coisa que você gosta, que você aprende, que não é um tempo perdido, como eu já senti em vários lugares” (P1-A, GFA-1a);

P3-A: [...] então, a que eu tive aqui foi realmente o que a gente vivencia na sala de aula.

PEF1-A: Voltado para a realidade...

P3-A: Voltado para a realidade, exatamente. Não é uma coisa que não existe, as outras [formações em outras escolas] que eu tive era isso, uma coisa que não existe. Agora, aqui não, é a realidade. Assiste aqui, agora nós vamos trabalhar isso, então para mim foi realmente muito bom. (GFA-1b).

Na Escola B, o tempo destinado a informes e orientações pedagógicas costumava ser maior, com frequência um informe se desdobrava em outro(s) assunto(s), comentado por vários professores.

Do ponto de vista das práticas formativas, presenciamos maior diversidade de estratégias adotadas em HTPC. Houve temáticas que foram trazidas pela C-B, por meio de slides e/ou trechos de livros e/ou artigos, que foram lidos coletivamente (no caso da inclusão ou da consciência fonológica); houve momentos formativos em que a leitura de textos-base ocorreu em HTPI para que, na HTPC, as professoras apresentassem experiências desenvolvidas em sala de aula a partir dos assuntos abordados (no caso da Matemática, que envolveu o trabalho com Blocos Lógicos, Jogos e Situações-Problema).

Nesses encontros também aconteceu a troca de experiências, pois as professoras apresentavam às demais materiais utilizados em sala de aula e atividades realizadas (inclusive por meio de vídeos).

Nessa escola também se verificou que os encontros eram utilizados para que os professores socializassem experiências vivenciadas em suas turmas (por exemplo: como foi a reunião de pais ou a casa aberta).

Contudo, a grande diversidade de assuntos a serem tratados em HTPC acabava gerando a impressão de que determinadas temáticas eram abordadas de forma truncada, interrompidas com frequência.

Na Escola C presenciamos, principalmente, HTPC voltados ao planejamento, sendo possível notar diferenças entre esse trabalho nos anos de 2018 e 2019. Em 2018, observamos os professores olhando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para organizar o seu planejamento, quando se reuniam professores de disciplinas comuns; já em 2019 assistimos a uma dinâmica em que a dimensão coletiva já estava um pouco melhor desenvolvida.

Os professores do Ensino Fundamental II se reuniram para organizar a ordem em que ensinariam alguns conteúdos, buscando um diálogo entre os conteúdos de diferentes

disciplinas (para que assuntos comuns ou próximos fossem tratados no mesmo bimestre por diferentes professores).

Os professores do Ensino Fundamental I se reuniam junto ao coordenador para organizar o currículo, ou seja, distribuíam os conteúdos que seriam específicos de cada série, para uma melhor organização interna.

O fato de ter entrado mais um professor coordenador na escola certamente contribuiu para facilitar tais dinâmicas, tendo em vista que C1-C acabou focando principalmente nos professores do Ensino Fundamental II, enquanto C2-C chegou para dar uma atenção maior aos professores do Ensino Fundamental I.

Nessa escola, também chamam atenção as discussões em torno dos desafios vivenciados, sendo que mais de uma vez foi possível presenciar o grupo se organizando para solucionar determinado problema de forma coletiva, seja ele de âmbito pedagógico, financeiro ou organizacional.

Um exemplo a ser citado ocorreu em março de 2019, nos HTPC de início do ano. C1-C comentou que os alunos têm lido pouco e disse que já vinha conversando com alguns professores sobre formas de eles promoverem alguma leitura no Ensino Fundamental II (já que no Ensino Fundamental I havia mais espaço para práticas de leitura junto à professora).

Após algumas discussões, os professores definiram que os professores tutores escolheriam um livro junto à sua turma e ele seria lido diariamente (um trecho por dia), no início da primeira aula. Todos os professores concordaram com essa ideia e, nos próximos HTPC, a professora coordenadora retornou com uma pasta para cada professor, em que esse livro deveria ser guardado, combinaram também onde iria ficar essa pasta e comentaram sobre algumas estratégias para a leitura. Ou seja, foi possível perceber que a discussão não parou no HTPC, mas teve continuidade e foi colocada em prática.

Questões semelhantes ocorreram para lidar com alunos com dificuldade, alunos com mau comportamento, organização de eventos, arrecadação de verbas etc.

Contudo, praticamente não se vê um aprofundamento desses temas desafiadores por meio de leituras, estudo e uma análise mais aprofundada sobre a prática. Com frequência, os professores trazem para a discussão referenciais teóricos aos quais têm acesso, mas não se investe em um estudo realizado em âmbito coletivo:

Eu não trouxe nada escrito, mas em função do curso eu tenho pensado muito e posso falar. No começo do ano eu colocava as carteiras em U. Eu queria ir logo dando a matéria, mas no PACTO eu percebi a importância da oralidade e todos os dias eu tenho trazido leitura do dia também, organizamos qual vai ser o tema do dia...

E a produção de texto melhorou depois que eu tenho usado esse momento para essas outras coisas... (P1-C, ROC-HTPI, 21/08/2018).

P8-C: A Educação Física é baseada em Skinner. É repetição, repetição, repetição, então se eu for registrar tudo...

PR: Mas isso em uma perspectiva de treinamento, não é? Você tem outras perspectivas dentro da Educação Física.

P8-C: É, mas, por exemplo, se eu trabalho assim, é a mesma coisa sempre. Aí ação anotando só o que não é o igual. Se teve briga, conflito... Só o que foge ao cotidiano... (ROC-HTPI, 31/07/2018).

P2-C comentou que essa preocupação em desenvolver o professor reflexivo data da década de 1980 e conta que muitas coisas estavam acontecendo nessa década. Na geografia também, esse é o período em que se desenvolve uma linha mais crítica (ROC-HTPI, 24/07/2018).

Conforme o quadro acima, verificamos que, entre os nove encontros observados, um foi utilizado para realização de palestra aos pais, dois para socialização de atividades que ocorreram na escola (reunião de pais/Casa Aberta), dois para devolutiva da avaliação do primeiro semestre e informes; seis desenvolveram uma proposta formativa, sendo que três desses faziam parte de uma sequência de atividades formativas, que vinham sendo realizadas havia alguns meses (06; 08; 09), enquanto outros três abordaram temáticas pontuais (brincar heurístico, consciência fonológica, inclusão).

Dessa forma, para além de contar com *propostas formativas planejadas* (com início, meio e fim) e *vinculadas às demandas da escola*, outras questões importantes, presentes nos HTPC da Escola B, são as *apresentações e trocas de experiências* (C-B organizou vários momentos para que uma professora apresentasse uma experiência interessante realizada com sua turma ou para que o grupo de professores pudesse discutir sobre suas experiências).

(C) A organização do tempo nos HTPC

Para compor este tópico utilizamos dados, principalmente, da Fase 2 da pesquisa, pois nela conseguimos computar melhor as atividades que aconteceram ao longo de um ano completo.

Em primeiro lugar, apresentamos as diferentes atividades que aconteciam nos momentos de HTPC, para além da proposta formativa. Buscamos registrar quantas vezes essas atividades aconteceram durante o ano.

Quadro XXVIII: Atividades desenvolvidas em HTPC para além das temáticas formativas.

Atividades	A	B – EI	B – EF	C
Conselho de Classe	-	-	01	01
Conselho de Escola	-	-	01	-
Deliberações sobre determinada proposta da escola	-	04	-	06
Desvios do assunto proposto	08	03	07	Não ob.

Dinâmicas de abertura/Acolhimento	16	06	09	-
Discussões pedagógicas	25	08	38	04
Discussões sobre a escola	-	-	04	02
Encontros com momentos para o planejamento	07	21	20	01
Informes Externos	08	21	29	08
Informes Internos	48	38	78	65
Leitura Deleite	-	17	18	04
Livro da Vida	06	02	01	-
Organização do HTPC	05	11	07	-
Questionário enviado pela SME	01	-	-	-
Reunião de Pais	-	3	3	3
TOTAL DE HTPC considerados nesta análise	39	38	36	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à organização dos HTPC, também é importante destacar que as Escolas B e C utilizaram HTPC como pagamento de horas que os professores trabalharam na festa junina. No caso da Escola B, quatro encontros foram cancelados no final do ano; no caso da Escola C cada professor optou por quando desejava descontar o dia.

Em relação ao tempo utilizado com informes e com a leitura deleite:

Quadro XXIX: Tempo utilizado com informes e com a leitura deleite.

ESCOLAS	Encontros em que o tempo foi calculado	Tempo utilizado com informes e discussões iniciais	Encontros/tempo (leitura deleite)
A	23	70	---
BEI	19	106	06/77
BF	17	276	09/60
C	04	65	---

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Quadro XXX: Conteúdos dos informes em cada escola.

Assunto	A	BEI	BF	C
Festas, eventos e projetos coletivos	10	12	19	10
Organização da escola – espaços e materiais	13	0	13	11
Melhorias, materiais e reformas	0	6	7	1
Mais Alfabetização	0	0	7	0
Divulgação de formações externas	3	8	6	3
Questões financeiras	0	1	6	6
Organização da escola – horários e rotinas	0	11	5	7
Prevenção de doenças na escola/ higiene/ cuidados (saúde dos alunos)	5	3	4	0
Reuniões e formações na SME	0	0	4	0
Documentos; atribuição; remoção; processo seletivo	3	4	2	2
Documentação: avaliação docente; caderneta; relatórios	6	3	2	8
Saúde do Professor	0	2	2	0
Reuniões de pais, C. Esc., APM, Cons. de Classe	2	1	2	2
Inclusão/Reforço	0	1	2	1
Orientações pedagógicas da gestão/ coordenação	0	0	2	6
Deliberações importantes à Escola	2	0	1	2
Compensação de ausência	0	0	1	0
Divulgação de atividades p/ as crianças fora da escola	0	0	1	3
Sindicato	0	0	1	0
Comissões e grupos de estudo SME	1	2	0	0

Pagamento: holerite, salário, plano de carreira	0	2	0	2
Avaliação e feedback do trabalho	0	1	0	0
Estágio	0	1	0	0
Preocupação dos pais em algum aspecto	3	0	0	2
Orientações da SME ao trab. pedagógico	2	0	0	0
Informações sobre alunos [prof-gestão]	1	0	0	2
Questões relativas à cidade	1	0	0	0
QUANTIDADE DE HTPC CONSIDERADOS	39	38	36	19

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Observamos que as Escolas C e BF apresentaram uma quantidade de informes e discussões pedagógicas bem maior do que o que aparece no grupo da Educação Infantil. É preciso considerar, em relação à Escola C, que analisamos esses dados em, aproximadamente, cerca de metade da quantidade de HTPC do que nas demais escolas, entretanto, há quantidade semelhante de informes em diferentes subcategorias. Quando olhamos para o tempo utilizado com essas atividades, também entendemos que elas ocuparam um espaço significativo dentro dos encontros.

Nas Escolas B (grupos de professores do Ensino Fundamental I) e C, com frequência os informes acabavam gerando discussões, o que acabava atrasando a programação. Como se verifica, alguns assuntos aparecem apenas no grupo de professores do Ensino Fundamental I, como o *Mais Alfabetização*, o Reforço ou o próprio *Conselho de Escola*. Há maiores demandas em torno das avaliações, pois são mais sistematizadas, e também acontecem avaliações externas, o que leva a discussões sobre o assunto.

Enquanto a elaboração do parecer descritivo dos alunos da Educação Infantil acontece de forma semestral, no Ensino Fundamental é trimestral. Na Escola B, a coordenação desenvolveu mapas de classe para melhor acompanhar o desempenho das turmas; na Escola C, os pareceres descritivos são mais volumosos, já que há mais professores para uma mesma turma – consequentemente, mais pareceres descritivos.

Quando vamos somando essas pequenas demandas existentes no Ensino Fundamental I – e não existentes na Educação Infantil –, começamos a entender que, de fato, é mais difícil organizar tempo e espaço para priorizar atividades formativas nos momentos de HTPC.

Olhando para esses quadros, poderíamos dizer que a Escola A é a que consegue melhor otimizar o tempo, porém, é preciso considerar que a mesma atua com Educação Infantil, em um bairro central – quando comparada às demais, identificamos menos discussões ligadas ao acompanhamento e participação das famílias e com uma quantidade muito menor de alunos e professores. Assim, de fato, a Escola A foi a que utilizou menos tempo com informes e discussões não planejadas e mais tempo com atividades formativas

planejadas. Contudo, é preciso considerar as variáveis acima pontuadas, para não termos uma falsa visão do processo e da eficácia em cada realidade.

(D) Os principais desafios elencados para a organização das HTPC

Para elencar esses desafios, contamos com nossas próprias percepções a partir dos registros de observação; com as percepções dos professores, que falavam sobre o que poderia ser melhor durante os grupos focais e, ainda, com os comentários das professoras coordenadoras, que eram registrados, principalmente, durante os momentos de planejamento dos encontros.

Esses desafios foram considerados para pensarmos a segunda etapa desta pesquisa, pois o intuito seria ir ao encontro dos mesmos, buscando superá-los. Assim identificamos como desafios:

- (1) Falta de assiduidade dos professores nos HTPC (Escola A)
- (2) Excesso de demandas externas (Escolas A, B, C)
- (3) Gerenciar grande quantidade de demandas (Escolas B, C)
- (4) Falta de momentos para se trocar experiências (Escola A, B)
- (5) Retomada dos mesmos temas de estudo pode ser cansativa (Escola A)
- (6) Ausência do professor coordenador (Escola A)
- (7) Silenciamento do grupo (Escola A)
- (8) Dificuldade nos relacionamentos/clima escolar (Escola A)
- (9) Falta de um trabalho específico com cada etapa (Escola C)
- (10) Falta de aprofundamento teórico em algumas discussões (diálogos entre teoria e prática)

Os dez pontos elencados acima não falam sobre os conteúdos a serem desenvolvidos em HTPC, mas, sim, sobre sua estrutura.

O excesso de demandas externas foi citado por todas as escolas, mas, como já ressaltamos, 2017 foi um ano atípico, com muitas formações externas que acabaram fazendo com que o trabalho interno da escola ficasse truncado: “P1-A: [HTPC] foi muito truncada... C1-A: Mesmo assim foi muito truncado, tinha que parar. P2-A: É mesmo, né?”.

D-A: também algumas vezes a necessidade de sair para a Secretaria. Que é alguma coisa que eles precisam repensar, que até este ano já começaram a pontuar lá umas explicações, inclusive para diretor, vice, para todo mundo. Que vai ter um curso para diretor, vice, coordenador. Então vai ter que fazer um planejamento para isso acontecer no horário de trabalho. Eu achei legal, ótimo fazer no horário de trabalho, porque a gente não sobrecarrega pessoalmente, mas fica assim, meio a desejar. Que

às vezes cai naquele dia que você ia fazer aquela... Então tem que reformular tudo de novo.

P9-B: Mas o que eu falo, nunca vai ser 100%, porque, quando você está dando [a atividade], às vezes você queria que ela estivesse vendo ali e aí é complicado porque eu falo, eu sou dessa opinião que a Secretaria da Educação solicita muito a participação do professor coordenador lá.

Notamos uma melhora em relação a isso em 2018, sendo que nos restava buscar melhor gerenciamento das demandas nas Escolas B e C.

Na Escola A, a questão do *clima escolar* foi um ponto que nos chamou a atenção. Nos grupos focais referentes à primeira etapa (GFA-1a; GFA-1b), foram extraídas 29 unidades de registro referentes a dificuldades nos relacionamentos presentes na escola, o que afeta o clima da mesma e pode, inclusive, gerar alguns problemas no desenvolvimento das formações, pois pode faltar confiança para socializar práticas e experiências, para trazer questionamentos que enriqueceriam o olhar dos colegas, para trazer à tona problemas que vivenciam em seu cotidiano.

Uma fala da C1-A evidencia que pode haver um silenciamento por parte dos professores:

Porque o HTPC é um momento de formação, mas eu o vejo também como um espaço... [...] porém, eu não, na hora de colocar as angústias, essa questão da troca, do planejamento coletivo que eu acho fundamental, eu acho que também é lugar de debater problemas. Porque o problema, o problema da escola, às vezes a gente só consegue chegar a um consenso quando a gente faz um debate, mas o que eu percebo aqui na escola, que eu acho assim que eu não consegui dar conta... [...] Na avaliação deste ano, vocês viram que tem muito disso porque... porque é disso que eu sinto falta aqui na escola, mas não de uma pessoa, eu percebo que é uma coisa meio assim, geral. Então, assim, a escola está precisando de ter esse momento, não surgiu dos desejos dos professores, *a gente está conversando isso agora, porém, falta...* A impressão que eu tenho é que vocês não se sentem à vontade para falar (GFA-1a, grifos nossos).

Como se observa, a conversa pontuada durante o grupo focal, segundo a coordenação, não é algo comum de se acontecer na escola. Não foi observada conversa sobre a questão dos relacionamentos durante o período de observação. Assim, essa necessidade de haver mais trocas de experiências ou diferentes tipos de trocas pode também ter relação com essa questão da dificuldade nos relacionamentos humanos.

Nesses mesmos grupos focais, 10 professoras destacaram que gostariam de ter mais momentos de trocas de experiências, de modo que esses pontos foram levados em consideração para se pensar os HTPC de 2018:

P2-A: que eu acho que falta um pouco aqui, que eu senti, que é a troca mesmo.

P4-A: É, pega o portfólio, mostra o portfólio [faz gesto representando que está mostrando aos outros], mas precisa ter a troca de experiências do trabalho realizado, o que pode ajudar o outro...
P3-A: A troca... (GFA-1a).

Na Escola B, também houve vários apontamentos sobre os conteúdos das formações realizadas. A partir dos questionários realizados com os professores em 2017, o grupo aponta como desafios em sua prática: (a) falta de espaço, materiais, infraestrutura (seis participantes); (b) como lidar com indisciplina, mau comportamento; (c) ausência das famílias (cinco participantes cada); (d) lidar com alunos com dificuldades ou deficientes; (e) proporcionar o interesse dos alunos (três participantes cada); (f) grande número de alunos; (g) falta de autonomia dos alunos; (h) estou usando metodologia adequada?; (i) rápidas mudanças na sociedade; (j) lidar com as diferenças em sala de aula; (k) faltas dos alunos em excesso (um participante cada).

Os itens (a), (c), (f), (i) e (k) dificilmente poderiam ser sanados com processos formativos, pois dependem de fatores externos e recursos financeiros, de modo que a formação poderia auxiliar apenas de maneira indireta nesses aspectos (por exemplo: pensando em formas de elaborar materiais para driblar a falta dos mesmos ou em ações que aproximem as famílias da escola). Os demais itens poderiam ser abordados em propostas formativas (b, d, e, g, h, j).

A própria professora coordenadora trouxe demandas para esses momentos, destacando que sentia uma dificuldade por parte de alguns professores do grupo em refletir sobre sua prática, sendo que, em seu próprio diário de bordo, se percebia apenas a descrição das atividades, não a problematização das mesmas. Outra dificuldade sentida por ela é levar os professores a organizarem seu planejamento semanal a partir dos objetivos (e não de atividades) e construírem práticas em que predominem as sequências didáticas e os projetos, em vez de abordarem atividades soltas.

Na Escola C, verificou-se como principais desafios a questão da organização do tempo, do gerenciamento das inúmeras demandas e essa ausência de aprofundamento das discussões, que eram finalizadas com soluções práticas, mas raramente geravam estudos baseados em diferentes tipos de saberes e com certa continuidade, aprofundamento.

Também pode-se destacar o desejo dos professores em ter momentos separados entre o Fundamental I e Fundamental II, a fim de garantir que as demandas específicas de cada etapa fossem trabalhadas:

P5-A: É, nunca dá tempo. Mas, sei lá, acho que teria que ter um espaço a mais para a gente articular as ideias mesmo. E não é falta de vontade, é que realmente não dá

tempo mesmo. De dar conta de toda a proposta, de cada HTPC. É sempre corrido ou outros assuntos surgem com relação aos propostos, então nunca dá tempo.

P1-A: No caso do PEB I, agora que nós temos um coordenador específico, acho que a P7-A concorda comigo, seria legal a gente dividir o grupo. Porque às vezes a gente tem coisas para falar e fica focado no Fundamental II. Às vezes eles têm muita coisa para falar e fica focado no nosso. Se dividir os grupos agora, com dois coordenadores...

P3-A: Mas seria interessante também ter um momento com todos.

P1-A: Não, faz um com todos e depois divide...

P7-A: Mas, por exemplo, a Etapa do Fundamental II é uma etapa que não vai mais passar para nós. Talvez ao contrário, então às vezes, na minha opinião. Para mim, muitas vezes foi muito improdutivo. Porque, assim, muitas vezes se discutiu caso de indisciplina de aluno do Fundamental II que, para mim, não vai contribuir (GFC).

Desse modo, encerramos o tópico que trata da Etapa I da pesquisa (Diagnóstico da Escola), para apresentarmos os dados que tratam da Etapa II (Desenvolvimento de Processos Formativos). Em síntese, os dados mostrados neste tópico indicam que identificamos muitos elementos que evidenciam que as escolas investigadas possuem clareza em relação ao papel dos espaços de HTPC e HTPI existentes, além de entenderem que esses são importantes momentos para a formação de professores, para a melhoria das práticas profissionais:

- Formações planejadas ocupando o centro dos HTPC (ou, ao menos, um lugar importante nesses) (Escolas A e B);
- Planejamento coletivo (ações pedagógicas/ aulas/ eventos) e Resolução coletiva de problemas ocupando espaço importante nos HTPC (Escola C);
- Participação ativa das professoras no preparo dos HTPC (Maior envolvimento na Escola A);
- Participação ativa dos professores nas deliberações sobre a Escola e Projetos Pedagógicos (Maior envolvimento na Escola C);
- Formações planejadas a partir do interesse do grupo (Escolas A e B);
- Um HTPI/semana voltado à formação, planejado (Escolas A e B);
- Um HTPI/semana entre professores e professores coordenadores voltado à discussão de questões relativas a cada turma (Escola C);
- Um HTPI/quinzenal voltado a um planejamento coletivo, entre professores que atuam em projetos extracurriculares e técnicos agrícolas (Escola C);
- HTPI diferenciados para professores recém-chegados (Escola A);
- Pouco tempo utilizado com informes e atividades externas (Escola A).

Em síntese, também elencamos os seguintes desafios:

- 1) Excesso de demandas externas (Escolas A, B, C);

- 2) Falta de assiduidade de parte dos professores (Escola A);
- 3) Falta espaço para se trocar experiências (Escola A, B);
- 4) Silenciamento do grupo/ dificuldade nos relacionamentos entre pares e entre funcionários (Escola A);
- 5) Ausência da professora coordenadora (Escolas A, B);
- 6) Organização do tempo (Escola B, C);
- 7) Aprofundar o nível das reflexões no diário de bordo (passar da descrição à compreensão, problematização e transformação) (Citado na Escola B, mas poderia melhorar em todas as escolas).
- 8) Maior impacto da formação nas práticas (Citado na Escola B);
- 9) Passar as discussões de um viés prático a um viés crítico, fundamentado teoricamente (Escola C);
- 10) Organizar espaços específicos para Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II (Escola C).

5.2.3. Desenvolvendo propostas formativas em uma pesquisa construtivo-colaborativa

Para desenvolver a segunda etapa da pesquisa, como já mencionado, retomamos os desafios e as demandas levantados na primeira etapa, como, também, sugerimos um planejamento que envolvesse a leitura de textos sobre a docência, momentos de análise e reflexão da prática, sugerindo finalizar com um projeto formativo próprio de cada escola, organizado a partir de suas necessidades.

Ao dialogar com as escolas, era preciso se posicionar, adotar um ideal de HTPC, dos espaços formativos dentro da escola. Claro, adotar uma concepção que respeitasse a história, a cultura e as demandas de cada uma das instituições envolvidas. Por isso, considerando a literatura científica na qual nos baseamos até aqui, propomos pensar o HTPC como *Lugar de Comunidades Investigativas*, no qual seus membros possam compartilhar de práticas comuns, tendo o interesse em aperfeiçoá-las ao longo de sua carreira, a fim de promover um ensino com maior qualidade, visando, sempre, alcançar uma maior quantidade de alunos. Levando em consideração os estudos de Cochran-Smith (2012), este seria um espaço privilegiado para que os professores trabalhassem coletivamente, a fim de “questionar suas próprias suposições e colocar problemas de prática que exigem o estudo de seus próprios alunos e escolas” (p. 119). Além disso, a autora destaca que as comunidades possibilitam novas relações entre

professores novatos, experientes e especialistas, sendo que a busca por aperfeiçoar as práticas se faz atrelada ao contexto histórico e cultural em que cada escola se encontra.

O olhar para diferentes tipos de saberes – e até para a produção de novos saberes –, a reflexão sobre a prática e um posicionamento investigativo (COCHRAN-SMITH, 2012), bem como o trabalho coletivo, são elementos que fazem parte de tais comunidades, os quais, por sua vez, são



FIGURA II – Esquema de Processos Formativos na Escola.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

imprescindíveis à profissionalização da docência, conforme discutimos nos capítulos iniciais desta tese.

Nesse panorama, consideramos que o esquema representado pela Figura II nos ajude a pensar, na prática, como as propostas formativas poderiam ser desenvolvidas na escola, sem que estivéssemos adotando um modelo único de formação. Por isso, adotamos o termo *esquema*, com o significado de uma “Representação gráfica, resumida e funcional, de coisas e processos; esboço, estrutura”, e não o termo modelo, que alude a “Objeto que se destina a ser reproduzido por imitação” (MICHAELIS [online], 2021, s/p.).

Esse esquema não toma por base apenas a proposta de Cochran-Smith (2012), mas leva em conta toda a discussão em torno do desenvolvimento profissional, aqui estabelecida por autores como Nóvoa (1992, 2017, 2019), Garcia (2009) e Formosinho (2009), entre outros.

Todo o processo foi organizado em espiral, representando a ideia do próprio desenvolvimento profissional, que caminha ao longo de toda a carreira. Ao considerarmos a postura investigativa, o papel da reflexão e análise de práticas, entendemos que adentramos

um processo cíclico, pois ao longo da carreira estaremos observando, levantando dados oriundos de nossa própria prática, a fim de compreendê-la, de problematizá-la, para buscar novos conhecimentos, novas formas de fazer e, pouco a pouco, ir aperfeiçoando nossas próprias práticas. Esse processo é cíclico, podendo se repetir inúmeras vezes, tanto do ponto de vista do sujeito, quanto do ponto de vista da instituição.

Dessa forma, organizamos este tópico de modo a apresentar como se deram essas diferentes etapas em cada uma das escolas. A ideia, neste capítulo, é olhar para esse esquema de cima, observando como caminhamos e em que desafios esbarramos em cada uma das etapas mencionadas. No capítulo seguinte, buscaremos dar um *zoom* nos processos formativos propriamente ditos – no diálogo estabelecido entre teoria e prática, nas percepções dos docentes e da equipe gestora sobre o processo.

Retomando o jogo de palavras oriundos de Certeau (2014), aqui averiguamos o *lugar* que a Formação, na perspectiva do DPD, ocupou em cada uma das escolas. Para, no capítulo seguinte, descobriremos quais espaços formativos foram constituídos em cada uma delas.

(A) Planejamento

Na figura apresentada, o planejamento constitui a espiral. Se desejamos considerar as demandas existentes, a realidade da escola, não há como fazer diferente. Embora se possa estabelecer objetivos e um planejamento inicial, o planejamento das ações, de cada encontro, precisará ser revisto ao longo de todo o processo.

Quando se consideram os dados que emergem das observações, questionamentos levantados ao longo do ano, problemas que podem surgir de forma inesperada... É muito difícil se estabelecer uma sequência de encontros que não seja revista, que seja estrutura de forma amarrada.

No capítulo sobre a metodologia desta pesquisa, anunciamos como se deu o planejamento dos encontros, em cada escola. Retomando essa questão, nas Escolas A e B esse planejamento se deu, principalmente, em parceria com as professoras coordenadoras, enquanto na Escola C esse momento assumiu algumas diferenças.

Um dos primeiros desafios nas Escolas A e B foi conciliar a proposta sugerida pela pesquisadora e as demandas oriundas da escola. Tentamos estabelecer relações entre essas (pois esse era o intuito), mas nem sempre conseguíamos fazer isso de maneira satisfatória.

Por exemplo, na Escola A, como a professora coordenadora sentia necessidade de trabalhar com uma série de conteúdos inerentes à Educação Infantil, tendo em vista que

muitas professoras iniciavam nesta etapa naquele ano, ou vivenciavam as concepções vigentes na escola primeira vez, a princípio pensamos em utilizar estudos de caso ou exercícios reflexivos para analisar as práticas ligadas às temáticas de estudo (por exemplo: Como tenho trabalhado com o Conhecimento Físico em sala de aula?; Como posso analisar minhas aulas voltadas à musicalização?, etc.). Mas as professoras acabavam levando outras questões para serem discutidas nesses encontros (especialmente ligadas a alunos com dificuldade de aprendizagem, a conflitos entre alunos ou à gestão da sala de aula), de forma que acabávamos trabalhando com temas distintos nos encontros, dificultando o desenvolvimento de uma sequência de conteúdos formativos:

P7-A: É que para mim a prática, como eu não tenho a prática do Infantil, os textos ficaram um pouco cansativos na verdade. Porque é uma teoria. *Porque para mim de emergencial seria compreender o que se faz no cotidiano*, para depois valorizar no sentido da análise da prática. Mas a gente faz o caminho inverso.

PR: Na verdade isso poderia acontecer junto...

P7-A: Agora que estou percebendo a rotina. Eu estou analisando a prática, entendeu? *Agora que estou aprendendo, porque antes eu não tinha o repertório para analisar* (EA, GF2, grifos nossos).

Isso também ocorreu no início dos encontros, quando a pesquisadora propôs trabalhar com temáticas que traziam uma certa concepção de docência e de trabalho docente (saberes docentes, observação e reflexão sobre a prática, por exemplo) e acabamos não conseguindo atrelar de forma satisfatória esses conteúdos ao planejamento esperado pelas professoras coordenadoras (que tinha maior relação com os conteúdos a serem ensinados aos alunos). Isso fez com que, em muitos momentos, tivéssemos a impressão de que caminhávamos com dois planejamentos em paralelo:

P2-B: E aí a gente volta para outro [assunto]... Meio que tem que retomar de novo, um pouquinho.

PR: Ficou muito quebrado?

P8-B: Eu acho, muito quebrado. Mas eu achei que ficou um pouco quebrado e isso acabou atrapalhando, porque até a gente pegar o fio da meada... (EB, GF3 – EI).

Apesar disso, sempre buscamos estabelecer pontes entre as diferentes temáticas, em alguns momentos com muito sucesso. No caso da Escola A, após termos um encontro em que a professora coordenadora nos apresentou pesquisas e práticas relacionadas às culturas da infância, realizamos um encontro voltado a estudos de caso em que algumas professoras trouxeram questões que nos permitiram debater de que forma valorizamos essa cultura em nossas salas de aula.

Na Escola B, um bom exemplo pode ser citado quando as professoras precisaram apresentar os textos que haviam estudado sobre reflexão sobre a prática, utilizando diferentes formatos para se trabalhar com o desenvolvimento da oralidade – assim foi trabalhado um conteúdo ligado ao fazer docente (reflexão sobre a prática) a partir de um conteúdo que vínhamos estudando no contexto do Ensino Fundamental I (desenvolvimento da oralidade dos alunos).

Assim, esse descompasso foi superado na Escola A nos últimos meses de parceria, quando adotamos uma temática única para focar em nossos encontros (no caso, foi vinculada à gestão da sala de aula, resolução de conflitos, desenvolvimento moral dos alunos). Nesse caso, junto ao estudo do tema, realizamos sessões em que as professoras traziam questões vivenciadas em sala de aula, a fim de compreendermos, problematizarmos e buscarmos superar os desafios apresentados. Essa dinâmica era feita coletivamente, por meio de discussões entre pares.

Na Escola B, ao longo dos meses, conseguimos amarrar as propostas, de modo que desenvolvíamos uma temática demandada pela escola (por exemplo, o desenho na Educação Infantil; a leitura no Ensino Fundamental I) e sempre inseríamos momentos que perpassavam a partilha de práticas vivenciadas no ensino desses conteúdos, a reflexão sobre essas práticas etc.

Em ambas as escolas, em nossas reuniões de planejamento (entre pesquisadora e professora coordenadora), o esforço era alinhar essas perspectivas, sendo que continuamente avaliávamos como os professores participaram dos encontros propostos, o que conseguimos desenvolver etc.

Na Escola A, várias vezes foi preciso reorganizar o que estava planejado, porque as professoras não entregavam a escrita proposta, dizendo não ter entendido muito bem. Na Escola B não tivemos esse problema, mas, como já dissemos anteriormente, a escola contava com mais demandas para os momentos de HTPC (por exemplo: Reunião de Pais; organização da Festa Junina; maior quantidade de informes etc.), o que, com frequência, acabava dificultando ainda mais o desenvolvimento de nossa proposta formativa, pois a mesma era segmentada por outros assuntos.

Algumas questões eram levadas para serem decididas junto ao grupo (por exemplo, a próxima temática a ser estudada, que tipo de dispositivo podemos utilizar para buscar um olhar mais sistematizado sobre nossas práticas), contudo, grande parte do planejamento era

realizada pela pesquisadora e professora coordenadora, havendo maior participação de D-A no caso da Escola A.

Na Escola C, como utilizamos muitos encontros de HTPI para realizar nossa proposta formativa, acabamos não ficando reféns dos informes e de demandas próprias que a escola possui para os HTPC. Isso levou a dois pontos favoráveis: possibilitou que os encontros fluíssem com maior sequência – não havia assuntos a serem intercalados; como trabalhamos em um grupo menor, os que permaneceram nesse momento formativo possuíam grande engajamento, sendo que muitas decisões foram realizadas coletivamente, nos próprios encontros.

Como ponto desfavorável, poderíamos citar que C1-C trouxe menos sugestões a esses momentos. Às vezes comentava sobre algo que poderia ser desenvolvido, sobre algo que achou positivo ou negativo, mas não trazia muitas demandas à pesquisadora, o que fez com que acabássemos seguindo a proposta levada pela pesquisadora.

Mas, no final de 2018 e no início de 2019, vimos essa situação mudar, pois, após realizar investigações, reflexões e discussões sobre as práticas locais, a pesquisadora propôs que o grupo elencasse uma temática para estudo, aprofundamento, e se engajasse, juntos, no planejamento dessa proposta formativa. Então pode-se dizer que a pesquisadora deixou de ser a protagonista, pois tudo passou, realmente, a ser construído em conjunto: a escolha da temática de estudo (diante dos desafios levantados anteriormente) e o próprio formato dos encontros, pois a cada semana o planejamento era realizado pela pesquisadora em parceria com um professor e/ou um dos professores coordenadores.

Como conseguimos nos organizar, em 2019, para trabalhar em mais HTPC do que em HTPI, também conseguimos envolver os demais professores da escola, gerando um novo formato para nossas formações.

No caso da Escola C, o grupo sentia a necessidade de desenvolver a identidade da escola e estabelecemos um planejamento que levou a ações práticas (que envolveram professores, funcionários e alunos) e teóricas, na medida em que começamos a buscar pesquisas que poderiam nos ajudar em nossas compreensões e reflexões.

(B) Aportes teóricos

Inserimos este quadro em nossa proposta formativa, na Figura II, pois entendemos que, se buscamos que o professor seja protagonista em seu processo de DPD, se desejamos que ele compreenda a docência, suas práticas e desenvolva uma postura investigativas, é

fundamental que ele compreenda em que se baseia essa concepção de docência, quais pesquisas e conceitos dão subsídios a essa compreensão...

Difícilmente conseguiremos constituir uma escola voltada à profissionalização do ensino se os que nela atuam não tiveram clareza do que se defende e do que se espera com essa concepção.

Por isso, nas três escolas trabalhamos a partir de textos que tratassem de aspectos vinculados à docência: *saberes*, *prática* (rotinas, habitus, estratégias etc.), *observação e reflexão sobre a prática*.

Como veremos em maiores detalhes no capítulo seguinte, os encontros voltados a esse assunto foram importantes para possibilitar discussões sobre estratégias de aprendizagem docente, a compreensão de conceitos e concepções ligados à profissionalização do ensino, suscitaram momentos voltados à investigação da prática e à tomada de consciência, e abriram espaço para discussões políticas ligadas à escola e/ou à educação.

Entretanto, esses encontros, que, a princípio, foram planejados para acontecer em quatro HTPC, acabaram se prologando mais do que isso, adiando o início de atividades voltadas à análise e diagnóstico da realidade e/ou a uma proposta formativa voltada a demandas mais específicas.

Em alguns desses encontros, também houve pouca participação dos professores, sendo que poucos acabavam comentando sobre o assunto e a maioria permanecia em silêncio (nas Escolas A e B).

Essas informações não nos levam a afirmar que esses encontros não deveriam ter acontecido, pois trouxeram suas contribuições. Porém, nos levam a questionar de que forma eles deveriam ter sido inseridos nos HTPC. Poderíamos ter trazido essas discussões em um encontro geral, para citar algumas das concepções sobre o assunto, e depois, ao longo de uma proposta formativa mais voltada à realidade da escola, irmos introduzindo, pouco a pouco, essas discussões?

Poderíamos ter trabalhado com esse conteúdo a partir de outros formatos, em vez de contar com textos de referência indicados pela pesquisadora?

Nos grupos focais, esses encontros foram reconhecidos, por alguns professores, como importantes para trazer *novas chaves de observação da realidade, evidenciar o papel da reflexão sobre a prática, evidenciar a aprendizagem docente como algo contínuo*. Os textos de Mizukami e Nono (2009) foram elogiados por alguns professores, por fazerem importantes relações com a prática:

P5-C: Aí a chave para mim, assim, o curso trouxe alguns pontos chave para mim. Que isso é um ponto que eu nunca tinha parado para pensar. Sobre a questão do habitus, sobre como eu chego em sala de aula, como eu fecho minhas aulas. São coisas que a gente sempre está preocupada com o conteúdo, com a forma de falar, mas não em si com os gestos... Com a maneira de ser, que o seu aluno percebe (GFC).

P3-B: Mas achei que este texto foi legal! (MIZUKAMI; NONO, 2009).

P2-B: É! É gostosinho!

P3-B: E a gente se viu, assim, eu me enxerguei em várias situações aqui!

P2-B: É, principalmente essa da escrita, não é? Que a gente passa por isso toda vez que vamos dar atividade de escrita para eles: Mas ‘eu não sei escrever’.

P3-B: ‘Eu não sei escrever’. E ela: ‘Faz do seu jeito’. Aí ele faz de qualquer jeito, você tem que aceitar porque você mandou ele fazer do jeito dele (GFCB-2a).

Contudo, também houve críticas aos mesmos, vistos, por algumas professoras, como distantes da realidade docente: “Por isso que eu falo, tem que ser uma coisa que cative, não pode ser uma coisa que desgaste, porque aí torna-se uma coisa penosa e eu acho que a gente já tem uma rotina difícil, então tem que ser uma coisa cativante. Muito texto, sabe?” (P7-A; GFA-3b); “Teve os que foram muito teóricos, eu achei muito chato...” (P7-A; GFA-3a).

(C) Análise da realidade para elencar problemas e objetivos de estudo

Essas etapas mostram qual deveria ser o ponto inicial das propostas formativas que visam ao DPD, pois não se pode partir de um currículo comum, como acontece na formação inicial, nem de um planejamento prévio que surja das ideias do diretor ou do formador.

A ideia é desenvolver os pontos que precisam ser aprofundados, melhor estudados, as práticas que podem ser aperfeiçoadas, ou seja, é preciso ir ao encontro de cada realidade.

Nas escolas investigadas, a Etapa I da pesquisa nos ajudou nesse diagnóstico, por meio das observações da pesquisadora, de conversas estabelecidas com as professoras coordenadoras e dos grupos focais e questionários realizados com os professores. Com base no que identificamos na Etapa I, na Escola A, procuramos inserir momentos que possibilitassem melhorar o clima escolar, o diálogo e a confiança entre os pares; além de suscitar espaços para a discussão sobre as práticas locais.

Na Escola B, procurou-se abrir mais espaço para o diálogo das práticas entre pares, como também se investiu em atividades que visavam a um olhar sistematizado sobre as práticas locais, a fim de realizar investigações sobre as mesmas. Procuramos elaborar um planejamento que tivesse o projeto formativo como centro, mas não podemos dizer que tivemos grande êxito em conciliar todas as demandas.

Na Escola C, houve maior foco destinado a cada uma das etapas, pois a escola conseguiu um novo professor coordenador, assim, em muitos momentos o HTPC pôde ser dividido entre o grupo de professores que lecionam no Ensino Fundamental I e o grupo de professores que lecionam no Ensino Fundamental II, possibilitando trabalhar com as especificidades de cada etapa.

Procuramos investir em uma proposta formativa que não levasse em conta apenas os saberes e práticas locais, mas também se ancorasse nas contribuições de estudos científicos, de práticas oriundas de outras localidades.

Entretanto, também sugerimos inserir, na Etapa II, *momentos de observação e reflexão sobre a prática*, para que o próprio grupo pudesse identificar, compreender e problematizar alguns desafios que vivenciam em seu cotidiano e, além disso, para que o grupo se familiarizasse com atividades formativas que levassem a um olhar mais atento de seu cotidiano, de seu fazer docente.

Esses momentos ocorreram de forma pontual na Escola A, quando contamos com dois encontros baseados no Estudo de Caso – nos quais as professoras levantaram situações de seu cotidiano que gostariam de analisar e discutir entre pares – e outros três encontros em que propusemos exercícios baseados nas contribuições de Smith (1999), seguindo as etapas: descrever – informar – confrontar e transformar.

Nesses encontros, surgiram muitas situações em que o foco era lidar com conflitos, com a gestão da sala de aula, todavia, também, surgiram situações mais ligadas à aprendizagem de determinado conteúdo. No dia em que optamos por focar uma temática de estudo, a gestão da sala de aula e o desenvolvimento moral dos alunos foram um ponto levantado pelas professoras, mas a decisão final acabou sendo de D-A, que afirmou que via a necessidade de trabalhar com essa demanda.

Algumas professoras, posteriormente, principalmente aquelas que já trabalhavam na escola há mais tempo, pontuaram que gostariam de ter se aprofundado em outro assunto.

Na Escola B, houve poucos momentos de observação sobre a prática voltados a esse diagnóstico da realidade. Acabamos percebendo que a maior parte dos momentos de observação e reflexão sobre a prática se relacionavam às temáticas que já vínhamos estudando, a maior parte delas ligadas a conteúdos a serem ensinados aos alunos.

Assim, a sequência formativa estabelecida na Escola B foi mais guiada pelo olhar da professora coordenadora frente às demandas e pelo direcionamento da SME – que solicitou que fosse desenvolvida uma sequência formativa contemplando as novas orientações oriundas

da BNCC do que pelas próprias percepções das professoras. Os últimos encontros que fizeram parte de nossa parceria (2019) realizamos a partir de demandas identificadas e levantadas pelas professoras da Educação Infantil, porém, esses foram pontuais, tendo em vista que, em função de nossa organização, não haveria mais tempo hábil para dar prosseguimento à parceria pesquisadora-escola.

Já no Ensino Fundamental I, mesmo esses encontros finais foram direcionados pela professora coordenadora, sendo que pontuamos como um dado a dificuldade nesse grupo de identificar e elencar aspectos de sua prática que se configuram como desafios e que poderiam ser melhor desenvolvidos a partir de estratégias formativas.

Por fim, na Escola C, acabamos utilizando muitos encontros com atividades que se voltaram à observação e reflexão sobre a prática, bem como à observação de prática entre pares. Ao todo foram 15 encontros destinados a atividades desse tipo: um voltado a discussões em cima da organização do diário de bordo de cada professor, nove voltados à apresentação e discussão sobre o que foi identificado em sua própria prática a partir de um roteiro de observação, cinco voltados à apresentação e discussão sobre o que foi identificado nas sessões de observação entre pares, também guiadas por roteiro de observação.

É claro que esses 15 encontros correspondem ao tempo de HTPC de 7,5 encontros nas Escolas A e B, mas, ainda assim, podemos ressaltar que houve bastante espaço para o desenvolvimento dessa atividade. Nesses momentos, não conseguimos realizar grandes aprofundamentos teórico-práticos, pois, na maior parte dos encontros, os professores descreviam o que observaram, os pontos que lhes chamaram a atenção, problematizavam as questões desafiadoras, baseando-se, principalmente, em saberes constituídos na prática e/ou em subsídios teóricos que foram adquiridos em momentos externos à formação.

Porém, nessa escola houve um grande espaço para que os professores partilhassem e discutissem sobre sua organização; gestos profissionais; os desafios vivenciados no dia a dia; problemas ligados não só à organização da classe, mas também às regras e condutas da própria escola; problemas vivenciados por alunos e familiares; além de destacarem práticas de sucesso vivenciadas por eles mesmos ou pelos colegas.

O olhar para o que foi desenvolvido nesses encontros levou à decisão de se trabalhar com a identidade da escola em 2019, focando especialmente a preservação do patrimônio escolar. Uma temática que partiu do levantamento realizado pelos professores, mas que tomou forma a partir da contribuição dos alunos, levantada em assembleia.

Neste tópico, consideramos importante demarcar que, embora a pesquisadora considere a importância de se analisar a prática e a realidade escolar para levantar demandas formativas, esse processo ocorreu de formas bastante distintas em cada uma das realidades vivenciadas.

Pode-se dizer que não há um caminho superior a outro, pois em cada uma das realidades procurou-se contemplar as necessidades que foram sendo percebidas, sendo que ora obtivemos êxito, ora esbarramos em limites proporcionados por situações externas, pelo modo como cada grupo lidava com as propostas formativas, pelo perfil de cada grupo envolvido etc.

(D) Formação e avaliação do processo formativo

Este tópico será desencadeado, principalmente, no próximo capítulo. O que adiantamos é que a proposta formativa ocupou *lugar* importante em todas as realidades estudadas.

Enquanto na Escola A verificou-se grande preocupação em situar as professoras nas concepções e metodologias de ensino que hoje se valorizam nas pesquisas e na legislação sobre Educação Infantil, valorizando a infância, o posicionamento ativo do aluno, o processo construtivo de aquisição do conhecimento; na Escola B houve maior preocupação em identificar e estudar como se desenvolvia o trabalho com determinados conteúdos escolares. Já na Escola C, utilizamos grande tempo para observar e dialogar sobre as *práticas locais*, destinando a última etapa da formação a um projeto que envolveu um trabalho de estudo dos professores e de ações práticas junto aos alunos, a fim de resgatar e valorizar a identidade da escola.

A avaliação desse processo foi realizada: em conversas com os professores coordenadores; por meio de grupos focais; e, nas Escolas B e C, por meio da troca de cartas entre os professores. A análise de dados, levantando quais categorias e subcategorias circularam em meio às apresentações e discussões de cada encontro, ajudou-nos a visualizar temáticas e saberes propiciados em cada tipo de HTPC, a partir de diferentes estratégias formativas.

5.3. O processo de constituição das escolas como lugar de DPD

Finalizamos nossa discussão sobre *comunidades* trazendo a ideia de *comunidade profissional*, a fim de demarcar que, ao olhar para um grupo que se reúne de forma institucionalizada, não se pode exigir ou esperar, exatamente, o mesmo trabalho e a mesma trajetória traçados por pessoas que se encontram por possuírem interesses em comum. É preciso resguardar os limites em utilizar o termo comunidade para pensar a relação entre pares dentro da escola (COCHRAN-SMITH, 2016).

Dessa forma, embora neste tópico procuremos olhar para alguns elementos suscitados a partir do conceito de comunidade, pois entendemos que essa organização traz grande relevância para se pensar um projeto de DPD delineado dentro da escola, reforçamos o cuidado que é preciso ter para não se olhar para as condições e estruturas defendidas pelos autores e iniciar um planejamento para que as mesmas sejam fielmente cumpridas, em forma de *checklist* em que se busca implantá-las por meio de um passo a passo dentro da escola.

Nesse sentido, buscamos perceber em que medida cada uma das escolas participantes considerava a formação de professores, como se posicionava frente a esse projeto, levando em conta o que se identificou na etapa diagnóstica e nos resultados oriundos da parceria entre escola e pesquisadora.

Uma das premissas defendidas por Garcia (2009) é que os processos de DPD não são atingidos quando se deseja empregar um único modelo formativo. É preciso construí-lo diante das diferentes demandas, da especificidade, do que há de peculiar em cada contexto.

Na discussão a seguir, retomamos a figura e refletimos, a partir dela, sobre o trabalho realizado em cada escola, a fim de perceber as conquistas de cada instituição e seus limites, em que cada uma delas poderia avançar.

Desse modo, procuramos desenhar quatro *esquemas*, que representam o contexto encontrado nas escolas participantes. Esses esquemas brotaram dos dados da pesquisa e não podem ser aplicados em outras realidades, contudo os leitores poderão se identificar com os avanços e os limites vivenciados em cada uma delas, com elementos em comum a outras realidades e, dessa forma, entendemos que as reflexões aqui estabelecidas contribuam para se ampliar o olhar sobre o trabalho formativo realizado por outras escolas.

Olharemos para os mesmos elementos, a cada tópico, a fim de analisar como cada um deles se delineou nas realidades pesquisadas.

5.3.1. Sobre escolas que ainda não possuem um lugar para o DPD

Nessas escolas, há uma preocupação excessiva com as formalidades, com as atividades a serem cumpridas, com os informes e orientações, de modo que não resta muito tempo para o desenvolvimento de propostas formativas. Dessa forma, os momentos que poderiam ser destinados a atividades formativas acabam tornando-se burocráticos, no sentido pejorativo do termo, que, conforme o Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, significa: “Administração com excesso de formalidades” (2021).

Geralmente, nessas escolas, a equipe gestora e a coordenação não possuem clareza em relação à função da HTPC e/ou de outros espaços formativos que podem ser construídos na escola. Utiliza-se muito tempo transmitindo informes oriundos de órgãos externos ou da própria escola e realizando combinados sobre eventos, promoções, reuniões e outros acontecimentos presentes na escola.

Pode haver bastante tempo livre para conversas e para atividades que não tenham relação direta com o trabalho docente, como, por exemplo, a venda de produtos, palestra de um especialista que se vincula mais à vida pessoal do que à dimensão profissional, comemorações etc.

Também pode-se utilizar o espaço com atividades ligadas à educação, mas sem estabelecer uma proposta formativa em torno das mesmas, como, por exemplo, desabafar sobre angústias vivenciadas pelos professores, mas não se realizar nenhuma ação efetiva sobre as mesmas; passar vídeos interessantes, mas não se realizar nenhuma vinculação à prática que os professores realizam na escola etc.

Nenhuma das escolas observadas corresponde a tais características, mas ressaltamos que essa ainda é uma realidade que aparece no levantamento de teses e dissertações e, também, nas críticas dos professores participantes, que já atuaram em outras escolas e denunciam atividades que correspondem ao que apresentamos aqui: “Eu dei aula de Biologia e de Ciências. E HTPC era para recado... A gente ficava falando mal de um aluno... A gente ficava contando de situações e de coisas que não vão, entendeu? Mas tipo: O quê? De uma maneira mais humana, é mais superficial... Não faz uma leitura” (P7-A; GFA-3b).

Então já teve cunho religioso, um que a professora tinha que ficar escrevendo o HTPC inteirinho, não podia nem falar e nem participar do grupo, então tinha que escrever o HTPC inteirinho [...] alguns que ficavam jogados, você ia lá, se sentava e... Vinha gente vender livro, vinha gente fazer não sei o quê, vinha gente tomar um café (P2-A; GFA-1a).

Então esse horário vai ser puxado, a pessoa que trabalha de manhã, depois trabalha à tarde, daí fica mais, então de repente não é uma formação, de repente é só recados, recados, recados, recados, onde poderiam ser passados (faz gesto como se desse

visto nos recados escritos) e você fica lá sentado... Eba, acabou, graças a Deus! (P4-A; GFA-1b).

Nesse ponto, mesmo que as pesquisas sobre formação centrada na escola venham ganhando força desde a década de 1990, ainda hoje, conforme estudos (FERRI, 2015; GARCIA; MIRANDA, 2017, entre outros) e segundo relato dos próprios participantes, é comum encontrarmos profissionais que gerenciam e coordenam escolas, mas que não possuem clareza quanto a essa dimensão formativa.

5.3.2. Escola C: lugar de uma comunidade que acolhe as práticas profissionais

Podemos ressaltar que muitos elementos encontrados nesta realidade chamaram a nossa atenção de maneira positiva: deparamo-nos com um grupo de professores engajados em pensar a escola e as práticas que nela eram desenvolvidas.

Provavelmente, por a escola possuir características peculiares e contar com um mesmo grupo que nela atuava havia mais de dez anos, o sentimento de pertença, conforme informam Wenger et al. (2002), era nítido. O grupo pensava junto em ações que poderiam contribuir com o trabalho frente aos alunos, com a melhoria da escola, elaborava projetos e estratégias a serem adotadas em sua prática, de modo que poderíamos considerar que esse grupo atingia a fase de maturação, em que há grande interação entre os membros e se trabalha a fim de superar desafios (WENGER et al., 2002).

O fato de passarem por um sério desafio juntos, isto é, o fato de a prefeitura deixar de bancar os animais da escola, possivelmente reforçou essa união, tendo em vista que várias ideias e discussões eram construídas a fim de se pensar em como promover uma escola autossustentável, que pudesse manter seus animais com recursos próprios.

Dessa maneira, o grupo possuía certa autonomia para propor e também para confrontar algumas ideias da gestão ou de determinados colegas, sendo que mais de uma vez presenciamos debates calorosos, com confronto de diferentes opiniões.

Nesse sentido, lá se constituía uma comunidade em que os que estavam há mais tempo no grupo assumiam posições centrais e ativas, enquanto os recém-chegados iniciavam em posições mais periféricas (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Alguns ficavam um ano por ali e posteriormente acabavam indo para outra escola, outros acabavam se identificando e procuravam continuar junto ao grupo.

Chamou a atenção a iniciativa dos próprios professores de Ensino Fundamental II de discutirem o currículo para, juntos, articularem as ações e o ensino realizado em diferentes

disciplinas, buscando trabalhar com temáticas mais próximas em cada bimestre, a fim de que os alunos percebessem a articulação entre o conteúdo de diferentes disciplinas.

Chamaram a atenção as várias vezes em que vimos o grupo pensar sobre algum problema existente na escola, combinando ações para lidar com o mesmo: um aluno com problemas de disciplina, o incentivo à leitura, a questão do uso do celular etc.

Também se notou, diferenciando-se das demais escolas, que muitas das discussões eram levadas para o plano político: pensando no que era responsabilidade da escola e o que deveria ser cobrado da gestão, quais problemas poderiam ser solucionados pela escola e quais problemas eram desencadeados em função da negligência ou da falha de outros órgãos e instituições. Dessa maneira, verificou-se que eram frequentes discussões e reflexões no plano macro, por exemplo: como pensar em uma escola que seja, de fato, inclusiva? Como é o processo de progressão continuada no Brasil e em que esse poderia melhorar? O que fazer com os alunos que são mais habilidosos nas atividades manuais, o quanto se deve exigir, intelectualmente, desses alunos? Que tipo de educação devemos priorizar, considerando pontos contraditórios entre uma formação integral do ser humano e uma formação mais voltada para o mercado etc.

Embora seja importante que os professores consigam ter essa percepção da política macro, pensando em como diferentes aspectos políticos afetam a escola ou como a educação poderia ser, pensando em termos de sistemas, verificamos que, para avançar, seria necessário caminhar para o que Nóvoa (1992) chama de *entre-deux*, na medida em que as discussões e decisões precisam se constituir no território entre o macrosistema e a microrrealidade da sala de aula.

Dessa forma, consideramos que esse grupo pode ser chamado de *comunidade* porque reúne vários elementos que a caracterizam: conta com um *domínio*, na medida em se partilha de uma identidade comum, buscando-se superar os desafios docentes ao considerar as especificidades da escola (WENGER, 2010); localizamos o *sentimento de pertença* (WENGER, 2010), inclusive presenciando discussões harmoniosas e conflituosas, as quais, conforme Ramos e Manrique (2015), são inerentes a esse sentimento, já que opiniões divergentes contribuem para produzir novos significados em relação à visão de mundo de cada um:

[...] a maioria das situações que supõem um compromisso interpessoal geram suas próprias tensões e conflitos [...] Os desacordos, os desafios e a competição podem ser formas de participação. E como forma de participação, a revolta é geralmente um

sinal de maior compromisso do que a conformidade passiva (WENGER, 2001, p. 104).

Alguns exemplos de discussões estabelecidas nos encontros:

- P4-C: É o único trabalho em que precisamos ‘obrigar’ o aluno a querer aprender... É uma briga, uma disputa...
- P6-C, P3-C e P5-C defenderam a necessidade da vocação para atuar, também destacaram a intuição presente na prática.
- D1-C foi contrária à necessidade de ser ‘vocacionado’ para atuar, dizendo que buscou a profissão porque era a que possuía mais vagas no mercado, segundo uma pesquisa que realizou. E nem por isso é uma professora insatisfeita, ou uma má profissional.
- Ainda assim, vários membros do grupo defenderam que é preciso ter algumas ‘disposições pessoais’ para atuar como professor: paciência, saber ouvir, tolerância... (ROC, E03, 17/04/2018).

P2-C: “T-C, me desculpe também porque não deixei você falar e entendo suas preocupações. Entendo também que elas vão desde a função que você tem agora e também pela parte sentimental que você tem pela escola. E a formação, na minha opinião, é para isso mesmo, para a gente discutir as ideias que, ainda bem, são diferentes. E em grupo vamos fazer coisas muito melhores do que só uma pessoa faria”.

P7-C: “T-C, penso que sua dedicação e amor pela escola são visíveis a todos. Discussões são saudáveis, só não discorda e discute quem é indiferente” (ROC, E38, 12/02/2019).

As questões de liderança, que constituem o que Wenger (2010) denomina de *convênio*, também estão presentes, tendo em vista que, embora os professores coordenadores sejam os responsáveis por planejar e conduzir os momentos formativos, verificamos vários momentos em que outros membros do grupo sugeriram pautas de discussão, formas de solucionar determinado problema, o que, inclusive, permitiu que os roteiros de observação tenham sido desenvolvidos a partir das ideias de vários membros dos grupos e que, no ano de 2019, pudéssemos realizar um planejamento partilhado com os professores.

Outro elemento que caracteriza a comunidade seria a *prática*, que se refere “ao repertório desenvolvido e compartilhado pelos participantes, tais como, experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes, rotinas, linguagens, símbolos, dentre outros” (FERREIRA; SILVA, 2014, p. 42).

Nesse ponto, embora reconheçamos que o grupo compartilhe experiências, histórias e formas de abordar os problemas que são comuns, poderíamos destacar que não conseguimos visualizar um empenho para sistematizar os saberes oriundos das práticas, para ir além dessa dimensão – conforme abordaremos abaixo.

Entretanto, é preciso concluir que essas características que aproximam o grupo de uma comunidade geraram um movimento muito interessante, possibilitando que os professores se

engajassem no exercício de observar e refletir sobre sua própria prática – definindo os critérios para tal observação – e que houvesse confiança e cumplicidade suficiente para realizarmos a observação e reflexão das práticas entre pares. Essas atividades geraram uma série de discussões no sentido de problematizar e ressignificar os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Dando continuidade, entendemos que essas características também tenham ajudado o grupo a se engajar em um projeto que acabou envolvendo a escola como um todo: desenvolver e fortalecer a identidade da escola, envolvendo atividades com os alunos em relação à conscientização dos problemas existentes na escola e à preservação do patrimônio escolar, abrangendo as famílias a fim de requisitar mudanças aos setores da prefeitura, engajando os funcionários na reestruturação e cuidados com a escola e, por fim, envolvendo os professores em todas essas fases, além de planejarmos leituras e discussões, em HTPC, que nos ajudavam a pensar o PPP da escola.

Se as características encontradas nesse grupo possibilitaram a construção de um trabalho que, mês após mês, foi crescendo em profundidade e especificidade, por outro lado, notamos que nos HTPC não realizados em parceria com a pesquisadora, estruturar um projeto formativo contínuo – com início, meio e fim, com temáticas planejadas a partir da demanda dos professores – não era algo corriqueiro.

Embora a professora coordenadora estivesse habituada a ouvir os professores e suas necessidades formativas, no dia a dia, problemas pontuais, seja com alunos, com a organização e atividades ou com a gestão financeira, acabavam ocupando grande parte dos HTPC, da mesma forma que os informes, tanto internos quanto externos. Uma amostra disso pôde ser vista quando selecionamos, aleatoriamente, 16 HTPC no ano de 2019 e verificamos que, entre esses, apenas sete foram destinados a atividades formativas, dos quais somente em cinco a proposta formativa ocupou o centro do encontro, isto é, a maior parte do tempo.

Outra dificuldade notada foi que pouco se verificou o hábito de leitura e estudo por parte dos professores, sendo que a maior parte das discussões é ancorada em saberes da experiência e/ou em fundamentações teóricas trazidas de outros lugares. Por exemplo, nos HTPC que não foram realizados em parceria com a pesquisadora, não se observaram momentos em que o grupo buscou leituras ou referenciais teóricos que pudessem contribuir com os assuntos abordados.

Essa questão pode ter relação com a diversidade de demandas formativas existentes na escola, tendo em vista que atendem alunos do Ensino Fundamental II, envolvendo muitos

professores especialistas, o que dificulta o aprofundamento em temas que foquem na especificidade de cada disciplina.

Essa forma mais prática de lidar com as questões formativas também emergiu nos HTPI, tendo em vista que havia HTPI destinados a encontros entre professores e professora coordenadora, mas esses eram pautados, especialmente, pelo diálogo sobre as práticas vivenciadas ao longo da semana, sem que se estipulasse um planejamento em longo prazo para esses. Os professores mencionam que, com frequência, a professora coordenadora já realizava a devolutiva sobre os registros reflexivos nesses próprios encontros, por meio de conversas.

Também havia HTPI em grupos, especialmente para planejar e combinar um cronograma das aulas realizadas no campo ou junto aos animais, com os técnicos agrícolas.

É em função dessas características que situamos as relações estabelecidas na Escola C como lugar que *acolhe as práticas profissionais*. Para explicitar essa relação, tomamos por base o conceito de *acolhimento*, que foi empregado por Araújo (2014) para representar ações assumidas pelo professor que recebe o estagiário, evidenciando um nível de envolvimento acima do que se encontra em uma mera recepção, mas abaixo do que seria denominado de *acompanhamento profissional*. Por meio do acolhimento:

o professor da escola permite a entrada do estagiário em sala de aula para a realização do estágio, porém, oportunizando uma situação diferenciada para a observação e regência. Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho (ARAÚJO, 2014, p. 18).

Contextualizando esse conceito na relação estabelecida entre gestores (diretor, professor coordenador, vice-diretor) e professores da escola, verificamos que a Escola C propiciou momentos formativos que foram ao encontro de demandas levantadas pelos professores, propiciando trocas de ideias, partilha de experiências, discussões e reflexões a fim de se superar desafios e aperfeiçoar a prática, de forma deliberada.

Contudo, as questões formativas foram tratadas por meio de uma *perspectiva prática* (VAN MANEN, 1977), ou seja, percebe-se que os professores procuram soluções para a prática, principalmente, na prática, tendo em vista que dialogam com os colegas sobre os problemas, levando em consideração o repertório de saberes que já possuem.

Esse tipo de aprendizagem está ligado ao que diferentes autores denominam reflexão prática (VAN MANEN, 1977; SMITH et al., 1999; MARCELO, 2002), que possui maior enfoque nos acontecimentos funcionais do que nas especificidades das ações

(ALBUQUERQUE, 2008), buscando soluções por meio de novas ações, as quais não necessariamente demandam articulações com a teoria (SOUZA, 2012).

Para verificarmos um avanço no sentido do DPD, entendemos que se faz necessário passarmos da *reflexão prática* à *reflexão crítica* (VAN MANEN, 1977; SMITH et al., 1999; MARCELO, 2002), algo que acreditamos que também ajudaria a sanar o espaço entre as discussões focadas em dimensões macro e em dimensões micro, ou seja, ajudaria a caminharmos na perspectiva do território formativo denominado por Nóvoa (1992) de *entre-dois*. Território no qual se decidem muitas questões educativas, pois é nele que a autonomia dos professores pode se concretizar, indo em direção a uma perspectiva na qual “trabalhar e formar” não sejam concebidos “como atividades distintas” (NÓVOA, 1992, p. 18).

Trata-se, entre outros aspectos, de avançar a fim de promover maiores articulações entre diferentes tipos de saberes; buscar um planejamento melhor consolidado em termos de atividades formativas e, enfim, direcionar tempo a entender peculiaridades que residem no microsistema constituído em cada sala de aula, dando um passo a mais para se compreender e refletir sobre os saberes e práticas gerados na experiência de cada docente.

Embora concepções de DPD centrado na escola e nos professores valorizem a reflexão prática sobre a prática, na medida em que essa promove dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação (NÓVOA, 1991), consideramos que as ações acima citadas são alguns dos exemplos que poderiam contribuir, inclusive, para melhor se compreender os desafios inerentes àquela realidade, aprofundando e melhor elaborando as respostas construídas, a fim de se lidar com os mesmos.

5.3.3. Escola B: construindo um lugar de partilha do cotidiano e acompanhamento profissional

Escolhemos essa expressão para representar a Escola B porque entendemos que, embora nela haja clareza sobre a importância que a escola pode ter sobre a formação e o DPD, muitos desafios acabam dificultando esse processo em alguns aspectos.

Em relação ao planejamento dos encontros, nesta escola a estrutura segue de forma mais tradicional – havendo menor interferência dos professores e maior direcionamento da gestão, embora os professores sejam ouvidos no levantamento de temáticas pertinentes ao estudo.

No que se refere à participação dos professores, embora haja aqueles que possuam um posicionamento mais ativo, colocando-se sobre as diferentes questões que são apresentadas, o

planejamento e condução dos encontros parte, principalmente, da professora coordenadora, havendo uma relação mais verticalizada quando comparada à Escola C, por exemplo. Ou seja, os professores participam nos momentos em que se propõe a discussão.

Chamou-nos atenção, positivamente, nessa escola, a preocupação em propiciar um HTPI semanal com professores que atuam na mesma série, possibilitando um momento para discussões e/ou estudos comuns a cada série escolar; a preocupação em propiciar momentos de estudo planejados em HTPI e em HTPC, considerando exigências da SME (no ano em que acompanhamos, foi solicitado à escola o estudo da nova BNCC), mas também as demandas percebidas pelas professoras e pela professora coordenadora.

Nessa sequência de estudos, com frequência se mobilizavam diferentes estratégias formativas: sempre havia um material de estudo que embasava as discussões, sendo a leitura ora compartilhada por todos, ora apresentada pela professora coordenadora; às vezes a professora coordenadora trazia referenciais para estudar o assunto em slides; vídeos eram apresentados, contendo trechos de documentários sobre o assunto, profissionais da área explicando determinada concepção e/ou conceito e, inclusive, situações didáticas para os professores pensarem sobre as mesmas. Em alguns momentos, também foram utilizadas palestras com profissionais especialistas e oficinas práticas sobre o assunto.

Mas a sequência de estudos nunca parava por aí: sempre havia espaços para planejar, discutir e apresentar sobre as *práticas locais*. Com frequência, ao final de uma sequência de estudos, os professores eram convidados a planejar aulas a partir das concepções abordadas, apresentando os resultados aos colegas por meio de materiais concretos, oralmente ou, ainda, por meio de vídeos.

Um ponto interessante foi ver a equipe gestora propondo meia hora por HTPC para que os professores se sentassem junto aos parceiros da série, a fim de planejarem, juntos, a próxima semana. Isso gerou um movimento interessante, que será melhor relatado no próximo capítulo.

Em contrapartida, algumas questões acabavam dificultando a sequência de estudos, que por vezes acabava levando mais encontros do que se imaginou ou ficava truncada: o tempo utilizado com informes ainda era consideravelmente longo em alguns HTPC, havendo muitas atividades a serem realizadas em HTPC, especialmente no Ensino Fundamental – Conselho de Classe, organização do Programa Mais Alfabetização, reunião de pais, reunião de Conselho de Escola e APM, palestras voltadas à comunidade, momentos para organizar a festa junina, dias sem HTPC, que compensavam as horas trabalhadas na festa junina etc. Em

vários momentos também presenciamos períodos de HTPC sendo utilizados para a leitura de textos que dariam base ao estudo que se planejou para esse momento.

O fato de ser uma escola grande – com 24 turmas –, que possui demandas distintas (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), em um bairro periférico, acabava repercutindo nessa organização, pois certamente gerava maiores demandas de assuntos a serem informados/discutidos, além de haver, com frequência, a pauta de problemas sociais que acabavam refletindo na realidade dos alunos atendidos pela escola. Para além de se pensar no trabalho pedagógico em sala de aula, propriamente dito, era comum a preocupação em pensar como engajar os pais e a comunidade na educação dos filhos, que ações poderiam propiciar a aproximação escola/comunidade e levar os familiares a valorizarem a escola.

A escola também possuía algumas questões estruturais que acabavam limitando determinadas atividades, como: pouco espaço externo para a quantidade de turmas existentes, de modo que, com frequência, professores de Educação Física acabavam compartilhando espaços, os quais, por sinal, eram bem próximos às salas de aula. Isso gerava dificuldade para que cada turma focasse nas atividades que estavam sendo propostas.

Havia turmas de Educação Infantil em um período e turmas de Ensino Fundamental I no outro período, de modo que a mobília da sala era voltada ao Ensino Fundamental, dificultando a organização do espaço para a Educação Infantil. A biblioteca foi organizada no refeitório, novamente promovendo a partilha de um mesmo espaço para atividades distintas. A sala de recursos/reforço foi realocada mais de uma vez, pois chegou, inclusive, a ser compartilhada com a sala de café dos professores. A escola não possuía piso, o que, esteticamente, chamava nossa atenção.

Um ponto de questionamento levantado pela professora coordenadora nos chamava a atenção, pois ela dizia que, apesar de realizar formações nos momentos de HTPC, não sentia que os mesmos geravam o impacto esperado nas práticas pedagógicas, que algumas questões pareciam difíceis de serem modificadas – como exemplo, podemos pontuar o fato de os registros reflexivos serem bastante descritivos e o fato de as atividades voltadas à leitura e interpretação de texto serem bastante tradicionais, a maioria delas voltada à leitura de um texto, seguida de um roteiro de questões a serem respondidas, quando muitas outras habilidades poderiam ser desenvolvidas se estratégias de ensino diferenciadas fossem propostas.

A partir dessas características, explicamos a escolha do título para este tópico, que representa uma simbolização do modo como o DPD vem sendo compreendido e vivenciado

por essa escola. O conceito de partilha é oriundo de Little (1990), quando ela define o terceiro nível de colaboração existente nas escolas: *compartilhar*.

Os HTPC e HTPI foram marcados por muitos momentos de partilha: pensar juntas sobre questões específicas da mesma série, planejar juntas, partilhar práticas (oralmente, por vídeo, por textos), partilhar materiais, pensar juntas em questões curriculares etc. No entanto, não se caracterizariam como uma comunidade, que baseia em relações mais horizontalizadas e de maior interdependência, onde se busca considerar a dimensão coletiva do ensino, compreendendo o desempenho e o sucesso de cada um como atribuição e responsabilidade de todos (LITTLE, 1990).

Ainda assim, entendemos que os momentos de partilha trouxeram grandes contribuições ao grupo, fomentando a aprendizagem mútua, a troca de pontos de vistas e, em contrapartida, respostas mais criativas aos problemas enfrentados (FORE; FLORES, 2012).

Por outro lado, o conceito de *acolhimento* foi utilizado por Araújo (2014) para definir ações mais sistemáticas e intencionais do professor que recebe o estagiário, podendo se configurar como um dispositivo formativo (SARTI, 2013) no estágio. Contando com as contribuições de Sarti (2013) e Vial e Caparros-Mencacci (2007), a autora explica que o acompanhante se coloca a serviço do acompanhado, a fim de favorecer seu potencial, explorando suas escolhas, práticas e possibilidades em contexto educativo.

Em síntese, trazendo o conceito para a relação entre gestores e professores, em relações de *acompanhamento profissional* (ARAÚJO, 2014), os primeiros utilizariam estratégias sistemáticas e intencionais a fim de desenvolver o potencial de cada um, o que, em nossa concepção de formação, significaria promover estratégias com o intuito de contribuir com o DPD.

Nessa escola, demarcamos que esse lugar de partilha e acompanhamento profissional está sendo construído porque reconhecemos uma equipe que possui um bom relacionamento para conversar e pensar sobre as práticas e outras questões do cotidiano. Também se verificou uma proposta formativa ancorada em estratégias propícias ao DPD, mas a mesma ainda esbarra em muitas condições estruturais, além de ainda se ver mais próxima à perspectiva *de formação para a mudança* do que *de formação na mudança* (FORMOSINHO, 2009), na medida em que se verifica certa dificuldade em materializar algumas condições levantadas em momento de estudo.

Um exemplo para essa colocação seria pensar em um tipo *diferenciado de planejamento semanal* voltado às práticas de leitura e interpretação de textos, para que as

professoras começassem a se organizar a partir de outras estratégias. Ou em um maior tempo destinado à observação e análise das práticas ligadas ao ensino desses conteúdos. Além disso, embora as *práticas locais* tenham sido consideradas em todas as sequências formativas, na maior parte das vezes visualizamos uma *lógica aplicacionista* das mesmas (TARDIF, 2010), quando os estudos que defendem a formação centrada na escola valorizam uma abordagem que traz a profissão para o centro dessa relação, valorizando relações mais dialéticas entre teoria e prática, as quais podem ser melhor elaboradas por meio de processos de análise e reflexão da prática (ALTET, 1994) e de uma abordagem ecológica de formação de professores, pois, nessa perspectiva, o DPD se baseia em uma visão de mundo marcada pelo *contextualismo*, “no âmbito da qual é essencial inserir a construção de novas formas nos contextos em que emergem e conceber a causalidade de forma recíproca ou bidirecional, não de forma linear” (FORMOSINHO, 2009, p. 236).

Além disso, por contar com muitos professores que já estão na escola há alguns anos, pode-se considerar que o grupo já tenha criado suas próprias rotinas de trabalho, constituído uma identidade mais sólida, de modo que, conforme Dubar (1997), quando um indivíduo se identifica com uma forma identitária coerente, torna-se mais difícil mudar. Sendo necessário se perguntar se os professores *querem* mudar sua forma identitária, a configuração de seus saberes e o modo como organizam o trabalho (MACHADO; FORMOSINHO, 2009).

Se fosse possível estabelecer relações mais horizontais, de forma que os professores assumissem um engajamento maior frente à escola e ao seu próprio processo formativo, isso poderia repercutir em novas formas de entender as práticas e considerar os assuntos que vêm sendo abordados durante as atividades formativas?

5.3.4. Escola A: construindo um lugar de partilha, consolidando o acompanhamento profissional

Na Escola A, consideramos que muitos aspectos formativos sejam claros à gestão, assim como na Escola B. Mas algumas potencialidades formativas só foram localizadas nesta realidade. Desse modo, é preciso pontuá-las.

Nesta escola, verificou-se que um HTPI por semana é voltado a um estudo dirigido, sendo que esse estudo, na maior parte das vezes, possui vínculo com o que está sendo abordado em HTPC. Ou seja, não se utiliza tempo de HTPC para leituras individuais.

Os professores recém-chegados à escola precisam participar de um HTPI extra junto à coordenação, no qual iniciam o estudo pelo PPP da escola, podendo, posteriormente, conhecer sequências de estudo que já foram realizadas pelos demais professores da escola.

No HTPC, as atividades formativas ocupam o seu centro, sendo que os recados são bastantes pontuais – quando há muitos recados, esses ocupam 15 minutos do tempo, mas é comum verificarmos HTPC em que foram utilizados cinco minutos ou nenhum tempo para informes. As atividades formativas são planejadas com início, meio e fim, considerando as demandas dos professores – ou seja, a temática mais solicitada é a que será priorizada ao longo do ano.

Em 2018, verificamos uma mudança em relação a isso, porque a escola contou com muitos professores recém-chegados e a professora coordenadora considerou importante situá-los em temáticas que considera fundamentais para o trabalho na Educação Infantil.

A escola possui clareza em relação ao seu Projeto Político Pedagógico, sabe qual concepção de educação infantil defende e procura vivenciá-la no cotidiano escolar, de forma que o PPP, de fato, corresponde às práticas e à forma de trabalho que se procura assumir no cotidiano escolar.

Nesse caso, é possível verificar que, para além da formação, algumas estruturas da escola são diferenciadas para atender a essa concepção de infância, como, por exemplo: há um quadro de áreas do conhecimento que devem ser contempladas semanalmente, o qual é utilizado para o planejamento; os materiais pedagógicos são organizados para possibilitar que as professoras desenvolvam, diariamente, atividades diversificadas – cantinhos; as professoras podem contar com uma monitora para apoiá-las em sala de aula quando a atividade gerar maiores cuidados com as crianças – por exemplo: atividades sensoriais, que envolvem maior sujeira, ou receitas, que geram um olhar mais atento do professor etc.

A escola possui uma série de ações a fim de conscientizar os pais sobre o trabalho que é realizado na escola, como: uma reunião de pais temática por ano, na qual se promove um estudo com os pais de determinado assunto que envolve o desenvolvimento infantil; a proposta pedagógica é apresentada aos pais, brevemente, na primeira reunião do ano; as atividades dos alunos são expostas, semanalmente, em um corredor pelo qual os pais passam diariamente; a escola conta com uma seção no caderno de recados que se chama Você Sabia, na qual envia pequenos textos informativos aos pais, sobre temáticas importantes para pensar a infância (por exemplo: importância do brincar, tempo de exposição a telas, sugestão de brincadeiras lúdicas, consumismo na infância, higiene bucal etc.).

Em 2018, a professora coordenadora (C2-A) iniciou uma página no Facebook a fim de ampliar essa relação com os pais e a comunidade em geral, dando continuidade a um trabalho que C1-A iniciou por meio de um blog.

Nesse caso, entendemos que os diferentes elementos citados funcionam como dispositivos formativos que consolidam uma relação de *acompanhamento profissional* (ARAÚJO, 2014), no intuito de que se prevejam ações sistemáticas e planejadas para melhor conhecer e intervir no trabalho dos professores.

Esse acompanhamento não só contribui com os professores que já atuam na escola, como, certamente, favorece a escola a lidar com um grande desafio vivenciado em 2018: pois três das sete docentes que atuavam como polivalentes estavam na escola pela primeira vez. Assim como a professora coordenadora havia mudado e buscava ficar a par de todo o funcionamento da escola, trazendo sua própria experiência e concepções para agregar àquela realidade.

Nesse sentido, ainda se verifica uma aproximação do que denominamos, no tópico anterior, de perspectiva de DPD como mudança ecológica, tendo em vista que considera tanto o *contexto de ensino* quanto o *contexto de trabalho*, na medida em que, além de encontrarmos uma sistematização e intencionalidade na proposta formativa, verificamos estratégias que buscam materializar as concepções de infância nos espaços e materiais escolares; aproximar-se da comunidade; organizar o tempo para que os professores realizem as atividades formativas e, ainda, sistematizar o trabalho construído dentro do PPP.

No entanto, é preciso considerar que essa escola atende oito salas de aula (quatro de manhã e quatro à tarde), está localizada em um bairro central, possui uma estrutura voltada à Educação Infantil, com: salas de aulas com mobiliário próprio, que foram se aperfeiçoando ao longo dos anos para melhor atender às demandas da escola; uma ampla área externa com um gramado, dois parques, um salão e uma quadra. Ainda conta com uma sala própria para a realização de HTPI; sala própria para o café dos professores.

Embora a estrutura interna da escola seja pequena, ela atende às demandas e não se verifica o desafio em conciliar espaços, conforme foi salientado na Escola B. Apenas a quadra e o salão são compartilhados com a Secretaria do Esporte, havendo atividades de outros públicos em alguns dias, mas, como a escola possui menos turmas, é possível se organizar para utilizar esses espaços quando os mesmos estão desocupados.

Olhar para o DPD a partir de uma mudança ecológica (FORMOSINHO, 2009) também implica pensar no que a autora denomina exossistema, que se constitui do contexto administrativo de funcionamento, do contexto da instituição de formação, entre outros. Nesse caso, somos levados a reconhecer que, se, por um lado, as gestoras da Escola A têm desenvolvido um trabalho em prol do DPD, por outro lado, o macrossistema afeta as diferentes

escolas de diversas formas, pois elas não partem das mesmas condições estruturais, organizacionais ou financeiras.

Para fechar, ainda é preciso levar em conta um grande desafio vivenciado pela Escola A: o clima escolar. Nesse caso, consideramos que, enquanto ela consolida relações de acompanhamento profissional, ela ainda está a caminho de construir a dimensão da partilha do cotidiano (LITTLE, 1990). Vimos a necessidade de se ter mais espaços para a troca de experiências, a insegurança de alguns professores em participarem das atividades escritas, a falta de engajamento ativo nas propostas formativas, por parte de alguns professores.

Como na Escola B, a gestão é quem fazia a maior parte dos encaminhamentos em HTPC, sendo que as professoras participavam nos momentos em que eram solicitadas. Mais uma vez, questionamos se relações mais horizontais poderiam promover uma mudança no clima estabelecido na escola, tendo em vista que o trabalho colaborativo pode corroborar as relações interpessoais (FORTE; FLORES, 2012), pois:

existe uma relação mútua e de complementaridade entre a colaboração e o desenvolvimento profissional, permitindo mudar ou desafiar a cultura individualista de alguns professores no sentido de uma colaboração construída na escola. Por outro lado, as várias iniciativas desenvolvidas na escola, seja através de projetos, seja através de atividades de caráter específico, permitem que os docentes envolvidos questionem a sua postura mais individualista, podendo constituir um primeiro passo para a colaboração “autêntica” (FORTE; FLORES, 2012, p. 916).

5.4. Considerações finais... Sobre a escola como lugar de comunidades profissionais

A partir da apresentação dos dados e dos elementos apresentados acima, entendemos que cada uma das realidades investigadas se encontra em um momento distinto de sua trajetória. Embora as três afirmem que se veem como lugares propícios à formação e ao desenvolvimento dos professores, cada uma delas enfrenta desafios distintos.

Neste ponto, nossos dados nos ajudam a defender que uma perspectiva de escola como lugar de *comunidades profissionais* pode favorecer o DPD, na medida em que dialoga com a ideia de que a mudança dos professores e da escola se dá por meio de uma *perspectiva ecológica* (FORMOSINHO, 2009), na qual a formação não se faz para a mudança, mas na mudança. E ninguém muda sem desejar mudar, ou seja, “formar é formar-se” (NÓVOA, 2002).

Mas não se pode esquecer que, na escola, as comunidades nascem de forma institucionalizada, seguindo normas e parâmetros, a escolha por estar ali não é exatamente

livre – já que não se pode escolher não estar no HTPC ou trocar de comunidade no meio do ano.

Isso gera desafios que se aproximam daqueles colocados na relação entre professores e alunos, na medida em que nem todos os professores terão as mesmas motivações ou o mesmo desejo em participar dos momentos formativos propostos pela escola. É evidente que essa relação guarda grandes diferenças, na medida em que entre gestores e professores se estabelece uma relação profissional, que envolve a escolha do professor em trabalhar em determinado contexto, bem como os benefícios e deveres dessa relação trabalhista.

Contudo, assim como Silva, Almeida e Gatti (2016) nos ajudam a entender que a aprendizagem escolar é marcada por processos subjetivos que interferem nas disposições dos alunos, as atividades formativas aos professores também dependerão de seu interesse em adquirir conhecimentos e aprender. Em aperfeiçoar a sua prática e continuar se desenvolvendo. Nesse caso, as contribuições de Masschelein e Simons (2013) também nos ajudam a entender que, enquanto a motivação é marcada pela sua natureza pessoal, o interesse é externo, levando-nos a “estudar, pensar e praticar” (p. 52).

Segundo os autores, os indivíduos escolhem onde investem seu tempo e sua energia, de modo que, para que haja interesse em se desenvolver, em se transformar, é necessário *querer mudar*. Algo que, segundo Formosinho (2009), no âmbito da formação de professores, implica “querer mudar de forma identitária, isto é, mudar a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho” (p. 302).

Nesse contexto, é no trabalho que reside o processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, por isso é necessário que ele ocupe o centro dos processos formativos (FORMOSINHO, 2009).

Levar em conta essa concepção implica em olhar para as peculiaridades vivenciadas por cada uma das escolas, no intuito de perceber quais elementos parecem favorecer ou barrar a construção de processos formativos, de processos de resignificação de saberes e práticas. E, longe de enquadrar as escolas em moldes, fomos percebendo que, na medida em que se coloca o trabalho, as práticas, como centro do processo formativo, caminha-se em direção à constituição de *comunidades profissionais*.

Profissionais no sentido de que vai se adquirindo cada vez maior clareza em relação a dispositivos e formas de organizar o espaço, a fim de explorar o potencial de cada um dos professores da escola. Não os vendo ali apenas como trabalhadores a serem recebidos pela empresa ou bem acolhidos em suas necessidades formativas, mas passando a pensar e planejar

quais estratégias poderiam propiciar um melhor desenvolvimento profissional, sendo que, para isso, faz-se necessário *acompanhá-los* (ARAÚJO, 2014; SARTI, 2013).

Comunidades porque, como vimos, interessar-se pela mudança (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) implica engajamento, implica desejar se aperfeiçoar e, segundo o que defendemos até aqui, essa se produz no esforço de inovação e de busca pelos melhores caminhos para a melhoria da escola (NÓVOA, 1992). É nas práticas locais, constituídas em um contexto específico, dentro de determinada escola, que reside o sentimento de pertença e o domínio dessa comunidade.

E é nesse ponto que resgatamos a Figura II, apresentada no início deste capítulo. Essa figura traz como primeiro elemento o aporte teórico para compreender o DPD, para compreender a escola. Como vimos, na Escola A havia maior clareza em relação à concepção de ensino que guiava seu trabalho, a qual se explicitava nas páginas do PPP. Na Escola C, localizamos essa preocupação, sendo escolha do grupo desenvolver um projeto que envolvesse a identidade da escola. Sendo que ainda era necessário caminhar para consolidar tais concepções.

Se os elementos apresentados até aqui nos mostravam a importância de se promover processos de DPD, esse elemento nos traz uma contribuição a mais, pois nos leva a questionar: para quê queremos nos formar? Em que queremos ou precisamos melhorar?

Tornar o PPP um documento vivo, como alguns tantos defendem (VEIGA, 1998), representa essa necessidade de se questionar em que educação, de fato, a escola – ou, a comunidade escolar – acredita. O que, em nosso trabalho, corresponde à mesma e o que precisa ser mudado?

Como podemos elencar demandas formativas se não sabemos, exatamente, quais princípios nos são caros para desenvolver o trabalho com crianças na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I ou no Ensino Fundamental II?

E, ao esclarecer e fortalecer as concepções que guiam seu projeto de educação, de ensino, de docência, caminha-se, de certa forma, em um passo a mais na constituição de uma comunidade, pois se deixa de ser *uma escola* da rede de educação para ser *a escola* da rede municipal, que reúne essa e aquela exigência, que possui essas ou aquelas características... Gerando, também, elementos para uma escolha mais consciente daqueles que querem ou não nela atuar.

Um exemplo prático que pôde ser percebido na Escola A é que a mesma, ao considerar que a Educação Infantil é espaço de desenvolvimento integral do aluno, elaborou uma

ferramenta avaliativa que contempla os objetivos de diferentes aspectos do desenvolvimento, exigindo um planejamento que abarque esses diferentes aspectos e organizando materiais que possibilitem o trabalho com eles.

Ao entender que as crianças, nessa faixa etária, precisam se movimentar e aprender por meio de interações, investiu em uma forma de trabalho que possibilita tais aspectos. Nesse caso, não apenas se estudou e se comentou sobre o que é considerado importante, mas, pouco a pouco, passou-se a reestruturar a instituição, a fim de possibilitar uma nova forma de trabalho, uma nova organização por parte dos professores.

Um segundo ponto em relação a isso é que, ao definir uma concepção de ensino e aprendizagem, espera-se que também se busque uma concepção formativa que vá ao encontro da mesma, pois é necessário haver uma coerência “entre os conteúdos de formação e os conteúdos ensino, pela nossa parte, acrescentamos ainda a necessária coerência entre os modelos de formação e os modelos ensino” (ALTET, 1994, p. 178).

Passando ao segundo elemento da Figura II, localizamos a *análise das práticas e o levantamento das demandas específicas do contexto*. Muitas demandas foram identificadas, mas, no tempo em que estivemos junto à escola, não foi possível explorar, em profundidade, cada uma delas. Dessa forma, reforça-se a importância de se estabelecer um trabalho em longo prazo, mas também se considera fundamental esclarecer o que pode ser aperfeiçoado e respondido por processos formativos, o que demanda estruturas e/ou materiais diferenciados, o que só pode ser atingido com o apoio de outros órgãos e instituições.

Muitas vezes vimos os professores utilizarem grande tempo de discussão questionando se um aluno já foi ou não avaliado em suas dificuldades, se já possui um laudo de determinada deficiência ou das dificuldades familiares que repercutem no comportamento e desempenho acadêmico de uma criança.

É claro que reconhecer essas dificuldades é algo essencial, mas uma boa parte desses problemas não poderá ser solucionada apenas com o trabalho pedagógico da escola. Nesse ponto, as escolas têm reivindicado essas soluções? Têm promovido ações a fim de delimitar qual é a sua especificidade e requisitar uma maior articulação com outras instituições do município? Ou têm caminhado para absorver questões que não lhes pertencem, de fato, caminhando em direção àquilo que Nóvoa (2013) denomina *escola transbordante*?

Respondendo a parte desses questionamentos, nossos dados evidenciam que algumas escolas passam por maiores problemas estruturais do que outras. Enquanto vimos a Escola A utilizar a verba de promoções para a aquisição de jogos pedagógicos, na Escola B verificamos

a notícia de que a mesma verba seria utilizada para conserto de ventiladores e compra de lâmpadas. São demandas bastante diferentes para uma mesma rede. O que nos leva à importância de se investigar o próprio gerenciamento das redes de ensino, em uma perspectiva de reduzir as desigualdades de condições das escolas.

Retomando a figura proposta, ao identificar as demandas que, de fato, são formativas, chegamos aos elementos “formação” e “avaliação”, que, conforme explicitamos, serão discutidos no próximo capítulo.

Assim, para encerrar a discussão, pontuamos que participar de uma pesquisa construtivo-colaborativa também me levou, pouco a pouco, a me aproximar daqueles que faziam parte de cada uma das instituições. Aqui, deixo a terceira pessoa do plural e assumo o texto em primeira pessoa, para destacar que procurar compreender os processos de DPD que residiam em cada uma das realidades e, ao mesmo tempo, encontrar formas de colaborar com cada contexto demonstrou-se um grande desafio.

Desafio em assumir uma posição que não é a de um observador total, um pesquisador externo à escola, que verifica, conversa e analisa o que se passa. Como não é a posição de quem faz parte da escola e, assim, *está livre* para assumir seus posicionamentos, para atuar conforme seus desejos e/ou interesses.

Ali eu assumia um *entre lugar*, que de forma alguma era um *não lugar*, mas, certamente, um *lugar a ser construído*. Era preciso construir uma forma de observar, de me colocar, de intervir. Uma forma em que eu não fosse passiva, que não finalizasse na escuta, mas que não poderia ultrapassar os limites da colaboração e adentrar uma postura de intervenção, de imposição, quebrando nossa relação de parceria.

E talvez seja nesse cuidado, nessa *postura cuidadosa em construir um novo lugar para o pesquisador* e, assim, novos significados para a pesquisa, que residam contribuições peculiares a este tipo de estudo.

Olhando de uma perspectiva ecológica de DPD (FORMOSINHO, 2009), esse lugar de pesquisadora que observa seus participantes, seu lócus de estudo, permitiu-me vivenciar as escolas por um período relativamente longo – cerca de um ano e meio a dois anos –, com uma frequência intensa, já que os encontros eram, no mínimo, semanais. Viver a escola possibilitou, justamente, reconhecer a trama que vai se constituindo no dia a dia, pormenores que acabam gerando interações mais frias ou mais afetuosas, detalhes que levam a melhorar a administração do tempo, a propiciar um acompanhamento mais atento e sistematizado de cada professor, entre tantos outros fatores.

Estar lá dentro também me levou a enxergar quantas condições não dependiam das ações formativas. Quantas outras variáveis contribuía ou não para que as práticas pudessem ser compreendidas, problematizadas, ressignificadas. Em diferentes momentos, fomos percebendo de que maneira outros elementos entravam no jogo de constituição da cultura escolar e, direta ou indiretamente, iam influenciando nas concepções, no modo como se lidava com as formações.

Porém, ao deixar de ocupar apenas o lugar de observadora total e passar a construir, a colaborar, foi possível vivenciar limites e entraves que se estabelecem quando buscamos desenvolver determinadas ações. Parece ser tão evidente a importância de constituir espaços para reflexão conjunta frente às práticas locais, mas diferentes fatores, aqui já mencionados, impediram que conseguíssemos desenvolver esse tipo de atividade em muitos encontros da Escola B.

Parece ser claro que precisamos trabalhar com a teoria e a prática de forma articulada, dialética, sem que uma seja vista como consequência linear da outra. Contudo, na Escola A, não conseguimos superar essa relação linear durante a primeira etapa da pesquisa...

E a beleza de uma pesquisa construtivo-colaborativo deve, de fato, residir nesse *lugar em construção*. Nessa pequena brecha que nos permite captar elementos da cultura local – algo que seria difícil em uma perspectiva intervencionista –, e, ao mesmo tempo, procurar dar um passo a mais em cada realidade. E, nessa relação, reconhecer os reais limites e potencialidades de determinada proposta formativa.

Arriscamo-nos a dizer que é na *subjetividade dessa relação* que podemos identificar, com *maior objetividade*, impasses e potencialidades de uma proposta que se procura empreender em um contexto real.

Enquanto aqui acreditamos ter respondido ao objetivo do capítulo, que procurou demarcar elementos que podem contribuir com a construção da escola como lugar de DPD, deslocamo-nos, agora, para o Capítulo Seis, que nos convida a conhecer como os participantes ocuparam esse lugar a fim de criar espaços formativos que faziam sentido às suas compreensões, às peculiaridades de cada contexto.

CAPÍTULO 6: A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS NA ESCOLA: MOBILIZANDO A TEORIA, A PRÁTICA E A REFLEXÃO EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE



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

Percursos e mapas

As descrições orais de lugares, narrados de um apartamento [...] reconhecem dois tipos distintos que designam, um como “mapa” (map) e o outro como “percurso” (tour).

[...] a descrição oscila entre os termos de uma alternativa: ou *ver* (é um conhecimento da ordem dos lugares), ou *ir* (são ações espacializantes). Ou então apresentará um quadro (“existe...”), ou organizará movimentos (“você entra”, “você atravessa”, “você retorna”).

[...]

Onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia. O relato é “diegese”, como diz o grego para designar a narração: instaura uma caminhada (“guia”) e passa através (“transgride”).

(CERTEAU, 2014, p. 186/197).

Neste capítulo, em síntese, desejamos examinar as relações estabelecidas entre teoria, prática e reflexão, a fim de compreender como tais relações contribuíram (ou não) com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos participantes.

Como ressaltamos ao longo de nossas discussões, o movimento de profissionalização requer um olhar mais apurado para as práticas. Tardif (2010) propõe que, nessa perspectiva, a formação de professores deve assumir um modelo que tenha a *profissão como centro*.

O que significa, desde a formação inicial, desenvolver uma formação que não funcione em um viés *aplicacionista* – onde são estudadas diferentes teorias para, posteriormente, serem aplicadas na prática. Para tanto, o autor recomenda que a formação inicial passe pelas seguintes mudanças: 1) Reconstrução do repertório de saberes que fundamentam os cursos de formação, valorizando os saberes profissionais dos professores; 2) Desenvolver dispositivos

na formação que se voltem às práticas profissionais, que propiciem formação, ação e pesquisa; 3) Promover uma formação inicial compartilhada com as escolas; e 4) Que os professores universitários também pesquisem e reflitam sobre suas próprias práticas.

Considerando os itens um e três, deseja-se uma formação inicial mais conectada à profissão, de modo que os estudantes possam estudar, também, saberes que foram desenvolvidos *a partir da prática*, o que Cochran-Smith (2012) denomina de *conhecimento da prática*, e o que Gauthier et al. (1998) chamam de *saberes da ação pedagógica*. Ao mesmo tempo, deseja-se que esses sejam iniciados na profissão, a fim de serem socializados na cultura do magistério (SARTI, 2013).

Em processos de formação continuada, entende-se que os professores já imersos na cultura do magistério, em seu cotidiano, podem aprender com a mesma e, também, atuar sobre ela, construindo seu próprio *fazer docente*. Nessa perspectiva, entende-se que: “Ao contrário das práticas tradicionais de formação, [...] as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores” (GARCIA, 2009, p. 10-11).

Ao falar sobre a relação entre *saberes* e *fazer*es, teoria e prática, nossa preocupação reside em melhor compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Quando nos propomos a estudar, a entender algo, com frequência acessamos teorias e/ou práticas de alguém experiente sobre o assunto.

Mas a relação entre teoria e prática é bastante complexa, sendo habitual que o senso comum veicule frases do tipo: *na prática, a teoria é outra*. Para pensar sobre essa questão, tomamos por base as contribuições de Scheffler (1974), que distingue atividades que possuem regras exaustivas e regras inexaustivas. Para o autor, o primeiro tipo de atividades pode atingir seu êxito se as regras forem aplicadas minuciosamente, como é o caso, por exemplo, da montagem de um dispositivo eletrônico – são atividades com *regras exaustivas*. Já o segundo tipo de atividades dependeria de um conjunto de *regras inexaustivas*, ou seja, mesmo quando aplicadas cuidadosamente, não garantem o êxito do que se pretende. O ensino seria uma atividade desse segundo tipo, pois, por mais que se siga à risca determinada teoria, não se pode evitar o fracasso em cem por cento das vezes.

Carvalho (2011) corrobora essa discussão elucidando que, na área da educação, perpetuou-se a ideia de transferir teorias externas à escola para as práticas desenvolvidas em sala de aula, mas ele explica o quanto essa relação é complexa. O autor ressalta que

concepções de educação pautadas em Platão ou Rousseau, por exemplo, inspiraram diferentes teorias da educação vinculadas à formação de professores, nas quais se buscou transpor e adaptar os conceitos de tais teorias – relacionados a questões políticas, epistemológicas e éticas – para responder a demandas teóricas e práticas da educação escolar, de modo a originar um discurso pedagógico, ligado a objetivos e procedimentos atrelados a uma visão de homem e sociedade:

Contudo, o pressuposto incorre, em primeiro lugar, em grave equívoco do ponto de vista lógico. Não é possível “deduzir” de premissas metafísicas, ontológicas ou epistemológicas um curso necessário de ação ou prática educativa. Isso porque um processo de dedução depende inteiramente da manipulação formal de enunciados, e as conclusões que deles retiramos são fundadas, portanto, unicamente no que está de fato e literalmente expresso nas premissas. Com base no que é o homem não podemos “deduzir” como deve ser sua educação, a partir de uma teoria sobre o que é o conhecimento, não se pode deduzir como se deve ensinar, já que as conclusões propostas lançam mão de elementos ausentes nas premissas. Portanto, afirmar que de um conceito de homem podemos deduzir um programa educacional é uma falácia (CARVALHO, 2011, p. 310).

O autor cita outros exemplos, entre eles menciona alguns achados da teoria construtivista, quando Piaget (1998) investiga o ensino de história e verifica que:

[...] as primeiras reações que notamos em nossos sujeitos não são simplesmente o reflexo de conhecimentos escolares mal digeridos: elas testemunham uma atitude especificamente pueril na presença do passado. O passado infantil não é nem longínquo nem ordenado em épocas distintas. (PIAGET, 1998, p. 1995 apud CARVALHO, 2011, p. 316).

Nesse caso, Carvalho (2011) destaca que os achados podem contribuir para que os professores compreendam que a falta de linearidade na representação do tempo histórico é algo aceitável para determinadas faixas etárias, mas a pesquisa de Piaget (1998) não responde ao conjunto central de questões ligadas ao ensino de história, como: quais conteúdos priorizar, quais metodologias de ensino escolher para lidar com cada conteúdo, qual sequência didática estabelecer em cada etapa do ensino etc.

Assim, tanto Altet (1994) quanto Gauthier et al. (1998) chamam nossa atenção para os saberes da ação pedagógica, evidenciando que esses não podem ser apreendidos em pesquisas externas à escola, mas apenas em investigações que considerem “professores atuando junto a grupos de alunos em verdadeiras salas de aulas, e não em laboratório” (GAUTHIER et al., 1998, p. 36).

Esses diferentes estudos vêm nos mostrar que, em primeiro lugar, a educação é uma tarefa demasiadamente complexa, com inúmeras variáveis para que seu êxito seja ocasionado a partir de um conjunto de regras exaustivas, de modo que conhecer diferentes correntes

teóricas pode não ser suficiente para se garantir um ensino de qualidade. Como exemplificou Carvalho (2011), todos desejamos ser operados por um médico que tenha conhecimentos profundos sobre a anatomia e fisiologia humana, sobre técnicas cirúrgicas, mas não é, necessariamente, essa gama de conhecimentos que fará com que se execute um corte e uma costura precisos.

Em segundo lugar, não se pode, simplesmente, transpor estudos de base filosóficas, psicológicas, sociológicas etc. para dentro das paredes da sala de aula, pois os problemas que os professores precisam responder, em seu dia a dia, são diferentes das perguntas que tais pesquisas se propõem a resolver. O trabalho docente possui sua especificidade, de modo que estudos de diferentes áreas poderão contribuir para que o mesmo compreenda o sistema de ensino, as possíveis implicações políticas e éticas de seu trabalho, o desenvolvimento da criança, mas não necessariamente poderão ajudar a resolver qual a melhor estratégia a se adotar para ensinar álgebra em determinada turma do segundo ano em um bairro específico.

Essas duas premissas geram uma série de indagações àqueles que pretendem estudar ou trabalhar com a formação de professores, porém os próprios estudos aqui mencionados nos apontam alguns caminhos, a fim de pensarmos em propostas formativas que gerem aprendizagem aos professores, que estabeleçam diálogos entre o estudo de teorias e as práticas locais.

Para Carvalho (2011), os alunos não respondem apenas às técnicas e aos procedimentos utilizados pelos professores, mas, também, à pessoa que lhes ensina. Desse modo, a Formação de Professores não pode envolver apenas competências profissionais, é preciso considerar a formação do sujeito.

Autores como Nóvoa (1992), Tardif e Raymond (2000) e Garcia (2009), entre outros, corroboram essa perspectiva, pois entendem que o trabalho do professor é influenciado por uma série de crenças adquiridas ao longo de sua história de vida, sendo que muito conhecida é a ideia apontada por Nóvoa (1992, s/p.): “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991)”.

Além disso, os autores que se apoiam na perspectiva da profissionalização do ensino defendem que se elabore uma *epistemologia da prática profissional* (TARDIF, 2010), a *formalização de um saber profissional de referência* (NÓVOA, 1992), uma teoria da pedagogia (GAUTHIER et al., 1998) ou uma *pedagógica* (lançada por D. Hameline e retomada por B. Guillet em 1987), termo utilizado por Altet (1994) para consolidar a “teoria da prática de um professor no terreno” (p. 182).

A partir de diferenças conceituais, o que esses autores propõem é que se investigue a ação pedagógica docente, a fim de elaborar pesquisas que, de fato, sistematizem “os modos de ação e os modos de comunicação”, “os modos cognitivos e os modos de adaptação”, “os cenários e as decisões interativas” (ALTET, 1994, p. 52) que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem.

Se essas concepções trazem novas perspectivas às pesquisas na área da Educação, também geram novos caminhos à formação de professores, pois, ao mesmo tempo em que se passa a se considerar olhar para o professor como um todo – levando em conta as dimensões profissionais, pessoais e organizacionais (NÓVOA, 1992), os aspectos formais e informais da formação (FORMOSINHO, 2009) –, também se começa a valorizar os saberes produzidos na escola, os *conhecimentos da prática* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1990).

Altet (1994) resgata marcos históricos da formação de professores, de modo que, para ela, as considerações apresentadas no parágrafo anterior remetem à quarta etapa da articulação entre teoria e prática na formação de professores. A primeira etapa corresponde ao *Modelo Intelectualista da Antiguidade*, no qual o professor é considerado um mestre que sabe e não precisa de formação ou investigação para bem atuar, pois seu carisma seria suficiente. O segundo modelo seria o *Ofício Técnico*, que surge das Escolas Normais, e concebe que a formação acontece no ofício, por imitação, tendo um professor experiente como exemplo, a transmitir seu saber-fazer – o professor é considerado um técnico, mas também isso remete à ideia de um artesão.

O terceiro modelo se apoiaria nas ciências humanas, racionalizando a prática que deveria se aplicar à teoria. Compara-se o professor a um engenheiro. Por fim, no quarto modelo, a dialética teoria-prática deve ser substituída por um vaivém prática-teoria-prática, sendo que o professor deve se assumir como um profissional reflexivo – sua formação apoia-se nas contribuições de profissionais e pesquisadores que buscam uma abordagem de tipo ação-saber-problema. O quadro abaixo elucida esses diferentes modelos apresentados pela autora:

Quadro XXXI: Quatro etapas da articulação entre teoria e prática.

MODELO DE ENSINO	MODELO DE FORMAÇÃO	MODELO DE PRODUÇÃO DE SABERES
Arte, carisma, dom Professor como o mago, o mestre	Não são possíveis teorias	Não são necessários
Ofício técnico Artesanato O técnico	Aprendizagem, saber-fazer por imitação prática Experiência prática-teoria	Investigação-ação Investigação experimental
Ciência aplicada Engenharia	Aquisição e aplicação de saberes Teórico-prática	Investigação dedutiva

Tecnologia O engenheiro		
Prática reflexiva O profissional	Análise Reflexão na ação Prática-teoria-prática	Investigação indutivo-dedutiva

Fonte: Altet (1991) apud Altet (1994, p. 28).

Nesse ponto, entendemos que os processos formativos que buscam propiciar o DPD se aproximam do quarto modelo apresentado pela autora, no qual a reflexão (SCHÖN, 1992; SMITH, 1992; ZEICHNER, 2008), a postura investigativa (COCKHAN-SMITH, 2013) e exercícios de análise de práticas (ALTET, 1994; WITTORSKI, 2014) ganham grande importância na articulação entre teoria e prática, na investigação, compreensão e ressignificação de crenças, saberes e práticas, a fim de que se continue aprendendo e se aperfeiçoando no exercício da docência.

Junto a essa perspectiva, consideramos a contribuição de diferentes autores que ressaltam a importância de os processos de reflexão e análise se darem no âmbito coletivo (SMITH et al., 1999; NÓVOA, 1999; COCHRAN-SMITH, 2012), levarem em conta dimensões contextuais (NÓVOA, 1992; CANÁRIO, 1999; FORMOSINHO, 2009) e, ainda, terem sempre como foco maior o desenvolvimento do aluno, considerando a importância de os processos formativos estarem atrelados à justiça social (ZEICHNER, 2008; DARLING-HAMMOND, 2006).

Enquanto, nas pesquisas, esses pressupostos são claros, no cotidiano escolar inúmeras possibilidades se abrem ao tentarmos construir uma proposta formativa a partir dos mesmos. Assim, este capítulo pergunta: quais processos utilizados nas escolas participantes favoreceram um diálogo entre a teoria e a prática docentes, contribuindo com o DPD dos professores?

Entendemos que este capítulo ajudará a responder aos cinco objetivos específicos desta pesquisa. Retomando: a) documentar e analisar processos e ferramentas que podem colaborar com tal construção; b) apontar os desafios encontrados na construção da escola como espaço de desenvolvimento profissional docente; c) apresentar as transformações introduzidas nos novos processos formativos com relação às práticas docentes e à escola; d) identificar ferramentas, dinâmicas e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional; e) analisar a contribuição do processo de desenvolvimento profissional para os professores, os alunos e a escola.

6.1. Que prática? Que teoria? Da desprivatização das práticas à produção de saberes da ação pedagógica.

Embora já tenhamos anunciado anteriormente, pretendemos trazer maiores detalhes sobre como se compreendem os saberes docentes levando em consideração o referencial da profissionalização, pois essa relação nos ajudará a compreender o Quarto Modelo de Formação apresentado por Altet (1994): *prática-teoria-prática*. Depois, fecharemos apresentando a proposta de alguns autores que investiram no trabalho de reflexão sobre as práticas e/ou análise de práticas, tendo por intuito pensar processos formativos que busquem a articulação entre teorias e práticas, bem como que olhem para o professor como um todo, a fim de estabelecer processos formativos que produzam significado aos docentes e, assim, transformem-se em aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

Como vimos, o movimento ligado à profissionalização do ensino e da docência tem defendido a constituição de um corpo de saberes sólido para o ensino, investindo em pesquisas sobre eles. O primeiro objetivo do relatório Tomorrow's Teacher (HOLMES GROUP, 1986) remete aos conhecimentos próprios da docência, uma vez que se desejava *tornar a formação de professores intelectualmente mais sólida*. Essa questão também vai ao encontro da criação dos IUFMs, que tiveram como um de seus principais objetivos a universitarização da formação dos professores de todos os níveis.

Nesse sentido, diferentes pesquisadores começam a realizar estudos em torno dos seguintes questionamentos: Quais seriam os conhecimentos específicos da docência? O que é necessário aprender para poder ensinar? Como os professores aprendem a ensinar? – entre outros.

Para tanto, apresentamos abaixo a visão de quatro autores que buscaram sistematizar e especificar um corpo de conhecimentos próprios para a docência, sendo que esses possuem diferentes fontes de aprendizagem: 1) a formação acadêmica na disciplina a ser ensinada; 2) os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado (por exemplo, os currículos, os livros, a organização escolar etc.); 3) a investigação científica sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento dos demais fenômenos socioculturais que influenciam no fazer dos professores; 4) a sabedoria que emerge da própria prática (SHULMAN, 2005).

Enquanto Shulman (2005) e Cochran-Smith e Lytle (1990) utilizam o termo *conhecimento*, Gauthier et al. (1998) e Tardif (2010) optam pelo termo *saberes*. Shulman (2005) destaca que o conhecimento dos professores possui uma diversidade de categorias que

se vincula ao que os professores devem compreender para que os alunos possam aprender. Mizukami (2013) corrobora ao ressaltar que a base de conhecimentos para o ensino elaborada por Shulman (2005) “consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Nesse ponto, a autora também sugere que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam ser organizados a partir daquilo que os professores precisam aprender. Assim como a noção de conhecimento de Shulman (2005) engloba compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições, a noção de saber utilizada por Tardif (2010) e Gauthier et al. (1998) possui um sentido amplo, que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, envolve o saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000).

As principais diferenças é que, enquanto Shulman (2005) e Mizukami (2013) indicam os conhecimentos necessários aos professores a partir das diferentes dimensões que constituem os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, organizam a base de conhecimentos a partir de uma dimensão cognitiva dos conhecimentos, questionando o que é preciso saber para ensinar, Tardif (2010) e Gauthier et al. (1998) enumeram os diferentes tipos de saberes a partir de suas fontes de aprendizagem, isto é, a partir do processo de socialização profissional, assim, pode-se dizer que organizam os saberes a partir de sua natureza social.

Essa diferença ocorre porque, para Tardif (2013), os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos, mas estão vinculados diretamente ao trabalho e às experiências docentes, o que significa que se originam de uma *epistemologia da prática* (SCHON, 1983). Para tanto, o autor entende que os conhecimentos precisam ser abordados a partir do que os professores de fato fazem em seu trabalho. Já Cochran-Smith e Lytle (1990) organizam os três tipos de conhecimentos a partir da maneira como esses são produzidos. O quadro abaixo sintetiza as concepções, a fim de percebermos diferenças e semelhanças entre elas:

Quadro XXXII: Conhecimentos ou saberes docentes, segundo diferentes autores.

Autores	Shulman (2005)	Tardif (2010)	Gauthier et al. (1998)	Cochran-Smith e Lytle (1990)
Fontes	Base de conhecimentos	Saberes docentes	Reservatório de saberes	Conhecimentos profissionais
Formação inicial; pesquisas científicas	Conhecimento didático geral	Saberes da formação profissional (Saberes pedagógicos)	Saberes das Ciências da Educação	Conhecimento para a prática

Formação inicial; pesquisas científicas	Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos históricos e filosóficos	Saberes da formação profissional (Ciências da Educação)		
Currículo; políticas públicas; materiais didáticos etc	Conhecimento do currículo	Saberes curriculares	Saberes curriculares	
Formação escolar; formação inicial; pesquisas científicas	Conhecimento do conteúdo	Saberes disciplinares	Saberes disciplinares	
Formação inicial; pesquisas científicas; experiências	Conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educativos			Conhecimento para a prática/ conhecimento na prática
Experiências			Saberes da tradição pedagógica	Conhecimento na prática
Experiências		Saberes experenciais	Saberes experenciais	
Experiências legitimadas coletivamente/ por pesquisas	Conhecimento didático do conteúdo	Saber profissional	Saberes da ação pedagógica	Conhecimento da prática

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir desse quadro, inúmeras contribuições podem ser destacadas. Retrataremos aqui algumas das que consideramos mais importantes. Em primeiro lugar, destacamos os *saberes da tradição pedagógica*, elencados por Gauthier et al. (1998). Muito interessante os autores levarem em consideração os saberes que se adquirem até mesmo antes da formação inicial, pois se ligam a representações que construímos da escola e da docência desde nossa trajetória enquanto alunos. Algo que também pode estar relacionado às crenças que os professores carregam (TARDIF; RAYMOND, 2000). Para o autor, desde o século XVII a escola se estrutura nos moldes dos dias de hoje: a partir do ensino simultâneo, pois o mestre ensinava ao mesmo tempo a vários alunos. Com isso se difunde uma maneira de organizar a aula, tendo sido também bastante influenciada pelos Irmãos das Escolas Cristãs e Jesuítas, sendo que essa forma de dar aulas foi se cristalizando como uma *tradição pedagógica*.

“Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência” (GAUTHIER et al, 1998). Assim, essas representações, com frequência, acabam por guiar e moldar as atitudes dos professores, mas os autores reconhecem que ela pode ser ressignificada a partir do saber experiencial e, principalmente, pelo saber da ação pedagógica.

Mas, olhando para o Quadro XXIV como um todo, o intuito de tentar construir uma base de conhecimentos (SHULMAN, 2005), um corpo de saberes (NÓVOA, 1999) ou um reservatório de saberes para a docência (GAUTHIER et al., 1998) possibilitou que se reconhecesse que os professores utilizam saberes que são aprendidos a partir de diferentes referências e produzidos por meio de diferentes processos e em diferentes espaços. Assim, são de diferentes naturezas, como nos informa Tardif (2000, 2010).

Para Tardif (2010), os saberes docentes, formados pelo amálgama dos conhecimentos universitários com os saberes profissionais, definem-se como um saber plural, na medida em que se formam a partir dessa liga, mais ou menos coerente, de todos os tipos de saberes por ele elencados no *quadro V*. Assim, o autor assinala que os saberes profissionais são aqueles integrados de forma concreta às tarefas realizadas pelos professores, sendo que tal amálgama se constitui na medida em que os professores produzem, utilizam, aplicam e transformam os saberes de diferentes naturezas no decorrer de seu trabalho. Em suma, são saberes laborados que só têm sentido quando vinculados a situações do trabalho docente, pois nela eles são mobilizados e construídos.

Essa discussão inverte uma relação tradicional que se tinha com o conhecimento, que via a escola como espaço de aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Tardif (2000) chama tal modelo de aplicacionista, sendo que, nesse conhecer e fazer, são ações que estão segmentadas; o fazer se submete ao saber, na medida em que se considera que primeiro é preciso conhecer bem sobre algo para depois aplicar esse conhecimento.

Assim, os estudos sobre os saberes ou conhecimentos utilizados pelos professores pontuados no *quadro V* revolucionam essa relação entre saber e fazer, na medida em que passam a conceber as escolas e as práticas como lugares onde saberes também são produzidos. Como ressalta Tardif (2000): “Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (p. 19).

Nóvoa (1992) relaciona a lógica aplicacionista ao que ele denomina de *pedagogia científica*, a qual busca legitimar uma razão instrumental, uma racionalidade técnica. Para ele, essa lógica se opõe à valorização dos saberes dos quais os professores são portadores.

Cochran-Smith e Lytle (1990) também ajudam a avançar nessa discussão, pois, para elas, o *conhecimento para o ensino* é produzido no exterior da profissão, por meio de pesquisas científicas, contando com subsídios de outras áreas do conhecimento (história, psicologia, biologia, filosofia, sociologia etc.). Esses são necessários para o professor

“estruturar, desenvolver e avaliar situações concretas de ensino aprendizagem” (MIZUKAMI, 2013, p. 31).

Já o *conhecimento na prática* tem relação direta com as experiências docentes, de modo que se adquire por meio do que Day (1999) chama de aprendizagem de *single loop*, uma reflexão realizada na prática, quando o professor precisa reorganizar algo em sua ação para dar conta da situação ocorrida. Esse conhecimento se refere ao conhecimento em ação, depende de como o professor reflete e investiga sua própria experiência.

Já o conhecimento da prática vincula teoria e prática, demanda uma “investigação sistemática sobre o ensino, alunos e aprendizagem, currículo, escolas e escolarização” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1990, p. 274). A produção desses requer a formação de comunidades investigativas, na medida em que envolve uma aprendizagem de *doble loop* (DAY, 1999), isto é, requer entender o que aconteceu em determinada situação, por que aconteceu, o que a fundamenta etc. Assim, esse conhecimento poderia dar voz e lugar aos professores, na medida em que constituem uma base de conhecimentos sistematizados do ensino, sendo necessários à sua profissionalização.

Shulman (2005) também já havia sinalizado preocupação semelhante – embora a partir de outras perspectivas teóricas, quando propõe o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, o qual:

[...] incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro de uma categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma matéria específica de conhecimentos, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos, fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para situações de aprendizagem (SHULMAN, 1986, p. 09).

Nesse sentido, esse tipo de conhecimento marca um grande avanço, porque permitiria distinguir, em sua teoria, a diferença entre um especialista em determinada área e um professor nessa mesma área. Por exemplo, ao professor de química, não basta saber como as transformações se dão em laboratório, quais combinações entre átomos ou moléculas podem ser feitas. É preciso ir além, a fim de ensinar essas informações ao outro, utilizar estratégias e abordagens para que o outro possa compreendê-las e utilizá-las.

Para o autor, esse conhecimento é construído continuamente pelo professor enquanto ensina sua disciplina, pois ele vai sendo enriquecido a partir dos outros conhecimentos por ele explicitados no *quadro V*. Assim, esse pode ser influenciado por discussões realizadas na universidade ou a partir de teorias científicas, especialmente a partir do conhecimento

pedagógico e do conhecimento do conteúdo, mas a interpretação das experiências docentes tem um papel importante para que o mesmo seja constituído, sendo esse “o único conhecimento que o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde de outros tipos de conhecimentos que professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc” (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

Nesse ponto, cabe também destacar que Shulman (2005) assinala que a experiência não representa uma categoria específica de sua base de conhecimentos, pois faz parte de todo o processo de raciocínio pedagógico. Nesse sentido, embora o autor reconheça que a experiência seja a fonte de saberes menos codificada de todas, ela traz à tona sua importância.

Na medida em que esses autores afirmam que determinados conhecimentos dos professores são adquiridos e/ou produzidos a partir de sua experiência, surge uma nova discussão, que aparece nos estudos de Gauthier et al. (1998), Tardif (2000, 2010) e Cochran-Smith e Lytle (1999), questionando-se: Como ter acesso ao conhecimento produzido a partir da experiência? Como ele pode ser legitimado se possui caráter individual? Ele pode ser ensinado? De que maneira?

Como verificamos nos parágrafos acima, Cochran-Smith e Lytle (1999) buscam diferenciar o *conhecimento na prática* do *conhecimento da prática*, sendo que o primeiro estaria mais restrito a percepções individuais dos professores, menos sistematizadas, enquanto o segundo dependeria de uma análise mais profunda – por meio de comunidades investigativas – para ser legitimado. É nesse sentido que as autoras compreendem que tal conhecimento se faz necessário para consolidar a docência como profissão, pois é o conhecimento específico dos professores, são os saberes mobilizados para ensinar, *saberes em ação* (TARDIF, 2000) e, segundo as autoras, esses poderiam ser sistematizados e difundidos a partir de investigações sobre a prática, especialmente por meio de comunidades profissionais:

Trabalhando juntos em comunidades, tanto os professores iniciantes quanto os mais experientes colocam problemas, identificam discrepâncias entre teorias e práticas, desafiam rotinas comuns, se baseiam no trabalho de outros para referenciais férteis e tentam tornar visível muito do que é considerado garantido sobre ensino e aprendizagem (COCHRAN-SMITH, 1999, p. 293).

Essa preocupação aparece em Gauthier et al. (1998), quando eles diferenciam o saber experiencial do saber da ação pedagógica, sendo que o primeiro se baseia em uma jurisprudência pessoal, enquanto o segundo se baseia em uma jurisprudência coletiva. Assim, o primeiro está sujeito apenas ao olhar do próprio professor que o construiu. Ele é muito

importante para que o professor possa lidar com as questões de sua prática, estruturar sua rotina, verificar as estratégias que considera mais eficazes etc. Mas, por se vincular ao âmbito privado, pode ser constituído por percepções errôneas e, além disso, o mesmo dificilmente pode ser ensinado a outros professores.

Nesse sentido, o saber da ação pedagógica “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 1998, p. 33). Os autores destacam que esse é o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, mas é o que melhor precisa ser desenvolvido para que se possa realizar a profissionalização do ensino, pois:

na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum (p. 33).

Nesse ponto, Tardif (2000, 2010) defende que seja desenvolvida *uma epistemologia da prática profissional* (termo cunhado inicialmente por Schön (1992) e reapropriado por Tardif (2000) para pensar os saberes profissionais dos professores), a qual se refere a um corpo de saberes próprios da docência, no qual os saberes profissionais seriam investigados e sistematizados. Nóvoa (1999) entende que tais saberes devem ser estudados e reconhecidos, assim como pontua que a própria experiência pode ser transformada em conhecimento, bem como defende a *formalização de um saber profissional de referência*.

Em sentido semelhante, Altet (1994) propõe a elaboração de uma “*pedagógica*”. Para a autora, a didática é a área do conhecimento responsável por investigar os conteúdos, o sujeito-aprendente e os métodos de aprendizagem, mas ela cobre apenas uma parte das questões inerentes ao ensino. A outra parte estaria vinculada ao que a autora denomina “*pedagógica*”, que remete a “uma teoria do sujeito da acção pedagógica” (p. 23). Essa estaria centrada na “articulação do processo de ensinar-aprender pelo professor, nas adaptações e tomadas de decisão na acção, nas escolhas, na relação numa dada situação” (p. 22). Por essa maneira, a autora encaminha suas pesquisas na área em três níveis: I. “Os modos de acção e os modos de comunicação; [...] II. Os modos cognitivos e os modos de adaptação; [...] III. Os cenários e as decisões interativas” (p. 52).

Para esses autores, ao se tomar consciência dos saberes profissionais, torna-se possível elucidá-los nas próprias práticas e adquiri-los em experiências compartilhadas entre os pares, ou seja, há a possibilidade de ensiná-los, de forma que “o docente é não apenas um prático, mas também um formador” (TARDIF, 2010, p. 52).

Para tanto, Tardif (2013) foca a necessidade de abordar os saberes profissionais a partir do que os professores fazem, considerando que eles são fortemente arraigados em suas experiências e que as interações com alunos influenciam muito o modo como o professor mobiliza seus saberes. Enfim, para além de saber ensinar, deve-se saber fazer com que os alunos reconheçam e aceitem sua própria competência; precisa-se mobilizá-los e convencê-los a se engajar no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido: “O reconhecimento social parece, portanto, o cerne da problemática dos saberes dos professores” (TARDIF; LESSARD, 1999).

Ao considerar os saberes profissionais do professor, leva-se em conta que a prática, os saberes e o próprio profissional são elementos que ‘co-pertencem’ e que em situação de trabalho ‘coevoluem’ (TARDIF, 2000). A partir disso, entendemos que a prática pedagógica contribui com a construção de tais saberes, sendo que nela todos os tipos de saberes são avaliados e (re)interpretados à luz das necessidades da prática e das compreensões docentes. De modo que “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão” (TARDIF, 2010, p. 53).

Como vimos, Gauthier et al. (1998) concordam com essa visão e vão além, ressaltando que tais *saberes precisam se tornar públicos* e ser validados para constituírem uma *teoria da pedagogia*. Considera necessário que o saber profissional seja estudado, divulgado e avaliado por pesquisadores das Ciências da Educação e por professores da escola. As ideias dos autores vão ao encontro da *desprivatização da prática*, defendida por Cochran-Smith (2012). Para ela, tal desprivatização faria com que o ensino deixasse de ser um ato privado e se abrisse à possibilidade de que os professores se engajassem em uma formação mútua, na qual as práticas se tornariam públicas e suscetíveis a diferentes análises, possibilitando conhecê-las em maior profundidade e fundamentação.

Altet (1994) também contribui com essa perspectiva, propondo a articulação de processos de ação, formação e investigação, pois entende que, pela análise das situações pedagógicas, seria possível produzir saberes pedagógicos formalizados.

Para a autora, a ação remete aos processos de ensino e aprendizagem, a formação seria o vaivém dialético prática-teoria-análise-prática e a investigação seria o “produto dos saberes sobre a ação, saberes da prática que permitem uma leitura, saberes-instrumentos de diagnóstico das práticas efetivas, através da análise” (ALTET, 1994, p. 31). Olhando para esses processos do ponto de vista da formação de professores, a autora destaca que o intuito é levar o professor a passar “de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de

profissional que se adapta às necessidades, ao contexto, ao novo público, às novas situações” (ALTET, 1994, p. 32).

6.2. Que reflexão? Que investigação? Por um modelo de formação centrado na análise das práticas e das variáveis da situação pedagógica

Ainda considerando as contribuições de Altet (1994), a autora defende que a formação de professores deve desenvolver a habilidade de o mesmo analisar, pois isso o ajudará a lidar com qualquer situação nova. Ela explica que, por meio da análise, pode-se estabelecer uma relação de regulação entre a teoria e a prática, de modo que a prática passa a ser associada a uma referência teórica e a teoria pode ser confrontada com a prática: “um modelo de formação centrado na análise das práticas das variáveis da situação pedagógica parece perfeitamente apropriado e permite também uma articulação dialética teoria-prática” (ALTET, 1994, p. 177).

A autora ainda propõe que haja uma coerência entre os modelos de formação e os modelos de ensino, ou seja, se desejamos que o ensino avance para que seu foco se desloque dos conteúdos para a aprendizagem e a gestão pedagógica, é preciso trabalhar com formações que também se organizam nessa lógica.

Nesse sentido, apresentamos as propostas de alguns autores que nos pareceram interessantes, as quais inspiraram ou, até mesmo, foram utilizadas nos processos formativos que realizamos. Elas buscam diferentes maneiras de se refletir ou analisar a prática, com o intuito de compreender e reconhecer o que se faz, problematizar o que é feito e, por fim, pensar quando é necessária a transformação.

Em primeiro lugar, trazemos as contribuições de Smyth (1999), que, na concepção de reflexão crítica, sugere quatro etapas para se pensar as práticas docentes. É importante ter clareza de que essas etapas podem ser desenvolvidas em círculos, ou seja, esse é um processo que não se finaliza, mas pode ser retomado a cada nova descoberta, a cada novo elemento considerado no decorrer da prática, a cada transformação:

1) Descrever: Em que constituem minhas práticas?

Focar instâncias da prática que refletem: regularidades; contradições; eventos significativos; eventos não-significativos, incluindo os elementos: Quem? O que? Quando?

2) Informar: quais teorias são expressas em minhas práticas?

Descrições revisadas com o objetivo de identificar relações entre diferentes elementos. Realizar uma série de afirmações do tipo: “Isso se parece com”...

3) Confrontar: Quais são as causas?

Certezas, crenças, valores? De onde elas vem?; Quais práticas sociais expressam?; O que mantém minhas teorias?; O que constrange minhas teorias?; Conexões entre o pessoal e o social. A quais interesses estou servindo?

4) Reconstruir: O que eu posso mudar?

O que eu poderia fazer diferente? O que eu considero importante pedagogicamente? Sobre o que eu tenho que trabalhar para efetuar essas mudanças? (SMYTH, 1999, s/p.).

Para o autor, essas etapas podem guiar o processo de reflexão dos professores, sendo que ele ressalta a importância de registros escritos sobre a prática para auxiliar, especialmente, no primeiro passo. Como também valoriza que as informações inerentes a essas quatro etapas possam ser discutidas em grupo, considerando, assim como Dewey (RODGERS, 2002), Cochran-Smith (2012), Nóvoa (1992), Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018), que a reflexão ancorada em uma cultura de colaboração e de reflexão crítica pode suscitar análises mais amplas e mais profundas.

Em segundo lugar, elencamos o trabalho de Estudos de Caso, realizado por Mizukami (2005, 2013), no Brasil. Para a autora, os estudos de caso pautam-se em situações do cotidiano escolar que são registradas, por escrito, pelos professores que a vivenciaram. A partir disso, pode-se analisá-los individualmente e em grupo, o que possibilitaria aprender sobre o que é ensinar.

Assim, Nono e Mizukami (2008) indicam que, ao discutir sobre os registros das situações em forma de histórias e narrativas, as professoras podem perceber quais conhecimentos têm sido utilizados para ensinar certos conteúdos, para superar determinados desafios, para lidar com diferentes formas de aprendizagem, entre outros aspectos. Assim, também pode-se pensar sobre melhores formas de ensinar determinados conteúdos.

O uso de estudos de caso já fora abordado por Shulman (2005), apontando que as reflexões devem ocorrer a partir das narrativas elaboradas pelos professores. Desse modo, a autora sugere que os casos sejam escritos a partir de seis etapas principais: 1) escolher um incidente crítico; 2) descrever o contexto; 3) identificar os personagens do incidente; 4) revisar a situação e a forma como agiu diante dela; 5) examinar os efeitos de suas atitudes; 6) revisitar o incidente.

A partir das narrativas, pode-se trabalhar com os casos em diferentes dinâmicas, buscando aprofundar os conhecimentos que fundamentam as ações narradas. Uma estratégia para continuar a análise dos casos é a formulação de perguntas que podem levar a novas discussões e à busca de novos conhecimentos para melhor respondê-las. Por exemplo, em um caso sobre alfabetização, a autora ressalta que uma série de questões foram realizadas:

O que sabem seus próprios alunos sobre a leitura e a escrita? O que têm ensinado para seus alunos para que eles avancem em seus processos de alfabetização e de utilização da leitura e da escrita? Como têm ensinado, ou seja, que atividades/situações têm proposto a seus alunos para que eles aprendam a ler e a escrever adequadamente? De que maneira – e a partir de quais instrumentos – avaliam os conhecimentos de seus alunos em relação à leitura e à escrita? Que conhecimentos uma professora precisa ter para ser, como escreve a professora Cláudia, ‘testemunha e parceira do processo de alfabetização das crianças’? Que diferenças existem na forma como aprenderam a ler e a escrever e nas formas como, hoje, ensinam seus alunos a lidar com a leitura e a escrita? (NONO; MIZUKAMI, 2005, p. 06).

Assim, novos saberes são mobilizados, novas compreensões sobre a prática e sobre o que a fundamenta são trazidas à tona, bem como especificidades sobre o fazer docente no cotidiano escolar, sobre o *saber-fazer*. A autora destaca que essa estratégia pode auxiliar as professoras a explicitar, construir e mobilizar conhecimentos que se vinculam às suas próprias ações profissionais.

A terceira e quarta experiências que gostaríamos de apresentar vinculam-se ao conceito de *análise de práticas*. Fablet (2004) indica que essa “tem como finalidade a profissionalização dos práticos pela formação inicial e continuada”, de modo que auxilia a analisar situações geradas na ação, sendo que, para isso, vários dispositivos de formação podem ser utilizados.

Para Altet (2000), a análise de práticas organiza-se em duas principais fases: a primeira foca a observação sistematizada e a descrição de episódios observados, buscando distanciar-se dos fatos. Nessa fase, a proposta é identificar elementos isolados, que poderão ser desconstruídos. A segunda fase configura-se na análise em si, na qual vêm à tona variáveis pedagógicas, didáticas, psicológicas e pessoais que compõem a prática (ALTET, 2000), “possibilitando interpretar os sentidos da ação por meio da análise compreensiva” (CYRINO, 2016). As autoras ainda consideram que a prática carrega marcas pessoais, sendo que cada pessoa desenvolverá seus critérios de escolha e de decisão. Wittorski (2014) corrobora essas informações, pois indica que:

A análise de práticas oferece, portanto, um espaço de verbalização dessas práticas espontâneas, que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas por seus autores [...]. A análise das práticas permite não apenas identificá-las, mas também, pelo trabalho de troca coletiva, apreender suas tendências comuns, os princípios que as organizam, sendo estes últimos úteis para desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional (WITTORSKI, 2014, p. 906).

Diante disso, Wittorski (2014) indica que a análise de práticas possibilita identificar práticas, saberes, tendências comuns e princípios organizadores da ação, isto é, regras de ação que regem as práticas profissionais e podem gerar outras. Mais uma vez é importante ressaltar o trabalho coletivo para a realização do processo de análise. Nesse contexto, o autor apresenta uma série de experiências realizadas com a análise de práticas de estagiários de uma realidade francesa.

No primeiro tipo de análise ocorrem trocas livres, nas quais os estagiários descrevem o que vivenciaram na escola e trocam informações sobre essas vivências. Aqui os resultados são principalmente de caráter afetivo, em que a opinião e os saberes dos colegas, com frequência, auxiliam o estagiário a se sentir mais tranquilo para lidar com determinada situação ou mesmo tenha novas ideias para superar certos problemas. Entretanto, cabe ressaltar que, ao falar sobre suas ações, os estagiários precisam explicitar os processos realizados de forma sistematizada, o que favorece a transformação de práticas em saberes.

No segundo tipo de análise de práticas, cada sessão se destina a um tema ou ao planejamento coletivo das próximas aulas, bem como à reflexão sobre os gestos profissionais. Há a escrita em dupla, relativa a um tema desafiador. Nesse tipo de análise, há o caráter retrospectivo e antecipador da ação, pois realiza-se o que foi feito no tipo anterior, mas também se deve buscar soluções, em grupo, para a superação dos desafios encontrados e para aprimorar o planejamento das próximas aulas. Aqui também entram em cena saberes teóricos, que devem contribuir com a interpretação e reorganização da prática.

Nesse ponto, as competências utilizadas podem se transformar em conhecimentos; as práticas, por sua vez, podem se transformar em saberes da ação, uma vez que passam por uma reflexão coletiva, de todo o grupo, e, além disso, são analisadas com base em fundamentações práticas e teóricas.

O terceiro tipo de análise de práticas envolveu o planejamento coletivo e a reflexão sobre os gestos profissionais realizados. Aqui se utilizou uma perspectiva mais tradicional, onde se trabalhou com determinados saberes teóricos para, a partir deles, realizar uma análise das condições operatórias de sua transferência. Assim, houve um processo inverso ao que ocorreu nos dois tipos anteriores: a transferência de saberes em práticas.

Outro tipo de análise de práticas é realizado por Borges e Sanches Neto (2014), que refletem sobre uma experiência realizada com professores de diversos países, em um programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal, no Canadá. Para realizar a análise das práticas dos professores que cursavam a

disciplina *Analyse de pratiques pédagogiques*, o grupo pautou-se pela Argumentação Prática, proposta por de Fenstermacher e Richardson (1994).

Para Borges e Sanches Neto (2014), a análise de práticas possibilita explicitar os saberes docentes, sendo que, no tipo de argumentação escolhida, se busca realizar teorizações pelo próprio professor acerca de sua prática. Assim, segundo os autores, existem quatro premissas que podem envolver o argumento prático sobre as ações ou as intenções de uma ação. Essas premissas e os argumentos práticos utilizados pelo professor podem ser reformulados a partir da reflexão (BORGES; SANCHES NETO, 2014). São elas:

- 1) Premissa valorativa: nela deve-se justificar o que foi feito e o que poderia ser alcançado em termos de ação pedagógica, perpassando uma fundamentação de ordem ética e moral.
- 2) Premissa condicional: nela o professor deve analisar suas concepções e teorias em relação aos alunos, aos conteúdos e ao ensino. Com isso, significados da ação são definidos e interpretados.
- 3) Premissa empírica: nela deve-se analisar a ação a partir das informações empíricas disponíveis, pautando-se em processos metodológicos que são utilizados na própria pesquisa científica; refere-se a uma investigação da prática pedagógica.
- 4) Premissa contextual: Aqui o professor deve descrever em detalhes as condições a partir das quais a prática pedagógica é desenvolvida.

Na experiência apresentada por Borges e Sanches Neto (2014), os professores participantes da disciplina em questão analisaram episódios gravados de suas aulas a partir das quatro premissas acima elencadas e, posteriormente, discutiram os resultados dessa análise com os pares, a fim de suscitar novas reflexões e pesquisas sobre o assunto. Para os participantes, a estratégia utilizada aproximou-se de um tipo de grupo focal, no qual acontece uma autoconfrontação coletiva. Por meio desse, os autores acreditam que os professores podem construir recursos intelectuais que lhes permitem dialogar com as teorias nas quais se busca enquadrá-los, sendo possível, à luz de sua realidade, adaptá-las e/ou transformá-las.

Nesse sentido, entende-se que os exemplos aqui apontados oferecem elementos que nos possibilitam pensar em estratégias para consolidar processos reflexivos no ambiente escolar. Diferentes ferramentas foram utilizadas (diálogos, descrições ou narrativas sobre a prática, registros guiados por questionamentos prévios, análise da prática a partir de teorias, análise de aulas gravadas), a fim de melhor conhecer sobre os saberes e sobre os gestos profissionais (WITTORSKI, 2014) que constituem o trabalho docente. A dimensão coletiva

ou uma cultura de colaboração (NÓVOA, 1992) também foi vista como algo imprescindível às propostas formativas.

Desse modo, após ter apresentado discussões que nos levam a pensar sobre relações estabelecidas entre saberes e práticas e ter suscitado estratégias e dispositivos que as fortalecem, no próximo tópico apresentaremos como desenvolvemos as propostas formativas em cada uma das escolas participantes deste estudo. Organizamos o tópico a fim de apresentar sete diferentes tipos de HTPC, buscando evidenciar quais assuntos e conteúdos circularam em cada tipo, a partir das diferentes estratégias utilizadas. Os saberes, as práticas e os exercícios reflexivos aparecerão ao longo do tópico, pois fizeram parte dos diferentes encontros, mas a discussão desses dados será encaminhada no tópico 6.4.

6.3. Os espaços formativos constituídos em cada escola

Acreditamos que o capítulo anterior tenha evidenciado como se deu o planejamento e a organização dos momentos formativos, em cada escola. Neste capítulo, apresentamos uma síntese de como as atividades foram desenvolvidas e procuramos adentrar cada um dos encontros, destacando as categorias e subcategorias que emergiram nesses momentos formativos. Para essa análise focamos, especialmente, aqueles HTPC/HTPI que se dedicaram a processos de formação devidamente planejados, os quais foram divididos em seis tipos principais. São eles:

- 1) encontros para planejamento (Escolas A, B, C);
- 2) encontros para pensar a docência (Escolas A, B, C);
- 3) encontros para estudo do conteúdo a ser ensinado (Escola A, B);
- 4) encontros baseados nas práticas locais (Escolas A, B, C);
- 5) encontros para estudo da gestão da sala de aula e desenvolvimento moral (Escola A);
- 6) encontros para pensar a identidade da escola (Escola C).

Além desses, houve alguns tipos de encontros que aconteceram de forma mais pontual, por isso não serão explorados nesta pesquisa:

- 7) *Encontros para estudo de metodologias de ensino* (Escolas A, B, C): todos os encontros em que trabalhamos com os conteúdos a serem ensinados acabam suscitando determinadas metodologias de trabalho, pois sugerem formas de organizar os conteúdos e estratégias didáticas.

Contudo, na Escola B, em ambos os grupos, houve um encontro em que as professoras socializaram conhecimentos abordados em uma palestra sobre a *Pedagogia por Projetos*, proposta de *Josete Jolibert*.

Na Escola C, discutimos essa mesma abordagem, porém o intuito era utilizá-la com a formação dos professores, conforme descrito acima.

Em ambas as escolas acabaram acontecendo discussões sobre os benefícios e os desafios em se organizar a partir de tal abordagem, além de exemplos de projetos já vistos ou desenvolvidos pelos professores da escola.

Na Escola B (Ensino Fundamental I), realizamos alguns encontros no início de 2019, a fim de problematizar a metodologia de trabalho das professoras, o modo como organizavam os conteúdos. Essa temática foi indicada por C-B, que sentia a necessidade de as professoras articularem melhor suas sequências didáticas, pois acreditava que muitas atividades apareciam *soltas*, desvinculadas de uma sequência. Também percebia que nem sempre se preocupavam em organizar seu planejamento semanal em torno dos mesmos objetivos.

Para isso, contamos com o apoio de um texto de Zabala (1998), promovemos dinâmicas a fim de as professoras pensarem sobre o modo como organizam seu planejamento semanal e o quanto investem para que as atividades sejam desenvolvidas em sequências, o quanto acabam priorizando *atividades soltas*, como organizam suas sequências didáticas etc.

8) *Encontro para estudo de processos de avaliação* (Escola A): nesse, a professora coordenadora apresentou concepções de avaliação que aparecem em legislações (federais/municipais), como também trouxe trechos de textos e vídeos de importantes pesquisadores da área, que defendem processos de avaliação processual, com um olhar individual para as crianças.

No final do encontro, ela apresentou o próprio modelo de Parecer Descritivo (documento utilizado para registrar o desempenho das crianças, na rede municipal de educação), trazendo exemplos de preenchimento desse Parecer de forma mais técnica e pontual e outros mais detalhados, gerando maiores informações sobre as especificidades de cada criança, sobre o modo como ela vem se desenvolvendo.

Esse encontro foi organizado próximo a outros em que tratamos do assunto Observação da Prática, de modo que, juntos, puderam auxiliar a suscitar um olhar investigativo e reflexivo para as nossas práticas, tanto no que se refere a acompanhar o desempenho dos alunos quanto para analisar as próprias ações e estratégias docentes.

9) *Escolha de livros didáticos e obras da literatura*: encontros que aconteceram em todas as escolas (não acompanhamos na Escola C, embora tenham acontecido), pois de quatro em quatro anos o MEC solicita que novos livros didáticos sejam escolhidos. Neste ano, também houve a possibilidade de escolher livros da literatura infantil e infanto-juvenil. Algo inédito, pois, em anos anteriores, o MEC enviava uma caixa de livros literários sem que a escola pudesse optar.

Cada escola organizou esse momento de uma maneira, mas, nas Escolas A e B, os professores, de fato, foram envolvidos nesse processo, tiveram acesso às obras dias antes da escolha e discutiram coletivamente sobre os prós e os contras de cada uma, a fim de realizar essa escolha.

10) *Atividades individuais*: na Escola A, alguns HTPC são destinados a atividades individuais (Elaboração do Parecer Descritivo, Replanejamento), o que, segundo D-A, é um auxílio ao professor, já que essas atividades são bastante morosas e as professoras precisam de um tempo extra para desenvolver o parecer descritivo das crianças.

No quadro abaixo, apresentamos a síntese dos assuntos abordados em cada uma das escolas participantes.

Quadro XXXIII: Principais temáticas desenvolvidas em cada HTPC, segunda etapa da pesquisa, 2018/2019.

		ESCOLA A – Ed. Infantil		ESCOLA B – Ed. Infantil		ESCOLA B – Ens. Fundam. I		ESCOLA C – Ens. Fund. I e II
1	28/02	Apresentação da pesquisa	05/03	Apresentação da pesquisa	06/03	Apresentação da pesquisa	03/04 10/04	Apresentação da pesquisa Profissionalização
2	14/03	Planejamento	12/03	Planejamento	13/03	Reflexões sobre o Planejamento	17 e 24/04	Saberes Docentes
3	21/03	Eleição da Prof. Coordenadora	19/03	Questões para pensar o planejamento; planejamento anual	21/03	Questões p/ pensar o planejamento, Planej. Anual	07/ e 08/05	Registro e discussão: Saberes Docentes e minha prática
4	28/03	Saberes docentes	26/03	Planejamento Anual	27/03	Estudo: Saberes Docentes	15 e 22/05	Discussão e socialização do registro: Saberes docentes e minhas práticas/ Prática Pedagógica
5	04/04	Saberes docentes + Planejamento	02/04	Estudo sobre SABERES DOCENTES	03/04	Estudo: Saberes Docentes	29/05 11/06	Práticas Pedagógicas: habitus, estratégias, registro reflexivo
6	11/04	Prática Pedagógica	09/04	Devolutiva Avaliação/ Saberes Docentes: atividade reflexiva	10/04	Planejamento: Oralidade	12 e 19/06	Observação da prática (organização para apresentar). Observação da prática
7	18/04	Organização da Ed. Infantil ancorada em aspectos do desenvolvimento	16/04	MP, Cultura indígena, palestra sobre PEDAGOGIA POR PROJETOS, planejamento	17/04	MP, Palestra Pedagogia por Projetos + Estudo sobre Oralidade	26/06 e 03/07	Observação da prática Reflexão sobre a prática: preparo de apresentação
8	25/04	Observação sobre a prática + socialização de jogos	23/04	MP, Socialização de atividades (Con. Físico), Saberes docentes: vinculando c/ a própria prática	23/04	MP, Socialização da Atividade que vinculava Saberes Docentes à Prática	23/07 e 24/07	Reflexão s. a prática/ ideias p/ elaboração de um roteiro reflexivo /Trocas (diário de bordo)
9	02/05	Formação sobre avaliação	07/05	MP, Alfabetiza. Geográfica, planejamento, prática	08/05	MP, Alfabetização Geográfica e Estudo sobre Oralidade	31/07	Trocas a partir do diário de bordo/
10	09/05	Questionário Meio Ambiente + Observação sobre a prática + socialização de jogos	14/05	MP, Prática: habitus, rotinas, estratégias, reflexão	15/05	MP, Estudo: Oralidade	07/08	Elaboração de roteiro para observação
11	16/05	O professor reflexivo + socialização de jogos	21/05	MP, Projetos Coletivos da Escola	22/05	MP, Mais Alfabetização + Projetos Coletivos	14 e 21/08	Discussões a partir das observações da própria prática
12	23/05	Organização de Projetos Coletivos	04/06	Estudo sobre OBSERVAÇÃO	05/06	Estudo: Prática	28/08 03/09	Discussões a partir das observações da própria prática
13	30/05	Projetos coletivos/ formação sobre reflexão	15/06	Organização da Festa Junina	15/06	Organização da Escola para a Festa Junina	04 e 11/09	Reflexões sobre a prática Discussões a partir das observações da própria prática
14	06/06	Parecer Descritivo	18/06	MP, Orientações Parecer Descritivo, Estudo sobre Observação da prática	19/06	MP, Relatos de Experiência sobre Oralidade	18/09	

15	20/06	Parecer Descritivo	25/06	Avaliação dos Alunos e do Trabalho Pedagógico	26/06	REUNIÃO DE PAIS	02/10	Trocas a partir do que foi observado
16	04/07	Grupo focal	16/07	PRALIN	03/07	Grupo focal	09/10	Elaborar roteiro de observação entre pares
17	18/07	Replanejamento	23/07	Grupo focal	17/07	MP, Estudo: Oralidade + Observação sobre a prática	16/10	. Discussões a partir das observações entre pares
18	25/07	Trocas a partir do diário de bordo	30/07	MP, Apresentação de textos sobre Reflexão sobre a prática	24/07	Estudo: Observação e Reflexão sobre a Prática	23/10 06/11	Discussões a partir das observações entre pares
19	01/08	Conhecimento Físico	06/08/ 18	MP, Escolha de dispositivo para reflexão; Estudo: Consc. Fonol.	31/07	MP, Estudo: Observação e Reflexão sobre a Prática	12/11	HTPC: Pedagogia por Projetos
20	08/08	Estudo de Caso	13/08/ 18	MP), Consc. Fonológica (apresentação atividades gravadas)	07/08	Estudo: Leitura	13/11	Discussões a partir das observações entre pares
21	15/08	Culturas de Infância	20/08/ 18	Apresentação das atividades gravadas (Consciência Fonológica)	14/08	MP, Estudo: Leitura	27/11	Discussões a partir das observações entre pares
22	22/08	Estudo de Caso	27/08	Escolha do Livro Didático	21/08	MP, Estudo: Leitura e Troca a partir dos conteúdos das cartas	03/12	HTPC: Pedagogia por Projetos
23	29/08	Escolha do Livro Didático	03/09/ 18	Estudo de caso	04/09/ /18	Escolha do Livro Didático + Devolutiva do IDEB	04/12	Preparar dinâmica do último encontro
24	05/09	O brincar na Ed. Infantil	10/09/ 18	Discussões sobre o ECA + Estudos de Caso (socialização)	11/09/ /18	ECA + Organização das Olimpíadas Ambientais	20/12	GRUPO FOCAL: avaliação e dinâmica final
25	12/09	Reflexões sobre a prática a partir do modelo de Smith	1	Estudo sobre o desenho	18/09/ /18	Orientações sobre inclusão + Trocas a partir das cartas	06/02	Organização da carga horária e planejamento 2019
26	19/09	O brincar heurístico	01/10/ 18	Estudo sobre o desenho	02/10/ /18	MP, Trocas: Partilha do Trabalho com Escrita desenvolvido por Eunice	12/02	Organização HTPC 2019 HTPI - Deliberações sobre Projeto Final
27	03/10/ 18	Reflexões sobre a prática a partir de modelo elaborado	08/10/ 18	MP, Estudo sobre o desenho e Estudos de Caso sobre o desenho	09/10	Estudo: Leitura (dimensões da leitura)	18/02 19	Apresentação da proposta aos novos professores Planejamento anual
28	10/10	Reflexões sobre a prática	15/10/ 18	MP, Palestra sobre Leitura e Contação de Histórias	15/10/ /18	Palestra sobre Leitura + ECA	19/02 19	Apresentação da proposta aos novos professores
29	17/10	Musicalização	22/10/ 18	Escolha do Livro Didático	23/10/ /18	BNCC	26/02 19	Formalização da proposta aos novos professores/ Fundamentos teóricos/ Retomada do que foi feito PPP (leitura sobre)
30	24/10	Escolha de obras literárias	29/10/ 18	Apresentação da Base Nacional Comum Curricular	30/10/ /18	MP, Escolha de Livros Literários/ Leitura - Elaboração de Sequência de Atividades	11/03	Planejamento Anual

31	31/10	Artes com elementos da natureza	05/11/18	MP, Estudo sobre o Desenho	06/11	MP, Estudo: Leitura (partilha de atividades)	18/03	Planejamento (Festa Julina)
32	07/11	Escrita de pareceres descritivos	10/12/18	Festa de Encerramento	11/12/18	Festa de encerramento	19/03	PPP (leitura e discussões sobre o que desejamos para nossa escola)
33	14/11	Desenvolvimento moral	17/12/18	Reunião de Pais	18/12/18	Reunião de Pais	26/03	PPP (socialização das discussões: o que desejamos para nossa escola).
34	21/11	Desenvolvimento moral		Grupo Focal	18/12	Grupo focal/ avaliação final	09/04	Retorno da Assembleia com os alunos.
35	28/11	Desenvolvimento moral	01/04/2019	Socialização de palestra sobre Segurança na Escola + Tipos de conhecimento: social, físico e lógico matemático	09/04/19	Discussão Sequências Didáticas	16/04	Planejamento do Projeto Identidade da Escola Preservação do Patrimônio
36	05/12	Desenvolvimento moral	29/04/19	Oficina sobre Conhecimento Físico	07/05/19	Planejamento e Sequências Didáticas	07/05	Proposta Pedagógica (estudo sobre)
37	12/12	Festa de Encerramento	06/05/19	Estudo sobre Conhecimento Físico	06/08/19	Definição de Registros Reflexivos – Cartas	14/05	Planejamento de Projeto em prol do patrimônio e de palestra sobre Patrimônio
38	18 e 20/12	Grupo focal	13/05/19	Jogos Raciocínio Lógico Matemático			21/05	Planejamento e organização do boletim informativo
39	18/12	Avaliação Final	05/08/19	Definição de Registros Reflexivos – Cartas			26/08	Definição de Registros Reflexivos – Cartas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Legendas (por cores): Planejamento e estudos sobre o planejamento; MP: meia hora destinada ao planejamento e à troca de experiências entre séries; planejamento de evento; estudos sobre a docência; concepção de infância; estudos sobre conteúdos a serem ensinados; estudos sobre aspectos do desenvolvimento humano; estudos sobre metodologia de trabalho; estudo sobre PPP e organização do Projeto Identidade; definição de dispositivos para observação da prática; momentos para planejar as atividades formativas; trocas ou discussões a partir de experiências do grupo; exercício vinculando texto e experiências do grupo; estudo de legislação; grupos focais; HTPC que não envolveram estudo, planejamento ou avaliação; pesquisadora não esteve presente.

Iniciamos a apresentação das atividades formativas desenvolvidas em HTPC elencando seus objetivos. Cabe ressaltar que consideramos como atividades formativas aquelas que envolviam o planejamento conjunto (ou discussões sobre o planejamento), a avaliação conjunta (ou discussões sobre a avaliação), estudo de determinados temas, trocas de experiências, discussões e reflexões sobre a prática.

Considerando a realidade estudada, entendemos que o diagnóstico das demandas formativas dos professores poderia ser formulado a partir de três principais variáveis:

- (a) Do resultado do desempenho dos alunos (pois pode ser necessário investir mais tempo para descobrir como lidar com dificuldades de aprendizagem específicas);
- (b) Da própria percepção do professor sobre o seu trabalho (na medida em que o mesmo pensa sobre sua prática e pode perceber pontos em que têm dificuldade de avançar, dificuldades específicas na gestão da sala de aula etc.);
- (c) Do olhar do professor coordenador e do gestor para a sua realidade, na medida em que esses estão gerenciando a escola como um todo, podendo ter um olhar macro sobre sua realidade, a percepção de pontos em que o grupo vem deixando a desejar ou onde poderiam avançar ainda mais. Ainda, conhecendo o grupo como um todo, podem identificar de que maneira o grupo pode se ajudar na forma de aprendizados mútuos.

Entendemos que a pesquisadora assumiu sua parceria junto às professoras coordenadoras, com o intuito de pensarem sobre objetivos e práticas que pudessem favorecer o DPD, em consequência, o desenvolvimento das atividades junto aos alunos e, por fim, a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, apresentam-se as diferentes atividades formativas desenvolvidas em HTPC, buscando apontar os (a) objetivos das mesmas, (b) como foram desenvolvidas, (c) que conteúdos foram abordados e discutidos nesses encontros e, por fim, (d) como esse processo foi considerado pelos diferentes participantes. Os dados apresentados foram registrados no diário de campo da pesquisadora (Registros de Observações, sigla RO). Para compor o que se apresenta no item (d), também utilizamos os *grupos focais*, pois nessas discussões buscamos conhecer a percepção deles sobre o processo desenvolvido.

6.3.1. Encontros para Planejamento

Ocorrem em todas as escolas da rede municipal, sob orientação da SME. Entende-se que a tarefa de planejar demanda tempo e que discussões conjuntas possam auxiliar nesse

processo. Assim, após orientações gerais sobre a escola, apresentação dos professores novos, as escolas costumam utilizar os HTPC de fevereiro e março com o *Planejamento Anual*.

No ano de 2018, a SME solicitou que as escolas apresentassem conteúdos que se vinculassem a cada um dos objetivos de cada série. Além disso, os professores deveriam apresentar um projeto inicial, a partir do qual desenvolveriam os objetivos, conteúdos e estratégias com sua(s) turma(s).

Na Escola A, já havia um documento (construído na própria escola) com a organização dos objetivos, conteúdos e estratégias, de modo que as professoras o revisaram e utilizaram esses encontros para a organização dos Projetos em suas classes – nesta, busca-se o desenvolvimento dos Projetos a partir da abordagem da Pedagogia por Projetos (JOLIBERT et al., 2006).

Na Escola B, o trabalho foi realizado a fim de relacionar objetivos e conteúdos, sendo que as professoras realizaram essa tarefa junto às colegas da mesma série. Na Educação Infantil, o foco ficou nessa relação; no Ensino Fundamental, como tal relação já estava mais bem estabelecida, as professoras organizaram os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos no ano, considerando as especificidades da turma na qual atuavam. Nesse movimento, também aproveitaram para melhor delimitar até qual objetivo determinada série atua e a partir de qual a próxima passa a atuar. Por exemplo, na Educação Infantil, organizaram quais números as crianças do Maternal II, do Infantil I e do Infantil II deveriam reconhecer dentro de um mesmo objetivo (Reconhecer e nomear números).

Também inserimos, nesse tipo de encontro, aqueles que envolveram a organização de projetos coletivos que aconteceram em função de uma solicitação da SME (nas Escolas A e B), pois a mesma solicitou a entrega do Plano de Trabalho para o ano e este deveria conter informações sobre os projetos coletivos desenvolvidos na escola. Contudo, na Escola BF também utilizaram um encontro para planejar as atividades ligadas ao projeto das Olimpíadas Ambientais, que envolveria todas as séries.

Na Escola C, em 2018 os professores utilizaram os HTPC de planejamento para organizar seu planejamento anual com base na nova BNCC. Já em 2019, o grupo de professores do Ensino Fundamental II se reuniu para encontrar temáticas comuns entre as diferentes disciplinas, procurando trabalhar conteúdos mais próximos em cada bimestre. No Ensino Fundamental I e nos Projetos Extracurriculares, houve uma reorganização dos conteúdos a serem ensinados em cada série junto aos professores coordenadores, que também

buscaram a referência na BNCC e, a partir da mesma, foram organizando, de maneira específica, o que deveria ser desenvolvido em cada série.

Em relação aos projetos agrícolas, a organização desses partiu dos próprios professores, do trabalho que vinham fazendo, considerando alguns aspectos da educação ambiental propostos na BNCC (2014) ou nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

O Quadro XXXIV, abaixo, foi organizado a fim de apresentar o conteúdo abordado e/ou discutido em cada encontro. A categoria remete ao tema abordado, as subcategorias indicam maiores detalhes sobre o assunto. Cada coluna remete a um encontro (por exemplo: no quadro abaixo, a coluna A/2 indica o que foi mobilizado na Escola A, no segundo encontro). As cores indicam a estratégia formativa que estava sendo utilizada, conforme indicamos na legenda. Os números dentro das cores indicam a quantidade de unidades de registro ligadas à subcategoria.

Quadro XXXIV: Conteúdos que circularam nos encontros para planejamento.

Subcategorias	A/2	A/12	A/13	BEI/4	BEI/9	BEI/11	BF/2	BF/3	BF/12	C/39	C/42
Como planejar?	3	1									
Adequação do planejamento à realidade	2						1	2			
Dispositivos que podem auxiliar	1							1			
Relação conteúdos e objetivos	3			2	1		1				
Socialização: como organizo o planejamento	1										
Socialização do Planejamento	06	1							1		
Como planejar? Relação entre planej. anual e semanal	09						1	5			
Adequar conteúdos e objetivos a cada série				2	1						4
Critério para manter ou não um projeto coletivo		15				4					
Projeto Coletivo ou Evento sugerido por uma professora		1				2					
Projeto Coletivo sugerido pela gestão/ coordenação		1									
Definir objetivos dos projetos extracurriculares											7
Integrar Projeto Coletivo ao Projeto da Turma			1								
Diálogo entre os conteúdos de diferentes disciplinas										5	
Definição de temas geradores por bimestre										1	
Elaboração dos Projetos Extracurriculares											1
Devolutiva de avaliação p/ pensar planejamento											1
Alunos: Desempenho frente a um conteúdo				2			3	1			
Prática: explica a organização do tempo								5			
Prática: lidar com a heterogeneidade								1			

Sociedade: impactos na aprendizagem							4			
Prática: Reorganização de atividades/ projetos								4		
Des. algo antes da atividades proposta					1					
Como formular a pergunta					2					
Organização interdisciplinar					1					
Apresentação de crianças pequenas			1							
Organização/ intervenção de crianças com dificuldade								4		2
Como interveio em determinada situação da prática (SORP)								1		
Exemplo oriundo de outras realidades (visto em vídeo, slides, leitura etc.)	1									
Atividades/sequências/projetos narradas ou sugeridas pelos professores		10	3		15			8		
Atividades narradas ou sugeridas pela gestão/coordenação/especialista					6			1		
Indicação de material para estudar ou utilizar em sala de aula					1					
Discussões sobre implicações de det. atividades					3					
Problematizando concepção ou crença						1	2			
Discussões sobre materiais que podem ser utilizados para confeccionar brinquedos e jogos					4					
Uso do livro didático										2
Metodologia: Pedagogia por Projetos	1									
Acredita que o planejamento reflete o aluno que deseja formar							1			
Ações em prol de bens materiais		1								
Valorização da docência		1								
Possui qualidade	1									
Visão da SME sobre a escola										1
Apoio, conduta familiar						4		2		
Professor iniciante						1				
Organização da escola								1		
Falta de materiais										3
Falta de diálogo com a SME										1
Mudança no comportamento dos alunos devido à mudança de rotina										1
Falta de estrutura na escola										1
Sugestão de estratégias vinculadas a objetivos específicos		04					10			3
Destaque para objetivos que devem ser contemplados							5			
Objetivos e estratégias vinculados a determinada concepção								4		

Identidade do Grupo						1			
Turma se envolveu com atividade						1			
Socialização do Registro reflexivo	1								
Organização dos materiais da escola									1

Legendas: planejamento em pares da mesma série; planejamento conjunto com professores de disciplinas diferentes, mas da mesma etapa; planejamento de projetos coletivos; atividade a partir de roteiro de questões para pensar o planejamento; apresentação de slides. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Procuramos especificidades de cada realidade:

Escolas A e BF – diferencial: maior espaço para questões ligadas ao planejamento, socializando o modo como cada um o organiza, o que considera em relação aos alunos e ao diagnóstico da classe, como o adapta às diferentes demandas de sua sala de aula, como considera o planejamento anual na elaboração do planejamento semanal.

Apenas a Escola A utilizou uma apresentação de slides trazendo *concepções sobre o assunto* e destacando a abordagem metodológica indicada pelo município e adotada pelas professoras da escola há alguns anos.

Escolas BEI e C – diferencial: houve o trabalho de especificar os objetivos a serem desenvolvidos em cada série (por exemplo: na rede, há o objetivo de que as crianças da Educação Infantil devam reconhecer letras, no trabalho da escola foram especificando, aproximadamente, quantas letras as crianças devem reconhecer em cada série). Provavelmente, essa especificação não foi debatida na Escola A porque eles já possuem uma planilha com maior especificação dos objetivos (Planilha de Avaliação Quantitativa).

Escola C – diferencial: como essa escola envolve projetos extracurriculares, houve uma preocupação em delimitar os objetivos desses projetos, tendo em vista que não há uma determinação curricular para eles.

Pontos que merecem destaque: 1) **Questões trazidas sobre o planejamento** geraram discussões que não haviam surgido na elaboração do planejamento entre pares ou nas apresentações de slides. Podemos destacar: o olhar para o uso que se faz do planejamento anual ao organizar as atividades semanais; como o planejamento vai ao encontro das demandas específicas da sala de aula (se estamos atendendo a essas); como os dispositivos produzidos pelas escolas podem auxiliar nesse processo.

Elas também suscitaram maior quantidade de registros na categoria *Análise*, gerando discussões sobre um espaço para pensar a prática, o desempenho dos alunos e impactos da sociedade atual na aprendizagem, como, por exemplo, o fato de vivermos em uma sociedade bastante globalizada, com fácil acesso à informação.

A elaboração de projetos coletivos se mostrou um espaço propício para a socialização de atividades, já que, à medida que o grupo constrói um planejamento conjunto, grande parte

dos professores se debruça a pensar em atividades e estratégias que possam ir ao encontro do objetivo do projeto. Sem que essa seja a intenção, abre-se uma oportunidade para trocar experiências.

No grupo da Escola BEI também houve uma preocupação em pensar que tipos de atividades e questões poderiam funcionar em projetos na Educação Infantil. Tendo em vista que planejavam um projeto sobre identidade, foi importante discutirem questões que não se tornassem constrangedoras (por exemplo: é preciso ter cuidado com o tipo de abordagem que se fará para conhecer as famílias, tendo em vista que essas assumem diferentes configurações).

Embora esses encontros sobre planejamento não tenham sido mencionados nos grupos focais, observando sua dinâmica podemos considerar que se mostraram favoráveis à organização não apenas do planejamento individual de cada professor, mas também à organização da escola. Ao observarmos momentos em que a equipe se organiza para vincular conteúdos a objetivos que serão desenvolvidos, bem como observarmos uma preocupação em organizar, de modo mais específico, que série ficará responsável por cada objetivo, verificamos um olhar para além da sala de aula.

Em relação à **dinâmica de meia hora por HTPC destinada ao planejamento e à troca de experiências entre pares da mesma série (MP)** (Escola B – BEI e BF), ela traz outro tipo de contribuição, na medida em que os próprios professores definem o que precisam ou desejam discutir, como vão utilizar esse tempo. Observamos esse momento em duas etapas: neste tópico olhamos para sua contribuição ao planejamento; no tópico sobre as trocas de experiência, olhamos para sua contribuição nesse outro sentido.

No grupo da Educação Infantil, notamos que as professoras utilizaram esse momento para: trocar ideias sobre atividades que pretendiam realizar (uma contava às outras sobre o que planejava para a próxima semana); sugestão de atividades: uma contava às outras como determinada atividade funcionou em sua sala, dando dicas; organização de atividades extraclasse; confecção de material didático; planejamento individual.

O grupo do Ensino Fundamental utilizou para: reorganização da BNCC para atender à realidade das turmas; planejar estratégias de acordo com o desenvolvimento das crianças e os objetivos; elaborar avaliação.

Nesse ponto, enquanto o planejamento anual permitiu maior reflexão sobre o assunto, no intuito de se pensar na melhor forma de organizar os objetivos e os conteúdos, de se pensar como este planejamento anual pode ser considerado no planejamento que se faz de cada

semana, entre outros pontos, a dinâmica da MP gerou questões mais operacionais, contudo, permitiu um diálogo constante sobre o modo como cada professora organizava seu planejamento, sobre as estratégias adotadas e, ainda, possibilitou algumas ações coletivas: como pequenos projetos elaborados entre algumas salas diferentes (no caso em questão, uma classe ia à outra ensinar uma brincadeira, mas sempre havia um convite, uma troca de cartas envolvida) ou a elaboração conjunta da avaliação.

De um lado, essa estratégia fez com que a coordenação e a gestão tivessem menor controle sobre o que será discutido, o que, em alguns encontros, também ocasionou um desvio da proposta, como no caso de alguns professores ficarem sozinhos elaborando seu planejamento, utilizarem o tempo para falar sobre assuntos particulares ou sobre discussões que têm relação com a escola, mas em nada contribuem com o planejamento (por exemplo: falar sobre formações que pretendem fazer, sobre o comportamento de determinados alunos etc.).

Esses momentos foram observados com maior frequência no Ensino Fundamental I do que na Educação Infantil. No Ensino Fundamental I, em cinco encontros registramos momentos de desvio de foco, enquanto na Educação Infantil isso foi localizado em dois encontros.

Uma diferença em termos de organização que pode ter favorecido um maior ou menor foco na proposta para esse momento é que a Educação Infantil funcionava no período da tarde (com exceção de duas classes de Maternal II), de modo que assim que terminava o período elas já se reuniam com seus pares para dialogar, considerando a MP. O Ensino Fundamental I funcionava no período da manhã (com exceção dos primeiros anos), o que acarretava o atraso de algumas professoras para o HTPC (prejudicando um diálogo entre o grupo que lecionava na mesma série) e, além disso, chegavam de um outro ambiente, demorando um tempo a mais para focalizar os assuntos propícios da escola. O fato de não se ter um marco inicial da reunião parece ter ocasionado uma demora maior para que todas as professoras estivessem envolvidas na atividade proposta.

Por outro lado, esse contato semanal com as colegas da mesma série possibilitou uma aproximação e um momento para que os professores decidissem o que seria mais pertinente realizar. Ao discutir sobre o modo como pretendem elaborar determinada atividade, sobre como selecionam entre este ou aquele objetivo, esta ou aquela estratégia, também se está contando ao outro como organiza o tempo e o espaço da sala de aula (a organização espacial, o desencadeamento dos conteúdos a cada mês, a forma de organizar seu planejamento na

semana etc.). O que pode se tornar um espaço propício à socialização de rotinas, a se conhecer esquemas adotados pelos colegas.

Pelos professores, a dinâmica do planejamento conjunto foi muito bem-vista, pois foi citada em cinco grupos focais de maneira positiva – foram contabilizadas 40 unidades de registro acerca dessa categoria. Alguns exemplos: “P10-B: O que eu gostei, sinceramente, é a meia hora que a C-B dá antes para a gente conversar”; “P4-B: Até prova a gente monta. Porque nós somos bem entrosadas. Para a gente é bom” (GFBF, 1a); “P22-B: É, isso. Assim, o Projeto Identidade de cada uma surge uma ideia: Olha, eu vou fazer isso. Mas não necessariamente a gente faz naquela mesma semana, mas vamos usar tal livro, a gente vai fazer tal coisa. Tem sido muito bom” (GFBEI, 1b). “PEF1-B: Foi bom, foi excelente. P1-B: Até porque a gente tem maternal de manhã e à tarde e era o único momento que dava para juntar mesmo todo mundo e conversar um pouquinho” (GFBEI, 2).

6.3.2. Estudos sobre a Docência

Após essa fase inicial, em todas as escolas trabalhamos a partir de textos que tratassem de aspectos vinculados à docência: *saberes, prática* (rotinas, habitus, estratégias etc.), *observação e reflexão sobre a prática*. Esses encontros foram sugeridos pela pesquisadora e tiveram por intuito levar os professores a discutirem e pensarem sobre sua própria aprendizagem, compreendendo a prática como um espaço propício à produção de saberes, mas também valorizando os diferentes tipos de saberes que fazem parte de sua ação. Tivemos por objetivo compreender que a reflexão pode auxiliar na fundamentação da prática, na análise das práticas e na tomada de consciência sobre nossas próprias ações.

Fizeram parte de nosso estudo os seguintes textos:

- Apresentação do livro *Por uma teoria da pedagogia* (GAUTHIER et al., 1998) (Escolas A, B, C);
- Capítulo 5: A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos (CHARTIER, 2007) (Escola A);
- Artigo: Rotinas, estratégias e saberes de professores de educação física: um estudo de caso etnográfico (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2020) (Escolas B, C);
- Capítulo: Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (NONO; MIZUKAMI, 2008) (Escolas A, B, C);

- Artigo: Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas (BORGES; SANCHES NETO, 2015) (Escolas B E C);
- Artigo: O prof. reflexivo: (re) construindo o “ser” professor (ORTIZ, 2003) (Escolas A, B, C);
- Artigo: uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente (ZEICHNER, 2008) (Escola C).

Os quadros abaixo sintetizam os assuntos e discussões geradas em cada encontro, conforme explicamos no tópico anterior:

Quadro XXXV: Conteúdos que estiveram presentes nos encontros sobre a docência.

Subcategorias	A /4	A/ 6	A/ 11	BEI /5	BEI /10	BEI /18	BF/ 5	BF/ 12	BF/ 19	C/1 e 2	C/ 3 e 4	C/ 5 e 6	C/8	C/15 e 16
Uso de tecnologia	1													
Experiência profissional ressignifica saberes		2			6									
Socialização de como organiza os registros reflexivos		4												
Formas de trocar experiências			3											
Sugestão: mais espaços de socialização das experiências			2											
Necessidade de reflexão/ registro reflexivo			1	1			1							
Olhar atento às necessidades das crianças/ à realidade					1				1					
Pesquisa e elaboração de material pedagógico					4									
Saberes adquiridos ao longo da carreira					1				1					
Pensar sobre a natureza de nossos saberes						1	1							
Aprendizagem por meio da observação									5					
Como realizar?			1	9	4					4				
Para quê realizar?					3			5						
Atividades (ASP) narradas ou sugeridas pelos professores												1		
Elaboração de jogos e materiais pedagógicos								1						
Envolver alunos de inclusão/dif. de aprendizagem												2		
Formas de organizar grupos de trabalho												1		
Estratégia p/ incentivo à leitura												1		

Intervenções frente a conflitos/indisciplina												4	1	
Evolução de conteúdo													2	
Rotinas													3	
Valorização da docência	1	1		1			1			4				
Estratégias para valorização da escola e da docência	3													
Consolidação do trabalho construído na escola		8												
Controle da formação inicial							2							2
Críticas a Programas do Governo														1
Relação comunidade e espaço público														4
Objetivos e estratégias vinculados a determinada concepção			6											
Planejar atividade a partir do objetivo					1									
Desenvolver os diferentes objetivos de forma intencional									1					
Conceitos ligados aos saberes docentes	2		1	12		1	4							
Conceitos ligados à profissionalização										4				1
Concepções ligadas aos saberes, prática, ensino	5			3	3			1					2	
Conceitos e concepções ligados ao professor reflexivo			2	1		8	2		9					8
Concepção de Experiência														1
Concepção de Infância	1													
Exemplos práticos para compreensão dos conceitos	6		5	3		1	1	1	1	3				
Fundamenta a importância (observar e refletir sobre a prática)														1
Discussões para compreensão de conceitos/concepções		7									3	4		
Concepção ligada ao conflito													1	
Relação teoria x prática														1
O que significa/como fazer dentro de determinada concepção														7
														1
Implicações da docência como trabalho de interações humanas											3			
Disposições pessoais p/ a docência											3			
Autonomia x segurança														2
Concepção de escola														2
Prática: Fundamenta o		2										10	7	

uso de determinada estratégia														
Alunos: Desempenho frente a um conteúdo		8	2	2										
Estudo de Caso – “aluno difícil”		1												
Alunos: Aquisição de rotinas e esquemas					3									
Prática: Motivos do sucesso ou fracasso de determinada atividade						1					8			
Prática: Reorganização de atividades/projetos								1						
Problematização											3	1		
Prática: Saberes mobilizados em determinada aula											6			
Alunos: Entender o comportamento												2		
Morosidade para se modificar a organização da escola		1												
Mudanças trazidas por novos professores		1												
Conduta do aluno como reflexo da educação familiar											1	1		
Alunos incorporam hábitos dos professores											1			
Diferenças entre meninos e meninas												1		
Tomada de consciência								3			1		1	
Colocar-se no lugar da criança								2						
Comentários sobre as características dos alunos (comportamento, hábitos, dificuldades)											2			
Explicações para melhor compreensão dos textos													2	
Contextualização histórica de um conceito													1	
Trabalho com os cantinhos		2												
Mudança de série gera ‘quebra de esquemas’					2									
Ferir concepções ligadas a determinada religião												1		
Rotina automatizada												3		
Proposta do texto não condiz com a realidade						1								
Texto de difícil compreensão								1						
Como planejar? Relação entre planej. anual e semanal								1						
Resgate de lembranças enquanto aluno/criança						2								

Resgate de lembranças da docência						2								

Legendas: referentes as estratégias formativas utilizadas: Discussão a partir de textos, em pequenos grupos ou coletivamente. Discussão de uma poesia (*A criança é feita de 100*, de Loris Malaguzzi). Slides que trouxeram informações que complementam os textos. Slides para nortear a discussão de um texto lido pelo grupo.

Atividade a fim de observar e refletir sobre a prática com base nos elementos estudados no texto. Apresentação de partes de um texto ou de textos diferentes por pequenos grupos. Um dos grupos da Escola BEI organizou uma dinâmica para apresentar o texto lido. Discussões coletivas realizadas após a apresentação de slides ou dos textos abordados. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Especificidades de cada escola: Escola C: encontramos diversas unidades de registro referentes a discussões em torno do ensino, assim os textos levaram os professores a debaterem sobre os pontos: implicações da docência como trabalho de interações humanas; disposições pessoais para a docência; autonomia x segurança e concepção de escola. Algumas dessas discussões são marcadas por um debate acalorado e diferentes pontos de vista no grupo, como na subcategoria: disposições pessoais para a docência. Alguns defendiam que é preciso ter uma predisposição pessoal para ser um bom professor, enquanto D1-A defendia o contrário.

Nesta escola, também destacamos a ênfase nas categorias *Análise e Socialização de organização e estratégia*, sendo que ambas ocorreram, principalmente, no encontro em que solicitamos a realização de uma **atividade de reflexão sobre a prática**⁸ a partir dos elementos do texto (Saberes docentes). Essas categorias também estiveram presentes no encontro em que discutimos sobre a prática.

Escola BEI: A **dinâmica desenvolvida por professores** para apresentar o texto de Ortiz (2003) gerou possibilidades para conversarmos sobre lembranças importantes dos professores enquanto alunos e enquanto professores:

P21-B começou a contar que a ideia dessa dinâmica era resgatar as memórias, lembranças de infância, pois tudo isso é importante em nossa constituição enquanto professor. Levamos essas contribuições e com elas também olhamos para nossa prática. Assim, retomou algumas partes do texto. Ela, P6-B e P1-B.

⁸ A atividade consistia em estabelecer uma discussão a partir das seguintes questões para discussão (em trios):

- 1) Ler a descrição do colega, identificar os tipos de saberes que considera estar presentes.
- 2) Confrontar o que cada um encontrou nas descrições. Será que todos perceberam os mesmos saberes? Houve diferenças na percepção de cada um?
- 3) No trio, as pessoas identificaram 'saberes da tradição pedagógica' ou saberes oriundos de influências da história de vida (experiência como aluno, vivências na família)? Como esses saberes influenciam na prática?
- 4) No trio, as pessoas identificaram 'saberes da experiência' ou da 'ação pedagógica'? Como diferenciaram esses dois tipos de saberes? Já tinham pensado sobre o uso de tais saberes? Os saberes citados por um colega são reconhecidos pelos demais?
- 5) Discutindo entre os colegas, conseguiram pensar em outras formas de solucionar o(s) desafio(s) presentes na aula descrita?

“O meu processo de (re)construção, ou de (re)geração, como afirma Morin (2000), aconteceu à medida que me desinstalei, me desestabilizei e venci a tentação de me deixar cristalizar” (ORTIZ, 2006, p. 06).

Destacaram esse trecho chamando a atenção para a necessidade de se reconstruir ao longo do tempo, de olhar para a prática e ver novos modos de agir/ de pensar... (ROBEI, 30/07/2018).

Enquanto nesse encontro a dinâmica parece ter funcionado de maneira a ilustrar o processo de reconstrução apresentado no texto, em outros momentos, conforme veremos a seguir, dinâmicas desse tipo parecem ter sido muito importantes para lidar com o conteúdo abordado no encontro.

Pontos que merecem destaque: 1) Esse tipo de encontro gerou maiores discussões a partir de **conceitos e concepções ligados à docência** (saberes, como adquirimos e desenvolvemos nossos saberes, concepções de prática, observação e reflexão da prática etc.).

2) Conforme objetivamos, as **discussões trouxeram a possibilidade de se pensar sobre estratégias de aprendizagem docente**, ou seja, meios que podemos encontrar para continuar a nos desenvolver e aperfeiçoar as nossas práticas. Uma observação mais sistemática da mesma, junto a um processo de reflexão, foi valorizada.

3) Aspectos que não havíamos previsto ganharam maior relevância: **discussões sobre aspectos políticos**, bem como **localizamos algumas falas que remetem a tomadas de consciência**.

Em relação aos aspectos políticos, a discussão dos textos acabou suscitando alguns deles, especialmente aqueles que aconteceram a partir do texto que trata dos saberes docentes (GAUTHIER et al., 1998). O próprio texto trata de questões como a valorização da docência, o movimento da profissionalização, os saberes que constituem os cursos de formação inicial, sendo que em todos os grupos o mesmo suscitou debates acerca da valorização da docência.

Na Escola A, o encontro sobre as práticas também gerou debates sob um viés político, mas a partir de uma inferência indireta. O texto (CHARTIER, 2007) apresenta uma professora experiente, que possui seu próprio esquema, sua própria organização para conduzir o trabalho em sala de aula. Assim, VD2-A começou a contar que no início de carreira não era bem-vista por trabalhar com projetos, por ter uma organização um pouco diferente dos demais, mas ao longo da carreira foi ganhando segurança, aperfeiçoando seu trabalho e passou a ser reconhecida entre os pares.

Isso alavancou uma discussão em torno do trabalho desenvolvido na Escola A, que possui uma especificidade ao se organizar a partir das atividades diversificadas. O grupo

discutiu o quanto esse trabalho está consolidado, o quanto é reconhecido pela rede municipal de educação e as possibilidades de uma mudança de gestão prejudicarem esse trabalho, que levou anos para ser consolidado a partir de estudo e colaboração de todo o grupo.

Em relação aos processos de *tomada de consciência*, consideramos esse termo a partir de Perrenoud (2001), que reconhece que “o *habitus* não se opõe aos saberes como o instinto se oporia à razão. Ele simplesmente traduz nossa capacidade de operar ‘sem saber’ em uma rotina econômica ou para fazer face às emergências do cotidiano” (p. 170). De modo que o autor defende a importância de se tomar consciência sobre atitudes ou posturas que temos sem perceber, seja no que se refere ao relacionamento com os alunos, a dinâmica utilizada para se trabalhar com os conteúdos, as nossas intervenções frente a dúvidas, questionamentos etc.

Nesse ponto, inserimos na categoria “tomada de consciência” as unidades de registro que indicam que os professores perceberam algo em sua prática que até então não haviam notado. Como o próprio Perrenoud (2001) alerta, tomar consciência de algo não é o mesmo que mudar algo, pois para se mudar é preciso que essa conexão opere em “tempo real” (p. 173), isto é, a mudança só acontece se o “professor é capaz de se ‘surpreender em flagrante delito’ e de se controlar” (p. 173, grifos do autor).

As unidades de registro categorizadas como tomadas de consciência foram as seguintes:

P23-B e P8-B comentaram que ao organizar a apresentação perceberam o quanto nem sempre deixam espaço para o trabalho intencional com a oralidade, que ela está presente em outras atividades, mas dificilmente é vista como foco. Ao tê-la como foco, para apresentar, notaram o quanto de esforço demandaram para organizar uma nova forma de apresentar o texto, memorizar as falas etc. E pensaram sobre isso no trabalho com os alunos.

Concordei com ambas e segui com questionamentos: Acho que isso traz a importância de pensarmos que espaço a oralidade ocupa em nosso planejamento semanal... Será que abrimos um espaço para ela a cada semana ou a cada quinzena? Em que periodicidade podemos trabalhar isso?

P11-B comentou que inicialmente foi difícil, é difícil traduzir um gênero científico para outras formas... Mas depois foram conversando e foi fluindo... Outras professoras pareceram concordar com essa perspectiva, confirmando com a cabeça ou comentando coisas semelhantes.

Refletimos sobre o fato das crianças também passarem por isso, pois pedimos para que eles leiam textos de diferentes tipos e depois apresentem ou discutam com os colegas e eles também devem passar por essa dificuldade.

Também conversamos sobre a nossa dificuldade, enquanto adultos, de realizar uma apresentação oral, já que alguns grupos, embora tenham elaborado textos para isso, acabaram ficando presos à leitura dos mesmos, não trabalhando a oralidade (ROB,31/07/2018).

Conforme as unidades de registro, observamos que essas professoras tomaram consciência dos seguintes processos: não trabalhávamos, de fato, com os objetivos e

conteúdos da oralidade; desenvolver uma apresentação oralmente é algo complexo (ou seja, desenvolver a oralidade não é algo tão simplista como se pensava); transpor informações de um gênero para outro não é simples.

Essas conclusões foram apresentadas no último encontro em que desenvolvemos o trabalho com o conteúdo: oralidade. Como estávamos estudando sobre o conteúdo Oralidade e, em paralelo a isso, lendo textos sobre a docência, optamos por unir ambos os assuntos em um mesmo encontro: cada grupo de professores leu um texto sobre observações ou reflexões sobre a prática e tiveram que apresentá-lo utilizando diferentes estratégias, mas deveriam fazê-lo por meio de um gênero oral.

No final, nossa discussão abarcou tanto o conteúdo dos textos (observação e reflexão sobre a prática) quanto essa dinâmica de apresentação ligada a gêneros orais. Apenas um dos grupos conseguiu realizar a proposta solicitada (P8-B e P23-B) conforme o esperado, pois apresentou as principais informações contidas no texto *A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica* (NININ, 2009) em forma de cenas teatrais.

Outro grupo criou uma poesia para trazer as informações sobre o texto lido (P4-B; P9-B; P10-B); outro apresentou apenas contando sobre o que leu (P11-B; P27-B; P13-B; P28-B) e um deles decidiu realizar apresentação de slides (P24-B; P25-B; P26-B).

Já na Escola C, destacamos como tomadas de consciência as seguintes unidades de registro:

P4-C começou a comentar sobre uma reflexão que fez sobre sua prática: Fiquei pensando sobre o modo que faço perguntas para eles... Se não estou limitando. Pois, por exemplo, pergunto: o que é isso? Os alunos: “Objeto direto”. Então será que não está indo direto ao ponto? Eles estão pensando para dizer isso?

E comecei a rever o modo como pergunto, por exemplo, essa frase possui objeto direto. Por quê? E então eles têm que justificar como chegamos a essa ideia, precisam pensar para me responder...

Eu: Talvez isso ajude você a perceber como estão pensando, pois no outro caso podem apenas ‘trazer as respostas’...

P4-C: Isso... (ROC, 07 de maio de 2018).

P6-C coloca que gostou bastante da discussão trazida pelo autor e que recebeu um tapa na cara quando ele menciona que o professor expert, aquele que tem muito domínio do conteúdo, não necessariamente é o melhor (ROC, 24 de julho de 2018).

No primeiro trecho, a fala da professora emergiu após um **exercício em que pedimos para que os professores identificassem quais tipos de saberes mobilizam em diferentes momentos de sua prática**. Um olhar minucioso para sua prática levou P4-C a questionar o modo como formula suas perguntas, se existem outras formas de propiciar maiores reflexões por parte dos alunos.

Na segunda unidade de registro, não há um questionamento quanto a uma atitude de si mesma, mas sim em relação a uma crença que a professora carregava consigo, que parece ter sido desestruturada a partir da leitura do texto *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente* (ZEICHNER, 2008).

Nos grupos focais, como contribuição, foi apontado que as atividades de formação auxiliaram nesse olhar para a prática, gerando novas chaves de observação (oito unidades de registro em três grupos focais), evidenciando o papel da reflexão (duas unidades de registro em seis grupos focais), reforçando a ideia de que a aprendizagem profissional deve ser contínua (uma unidade de registro em um grupo focal). Embora não se possa afirmar que esse tipo de encontro foi responsável por isso, eles trouxeram conceitos, concepções e discussões acerca da docência, dos saberes que a constituem, trazendo elementos para se olhar para a prática e como meio de estabelecer um processo de observação ou reflexão mais sistematizados.

P5-C: Aí a chave para mim, assim, o curso trouxe alguns pontos chaves para mim. Que isso é um ponto que eu nunca tinha parado para pensar. Sobre a questão do *habitus*, sobre como eu chego em sala de aula, como eu fecho minhas aulas. São coisas que a gente sempre está preocupada com o conteúdo, com a forma de falar, mas não em si com os gestos... Com a maneira de ser, que o seu aluno percebe. Você não. Então para mim, o curso, não sei, ele foi me dando chaves de observação que eu não tinha. (GFC).

T-C: Para mim o curso foi um espelho. Mas um espelho mesmo. Todos olhando pelo mesmo reflexo e o espelho sendo fiel à imagem que está lá na frente. Todos olharam pela mesma película e conseguiram enxergar de forma fiel: ‘Quem sou?’ Como professor, como educador, como profissional (GFC).

PD2-A: Eu acho que o que ficou é isso. A gente precisa sempre estudar. Estar sempre buscando, compartilhando, interagindo com os colegas. E evoluindo, não tem como. Mesmo o que eu já aprendi não é suficiente, vão ter outras abordagens, vou ter que me aprofundar. Então, continuando as formações... (GFA-3b).

Mas também houve críticas (11 unidades de registro em cinco grupos focais), pois alguns textos foram mencionados como *distantes da prática*. Retomando suas falas, verificamos que esses focavam aspectos da docência, do fazer docente, e não o ensino e a aprendizagem das crianças, conforme as professoras mencionam: “P1-A: Teve os que foram muito teóricos, eu achei muito chato...” (GFA-3a); P7-A: “Por isso que eu falo, tem que ser uma coisa que cativa, não pode ser uma coisa que desgaste, porque aí torna-se uma coisa penosa e eu acho que a gente já tem uma rotina difícil, então tem que ser uma coisa cativante. Muito texto, sabe?” (GFA-3b).

Na Escola A, especialmente o texto de Chartier (2007) foi considerado distante da realidade. As professoras não gostaram da leitura, foi isso que nos levou a trocar a leitura do encontro sobre a prática, sendo que nas Escolas B e C utilizamos o texto de Sanchotene e Molina Neto (2013), que foi bem-visto. Na Escola B, o texto de Borges e Sanches Neto (2015) foi criticado.

O texto de Mizukami e Nono (2009) agradou a todas que se manifestaram. Já o de Ninin (2009) parece ter sido bem-visto na Escola B, mas criticado na Escola A. O mesmo ocorreu com o texto de Ortiz (2003).

Embora todos os textos escolhidos tratassem de elementos ligados à docência, à formação dos professores (saberes docentes, habitus, rotinas, estratégias, prática, observação e reflexão sobre a prática), os textos de Mizukami e Nono (2009) e de Sanchotene e Molina Neto (2013), além de se mostrarem bastante didáticos em sua organização, com a explicação dos principais conceitos abordados, também utilizam situações concretas da sala de aula para exemplificar os conceitos abordados. Narram episódios mostrando como um ou outro professor se organizou em sala de aula, como interveio frente a um determinado problema encontrado.

Essas informações podem nos oferecer pistas acerca da escolha dos textos, pensando em sua aderência entre o grupo.

6.3.3. Encontros sobre conteúdos a serem ensinados

Na Escola A, por ter várias professoras com pouco tempo de experiência na escola, C2-A também optou por levar assuntos gerais ligados à Educação Infantil, a fim de que pudessem compreender e discutir os objetivos e a metodologia de trabalho nesta etapa. C2-A utilizou referências da legislação para pensar o trabalho na Educação Infantil (Diretrizes Curriculares Nacionais, BNCC, 2014), como também autores de referência na área.

No segundo semestre, a pesquisadora, junto à C2-A, optou por intercalar encontros com estudo de determinada temática e encontros em que haveria maior tempo para discutir e refletir sobre as próprias práticas.

Assim, as temáticas: culturas de infância, o brincar na educação infantil, o brincar heurístico, musicalização e artes com elementos da natureza foram sugeridos pela C2-A, devido às suas observações no primeiro semestre. Ela notou que as professoras – especialmente as recém-chegadas à escola – precisariam de mais conhecimento e mais repertório sobre as práticas específicas da Educação Infantil.

Também percebeu que, embora a escola tivesse um caráter brincante – em função de sua organização de trabalho por meio de atividades diversificadas –, as professoras não exploravam muito o espaço externo com as crianças, as brincadeiras ao ar livre, pois muitas vezes só se saía para ir ao parque.

Inicialmente, a ideia era que as discussões sobre a prática fossem realizadas sobre os mesmos aspectos levantados no encontro anterior (por exemplo: sugeriu-se que os estudos de caso, após o encontro do Conhecimento Físico, trouxessem situações que abordassem o ensino do conhecimento físico às crianças), entretanto, na prática, isso acabou não acontecendo de forma tão coerente. Muitas professoras traziam casos ligados à gestão da sala de aula, a alunos difíceis, e isso acabou, inclusive, determinando o foco de nossos encontros finais.

Na Escola B, no Grupo da Educação Infantil, a professora coordenadora optou por trabalhar com a Consciência Fonológica, mas essa temática também ia ao encontro dos interesses dos professores, que solicitavam espaço para pensar no trabalho com a Matemática e com a Alfabetização – como em 2017 trabalharam com aspectos do ensino da matemática (situação-problema, blocos lógicos e jogos), neste ano C-B resolveu trazer um material para discutirmos a aquisição da consciência fonológica.

A opção pela temática do desenho veio de C-B também, que via a necessidade de as professoras diversificarem mais as práticas em relação a essa área e, além disso, ela tinha por intuito pensar em uma forma de avaliação desta área, de modo que, a partir do estudo, o grupo poderia elaborar uma forma de olhar para o desenho das crianças e seus avanços.

As temáticas finais: Conhecimento Físico e Raciocínio Lógico Matemático surgiram do interesse das professoras, que expressavam sua dificuldade em trabalhar com o raciocínio lógico na Educação Infantil ou mesmo em pensar em atividades que abordassem esse objetivo.

Outras áreas do conhecimento surgiram de maneira esporádica. O HTPC em que houve uma palestra sobre leitura seria destinado ao Ensino Fundamental, mas C-B pensou que seria pertinente convidar as professoras da Educação Infantil, tendo em vista que a palestrante falaria sobre a escolha de obras literárias para ler às crianças.

Também houve atividades formativas mais pontuais, como: um dia em que as professoras socializaram atividades realizadas com as crianças em 2017, de conhecimento físico (Encontro 8); discussões e orientações da coordenação e da gestão para o trabalho com o conteúdo de Diversidade Cultural, tendo em vista que o *Dia do Índio* se aproximava

(Encontro 7); socialização de conteúdos abordados no curso *A Alfabetização Geográfica*, realizado por C-B e algumas professoras, entre outras.

No Ensino Fundamental I (Escola B), as professoras manifestaram pouco interesse por temáticas de estudo. O que pediram é que tivessem palestras com profissionais de outras áreas (fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas etc.), a fim de pensar nas crianças com dificuldade de aprendizagem e nos alunos público-alvo da Educação Especial. Em 2017, alguns HTPC foram ao encontro desses anseios, mas, em 2018, C-B optou por trabalhar com os conteúdos da BNCC (2014), tendo em vista que a própria SME solicitou que tal documento fosse discutido na escola.

Assim, C-B focou conteúdos ligados à Língua Portuguesa, considerando que muitos alunos possuem dificuldade no processo de alfabetização. As professoras realizaram a leitura da BNCC em HTPI, enquanto em HTPC diferentes dinâmicas foram realizadas sobre o assunto: estudos de textos que abordavam o ensino dessas áreas do conhecimento (oralidade, leitura e escrita), vídeos e slides sobre o assunto, trocas de experiência, desenvolvimento de atividades com base na proposta estudada.

C-B ressaltou que via a necessidade de as professoras elaborarem atividades dirigidas ao desenvolvimento da oralidade – já que não via um trabalho direcionado a essa área –, como também de explorarem novas estratégias no trabalho, com a leitura e interpretação de textos, pois, na maioria das vezes, ficavam restritas à leitura de textos, seguida de uma série de perguntas sobre os mesmos.

Na Escola C, não foram realizados encontros específicos sobre conteúdos a serem ensinados. Alguns conteúdos foram discutidos nos encontros em que houve trocas de experiência, mas não houve estudos sobre esses. O fato de lidarmos com um grupo de professores formados em diferentes licenciaturas pode ter acabado afastando esse tipo de estudo da proposta, porém, ao longo do texto, pensaremos sobre essa necessidade.

Apresentamos, em primeiro lugar, as categorias vinculadas às discussões a partir de textos, slides e oficinas. No quadro abaixo, verificamos os conteúdos mobilizados nos encontros 19, 26 e 29 da Escola A, que trataram, respectivamente, dos temas: Conhecimento Físico; Musicalização; Brincar Heurístico. Verificamos também os conteúdos mobilizados nos encontros 19, 25, 26 e 31 da Escola BEI. O primeiro abordou a temática Consciência Fonológica, os demais focaram o Desenho.

Em relação à Escola BF, selecionamos os encontros que abordaram a oralidade, a fim de termos uma visão completa sobre a sequência formativa (6, 7, 9 e 10). O 14º encontro será

apresentado nos tópicos seguintes (HTPC focados nas práticas), pois houve a partilha de experiências realizadas com o conteúdo oralidade.

Quadro XXXVI: Conteúdos que circularam nos encontros sobre *Conteúdos a serem ensinados*.

Subcategorias	A/ 19	A/ 29	A/26			BEI/ 19	BEI/ 25/26	BEI/ 31	BF/ 6/7	BF 9	BF 10
Fundamenta a importância (brincar, desenhar, explorar etc.).	2	1	4	1		5		1			
O que significa/ como fazer dentro de determinada concepção	2	2	4	5	1	2	3	6		4	3
Exemplos práticos para compreensão dos conceitos			1			2		2		2	2
Conceitos		2				2	4				
Comparação entre diferentes concepções								2			
Técnicas de desenho								3			
Explica o porquê de determinadas dificuldades de aprendizagem								1			
Nosso feedback dentro de certa concepção								4			
Estrutura: Sala numerosa			1								
Adaptação			1								
Organização espaço/materiais			2				1	4			
Organização ao longo do tempo	1										
Para pensar/ampliar o repertório	1						1				
Motivação/interesse das crianças						1					
Intervenção frente a dificuldades do aluno							1	7			
Intervenções para instigar o aluno a pensar/avançar								5			1
Organização em pequenos grupos								2			
Exemplo oriundo de outras realidades (visto em vídeo, slides, leituras etc.)			1								3
Atividades/sequências/projetos narradas ou sugeridas pelos professores	1					3	3	1			4
Atividades narradas ou sugeridas pela gestão/ coordenação/especialista		4					1				1
Indicação de material para estudar ou utilizar em sala de aula								1			
Como ocorre em certa área do conhecimento		2					3				
Sugestão de estratégias vinculadas a objetivos específicos		3					2		1		
Objetivos e estratégias vinculados a determinada concepção							2	11			
Destaque para objetivos que devem ser contemplados									1		
Condições do país frente a det. conteúdo						3					
Melhorias materiais/estruturais							1				
Como inserir no relatório descritivo							1				
Elaboração de dispositivo								1			
Resgate de lembranças enquanto aluno								2			
Desempenho do aluno								4			
Prática (feedback aos alunos)								2			

Como planejar? Relação entre planej. anual e semanal					1				
Relação conteúdos e objetivos							2		
Análise									
Alunos: Desempenho em determinada atividade					4		1		4
Alunos: Desempenho frente a um conteúdo							4		1
Alunos: Conhecer o grupo (interesses/perfil)									1
Prática: análise de atividade (prof. externo, em vídeo)									4
Problematização									1
Colocar-se no lugar da criança	3	1			1				
Reflexões sobre o tempo e a organização das práticas							1		
Legislação e currículo							1		
Interdisciplinaridade							1		
Bom envolvimento dos alunos									1
Desempenho dos alunos em função da situação familiar							1		

Legenda: As cores simbolizam a abordagem metodológica de cada encontro: apresentação em slides; apresentação de vídeos; discussões após a apresentação de slides ou de vídeos; discussão de textos em pequenos grupos; discussão de textos entre todo o grupo; dinâmicas; discussão de texto atrelada a dispositivo de acompanhamento da prática profissional; atividades em que o professor foi levado a se colocar no lugar do aluno; planejamento de atividades em pequenos grupos. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O que chamou nossa atenção em determinada escola: Escola BEI: O Encontro 31 mobilizou quantidade e variedade de subcategorias significativas ligadas à *Socialização de Estratégias ou Organização* e à *Socialização de Atividades, Sequências Didáticas e Projetos*, quando se teve como base uma discussão guiada por C-B e pesquisadora a partir do texto *A criança e sua arte* (LOWENFELD, 1977), mas também envolvemos registros sobre o desenho trazido pelas professoras por meio de um dispositivo de acompanhamento da prática profissional.

Nessa escola, também houve uma discussão sobre a avaliação dos alunos em relação ao desenho, tendo em vista que, após a sequência formativa, C-B tinha o intuito de desenvolver um *mapa de aprendizagem* voltado a esse conteúdo. Embora as professoras tenham discutido sobre o assunto, não fecharam como seria o documento durante os encontros observados.

Pontos que merecem destaque: 1) Esse tipo de encontro se destacou em relação à quantidade de subcategorias vinculadas a **Concepções inerentes ao ensino de determinado conteúdo**, de modo que se buscava fundamentar o ensino de determinado conteúdo para, posteriormente, pensar em formas de ensiná-lo.

Algumas professoras destacam essa contribuição ao seu trabalho, sendo que, após a Sequência Formativa sobre o Desenho, professoras indicaram que consideraram interessante olhar para o desenho como representação do pensamento da criança (uma participante); acharam importante fundamentar e justificar o trabalho com o desenho, já que muitas vezes é

visto como algo para passar o tempo (seis participantes); olharam para o desempenho das crianças a partir das concepções abordadas na formação (quatro participantes). Uma professora considerou importante vincular o desenho aos sentimentos das crianças, embora esse ponto tenha sido apenas citado.

2) Mesmo valorizando espaços para se socializar e pensar sobre a prática, as escolas acabaram fazendo isso, na maioria das vezes, **em um movimento da teoria para a prática**. Citaremos um exemplo específico.

Na Escola BF, nos Encontros 6 e 7 se discutem os objetivos ligados à oralidade e se fundamenta a importância desse conteúdo para os alunos. As experiências aparecem no intuito de se identificarem os desafios das práticas: “P8-B falou sobre as falas truncadas que percebe no primeiro ano, pois é difícil que os alunos esperem o outro falar” ; “P23-B comentou sobre as falas repetitivas, pois, quando um dá uma ideia, outros seguem a mesma ideia” (ROBF, 17/04/2018 – Categoria: Análise – Desempenho das crianças em relação a determinado conteúdo).

Nos Encontros 9 e 10 são apresentadas concepções de ensino ligadas à oralidade, com a fundamentação da proposta e indicativos que nos permitem pensar em objetivos e suas estratégias didáticas. No décimo também se discute sobre algumas práticas realizadas pelos professores, agora com o intuito de perceber como os alunos se desempenharam em relação a atividades que objetivavam o desenvolvimento da oralidade, por exemplo:

[...]

C-B: Mas, e na oralidade, como se saíram?

P28-B: Ah, muitas crianças ficam tímidas e retraídas para apresentar...

C-B: E pelo que vi a maioria leu, né? Teríamos que trabalhar depois para que eles apresentassem sem ler...

P28-B: É verdade... (ROBF, 15/05/2018, Categoria: Análise – Desempenho das crianças em relação a determinada atividade).

P8-B: Foi legal, eles gostaram... Foi possível trabalhar com a entonação, as expressões... Eu usei “As borboletas”, que é bem fácil, eles memorizaram rapidinho. Depois fui pedir para eles reescreverem, como muitos ainda não estão alfabetizados, não dá para entender totalmente o texto, mas eles escreveram em forma de verso... Achei tão bonitinho! (ROBF, 15/05/2018, Categoria: Análise – Desempenho das crianças em relação a determinada atividade).

Também foi realizada a análise de uma atividade em vídeo, em que uma professora trabalhava a interpretação de uma reportagem, oralmente, com os alunos. As professoras destacaram pontos negativos e positivos da atividade e da abordagem da professora, mas era um vídeo externo, não uma atividade da própria escola. Por fim, neste quarto encontro em que se trabalhou com a oralidade, foi sugerido que as professoras se reunissem com seus pares da mesma série para planejar atividades voltadas a esse conteúdo. Deveriam desenvolvê-las em

sala de aula para, posteriormente, apresentar às colegas como tudo aconteceu, como os alunos se saíram.

Nesse ponto observamos alguns aspectos: a maior parte das análises focou o desempenho dos alunos, havendo pouco ou nenhum olhar para as práticas e a organização dos professores. Esse olhar para a prática se evidenciou na atividade de reflexão sobre o vídeo de uma professora que não atua na escola.

O foco esteve na socialização de atividades, de modo que pouco se discutiu sobre os detalhes de sua organização, diferentes possibilidades de mediação, de divisão dos grupos etc. Tem-se a preocupação de desenvolver atividades a partir do estudo estabelecido mais do que utilizar o estudo para pensar as atividades que já se realizavam. Assim, a ênfase situa-se em uma lógica de *aplicação do conhecimento*.

Na Escola A, os encontros foram pontuais, não sendo retomados em relação a como foram percebidos e/ou desenvolvidos na prática. Assim, nota-se que desenvolver um estudo por meio de uma *sequência didática* possibilitou abordar novos aspectos em relação ao mesmo, abrangendo maiores variáveis em seu ensino. O estudo ganha ainda maior riqueza em termos de conteúdo abordado quando se possibilita pensar as *práticas locais* que o envolvem, conforme veremos no próximo tópico.

3) As falas das professoras, por meio dos grupos focais e de avaliações realizadas nos próprios encontros, denotam que elas consideram importante que esse tipo de HTPC **ampliou o repertório de atividades, sequências didáticas e projetos para se trabalhar com determinado conteúdo**; como também as **estratégias e formas de organizar o trabalho**, de modo que ressaltam que a Sequência Formativa sobre o desenho *trouxе contribuições para olhar para o desenho a partir do uso de diferentes materiais* (seis pessoas); *percebeu-se que as figuras (imagens reais) podem auxiliar na ampliação do repertório* (três pessoas); *pensaram o que fazem com o desenho, tendo em vista que, com frequência, esta atividade é guardada na pasta e nada mais é feito com ela* (seis pessoas). Além disso, o grupo começou a pensar em organizar uma caixa com imagens, que poderá servir de repertório aos desenhos, mas também pode ser utilizada para brincadeiras que envolvem a consciência fonológica, o projeto de alimentação etc.

Em relação à Sequência Formativa sobre Consciência Fonológica, isso apareceu da seguinte maneira: três professoras mencionaram que *a formação foi boa, pois as crianças gostaram bastante da nova proposta de atividades*; uma mencionou que *viu a possibilidade de trabalhar com esse conteúdo junto à musicalização*; uma comentou que *a formação*

ampliou o repertório de atividades; três destacaram que perceberam que algumas atividades utilizadas com outro foco também atendem ao conteúdo da consciência fonológica.

4) As falas das professoras também indicam momentos de tomada de consciência:

Na Sequência Formativa sobre o desenho, três professoras mencionaram ter percebido que ainda estavam presas a modelos prontos, quando a concepção da rede municipal prioriza a criação e o protagonismo da criança: “Mas o que eu achei interessante é pontuar a coisa do modelo, que a gente ainda tá lá... presa no modelo” (ROBEI, 08/10/2021).

Em relação à *consciência fonológica*, uma professora comentou:

Então eu tenho que desapegar desse querer que todos tenham compreendido a regra e estejam participando. Propiciar mais vezes para aqueles que vão puxando os outros. Mas, enfim, dá aquela frustração de nossa.... Mas, se não tivesse rolado, eu ia continuar propondo menos. Tem que colocar mais vezes mesmo jogos mais tranquilos e não colocar uma coisa de super desafio também.

C-B: Eu acho que foi na outra atividade, que eu assisti e no começo eles não estavam atentos, depois eles já pararam mais para ouvir. Será que era no próximo vídeo? Não sei se foi em um desses, se vocês observaram isso, mas as crianças já entenderam como funcionava, então paravam para prestar atenção no que vinha. (ROBEI, 21/08/2018; P21-C).

P21-C percebeu que algumas atividades parecem ser positivas mesmo que nem todas as crianças tenham assimilado todas as regras. Como C-B mostrou, aos poucos, conforme a atividade foi realizada mais vezes, as crianças foram entendendo como funciona. Essa retomada pode ser mais necessária na faixa etária das crianças envolvidas, no caso um Maternal I, que atende a crianças de dois a três anos.

5) Principalmente na Escola A, houve destaque para as atividades formativas desenvolvidas por meio de oficinas, que levavam as professoras a se colocarem no lugar do aluno: “É, eu acho que a partir do trabalho das oficinas. É interessante a parte de você se colocar em algumas situações na parte do Conhecimento Físico, do desenho, a parte de Arte... De música. Essa parte mais prática, assim. É que no começo a gente ficou mais na teoria...” (P7-A; GFA-3b).

A menção a *se colocar no lugar da criança* apareceu como importante em diferentes falas na Escola A e acabamos levando essa perspectiva para a organização das formações. P8-A também menciona a importância de que “a gente consiga vivenciar aquilo que a gente quer que as crianças vivenciem no sentido formador” (ROA, 18/07/2018).

Nesse ponto, as oficinas ganham um papel especial quando possibilitam que os professores vivenciem algumas práticas e sensações, colocando-se no lugar das crianças. A ideia seria, para além de conhecer aspectos teóricos referentes ao tema estudado, sentir o que determinada forma de aprender proporciona. Nos dois grupos focais realizados no final de

2018, as professoras indicaram ter gostado dessa dinâmica que mesclou estudos a partir de leituras, apresentações e vídeos com vivências práticas:

P3-A: Eu achei que foi bem interessante este ano aqui porque teve vários temas diferentes. Não ficou aquele HTPC de uma coisa só, entendeu? (P3-A)

[...]

P1-A: Verdade, foi no primeiro semestre. Então teve uma hora que dava um pouquinho, assim, de sono. O segundo semestre foi mais dinâmico. Eu acho que essa vinda de pessoas que são de fora para dar uma aula diferente é mais dinâmico. De não ficar falando aquilo, só teoria, teoria. [...]

PR: Teve as oficinas também, mais práticas...

P1-A: As oficinas. Senão fica só slide com teoria, teoria, teoria, é... Acaba não ficando muito... né (GFA – 3a).

A professora coordenadora também pontuou sua percepção sobre o modo como as professoras levaram os conteúdos abordados para a sala de aula:

Que nem elementos da natureza, eu vi várias atividades que elas fizeram depois em cima do material que foi oferecido e fizeram com as crianças, que eu achei que foi legal. Musicalização eu achei que foi um impacto um pouco melhor na professora de musicalização que está substituindo que eu vi que ela fez. Pequenas, mas eu vi que foi por conta da oficina. A do conhecimento físico, eu lembro que logo depois que foi realizado, a P8-A estava com bastante dificuldade e aí ela colocou em prática várias coisas que ela não estava entendendo como desenvolver. E eu havia chegado em março, também era novo para mim, porque na creche a gente trabalhava de um outro modo por conta de ser outra faixa etária. Que começava com o brincar heurístico. E tinha todo o impacto ali no desenvolvimento das crianças, mas eu vi que algumas coisas, assim, às vezes você não consegue atingir o grupo todo, mas um ou outro você já vai vendo algumas mudanças ali na prática. Acho que é importante.

Em sua percepção, algumas professoras conseguiram levar para a sala de aula o que foi vivenciado e discutido em HTPC, no que se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos.

Por outro lado, cabe ressaltar uma discussão crítica realizada frente às oficinas, conforme destacamos a seguir:

D-A: Eu acho interessante fazer oficina, mas a gente tem que se preocupar um pouco também. De não ficar todas essas oficinas só perdidas, entendeu? Musicalização, tá? Lindo, maravilhoso, mas e aí, e a parte teórica? O que que vai? Principalmente quando a gente traz pessoas de fora. Vejo pela experiência da musicalização. Por exemplo, ela tem uma experiência específica do trabalho dela. Mas será que aquele trabalho se encaixa no nosso PPP? O que a gente pode estar fazendo? Então eu acho que não pode virar receita a oficina, eu acho que é gostoso... Fica, assim, uma coisa que a gente percebe que as pessoas participam, novidade, coisa diferente, mas aí eu acho que é mais complicado quando você... Eu fico preocupada porque oficina é coisa que se perde. Fica todo mundo animado naquela hora e depois aí esparsa aquela vontade. Então, assim, a gente tem que pensar as coisas assim. É uma oficina, legal? Só que a gente tem que pensar na nossa realidade.

PR: De repente ter um encontro depois para pensar o que apresentou na oficina. O que dá para usar, o que não dá?

[...]

P3-A: Eu acho que seria legal! Até falei que gostei, mas agora pensando no que a D-A falou, onde eu iria aplicar, por exemplo, o brincar heurístico? Na oficina eu vejo aqui e cabe na minha sala de aula? Eu vou fazer o quê?

[...]

C2-A: Eu acho que essa questão que a D-A colocou das oficinas é um cuidado que a

gente tem que tomar.

[...]

D-A: Nós vamos fazer uma oficina, eu acho que é legal, mas aí, vamos sentar e vamos ver o que a gente pode planejar para a gente usar isso lá na nossa prática, levando para a nossa realidade: Ah, eu, por exemplo, não posso, não vou levar os blocos lógicos que minhas crianças são pequenas e vão pôr na boca. Mas o que eu vou fazer? Vou usar o papel? Para a gente retomar um pouco isso (GFA – 3a).

A diretora chama a atenção para uma preocupação em relação às oficinas. Em um encontro pontual, a mesma acabou não sendo debatida e problematizada junto às práticas locais, às possibilidades da escola.

Como ressaltamos, a ideia inicial seria abordar as mesmas temáticas das oficinas no encontro seguinte, a fim de discutir como tais conteúdos têm sido abordados em sala de aula, o que podemos fazer de forma diferente etc. Entretanto, devido a outras demandas, acabamos alterando o foco desses encontros – que ficaram cada vez mais destinados à *gestão da sala de aula; ao desenvolvimento moral* – e acabamos não nos aprofundando no trabalho com os conteúdos estudados (Conhecimento Físico, Brincar Heurístico, Musicalização, Arte).

6.3.4. Encontros focados nas práticas locais: da socialização de experiências à reflexão sobre às práticas

Esses encontros tiveram como objetivo a socialização de experiências e, também, a discussão e reflexão sobre as mesmas, tendo por base questões ou um roteiro que auxiliasse os professores a problematizarem suas ações, pensar no que fundamentou seu trabalho, nos desafios encontrados, nas formas de lidar com o conhecimento etc. Em síntese, o objetivo seria *melhor conhecer sua própria prática*, seu modo de organizar os conteúdos e os recursos, suas abordagens, a fim de encontrar aspectos em que se pode avançar e socializar aspectos que se consideram bem-sucedidos.

Trazendo essas dinâmicas para o plano coletivo, esse melhor conhecer a própria prática se amplia para melhor conhecer diferentes práticas que são constituídas dentro da escola.

Consideramos importante diferenciar esses encontros em dois subtipos, pois alguns priorizaram a *Socialização de práticas* e outros as *Reflexões sobre a prática*. É evidente que em muitos momentos eles se misturam, porém, ao demarcar essa diferença, conseguimos olhar para diferentes tipos de saberes mobilizados em cada um deles.

Chamamos de *Socialização de práticas* atividades que remetem à apresentação de experiências docentes aos demais. Consideramos momentos em que os professores contaram

como desenvolveram determinada atividade, como utilizaram determinado material, que estratégia utilizaram para lidar com alunos que possuem maiores dificuldades etc. São momentos em que os professores buscam compartilhar seu fazer docente, suas escolhas, sua forma de organizar a rotina, de trabalhar com este ou aquele objetivo.

Na Escola A, esses momentos foram bastante restritos, acontecendo de forma planejada apenas com a socialização de jogos pedagógicos (Encontros 8, 10 e 11). Na Escola BEI, essas atividades aconteceram durante a MP (Encontros 7, 8, 9, 10, 11, 14, 18, 20, 27, 28, 31) e na socialização de atividades desenvolvidas por diferentes professores (Encontros 8, 20 e 21).

Na Escola BF, também aconteceram durante a MP (Encontros 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 19, 21, 22, 26, 30, 31); a partir da socialização de atividades desenvolvidas por diferentes professores, nos encontros 14 e 31, e no Encontro 26, em que P13-B apresentou sua metodologia de trabalho com produções de texto.

Na Escola C, essa socialização ocorreu somente na proposta de troca de cartas, quando uma das cartas sugeria:

CARTA 5 – Contar ao colega sobre sua perspectiva no projeto “Identidade da Escola – preservação do patrimônio”: contar sobre como atuou neste projeto, como percebeu que os alunos se envolveram, se algo mudou no modo como os alunos se relacionam com a escola... Realizar uma reflexão sobre o trabalho para o próximo ano.

- Sugestões: para além da prática em sala de aula, aqui pode-se pensar no envolvimento da equipe gestora, do grupo de professores, da comunidade e dos alunos. Ou seja, é possível pensar de que forma projetos como esses podem impactar no desenvolvimento da escola como um todo e em que medida este trouxe contribuições.

Chamaremos de *Atividades de reflexão sobre a prática* aquelas que tinham por foco compreender, problematizar e ressignificar as práticas. Essas atividades foram pensadas para que os professores melhor compreendessem suas ações e/ou o desempenho e a resposta dos alunos frente às aulas e às estratégias desenvolvidas.

Organizamos momentos como esse na Escola A nos Encontros 18 e 20, por meio dos estudos de caso (NONO; MIZUKAMI, 2009); nos Encontros 25, 27 e 28, por meio de dispositivos de acompanhamento socioprofissional (DAS-EP) ou questões norteadoras (SMITH, 1999), e nos Encontros 35 e 36, a partir do formato sugerido pelo Estudo de Caso, mas de forma oral.

Na Escola BEI, isso ocorreu nos Encontros 23, 24 e 27, por meio de estudos de caso (NONO; MIZUKAMI, 2009). Na Escola BF, essa proposta aconteceu nos Encontros 22 e 25, por meio da troca de cartas e discussão das mesmas junto a um roteiro de questões (SMITH,

1999), e nos Encontros 36 e 37, a partir de questões e com base no referencial teórico estudado.

Já na Escola C, muitos encontros envolveram atividades que tinham por intuito pensar, discutir e explicar a prática. Abordamos isso nos Encontros 11, 12, 13 e 15, quando os professores apresentaram e discutiram sobre o que observaram em suas práticas, a partir de um DAP-EP. Nos Encontros 17, 18, 20 e 21, os professores apresentaram e discutiram sobre o que observaram nas práticas dos colegas, a partir de outro DAP-EP. A proposta de troca de cartas, para fechar os encontros, teve por intuito refletir e discutir sobre a proposta desenvolvida em 2019 (projeto “Identidade da Escola – Preservação do Patrimônio”), como também as ações tomadas para lidar com alunos difíceis, dando continuidade e fechamento às discussões iniciadas nos Encontros 11 a 15 e 17 a 21.

Selecionamos alguns desses encontros para realizar uma análise mais minuciosa, sendo que sua síntese se encontra no quadro abaixo.

Quadro XXXVII: Conteúdos que circularam em HTPC focados nas práticas locais.

Subcategorias	A/ 20	A/ 22	A/ 28	BEI /21	BEI/ 23	BEI/ 27	BF/ 14	BF/2 2/25	BF/ 26	C/ 21	C/ 23	C/ 32	C/ 33
Atividades/sequências/projetos				11		3	12	9	1	1		1	1
Ideia de atividade criada pelo grupo						1							
Atividades locais apresentadas em vídeo e comentadas				8									
Filmagem ocasionou variação na classe/atividade				2									
Sugestão de variações para a atividade apresentada				1			3	1		1			
Sugestões de atividades distintas para desenvolver um mesmo conteúdo/objetivo	2		1		4								
Indicação de material para estudar ou utilizar em sala de aula							2						
Esquema de aula												1	
Socialização da avaliação e intervenção do professor													1
Intervenções para instigar o aluno a pensar/avançar					5	2	1				1		
Detalhes para organização da atividade				3	1			1	2				
Atividade que não deu certo						2							
Motivação/Interesse do aluno	1				4								
Formas diferentes de realizar uma mesma atividade					12								
Conflitos / gestão da sala		5	3		15							1	
Como envolver a família na dificuldade da criança					1								
Variação no tipo de intervenção frente a uma mesma situação	1												

Intervenção frente a dificuldades do aluno	1							2					
Gestão do tempo/organização da rotina semanal			1					4				1	
Necessidade de gostar/se identificar com a escola			1										
Evolução do conteúdo									6				
Formas de organizar grupos (como, por quê)													1
Alunos: Desempenho em determinada atividade	1			6	1		6	1		2			1
Alunos: Desempenho frente a um conteúdo				3			1		1				
Alunos: Por não aprendem, não se interessam?			1		5								
Alunos: Entender o comportamento		6	1		1					1	3		
Alunos: Necessidade de avaliação minuciosa					2								
Alunos: Quando encaminhar para profissional especializado					2								
Problematização										1	2		
Alunos: Conhecer o grupo												5	
Prática: Linguagem e intervenções do professor												1	
Prática: Explica organização do tempo				1									
Prática: Motivos do sucesso ou fracasso de determinada atividade					1					1			
Prática: Atividade não correspondeu ao objetivo	2												
Prática: Fundamenta o uso de determinada estratégia					1			4				1	
Alunos: não gostam/não querem fazer						1		1		4	1		1
Alunos: necessitam de atendimento especializado				1									1
Prática: Gestão da sala de aula			2		1					1		1	
Prática: Manter autoestima do aluno					1								
Prática: Ensino de um conteúdo					3		1						
Prática: Conduta de uma atividade					2								
Estrutura: falta de materiais					1								
Alunos: Conflitos			2									1	
Prática: Dificuldade em sistematizar o ensino de det. conteúdo							2						
Alunos: dificuldade de aprendizagem				3						3		3	3
Alunos: chegam atrasados										1			
Estrutura: Tempo utilizado para montagem de mídias												1	
Desafios comuns entre os professores												1	
Alunos: Falta de autonomia													1
Relação objetivo x estratégia					1								
Questionamentos em relação à efetividade da estratégia sugerida				1									

Ensino Integral								1				
Turmas heterogêneas (importância)										3		
Desenvolver o pensamento crítico										5		
Habilidades: natas x ensinadas											7	
Exigir x Respeitar o ritmo de cada um												2
Igualdade x equidade												1
Envolvimento das crianças				1			6					
Relação com os familiares					1							
Dificuldades das crianças ligadas às condutas familiares								1			1	
Identificar objetivos desenvolvidos em atividades realizadas					3		1					
O que significa/como fazer dentro de determinada concepção	2	1							1			1
Conceito (autonomia)												1
Como ocorre em certa área do conhecimento		1										
Aspectos importantes para elaborar um Projeto de Escola												
Necessidade de pensar o trabalho com autonomia, pensamento crítico											2	

Legendas: Encontros que focaram **atividades de Reflexão sobre as Práticas**; Encontros que focaram **atividades de Socialização de Práticas**; Socialização de atividades em vídeo. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

• **Pontos que merecem destaque:** 1) Esse foi o tipo de encontros em que verificamos maior quantidade e variedade de subcategorias ligadas às categorias **Socialização de Atividades, sequências didáticas, projetos** e **Socialização de organização e estratégias**. Registramos 141 unidades de registro ligadas a essas duas categorias; já nos Encontros sobre conteúdos a serem ensinados, identificamos 52 unidades de registro.

2) A categoria **Socialização de Atividades, sequências didáticas e projetos** ocorre em menor quantidade (ou em nenhuma) nos encontros que focaram a **Reflexão sobre a prática**, quando comparado aos encontros que focaram a **Socialização de Práticas**.

Trazemos o quadro abaixo para facilitar o olhar do leitor, sem a necessidade de retomar os quadros das páginas anteriores:

Quadro XXXVIII: Comparativo entre as categorias Socialização de organização e estratégias e Socialização de atividades, sequências didáticas e projetos.

Encontros com foco nas práticas locais												
Encontros	A-20	A-22	A-28	BEI-21	BEI-23	BEI-27	BF-14	BF-22/25	BF-26	C-21/23	C-32/33	
<i>Socialização de organização e estratégias</i>	3	5	5	4	34	4	1	7	8	1	3	
<i>Socialização de atividades, sequências didáticas e projetos</i>	2	0	1	22	4	4	17	10	1	2	3	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos oito encontros que se basearam em Atividades de Reflexão sobre a Prática, em cinco houve mais unidades de registro vinculadas à Socialização de Organização e Estratégias do que à categoria Socialização de Atividades, Sequências Didáticas e Projetos. Dos três encontros destinados a Atividades de Socialização de Práticas, em dois houve muito mais unidades de registro ligadas à categoria Socialização de Atividades, Sequências Didáticas e Projetos.

Dito desta forma, parece que trazemos uma informação demasiadamente óbvia: Não era de se esperar que um encontro cujo objetivo foi socializar atividades tivesse mais unidades de registro que remetessem a essa categoria?

Contudo, trazemos esse dado porque, no dia a dia das escolas, essa relação não parece ser tão clara. Um leitor desatento, ao conhecer as atividades desenvolvidas nos diferentes encontros, poderia considerar que a prática esteve presente em muitos deles, na medida em que ela foi abordada quando estudamos sobre o desenho, sobre o brincar heurístico, sobre o conhecimento físico etc. Nesses encontros houve conversas sobre a prática, houve exemplos de atividades a serem desenvolvidas.

Mas esses exemplos estavam, na maioria das vezes, ligados às concepções que estavam sendo estudadas, os exemplos trazidos eram externos, apresentados pelo palestrante, pela professora coordenadora ou nos textos abordados. Houve um olhar para a prática, mas o maior investimento não foi para as *práticas locais*, para o que cada professor desenvolve em sua sala de aula.

Focando os *encontros com foco nas práticas locais*, novamente esse leitor desatento consideraria que os encontros baseados em Estudos de Caso foram recheados de discussões sobre a prática. Sim, as práticas locais estavam presentes nesses encontros. Mas, ao termos por foco discutirmos e refletirmos sobre ela, o conteúdo de tais encontros remete, principalmente, à socialização de modos de organizar a prática, a estratégias para intervir com esse ou aquele aluno que apresentou maior dificuldade, para gerir a sala de aula, para organizar os grupos, os espaços, os materiais.

Isso nos explica por que, mesmo tendo utilizado sete encontros exclusivamente para discutir sobre as práticas locais, na Escola A, no final do ano as professoras continuaram pedindo:

P2-A: Eu acho que poderia ter um pouco mais de momentos de troca. Eu acho que foi bem... No ano passado que a gente teve bastante, bastante não, teve algumas experiências, eu acho que foi bem válido, um trocou com o outro... Eu acho que deveria ter mais desse momento das trocas. Eu senti bastante dificuldade na parte da Matemática, eu acho que eu também precisaria de mais alguma coisa. A P1-A me deu várias dicas, mas eu acho que para este ano eu precisava mais dessa parte da

Matemática, até pela faixa etária que vou pegar. Acho que vou investir mais nisso também, nessa troca.

PR: De trazer as atividades?

P3-A: Essa troca física mesmo, né? De ver...

P2-A: Exatamente!

P3-A: Eu acho que ajuda mesmo.

P2-A: Acho que seria legal mesmo. Tipo: Ah, eu tive uma ideia de montar um jogo. Montar junto um jogo ou, tipo assim, a turminha vai fazer, troca entre turmas. Que nem eu e ela, que trabalha com a mesma faixa etária: Olha, tem uma ideia legal. Vamos tentar fazer para todo mundo trabalhar. Então... (GFA – 3a).

E aqui apontamos para o terceiro ponto deste tópico que merece ter nossa atenção:

3) Com a intenção de observar, refletir e discutir sobre as práticas, acabamos organizando **poucos momentos para a socialização de atividades**, essa questão ficou **restrita à socialização de jogos pedagógicos**, como já explicamos acima.

4) Também foi **nesse tipo de encontro que a categoria *Análise* recebeu maior destaque**. Aqui registramos 13 subcategorias e 65 unidades de registros. Nos encontros para o *Planejamento*, foram 5 subcategorias e 20 unidades de registro; nos encontros sobre a *Docência*, foram 9 subcategorias e 57 unidades de registro; nos encontros sobre *Conteúdos a serem ensinados*, foram 5 subcategorias e 20 unidades de registro.

Com isso, ao menos em parte, os encontros que focaram a *reflexão sobre as práticas* cumpriram com seu papel. Houve discussões não apenas sobre o desempenho dos alunos em relação a uma atividade ou a determinado conteúdo, mas ganharam destaque discussões sobre a prática em si: por que uma atividade não deu certo, por que utilizar determinada estratégia, por que a sala fica agitada etc. Basicamente, nesses encontros os professores foram levados a questionar os porquês de algumas atitudes adotadas ou do comportamento/desempenho de certos alunos e, assim, pensar coletivamente que caminhos poderíamos trilhar para superar tais desafios ou avançar em determinado processo de ensino/aprendizagem.

5) Embora esses encontros tenham sido ricos para se analisar a prática, salientamos **que o foco continuou a ser depositado no olhar para o aluno** e, em segundo lugar, para a prática. Os encontros em que estudamos sobre a docência foram os em que mais registramos unidades de registro vinculadas à análise das práticas em si. O quadro abaixo auxilia nessa percepção:

Quadro XXXIX: Unidades de registro vinculadas à categoria *Análise*, em cada tipo de HTPC.

Atividades Critérios	Planejamento	Estudos sobre a docência	Estudos sobre conteúdos ensinados	Práticas locais
Total de subcategorias	5	9	5	13
Total de un. de registro	20	58	20	65
Subcategorias vinculadas aos alunos	1	3	3	7

Quantidade de un. de registros	6	17	15	50
Subcategorias vinculadas às práticas	3	4	1	5
Quantidade de un. de registros	10	35	4	12
Impactos da sociedade na aprendizagem	4	0	0	0
Problematização	0	4	1	3
Estudo de Caso	0	1	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6) A categoria **Desafios** também apareceu com maior frequência neste tipo de encontro. Quando se está analisando determinada atividade e/ou sugerindo novas estratégias para organizar a turma, com frequência se está respondendo a algum desafio, mas nesta categoria reunimos aspectos que ficaram sem resposta, que as professoras apenas apresentaram durante o HTPC como um empecilho para desenvolver a sua aula ou para que um aluno aprenda.

Neste tipo de HTPC, identificamos 44 desafios, distribuídos em 14 subcategorias; nos HTPC para o planejamento, foram oito desafios distribuídos em seis subcategorias; nos HTPC sobre a docência, foram sete desafios distribuídos em quatro subcategorias e, nos HTPC sobre estudo de conteúdos, emergiu um desafio.

Também é importante perceber que muitos desafios citados nos HTPC com foco nas práticas locais remetem a problemas concretos enfrentados em relação à aprendizagem dos alunos (dificuldades de aprendizagem, falta de interesse etc.) ou até mesmo em relação ao fazer docente (dificuldade em sistematizar determinado conteúdo; em promover a gestão da sala de aula; em conduzir determinada atividade etc.), o que nos possibilita olhar, de maneira concreta, para necessidades formativas dos professores.

7) Nesses encontros **houve pouca quantidade de unidades de registro atreladas às categorias *Objetivos e Estratégias*** (reflexões e/ou socialização específica, a fim de pensar estratégias que melhor respondessem a determinado objetivo – apenas quatro unidades de registro foram identificadas) e **à categoria *Avaliação*** (apenas uma unidade de registro identificada).

8) Esse tipo de encontro foi bem-visto pelas professoras – percepção que tínhamos durante os mesmos e que apareceu, posteriormente, em meio aos grupos focais. Algumas falas podem exemplificar contribuições levantadas pelas professoras:

[Sobre Socialização de Jogos Pedagógicos] Mas as explicações dos jogos também, que é uma coisa, tem muita coisa na escola. E a gente fica perdido com a quantidade de coisas e com as possibilidades. Então acho que isso ajudou bastante, para mim

pelo menos [...] Eu acho que as trocas foram excelentes. Dos jogos que você trouxe, foi bacana (P8-A, GFA-2).

[Sobre Socialização de Sequência Didática] P9-B: P28-B, por exemplo, tinha colocado o trabalho com o telefone... Depois aprendi muito com a P13-B na produção de texto, achei, assim, o trabalho dela divino! Eu já sabia, que já tinha trabalhando um pouco com produção, mas eu, como não tinha muito o conhecimento dessa parte mesmo de correção, de passar... Eu acho assim que foi muito legal (GFBB-3).

[Sobre os Estudos de Caso] P3-A: O meu foi aquela própria coisa que eu trouxe do conhecimento físico. Eu fiquei ali, achei que aquilo ali fosse, 'nossa' [que incrível]. Mas aí discutindo com o meu grupo, teve outras possibilidades. A D-A até falou para eles: Olha, tenta fazer, mas sem assoprar. Eu achei que isso foi bem interessante. Às vezes você põe uma atividade, mas não pensa em outras possibilidades. Aí aquilo ali está ótimo. Eles assopraram, achei incrível. Até peguei outras vezes a rampa, tentei outras coisas. Eu acho que você, tendo uma outra pessoa, olhando de fora e te ajudando, foi mais importante (GFA-3a).

P22-B: Principalmente no começo, que a gente começa pensando que só a gente está passando por aquela situação, aí você começa a ver que todo mundo está passando por uma situação parecida. Essa parte achei excelente (GFBI – 3).

*** Pontos que chamaram a atenção em escolas específicas: Escola BF:** Um encontro importante a ser pontuado na Escola BF foi o 26, quando uma professora explicou e fundamentou o trabalho que realiza com a produção textual. Mostrou como organiza a sequência didática ao longo do ano em relação a esse conteúdo, como são as intervenções, como organiza a turma e os materiais etc. Assim, nesse encontro foi possível pensar sobre a *evolução do conteúdo* ao longo do ano, algo muito importante, mas que em outros encontros só apareceu de forma pontual.

Nesta Escola (BEI e BF) também destacamos a **meia hora para planejamento e trocas de experiências (MP)**. Como salientado no tópico sobre planejamento, nesses encontros também houve espaço para olhar a prática e socializar algumas experiências, como: atividade sobre conteúdo ou objetivo específico (BF); desempenho dos alunos (BF); desempenho dos alunos em função de sua situação familiar (BF); pensar juntas sobre estratégias para o Programa Mais Alfabetização (BF); conflitos entre os alunos (BF); como determinada atividade funcionou, qual foi a devolutiva da turma (BEI).

Especialmente entre o grupo de professores do Ensino Fundamental, para além de trocas em torno de um planejamento, do que seria feito, esses momentos foram utilizados para que cada professora contasse às colegas como os alunos de sua sala estão aprendendo/se desenvolvendo; como determinadas atividades aconteceram etc.

Escola C: A subcategoria *Esquema de aula* emergiu apenas nesta realidade, no encontro em que discutíamos a partir do Roteiro de Observação de Práticas entre Pares. A categoria *Pensar o ensino* também chamou nossa atenção, sendo que, com frequência, as

observações sobre as práticas específicas levavam os professores a discutir questões maiores, como: a diferença entre promover a igualdade ou a equidade de oportunidades, como desenvolver a autonomia dos alunos, quais habilidades fazem parte do perfil do aluno e quais podem ser desenvolvidas etc.

Essa escola apresentou algumas diferenças em relação às demais no que se refere às categorias que emergiram em cada encontro, mas é preciso considerar as suas peculiaridades: o perfil de professores se mostrou diferenciado (professores graduados em diferentes licenciaturas, por ser uma escola que também atende ao Ensino Fundamental II, mais professores com pós-graduação *stricto sensu*, uso de dispositivos específicos para observação das práticas (roteiro de auto-observação e de observação entre pares construído coletivamente), demanda constante de pensar sobre a identidade da escola).

6.3.5. Encontros sobre o desenvolvimento moral e gestão da sala de aula

Esses encontros aconteceram apenas na Escola A, na qual há anos as professoras têm acesso a materiais que vão na contramão de uma pedagogia comportamentalista (MIZUKAMI, 1992), a fim de se trabalhar com referenciais socioconstrutivistas, que têm como base o teórico Jean Piaget. No ano de 2017, as professoras adentraram uma nova linha de estudo, com o livro *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman (1997).

Esses estudos passaram pela compreensão sobre como desenvolver *seres humanos autônomos*, como trabalhar com a linguagem do professor, com as regras, combinados e sanções, como compreender e controlar as emoções, como solucionar problemas e conflitos do dia a dia, etc. A leitura sobre inteligência emocional veio corroborar as discussões que já aconteciam na escola, sendo que, no estudo dessa temática, frequentemente se estabelece um paralelo com o que se faz no cotidiano escolar, sobre como se está agindo com as crianças – além de serem trazidos exemplos da própria vida pessoal.

Em todos os grupos focais realizados, essa temática perpassou as conversas realizadas e, no final de 2018, embora as professoras que já estavam há alguns anos na escola preferissem ter estudado outros assuntos, como este assunto surgiu com frequência nos encontros de Estudos de Caso e de discussões a partir de roteiros de observação da prática, D-A sugeriu que trabalhássemos com essa temática nos encontros finais.

Nos Encontros 34 e 35, realizamos um estudo da temática abordando vídeos de autores que trabalham com a mesma (Telma Vinha, Yves de La Taille); a pesquisadora trouxe uma apresentação sobre o assunto a partir de diferentes autores, tendo a perspectiva

socioconstrutivista como base (Jean Piaget) (Telma Vinha, Rheta Devries, Constance Kamii). Nos Encontros 35 e 36, as professoras leram um capítulo de Telma Vinha, denominado *A linguagem do educador* e, a partir das diferentes informações, trouxeram episódios da sala de aula em que seria preciso pensar no *desenvolvimento moral* das crianças, para que os discutíssemos em conjunto, estabelecendo dinâmica semelhante às discussões realizadas por meio dos Estudos de Caso (NONO; MIZUKAMI, 2008).

Nesse ponto, buscávamos olhar para as condições da criança, mas tínhamos um grande foco nas intervenções das professoras. Seleccionamos três Encontros (34, 35 e 36), para verificar os conteúdos que circularam nos mesmos, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro XL: Conteúdos que circularam nos encontros sobre desenvolvimento moral.

Subcategorias	A/34		A/35	A36
Resgate de lembranças enquanto aluno/angústias	8			
Desafios profissionais/sensações	4			
Como lidou com determinados desafios	7			
Sentimentos docentes frente ao desempenho/comportamento das crianças			2	
Gratidão frente à compreensão do trabalho pela família			1	
Fundamenta a importância (linguagem)	1			
O que significa/como fazer dentro de determinada concepção (turmas heterogêneas/regras e combinados)	5	1	1	
Conceitos	2			
Exemplos práticos para compreensão dos conceitos	2			
Discussões para compreensão de conceitos/concepções (des. moral)				5
Necessidade de estar alerta em ação	1			
Como modificar a linguagem/forma de intervir com as crianças			4	
Necessidade de reflexão/registo reflexivo			1	
Conflitos	1	1	6	4
Regras e combinados	2		3	7
Técnicas de linguagem	1			
Compreender o pensamento da criança/por que agiu daquela maneira			2	
Controle das emoções do professor			5	1
Controle das emoções dos alunos			2	
Fofoca dos alunos			1	
Organização do espaço e materiais				1
Como ocorre em certa área do conhecimento			1	
Linguagem e intervenções do professor/regras e combinados			1	
Influência da conduta familiar no comportamento da criança			1	
Aprendizagem dos alunos frente ao des. moral			1	
Porquê de determinado comportamento/como se comportam			7	
Estudo de Caso			4	1
Modificou a forma de linguagem/intervir com as crianças			4	
Melhora no comportamento das crianças após determinada estratégia			3	

Formação de funcionários			1
Apoio, conduta familiar		8	

Legendas: dinâmica; discussão a partir de leitura de texto; apresentação de slides; discussão de texto junto a exercício para pensar a prática. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

• **Pontos que merecem destaque:** 1) Como depositamos nosso olhar sobre o desenvolvimento moral das crianças e sobre as intervenções do professor em prol de tal desenvolvimento, nosso enfoque voltou-se ao modo de organizar as turmas, gerenciar conflitos, lidar com as emoções e acabamos não focando no desenvolvimento de atividades ligadas ao assunto. Dessa forma, **não houve nenhuma unidade de registro ligada à categoria *Socialização de Atividades, Sequências Didáticas e Projetos*, apenas à *Socialização de Organização e Estratégias*.**

2) Mas, ao adentrar essa categoria, **verificamos a diversidade de subcategorias ligadas à mesma, indicando que estudamos e socializamos estratégias a demandas específicas:** conflitos; regras e combinados; técnicas de linguagem; compreender o pensamento da criança; por que agiu daquela maneira; controle das emoções do professor; controle das emoções dos alunos; fofoca dos alunos; organização do espaço e materiais.

3) Esse olhar não se restringiu à socialização de como cada um se organiza ou a sugestões para os colegas, **mas também envolveu a categoria *Análise***, pois, em diferentes momentos, os professores se colocaram a pensar sobre o modo como intervêm junto aos alunos, como determinada estratégia possibilitou avanços, o porquê de determinado comportamento etc. **Essa categoria emergiu, exclusivamente, nos momentos em que propusemos Atividades de *Reflexão sobre a Prática*.**

4) Também chama nossa atenção a categoria *O professor como pessoa*, em especial as subcategorias ligadas aos sentimentos docentes, que apareceram pela primeira vez nesse tipo de encontro. Além de os professores falarem sobre seus sentimentos, conversamos sobre como podemos lidar com essas emoções. Nesse sentido, o estudo não envolveu apenas lidar com as emoções dos alunos e ajudá-los a controlá-las, mas pensar no que nós mesmas fazemos com nossas emoções.

5) As **estratégias de aprendizagem docente voltaram a aparecer nesse tipo de encontro, na medida em que as professoras contavam às demais como têm procurado modificar sua linguagem** e destacavam a necessidade de estar alerta, estar refletindo sobre a prática:

P1-A: Mas eu achei interessante porque isso é muito difícil de ser exemplo, a gente sempre vai pelos nossos valores da gente, do rótulo da criança, [...] então fica a reflexão que é difícil, é um exercício muito difícil. Às vezes você já falou e se arrepende ...

D-A: Mas é o que a P7-A comentou na semana passada, que ela treina fazendo com ela própria, com a família, tentando mudar a postura da gente.

[...]

D-A: É em casa com os amigos, essas coisas. Tem que ir treinando.

[...]

P1-A: É uma coisa interessante isso, vai se apropriando, a gente fala, a gente vai se surpreendendo, com atitude que teve. [...]Aí eu penso, o que eu falei que não deveria ter falado, fiquei muito brava e não queria. Aí eu chego aqui de manhã mais tranquila e tal (ROA; 21/11/2018).

Esse olhar que as professoras colocam sobre sua linguagem, sobre o modo de intervir e falar com o outro chama a nossa atenção, pois é algo que foi discutido apenas nesses encontros. Mas a questão de modificar o modo como intervêm nos conflitos, como ressaltado, é algo que vem sendo trabalhado há alguns anos na escola. Um exemplo disso está na fala de P3-A, no grupo focal realizado no final de 2017 (GFA-1b):

P3-A: [...] Para mim foi fundamental, eu não sei como lidar com essas situações de conflito, eu ainda me perco em algumas coisas. Mas eu tento sempre... É que nem eu ouço ela [C1-A] falar: “Tem três situações: a primeira é a que você se perde; a segunda: eu poderia ter feito isso, mas não fiz; e a terceira... Eu já estou conseguindo chegar na terceira”. A hora que eu vou [agir], eu lembro e já consigo voltar atrás, então isso foi fundamental para mim. Eu só fiz dois [estudos], fiz esse e do desenho, mas a moralidade, realmente é o que a P4-A falou, foi para minha vida, entendeu? Para eu usar em qualquer situação, até no diálogo com o outro dá para a gente utilizar. Foi excelente.

Nas outras escolas, essas discussões ficaram restritas aos saberes oriundos das práticas (em encontros não planejados para isso) e/ou à legislação. Na Escola B, D-B precisou passar algumas orientações em função de um problema que ocorreu entre um professor e um aluno e, nessas orientações, acabou trazendo alguns dos aspectos que envolvem formas de intervir com os conflitos e lidar com as emoções.

6.3.6. Encontros sobre a construção da identidade da escola

Esses encontros ocorreram na Escola C. Nos últimos meses da parceria estabelecida entre pesquisadora e escola, desenvolvemos um projeto pedagógico que envolveu a escola como um todo. A ideia de trabalhar com essa temática surgiu após realizarmos os encontros sobre observação da própria prática e observações entre pares, sendo que, no final de 2018 e

início de 2019, retomamos os diferentes assuntos que emergiram nas discussões em 2018:

- **Educação no campo:** aprofundar estudos dos professores para estruturação do currículo (P1-C; P4-C; P7-C);
- Buscar uma **identidade da escola**/retomar uma que já existe (P8-C);
- Repensar atividade de campo (mesclar turmas?): projetos com turmas menores... (discussões coletivas);
- **Necessidade de um pertencimento maior dos alunos (P8-C):**
- Necessidade de maior cuidado com o lixo/ferramentas (discussões coletivas);
- Necessidade de maiores cuidados com os livros (discussões coletivas);
- Sugestão: dividir quem cuida de cada área para pensar o lixo (discussões coletivas);
- Necessário: ambiente bem cuidado (discussões coletivas);
- Construção de plataformas de ônibus com o auxílio dos alunos (P20-C);
- Sugestão: Tinta para pintar a escola: miniobras feitas por alunos (T-C)
- Estudos e discussões sobre: Desenvolvimento da autonomia do professor e do aluno (P3-C);
- Possibilitar escolha para matérias eletivas (Discussões coletivas);
- Professores: Conhecer metodologias alternativas (P6-C) (ROC; 2018/12/03).

Para os participantes da Escola C, a SME não tem clareza em relação à identidade da escola – que é a única escola agrícola do município –, os novos professores demoram um tempo até assimilarem essa estrutura diferenciada de escola e muitos alunos não demonstram valorizá-la, quando apresentam ações de depredação e descuido.

Assim, realizamos estudos sobre *Projeto Político Pedagógico*, a fim de pensar em formas de melhor estruturar essa identidade. Também desenvolvemos um projeto em parceria com professores e alunos, buscando trazer à tona as especificidades da escola e chamar a atenção dos alunos para os cuidados que devem ter com mesma, sendo que esse focou a preservação do patrimônio e a redução do lixo.

Esse projeto envolveu a discussão com os professores, em HTPC, acerca da identidade da escola e do que ela poderia desenvolver em curto e em longo prazo; assembleias com os alunos, a fim de elencar os principais problemas da escola; conversas com os familiares sobre os problemas enfrentados pela escola, que gerou ações de reivindicação de melhorias à SME e a mídias locais; discussões com funcionários, a fim de engajá-los na manutenção de algumas mesas da escola, utilizadas pelos alunos no intervalo, que estavam depredadas.

Essas discussões deram início a um projeto que se baseava em ações para a redução do lixo na escola, bem como para a preservação do patrimônio. Os professores organizaram palestras sobre o assunto com os alunos, como também delimitaram áreas da escola que deveriam ser cuidadas pelos alunos (periodicamente o grupo deveria averiguar as condições da área determinada, bem como a presença do lixo).

Houve um dia em que a coordenação e a equipe de limpeza reuniram todo o lixo que

encontraram pelo chão da escola no pátio, para que os alunos chegassem e se chocassem com aquela imagem.

Além disso, C2-C se responsabilizou pela organização de um boletim informativo, a fim de publicar atividades que os alunos realizam na escola, uma forma de comunicação com a comunidade e de valorização das atividades. Ainda houve o envolvimento de pais para reivindicar melhorias na estrutura física da escola. Todas essas ações estiveram acompanhadas de debates com os alunos e com os professores, a fim de se pensar *que escola queremos e como preservá-la*.

Como não houve mais tempo hábil para dar continuidade ao projeto, as discussões sobre o mesmo foram feitas por meio da troca de cartas, a partir das propostas:

CARTA 5 – Contar ao colega sobre sua perspectiva no projeto “Identidade da Escola – preservação do patrimônio”: contar sobre como atuou neste projeto, como percebeu que os alunos se envolveram, se algo mudou no modo como os alunos se relacionam com a escola... Realizar uma reflexão sobre o trabalho para o próximo ano. • Sugestões: para além da prática em sala de aula, aqui pode-se pensar no envolvimento da equipe gestora, do grupo de professores, da comunidade e dos alunos. Ou seja, é possível pensar de que forma projetos como esses podem impactar no desenvolvimento da escola como um todo e em que medida este trouxe contribuições.

CARTA 07: Refletir sobre os HTPC em que discutimos sobre a proposta pedagógica da escola e sobre a proposta pedagógica em si. Acredita que essas discussões trouxeram alguma contribuição para a escola, para os demais professores? Como esse trabalho pode ser retomado no próximo ano? (Parte do roteiro enviado aos professores, que explicava a proposta de trabalho com as Cartas. Denominamos o documento de: *REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA/2019*).

Nessas cartas, verificamos os professores buscando compreender, problematizar e ressignificar as ações desenvolvidas nesse Projeto, citando exemplos do Projeto Coletivo desenvolvido junto aos alunos, de ações específicas que desempenharam com suas turmas, falando sobre as atividades formativas realizadas em HTPC.

Houve discussões sobre as ações realizadas na escola, pensando as práticas pedagógicas, da mesma forma que se tocou em muitas questões políticas. Duas cartas olhando para o “projeto de escola” desenvolvido a partir da pesquisa.

P7-C, por exemplo, organizou sua sétima carta iniciando pelas concepções que entende estar ligadas à ideia de se identificar, desenvolver identidade, sentir-se responsável por algo ou ver-se como dono de algo:

Mesmo assim, creio que ainda não é claro para os alunos e talvez para alguns professores que identificar-se com algo, alguém ou mesmo com algum lugar pressupõe respeito, empatia e RESPONSABILIDADE. Muitas vezes usamos a expressão: “fulano se sente dono disso” como algo negativo e o é se “sentir-se dono” for levado aos extremos: ou dono, enquanto proprietário, patrão mercenário que visa o seu lucro (benefício próprio); ou o contrário; dono absolutista, que não delega, não ouve a todos, apenas aos que são seus iguais.

Mas se apropriar de algo como sendo seu e do outro também é positivo, porque aprendemos que os problemas gerados são seus, mas podem me afetar; que colaboração *se propõe e não se impõe* (o resto são regras e devem valor para todos); que, se a minoria estiver insatisfeita por decisões minhas, a maioria não fará, do que também é meu, um ambiente agradável (P7-C, Carta 7).

Também trouxe informações sobre o comportamento dos alunos frente aos cuidados com a escola, citou o descaso do Poder Público e finalizou sugerindo envolver as famílias em Assembleias, fortalecendo ainda mais o trabalho com a comunidade. Alguns exemplos em relação ao trabalho realizado com os alunos:

O ganho para a Escola Agrícola foram os projetos que conseguimos desenvolver durante esse ano letivo sobre os cuidados com nosso patrimônio e pequena reforma que conseguimos mobilizando alguns pais de alunos (P1-C, Carta 7).

Na minha opinião, o projeto foi bem pensado e discutido pelo grupo, porém na hora da aplicação algumas coisas foram bem-sucedidas e outras não. A explanação dos professores sobre o que é patrimônio público e na sequência a assembleia com todos os segmentos da escola, foram as etapas mais bem-sucedidas porque, de certa maneira, atingiu a todos e permitiu a explanação aos alunos sobre a importância da conservação dos espaços da escola. Esse trabalho de esclarecimento é muito necessário de fazer com eles para que saibam o que estão fazendo e não apenas realizem as atividades no automático (P2-C, Carta 5).

P6-C, por sua vez, buscou analisar as contribuições do trabalho com as assembleias e com a limpeza da escola, e suscitou a importância de se trabalhar, também junto aos alunos, as questões políticas inerentes a esses aspectos.

Ela acredita que as atividades formativas em HTPC geraram maior envolvimento do grupo de professores com a escola, tornando a postura dos mesmos mais autêntica. P1-A também destacou a importância desse trabalho coletivo realizado com os professores:

Para nossa escola, acredito ser importante esse tipo de interação, por ser uma escola que atende Fundamental I e Fundamental II, assim conseguimos “enxergar” os objetivos que teremos que atingir com mais clareza, do que se fizéssemos este estudo de maneira individual (P1-C, Carta 7).

As discussões realizadas nesses momentos de troca de ideias e sugestões fazem com que todos se responsabilizem pelo trabalho, pelo projeto em si. São muito importantes, portanto, para que o trabalho pedagógico alcance suas metas estabelecidas previamente e em grupo. Além disso, quando os alunos percebem que os professores estão trabalhando juntos, eles se envolvem mais com qualquer atividade, por mais difícil que seja. E, conseqüentemente, o sucesso é sempre maior que o esperado (P4-C, Carta 7).

Como vimos, este trabalho se destacou por ter sido capaz de envolver as diferentes pessoas que fazem parte da escola, por articular teoria e prática, na medida em que brotou da observação dos professores sobre sua realidade, envolvendo várias propostas de ação, mas, ao

mesmo tempo, levou-nos a aprofundar em concepções que perpassam a identidade da escola, em aspectos importantes à construção do currículo e do PPP.

Ainda se verificam aspectos que a aproximam da perspectiva ecológica de DPD (FORMOSINHO, 2009), pois se buscou olhar para as práticas locais, para o ensino realizado na escola, mas também se investiu no olhar para a dimensão contextual, responsável por muitos dos entraves vivenciados pelos professores da Escola C.

6.3.7. Estratégias adotadas para abrir os encontros

- **O acolhimento na Escola A:** Esse momento foi desenvolvido a fim de tocar a dimensão humana dos professores, de potencializar alguns momentos de conversa livre e, ao mesmo tempo, sensibilizar... A ideia seria responder ao desafio que emergiu com força no ano de 2017: o difícil clima escolar, a frieza nas relações, a falta de conversa...

C2-A demonstrou gostar de iniciar o HTPC com uma dinâmica, um vídeo, uma leitura que aguace a curiosidade para o assunto do dia, que permita aos participantes entrar no clima do que seria estudado.

Então a pesquisadora sugeriu, no segundo semestre, que cada encontro fosse iniciado com esse momento de *acolhimento* e, para não sobrecarregar ninguém, em cada semana uma das participantes ficaria responsável pelo mesmo, que deveria ter alguma ligação com a temática a ser estudada no dia.

C2-A fez a primeira dinâmica, a pesquisadora a segunda, D-A a terceira, a fim de trazer a ideia da dinâmica. A seguir, as professoras e nós mesmas fomos nos revezando. Ninguém disse que deveria haver comida nesse momento, mas em quase todos os acolhimentos houve algum tipo de lanche. De certa forma, essa também foi uma requisição das professoras no ano anterior. VD2-A chegou a mencionar: “Olha, eu acho muito grave eu sair daqui cinco horas e não ter nada para eu comer. Lá onde eu estava, você pode sair, comprar ou trazer o lanche. Na escola em que estou agora, eles fazem o lanche, porque, lá, eles pedem para fazer, tem uma caixinha” (GFA, 1a).

Nesses momentos, além de termos contato com um texto, vídeo e/ou dinâmica que se ligava ao assunto do dia, também tivemos cerca de 10 minutos para trocar algumas palavras e conversar um pouco ao redor da mesa.

Trazemos abaixo o relato de um momento de acolhimento, como exemplo. Neste dia estudamos, por meio de referenciais teóricos e vídeos trazidos por C2-A, as *culturas infantis*:

Iniciei a dinâmica declamando e ‘dramatizando’ o texto *Receita de Ambrosia*, fui fazendo gestos que representavam cada verso. Quando falava sobre resgatar as lembranças das despensas da memória, projetei as fotos de minha vó... Também no ‘requinte do ritual da última ceia’, projetei as bolachinhas de nata. Convidei as professoras para que se sentassem à mesa comigo e trouxessem suas lembranças da infância e assim fui organizando a mesa com a toalha, vaso com plantas, comidinhas (bolacha de nata, ambrosia, licor), talheres, guardanapos... Organizando o ambiente.

P8-A disse: Que lindo! Meu Deus!

As professoras tinham expressões sorridentes...

Ao final, expliquei que o texto foi escolhido porque, como nosso HTPC e como as aulas, traz três momentos importantes: o Ensaio (o planejamento ou, no nosso caso, também o acolhimento); o ritual (a aula em si, o HTPC em si), a solidão (o momento de refletir sobre o que aconteceu, o nosso livro da vida, o nosso diário de bordo).

Então convidei todas a tomar um cafezinho e juntas conversarmos sobre nossas lembranças da infância. Expliquei que tudo aquilo representava minha infância. Aquela mesa com a família reunida em almoços e chás da tarde. O costume que tínhamos de ir na minha vó nas férias para passarmos a tarde brincando enquanto os adultos preparavam algum quitute... E depois todos se sentavam juntos à mesa. As plantas que não podiam faltar. Conteí que a bolachinha de nata era minha preferida. E disse ainda que pedi para todos virem com uma lembrança, porque nós somos constituídos por nossas lembranças, por isso não poderia chamá-las à mesa, deixando a lembrança de lado!

C2-A e D-A chegaram por esse momento, a tempo de ouvir os diferentes relatos. Foi em forma de bate-papo esse primeiro momento, em torno da mesa com o café da tarde, contando histórias de nosso passado.

D-A: levou um Snoopy que era de seu marido. Foi o primeiro presente que ele lhe deu e no dia seguinte completariam 27 anos de casamentos.

P12-A: levou uma latinha, pois sua mãe separava latinhas para as filhas brincarem de casinha.

P3-A: levou um jogo de cozinha de madeira, pois tinha um quando era criança (sua avó comprava uma peça por vez) e ela amava, mas teve que se desfazer quando cresceu e agora comprou um novo.

P1-A: levou um boneco de sua infância, sempre foi seu companheiro. Passou pela sobrinha também e continua com ela.

VD2-A: esqueceu a foto, mas era uma foto dela arrumadinha, coisa rara porque ela sempre brincava no sítio. A mãe fala que foi a única que conseguiu dela toda arrumada.

P3-A: com os irmãos, da cidade em que morava na infância.

P8-A: da casa em que morava na infância, em Santa Gertrudes.

PC2-EA: histórias de sua infância, com a família.

C2-A: foto da cidade em que sempre ia passar férias com os primos. Livro infantil que adorava (Branca de Neve Musical). Até hoje se lembra do livro quando ouve a música.

P1-A: não trouxe nada, mas diz que sua infância não foi agradável, não tem boas lembranças.

Depois de toda a conversa, voltamos para os lugares anteriores, cadeiras lado a lado, opostas ao projetor para assistirmos à apresentação de slides.

Mas, antes, C2-A falou sobre a importância de pensarmos sobre a infância, sobre os diferentes significados que estão por trás... Às vezes é pintada como algo lindo, mas nem sempre é. Tem infância dura, com trabalho forçado, até hoje, com fome, com desnutrição, com doenças... (ROA-15/08/2018).

Esse momento selecionado como exemplo foi marcado por lembranças, mas cada um teve sua dinâmica própria. O interessante foi que todos se preocuparam em trazer algo que tivesse, ao menos, uma relação com o assunto abordado no dia. Também fizeram sucesso acolhimentos organizados a partir de um objeto de apego pessoal (um livro que marcou a sua infância, uma carta recebida de uma pessoa querida, um doce que comia quando criança etc.).

Em síntese, os acolhimentos se organizaram da seguinte maneira:

Quadro XLI: Tipo de acolhimento.

Organização	Qt. de encontros
Vídeo seguido de discussão	2
Texto sobre o assunto abordado	4
Declamação de poesia junto a resgate de lembranças	1
Lanche com questões para instigar o assunto	2
Contação de história	1
Livro infantil	1
Carta recebida da avó	1
Dinâmica para resgatar lembranças ou sensações	2
Brincadeira	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se verifica, houve uma diversidade de materiais e estratégias envolvidos nesses encontros, sendo que, após a apresentação do responsável, seguíamos com uma conversa sobre o assunto e com algum tipo de lanche. O momento durava de quinze a vinte minutos. Depois, dávamos sequência aos informes e à formação programada para o dia, sendo que nessa, com frequência, retomava-se uma frase ou algum aspecto apresentado no acolhimento.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos nesses momentos, o quadro a seguir traz uma síntese deles:

Categoria: Acolhimento

Quadro XLII: Categorias ligadas ao eixo Acolhimento.

Subcategorias	Qt. de encontros	Qt. de unidades de registro
Antecipou discussões do encontro	1	1
Colocar-se no lugar do aluno ao lidar com o conteúdo	1	1
Festivo	1	1
Lições de Moral	3	3
Resgate de lembranças e sensações	2	2
Trouxe questionamentos ligados ao conteúdo do encontro	1	1
Trouxe relatos pessoais ligados ao conteúdo do encontro	4	6
Trouxe um novo assunto que se relaciona ao que vínhamos discutindo	1	1
Vínculo com discussão realizada em HTPC anterior	1	1
Vínculo com encontros futuros	2	2
Vínculo com o conteúdo do encontro	5	8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esses encontros trabalharam com os assuntos abordados no estudo, mas, a partir de

enfoques diversos, saímos de um modelo formal, organizado, sistemático, para abrir espaço a vivências, a um espaço, de certa forma, poético, no sentido de inspirar.

Também se mostrou um espaço propício para se olhar o professor como pessoa, pois foi um momento em que, várias vezes, emergiram lembranças vividas na infância, em anos iniciais da docência etc.

As professoras se mostraram bastante favoráveis a essa prática, sendo registradas 16 unidades de registro em prol dos acolhimentos. Abaixo apresentamos algumas dessas:

Achei que foi um momento do grupo, a participação foi melhor. *Momento esperado por todo mundo: Aí hoje é o dia de tal pessoa: O que será que ela vai trazer? A gente mesmo pensando: O que será que eu vou levar? Se importando com o grupo, querendo levar uma parte sua, mostrar alguma coisa.* Eu achei que foi muito positivo e gostaria que continuasse para o ano que vem. Se não fosse todo, mas pelo menos uma vez por mês eu acho que a gente devia continuar (P1-A, grifos nossos).

Eu gostei muito, achei que *ficou todo mundo unido*. Uniu mais. Tanta professora – professora quanto professora – equipe gestora. *Eu achei que acabou ficando mais claro para a gente poder trabalhar. Ela sabendo o que está acontecendo e uma cuidando da outra...* (P2-A, GFA-3ª, grifos nossos).

Eu também me senti assim, *me preocupando com o grupo*, o que eu vou fazer, *mostrar alguma coisa minha para o grupo*, até umas angústias, umas coisas que aconteceram comigo, principalmente. E achei muito interessante. Então, mesmo estando fora, você está pensando no outro, naquele horário de trabalho. O HTPC é uma coisa cansativa que todo mundo já trabalhou o dia todo. [...]. Eu acho que *esse momento dá uma relaxadinha antes da gente começar lá no batente*. E, assim, é se preocupar com o próximo. Eu acho que foi legal porque a gente não ficou perdendo tempo, porque às vezes, assim, tem experiências de outras escolas que você vai servir um pãozinho de queijo e fica lá duas horas. Aqui não. *A gente pontuou, conseguiu fazer num tempo bom.* Conseguiu fazer outra parte. Eu achei muito bom também (D-A; GFA-3a).

Para mim, foi uma experiência muito prazerosa, foi muito gostoso. Porque eu consegui olhar, como eu estava chegando na escola e aí, ainda, patinando em um monte de coisa, aprendendo a organização, conhecendo melhor as pessoas, eu achei que *foi um momento importante de conhecer cada um ali, como cada um gerenciava esse momento*, organizava, o que ele trazia, a preocupação do outro. Que nem o que a D-A falou, não era a comida em si, era o acolhimento, qual é o tema que eu vou desenvolver. *O que eu vou trazer de cultura infantil, algumas pessoas trouxeram as questões da infância, que é tão legal porque a gente trabalha com essa faixa etária e de repente a gente não revisita lá na nossa memória o que a gente passou, o que impactou na gente de positivo e de negativo*, e às vezes a gente acaba reforçando o que fizeram com a gente de errado e a gente não se dá conta.

A P7-A conversou muito comigo sobre isso em um HTPI. Ela falou ‘Nossa, depois do que você falou da matemática, eu até parei de gritar com as crianças’. Ela falou: *‘Eu fiquei tão nervosa, já pensou se eu causo algum trauma num aluno meu de terceiro ano por causa disso?’.* Eu falei: *‘Então, P7-A, tem coisas que a gente precisa repensar’.*

E eu acho que, que nem ela falou, era o momento esperado mesmo. Todo mundo ficava: *Nossa, o que vai ter hoje, o que será que vai ter?... Foi bem legal.* (C2-A).

Como se nota, para as professoras esses momentos significaram uma oportunidade para relaxar após dois períodos de trabalho, para pensar no outro (afinal, todas queriam levar algo agradável e que contribuísse com as colegas) e, ainda, para fazermos uma ponte entre questões pessoais e profissionais, ressignificando algumas experiências e/ou modos de agir.

O exemplo citado por C2-A ocorreu no acolhimento em um dos dias em que trabalhávamos com o desenvolvimento da moralidade, cada um precisou falar alguma situação difícil ou constrangedora pela qual já passou na escola. P12-A acabou se abrindo e contando que teve uma professora que gritava muito com ela, quando notava que ela não entendia algo na aula de matemática, e isso acabou gerando um bloqueio que ela carrega até hoje, sendo que ela até mesmo se emocionou contando esse relato.

Dias depois, P7-A relata a C2-A que parou para pensar em suas próprias intervenções com os alunos do Fundamental I, em que atua no outro período. Pois não se dava conta de que poderia causar um trauma em alguém.

Assim, para além de abrir o encontro para a temática de estudo, esses momentos geraram algumas emoções, pois as pessoas acabaram se abrindo e compartilhando tristezas e alegrias vivenciadas tanto na vida pessoal quanto na vida escolar, o que acabou promovendo reflexões sobre nossa própria atuação enquanto profissionais: “Mas aqui também foi além das artes, mexeu com o emocional de cada um... Foi uma sessão de terapia algumas vezes (P2-A); “Teve alguns acolhimentos que emocionaram as pessoas. Você olhava, as pessoas estavam bem emotivas” (C2-A) (GFA-3a).

- **“Leituras deleite” na Escola B:** Todos os HTPC têm início com o momento da “leitura deleite”, denominação adotada pelos próprios participantes da escola. A cada HTPC, um professor fica responsável por selecionar um texto livre e realizar a leitura aos colegas. Depois, pode ou não haver uma breve discussão sobre ele. Às vezes fica apenas para a reflexão, às vezes alguns professores realizam alguns comentários.

Diferentemente do acolhimento proposto na Escola A, esse momento não precisa ter relação alguma com a temática que será abordada no dia, mas todos os professores indicaram gostar do mesmo, por possibilitar alguns minutos de relaxamento após a longa jornada de trabalho; por ser um espaço para conhecer leituras interessantes – até mesmo para a vida pessoal; por possibilitar se desligar dos problemas enfrentados ao longo do dia e começar a se conectar com os HTPC que estão por vir...

Entre o grupo de professores de Educação Infantil, as leituras que constituíram esses momentos vincularam-se aos seguintes gêneros: literatura infantil (em cinco encontros); contos (clássicos da literatura) (em três encontros); ensaios (com reflexões sobre a vida; educação) (em três encontros); poesia (em um encontro); autoajuda (em um encontro); artigo de opinião (em um encontro).

Entre o grupo de professores do Ensino Fundamental I, os gêneros foram: ensaio (sobre educação, sobre a vida) (4); literatura infantil (4); fábula (2); religioso, autoajuda (2); poesia (2); não identificado (1); crítica (1); conto (clássico da literatura) (1); artigo de opinião (psicanalista) (1).

No Ensino Fundamental, alguns dos conteúdos abordados nesses textos foram: para pensar o trabalho e a educação das crianças, a relação com os alunos, problemas e características da sociedade atual, mudança de padrões, as fases de vida da mulher.

Na Educação Infantil, houve os assuntos: características da sociedade, educação das crianças, dos filhos, políticas públicas (valorização profissional), morte de familiares (como trabalhar o assunto), desfralde.

Algumas histórias da literatura infantil não traziam grandes pontos para se discutir, envolviam, de fato, um contexto da infância, como, por exemplo: *Gato xadrez*, de Bia Vilella. Outras já traziam pontos para reflexão, como, por exemplo: *A revolução das princesas*, de Céline Lamour-Crochet e Lisbeth Renardy (2015).

Essas leituras provocaram risos, reflexões e – algumas delas – choro. Leituras de textos tirados da internet (às vezes sem autoria), de notícias de jornal, de poesias, contos de autores consagrados, como Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade... Livros infantis de qualidade, com aquelas histórias que possuem mensagens aos adultos. Diferentes gêneros fizeram parte dos momentos de leitura deleite e os professores se mostraram satisfeitos, desejando que esse momento tivesse continuidade.

A única ressalva foi feita no grupo focal entre professores da Educação Infantil e do primeiro ano, realizado em dezembro de 2018. “Não, eu acho interessante, mas eu vejo que às vezes tem muito assunto assim, não relacionado. Que eu vejo às vezes pegar texto do WhatsApp que você já vê, ou muita leitura de autoajuda...” (PEF1-B); “Eu acho que poderia fazer uma seleção de bons textos, com autores, assim, conhecidos. Às vezes tem texto de Facebook, tal, nem autor tem. Às vezes a gente está cansado de receber, nesse sentido de ter qualidade” (P23-B); “Isso, é isso” (PEF1-B); “Ter uma peneira...” (P8-B).

Para tanto, os professores concordaram que seria interessante que as pessoas fossem mais criteriosas para escolher o texto a ser lido. Conforme P23-B comenta, seria preciso ter textos “com autores bem consagrados”, com “qualidade literária” e “Não só de mensagens”.

Os professores do grupo concordam com sua colocação e a sugestão é levada para C-B.

Alguns exemplos registram a opinião dos professores sobre esse momento: “Eu gosto da leitura deleite. É um momento de descontração, que a gente vê a leitura não apenas como um assunto focado no que a gente trabalha na escola, é leitura que a gente pode acabar discutindo com os amigos e que não tem nada a ver com a escola. Então é um momento de descontração. Novos horizontes...” (P5-B; GFBI-3); “Eu acho que é o momento de você parar diante da agitação que se chega, você dá uma paradinha pra começar a concentrar. Eu acho muito legal. [Outras pessoas indicam concordar]” (P11-B; GFBF-3).

A leitura deleite foi bastante comentada nos dois últimos grupos focais, sendo registradas 23 unidades de registro sobre ela.

6.4. Em vista de uma profissionalização educativa: A formação centrada na escola em uma perspectiva socioprofissional

A escolha pelo conceito *socioprofissional* (SOREL, 2005) está relacionada ao que já temos apresentado até aqui, quando concebemos que o DPD só se realiza em uma perspectiva *ecológica de mudança* (FORMOSINHO, 2009). Ao utilizar o conceito *socioprofissional*, a autora busca demonstrar que esse tipo de formação visa ir além da lógica clássica presente nos processos formativos, em que se preza por trabalhar com os conhecimentos em sua coerência interna. Busca-se caminhar por uma lógica que contemple relações entre saberes, pessoas e trabalho, em um jogo que nos exige pensar como as estratégias formativas possibilitarão o exercício de novas habilidades em situação.

Esse deslocamento nos coloca em uma lógica que suscita idas e vindas entre a teoria e a prática, construídas por uma postura investigativa (ALTET, 1994; COCHRAN-SMITH, 2012), como também nos leva a pensar em que medida as perspectivas formativas contemplam, como objetivo final, desenvolver melhores práticas, a fim de se alcançar mais alunos (ZEICHNER, 2008).

Esse conceito também implica, necessariamente, pensar considerar que a *formação é um processo que se dá na mudança* (FORMOSINHO, 2009), algo que nos leva a tomar consciência dos limites dos processos formativos e, assim, considerar que necessitamos de

melhorias em termos de condições de trabalho, materiais, estruturas... Algumas dessas estão ao alcance da escola, outras demandariam vontade política, articulação com outros órgãos.

Mas, considerando os fazeres presentes na escola, o que significa centrar os processos formativos em uma *perspectiva socioprofissional* (SOREL, 2005)? Em primeiro lugar, não significa considerar que a profissão é o ponto de partida, nem de chegada da formação, mas seu centro. A partir dela levantaremos as demandas formativas, a partir dela reconheceremos como diferentes saberes se articulam e como outros estão sendo produzidos, a partir dela observamos o desempenho dos alunos. E, ao conhecer novos recursos ou modificar nossas concepções, podemos melhor entender o que se passa no trabalho docente, como podemos, também, melhor agir frente a esse.

Nas palavras de Tardif (2010), esse trabalho exige deixar de priorizar uma lógica disciplinar e passar a constituir uma lógica profissional, que favoreça “um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes em ação” (p. 242). Ao se considerar esse enfoque reflexivo, leva-se em conta que a análise e reflexão sobre as práticas sejam realizadas de forma intencional, ou seja, não devem ser confundidas com quaisquer comentários que se façam sobre as mesmas, pois diversas vezes ouvimos afirmações ressaltando que determinada atividade é legal, que os alunos se divertiram ou que não há pontos a analisar na *Aula X* porque tudo ocorreu bem.

Em segundo lugar, conceber o DPD em uma *perspectiva socioprofissional* (SOREL, 2005) implica reconhecer que as relações entre teorias e práticas, entre os processos reflexivos e as ações são mobilizadas pelos participantes dessa formação. De modo que a relação “entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (TARDIF, 2010, p. 237). Ao levar em conta que é preciso considerar os sujeitos dos processos formativos, devemos, ainda, trazer à tona não apenas suas crenças e valores, mas o contexto profissional de atuação.

Entramos nas escolas, com elas assumimos uma relação de parceria, tendo consciência dessas questões. À primeira vista, poderíamos dizer que, de fato, cada uma das escolas envolvidas nesta pesquisa já consegue propiciar tais relações. Ao olharmos para os encontros formativos, localizamos fundamentações teóricas, momentos para se olhar a prática, atividades de reflexão sobre a prática.

Os avanços históricos na área de formação de professores não nos permitem encontrar *modelos formativos* que poderiam ser associados às fases que Gauthier et al. (1998) denominavam de *Ofícios sem saberes* ou *Saberes sem ofício*. Mas, entre desconsiderar a profissão e considerá-la como centro do processo formativo, há uma longa jornada.

Olhando para os dados, entendemos que os processos formativos consideraram a importância da profissão na medida em que observaram as *práticas locais* para levantar as demandas formativas, realizaram discussões para conhecer desafios vivenciados pelas professoras, trouxeram exemplos de atividades e estratégias didáticas, preocuparam-se em pensar como esse ou aquele referencial teórico poderia ser utilizado na realidade em questão.

Também se percebe que a fundamentação teórica esteve presente em muitos encontros, com a discussão de leituras, orientações em slides, vídeos de diferentes especialistas falando sobre os assuntos. Os *encontros sobre conteúdos a serem ensinados*, por exemplo, registraram grande quantidade de unidades de registro ligadas à compreensão de conceitos e concepções.

Há influências das pesquisas sobre formação de professores nesse movimento estabelecido na escola. Há muitas atividades interessantes, que contribuem para a formação docente. Entretanto, ainda há muitos momentos em que a *articulação* entre as práticas locais e a fundamentação teórica é relegada a um segundo plano. Ela ocupa um espaço menor, com frequência não há planejamento específico sobre como essas diferentes dimensões serão articuladas. A articulação é deixada para o plano individual, para breves momentos no fechamento da formação, para uma discussão pontual.

Tomando por base o significado de articulação, verificamos que ele remete a: “Tornar(-se) ligado; juntar(-se), ligar(-se), relacionar(-se), unir(-se): Articulou os diversos itens do relatório. As partes deveriam articular-se com o todo” (MICHAELIS, 2021, s/p.). Olhando para a etimologia do termo, levantamos que, em latim, *artus* significava junto e *articulus* seria o seu diminutivo, trazendo a ideia de área onde dois segmentos distintos se juntam, se encaixam (BENVENISTE, 1995).

Nesse ponto, convidamos o leitor a atentar não apenas aos elementos que devem estar presentes nas ações formativas, mas nos *espaços entre os elementos*. Que poderíamos denominar espaços de articulação, relação, problematização... Espaços que, segundo as concepções teóricas defendidas nesta tese, entendemos que devem ser constituídos por movimentos reflexivos e investigativos (SOREL, 2005; TARDIF, 2010; COCHRAN-SMITH,

2012). Espaços que, por sua vez, são construídos por sujeitos e que, por isso, também precisam ser considerados.

Apresentamos dois tipos de processos formativos onde houve grande investimento nos *elementos* da relação formativa, mas não se preocupou tanto em estabelecer *essas articulações* de forma planejada e intencional. Por fim, procuramos apontar momentos em que conseguimos avançar na articulação, caminhando ao encontro de uma lógica *socioprofissional* de formação.

O termo *espaços formativos* foi escolhido para compor o título de cada tópico, indo ao encontro do que trabalhamos no capítulo anterior. Se lá havia a preocupação em delimitar a escola como lugar de DPD, aqui preocupamo-nos em conhecer como os sujeitos constituíram espaços formativos dentro das diferentes escolas (CERTEAU, 2014).

6.4.1. Fragilidades na articulação em espaços formativos que atuam da teoria à prática

Esse tipo de formação ocupou boa parte dos encontros nas Escolas A e B. Como vimos, na Escola B, muitas sequências formativas eram organizadas de modo a contemplar estudos sobre determinado assunto (baseados em diversas fontes, diversas ferramentas de consulta) para, ao final, desembocar em atividades práticas, sendo que as professoras apresentavam (oralmente ou por meio de vídeos) como essas foram desenvolvidas em sala de aula.

A professora coordenadora costumava levantar desafios ligados às práticas locais ao início dessa formação, havia momentos em que as professoras pensavam se a proposta estudada poderia ou não se vincular à sua realidade, e ao final havia a proposição para que se levasse algo que foi estudado para a prática para, depois, compartilhar os resultados às colegas.

Esse movimento traz diferentes contribuições formativas, na medida em que pode ampliar a compreensão do professor sobre o ensino de determinada disciplina, ampliar seu repertório de saberes e atividades para ensiná-la, favorecer um olhar para como outros professores se organizam, colocar-se a pensar sobre suas rotinas, suas estratégias didáticas etc.

Contudo, chamamos a atenção para o fato de a *lógica disciplinar* (TARDIF, 2010) ou o *modelo escolar* (FERREIRA, 2009) continuar presente na mesma na medida em que se pressupõe que primeiro se estuda para depois pensar sobre como aquilo se aplica ou não para a prática. Havia um investimento na apresentação das experiências docentes, mas em poucos

momentos se verificavam atividades formativas intencionais que levavam as professoras a se perguntarem: o que estou lendo se relaciona ao que faço? Minhas práticas já contemplam o que esse estudo propõe? Esse estudo pode melhorar a compreensão de meus alunos?; etc.

Ao mesmo tempo, após ou durante a apresentação das experiências, dificilmente encontrávamos esse momento de problematização, de ressignificação sobre o que foi suscitado a partir da nova proposta. Em diferentes momentos, a conversa acabava se restringindo a pensar se as crianças se envolveram ou não com determinada proposta, se compreenderam ou não o que foi feito, mas em raros momentos foi reservado um encontro que tivesse como foco central o estabelecimento dessas relações, um trabalho em se articular a formação e o trabalho docente.

Enquanto estudar teorias ou socializar as práticas são atividades que ocupam o centro de vários encontros, os *momentos em que se articula o que se estuda ao que se faz* são reservados a alguns minutos durante os HTPC, com frequência sem que haja um planejamento sobre esse tipo de articulação, que ocorre em meio a conversas que vão surgindo durante a leitura, a apresentação de slides, a socialização das práticas.

Na Escola A, podemos exemplificar esse movimento durante todo o ano. Já justificamos aqui por que a professora coordenadora optou por trabalhar com diferentes temáticas inerentes à Educação Infantil. No ano em questão, ela buscou apresentar, às professoras recém-chegadas, concepções ligadas a essa etapa de ensino, além de ampliar o repertório de atividades e estratégias.

As professoras comentam que, em outros anos, nessa escola houve sequências formativas que duraram vários meses, suscitando maior aprofundamento, mas, no ano em questão, acabamos passando por várias temáticas, de modo que discussões vinculadas às práticas locais estavam presentes, mas o maior enfoque foi conhecer concepções ligadas a diferentes assuntos: brincar, brincar heurístico, conhecimento físico, arte com elementos da natureza etc.

Uma das estratégias utilizadas em várias dessas temáticas foram as oficinas, muito bem-vistas pelas professoras. Embora as oficinas tenham um *caráter prático*, na medida em que trazem atividades a serem realizadas na escola, não configuram, necessariamente, lugar de socialização de práticas locais.

Essa discussão foi trazida, na Escola A, pela própria D-A, que chamou a atenção para se realizar um trabalho de articulação junto às oficinas, problematizando como aquilo que foi vivenciado pode contribuir (ou não) com nossa realidade, com o trabalho que se realiza em

nossa escola. Dessa forma, centrar a formação na profissão não significa trazer uma série de exemplos e vivências que poderiam ser realizadas pelos professores da escola... Embora essas atividades tragam suas contribuições, a lógica continua sendo a mesma apresentada acima (disciplinar/escolar), no intuito de se aprender algo novo para, depois, levá-lo à sala de aula.

Desse modo, entendemos que dois movimentos são importantes para se fortalecer as articulações entre os saberes e o trabalho docente: fortalecer a relação dos professores com os saberes construídos cientificamente e, em segundo lugar, desenvolver espaços para se compreender, problematizar e ressignificar os *saberes da experiência* (GAUTHIER et al., 1998).

I. A relação dos professores com os saberes construídos cientificamente. Na maior parte dos encontros observados, a escolha e definição dos materiais de estudo continuou nas mãos de quem organiza a formação (gestores, professora coordenadora, pesquisadora), favorecendo uma relação vertical não apenas entre os diferentes profissionais da escola, mas entre os saberes construídos cientificamente e os professores.

Tardif (2010) chama a atenção para que os professores não sejam vistos como técnicos, nem como agentes sociais cujas ações são determinadas por mecanismos sociais. Ele propõe que os professores sejam considerados como atores, no sentido de que assumem “sua prática no sentido que eles mesmos” lhe atribuem, que possuem saberes e um saber-fazer produzidos por sua própria atividade (p. 230).

Nessa lógica, por que os professores dificilmente participam da atividade de pesquisa e escolha pelos referenciais teóricos a serem estudados? Por que suas próprias indicações e referências dificilmente são consideradas a fim de serem problematizadas entre o grupo?

Caminhar nesse olhar exige-nos valorizar relações mais horizontais entre os diferentes profissionais da escola (gestores, professores coordenadores, professores) (GARCIA, 2009), mas parece-nos ser algo fundamental para se romper com a lógica preponderante entre quem pensa e constrói o saber e quem o executa, entre quem ensina e quem aprende (TARDIF, 2010).

Para isso, a discussão sobre como, onde e de que forma acessar informações de qualidade, propícias ao que se pretende aprender/desenvolver, precisa fazer parte de nossos encontros. Zuim e Zuim (2017) destacam que, para se resgatar o sentido da formação cultural (*bildung*) na atualidade, não se pode ignorar as mídias, a facilidade de acesso à informação e o volume de informações produzidas. Mas é preciso promover processos de autorreflexão

crítica, a fim de se estabelecerem relações entre essas diferentes informações, conhecer seu histórico, no intuito de se promoverem experiências que sejam, de fato, formativas.

Segundo Cruz (2008), a aprendizagem, na sociedade da informação, está ligada à “habilidade de estabelecer conexões, revê-las e refazê-las” (p. 1038). Ou seja, implica que o sujeito se relacione com os saberes de forma ativa e autônoma, que a construção do saber ganha sentido por meio de *práticas de bricolagem*, sendo que a não hierarquização, a *descentralidade* e a *desterritorialidade* do saber são marcas importantes aos processos de ensino e aprendizagem do século XXI.

Considerando as contribuições de Zuim e Zuim (2017), de Cruz (2008) e Bauman (2007), notamos que essa demanda de rever as relações estabelecidas entre sujeito e saberes não é inerente apenas à docência, na medida em que revela marcas da pós-modernidade, do que Bauman (2007) denomina *sociedade líquida*, e aqui Cruz (2008) traz à tona como *sociedade da informação*.

Como os professores reconhecem, selecionam e se beneficiam desses diferentes tipos de estudo em seu DPD? Temos bases científicas bem consolidadas, que reúnem pesquisas que representam o que os autores denominam de *epistemologia da prática profissional* (TARDIF, 2010) ou uma teoria da pedagogia (GAUTHIER et al., 1998)?

Acreditamos que essa discussão ainda se realiza de forma muito tímida (ou não se realiza) nas escolas. André (2010) alertou para diferentes limites das pesquisas na área de formação de professores, como resultados que contemplam registros genéricos, às vezes desvinculados da metodologia. Desse modo, ao reconhecer professores como atores, como sujeitos ativos em seu processo de DPD, entendemos que é preciso investir no debate referente a como acessamos os conhecimentos produzidos cientificamente, como selecionamos estudos robustos, bem consolidados, em relação àqueles menos elaborados ou, inclusive, não tão rigorosos.

A sociedade da informação (CRUZ, 2008) nos convida a estabelecer diferentes tipos de relação com os diferentes tipos de conhecimentos que vão sendo produzidos. Como já nos disse Tardif (2010), colocar a teoria e a prática como elementos em oposição é uma relação demasiadamente simplista, na medida em que é o sujeito, ator de certas práticas, embasadas em seus valores e determinadas concepções teóricas, que está a estabelecer essas inúmeras *articulações*. Discutir a compreensão, o acesso e o modo como os professores têm lidado com o conhecimento científico é um ponto ao qual precisamos nos atentar se quisermos fortalecer as articulações estabelecidas entre saberes e práticas locais.

II. Desprivatizar e refletir sobre os saberes da experiência.

Embora o ponto anterior ressalte a relação do professor com os conhecimentos construídos cientificamente – que podem englobar saberes das ciências da educação, saberes disciplinares, curriculares, saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998) –, isso não significa que deixamos de nos atentar aos saberes construídos na escola. Ao considerar os estudos sobre as diferenças entre saberes da experiência e saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998) ou entre conhecimentos na prática e conhecimentos da prática (COCKHAN-SMITH, 2012), levantamos dois pontos: em primeiro lugar, reconhecemos a importância de que pesquisas científicas sejam feitas a partir das escolas e dos saberes que nelas se produzem, a fim de trazer reconhecimento e publicidade a tais saberes (ALTET, 1994; GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2010; COCHRAN-SMITH, 2012).

Cochran-Smith (2016), por exemplo, ressalta um trabalho de doutorado significativo realizado por uma diretora que analisou dados coletados ao longo de sua trajetória escolar, a fim de perceber o impacto do programa *No Child Left Behind (NCLB)* em um professor e em seus alunos. Também cita uma doutoranda que está utilizando, em suas aulas de inglês, alguns romances cuidadosamente selecionados, a fim de perceber como ela e seus alunos vão construindo ideias ligadas ao gênero em uma escola exclusivamente para meninos, cuja maioria dos professores são homens.

Muitas são as possibilidades de investigação que brotam do chão da escola. Esta pesquisa caminha nessa direção, quando se busca evidenciar resultados oriundos de uma parceria que buscou constituir espaços de DPD dentro das escolas. Se acreditamos que esse trabalho é possível, pode e deve ser incentivado no interior das escolas, fomentando parcerias entre escolas e instituições de pesquisa, também precisamos reconhecer que não é possível realizar uma pesquisa científica a partir de cada discussão gerada dentro da escola. Não há tempo hábil para isso, nem mesmo é a prioridade da escola. Mas isso não quer dizer que não seja válido ressaltar e divulgar os saberes que são produzidos e mobilizados na instituição.

Desse modo, a reflexão sobre a análise de práticas, sobre processos de observação da prática, sobre a postura investigativa do professor também nos é cara para conseguirmos valorizar os saberes produzidos nas experiências cotidianas, que não necessariamente passarão por todo o processo de investigação consolidado cientificamente, mas que, nem por isso, precisa ser descartado ou desconsiderado.

Nesta pesquisa, deparamo-nos com práticas peculiares que geraram bons resultados nas escolas investigadas, por exemplo: o trabalho com a linguagem do professor constituído na Escola A; os grupos de estudo realizados na Escola B; a organização do Ensino Fundamental II por meio de professores tutores na Escola C. Os professores apontavam para dados de avaliações ou de suas impressões do dia a dia que evidenciavam que tais práticas estavam trazendo resultados positivos aos alunos.

Nesse sentido, o trabalho de observar as práticas, fundamentá-las e compreendê-las, averiguar seus efeitos e resultados, ao mesmo tempo em que é formativo aos que participam desse movimento, pode gerar dados que contribuam aos professores que acabaram de chegar à escola e que ainda não compartilhavam de suas rotinas ou, até mesmo, sejam compartilhados e problematizados em outras escolas.

O HTPC dirigido pela P11-B, na Escola B, foi um grande exemplo de valorização de seus saberes. A escola verifica, há alguns anos, que as turmas dessa professora têm tido bons resultados nas produções de texto. Então se considerou importante partilhar com os demais quais procedimentos são utilizados, fundamentando devidamente o trabalho, marcando concepções que estão por trás das ações realizadas.

Na escola, isso gerou um movimento interessante, suscitando uma discussão sobre como o professor vai evoluindo o ensino e as intervenções de determinado conteúdo, algo que apareceu em poucos encontros ao longo das escolas.

Autores como Nóvoa (1999, 2017) e Cochran-Smith (2012, 2016) defendem que esses saberes podem e devem ser melhor publicizados, compartilhados, a fim de serem reconhecidos em outras instâncias. Quando Nóvoa (2017) questiona como aprender a se conhecer como professor, ele defende que:

Uma profissão precisa registrar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente (p. 1129).

Em relação a isso, a Escola A teve ações importantes ao publicar três livros que emergiram de conteúdos estudados em HTPC⁹, mas que refletiam práticas vivenciadas pelas professoras em sala de aula. Após realizar determinados estudos – sobre brincadeiras, jogos e chamadinha na Educação Infantil – e discutir sobre o desenvolvimento dessas temáticas em

⁹ Brincadeira que Brincamos (2009); Brincar com jogos – Vamos jogar? (2010); De quem é esse nome? Chamadinhas divertidas para crianças (2013).

suas práticas, as professoras organizaram livros em que contavam suas experiências em relação a esses conteúdos, uma espécie de apresentação de atividades desenvolvidas, vinculada à fundamentação do trabalho.

Os livros, embora não tenham ISBN, foram distribuídos a toda a rede municipal, aos pais dos alunos da escola e estão disponíveis em formato de *e-book* nas páginas de redes sociais da escola. Desse modo, práticas construídas e partilhadas na Escola A chegaram a outras realidades do município.

Dessa forma, quando adentramos a discussão entre saberes da experiência e saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998), entre saberes na prática e saberes da prática (COCHRAN-SMITH, 2012), entendemos que nos situamos em um movimento que nos chama a discutir essas duas instâncias: a produção de pesquisas científicas a partir de saberes construídos nas escolas, mas, também, a reflexão, reconhecimento e publicação de saberes que não necessariamente foram investigados cientificamente, mas que representam parte do que se constrói no cotidiano escolar.

Quais processos professores e escolas podem utilizar, durante os espaços formativos, para validar determinados saberes que circulam pela escola? Como consideramos que uma prática, de fato, tem contribuído com os alunos? Como se coleta e se olha para esse tipo de dado? Fortalecer esse tipo de discussão é algo que acreditamos ser importante quando pensamos na escola como lugar de DPD.

E esse ponto nos leva ao próximo tópico, quando convidamos o leitor a se atentar ao **trabalho formativo realizado com as práticas locais** nas escolas participantes.

6.4.2. Fragilidades na articulação em espaços formativos que trazem as práticas para seu centro

As escolas participantes contemplaram um trabalho formativo com as práticas em muitos encontros. Por isso, chamamos a atenção para três discussões que consideramos importantes quando desejamos planejar, avaliar ou pesquisar esse tipo de trabalho: *I. É preciso diferenciar o trabalho realizado com práticas e com práticas locais. II. Os saberes e as práticas em uma perspectiva de reflexão crítica. III. Limites e contribuições de estratégias formativas centradas nas práticas.*

I. É preciso diferenciar o trabalho realizado com práticas e com práticas locais.

Em determinados momentos, essas ideias se confundem, sendo o principal caso vinculado às oficinas (oferecidas na Escola A nos encontros sobre Conhecimento Físico, Artes com elementos da natureza, musicalização; na Escola B nos encontros sobre Conhecimento Físico e Jogos). Nas escolas participantes, observamos muitas atividades em que práticas construídas em outras realidades foram socializadas, comentadas, problematizadas, por meio das oficinas, mas também por meio de vídeos e exemplos apresentados oralmente, em slides.

Esse tipo de atividade costuma ser bem-visto pelas professoras, na medida em que opera na lógica da ação, pois suscita uma racionalidade prática e escolhas que são legitimadas no fazer, no trabalho cotidiano com os alunos (CHARTIER, 2007; SARTI, 2005, 2008), e com frequência essas práticas são comunicadas oralmente, levando a uma aproximação à forma como as experiências e práticas locais são compartilhadas pelos corredores da escola.

Esse tipo de abordagem tem sua contribuição. Olhando para os nossos dados, as professoras recém-chegadas à Escola A afirmaram que buscavam acesso a novos repertórios de atividades, na medida em que ou eram iniciantes na carreira ou na Educação Infantil, ou, ainda, em uma escola que pensa a organização da Educação Infantil em um formato que foge ao que tradicionalmente foi instituído.

Quando o professor se vê iniciando em uma nova fase, nem sempre possui um amplo repertório de ideias que lhe permitirão mudar de abordagem se o que estava sendo planejado não estiver caminhando bem, variar as estratégias a fim de atingir um mesmo objetivo, utilizar os diferentes materiais disponíveis na escola etc. De modo que Vaillant (2016) demonstra dados que sugerem que os docentes encontram dificuldade em relação às estratégias de ensino, ao planejamento, aos alunos com dificuldades de aprendizagem e à gestão da sala de aula.

Mas a contribuição em compartilhar práticas também pode ir ao encontro das professoras que possuem mais experiência, quando se deseja aprofundar o ensino de determinados conteúdos, buscar novas estratégias para se lidar com determinado aluno e/ou desafio, podendo ter relação com o que Nóvoa (2017) defende, de que se deve olhar além dos muros da escola, aprendendo com diferentes experiências, pensando a relação entre a escola e a sociedade.

Nos momentos em que visualizamos esse trabalho com as práticas, poderíamos dizer que as mesmas funcionaram como um tipo de fundamentação ou ilustração do trabalho, ou

seja, a partir de determinada concepção teórica visualizavam-se determinados tipos de atividades ou estratégias que poderiam melhor contemplar aquilo que se espera.

Desse ponto de vista, essas atividades formativas, embora carreguem elementos da cultura escolar e um forte caráter prático, acabaram sendo inseridas em movimentos formativos que continuaram a suscitar a *lógica da teoria à prática* (TARDIF, 2010), na medida em que elas representavam determinada abordagem teórica que se pretendia desenvolver dentro das práticas locais.

Esse tópico também justifica nossa escolha em utilizar o conceito de *práticas locais* em vez de apenas *práticas*. Para ressaltar que, quando defendemos centrar a formação na profissão, isso nos exige pensá-la a partir das práticas locais, do contexto, dos professores que participam do processo formativo e não de quaisquer práticas. Em tempos em que o mercado apropria-se dos conceitos com tamanha facilidade e destreza (BUENO; SOUZA, 2012; ZEICHNER, 2013), consideramos um cuidado importante situar e localizar a que se referem os conceitos trabalhados nesta pesquisa, na medida em que é comum observarmos um movimento, especialmente na formação inicial, que valoriza as *práticas dentro da formação*, mas que, na verdade, se converte em simplificação e esvaziamento teórico, priorizando um caráter prático (ZEICHNER, 2013) da formação e distanciando-se daqueles que entendem que a defesa pela valorização das práticas é, sobretudo, uma defesa pela profissão.

II. Os saberes e as práticas em uma perspectiva de reflexão crítica

Quando realizamos leituras sobre processos de observação, análise e reflexão sobre as práticas, com frequência deparamo-nos com autores que vão demarcando avanços de uma perspectiva técnica a uma perspectiva prática, de uma perspectiva prática a uma perspectiva crítica, para compreender em que consiste esse processo.

Para Van Manen (1977), enquanto na reflexão prática busca-se compreender e responder aos desafios da prática com base nas próprias experiências, a partir das próprias práticas, a reflexão crítica implica que o professor seja visto como sujeito de sua ação, investigador da própria prática, visando a mudanças planejadas de acordo com o sistema e as necessidades e desejos dos alunos. Deve-se considerar a teoria e a prática ao longo do processo, aprendendo com o que se faz e assumindo uma postura proativa.

Ninin (2009) organiza um quadro sintetizando as principais diferenças entre processos de observação técnica, prática e crítica, sendo tal quadro fundamentado em seus estudos e na *Teoria da Atividade*. Nesse quadro, ela destaca que uma das diferenças entre processos de

observação prática e crítica é que a primeira não necessariamente necessita ser intencional, enquanto a segunda deve ser realizada por meio de artefatos culturais que fundamentem teoricamente as escolhas do observador e do observado.

A observação prática teria como foco levantar novas práticas e discutir sobre as práticas, enquanto a observação crítica deve levar à compreensão e à reorientação das ações, a um processo de reflexão sobre as práticas, impulsionando mudanças na prática que priorizem transformações sociais, bem como o aprendizado dos envolvidos (observador e observado).

Dessa forma, os elementos que marcam o avanço das concepções práticas às concepções críticas se vinculam à intencionalidade e planejamento que demarcam as atividades de observação, análise e reflexão sobre as práticas, como também ao fato de se basearem em diferentes tipos de saberes (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2010), não somente em saberes construídos na experiência. Enquanto concepções práticas poderiam estar associadas apenas a uma aquisição de novos repertórios de atividades e estratégias, concepções críticas estão vinculadas a articulações mais complexas, que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e a ressignificação das práticas locais.

Nesse ponto, este tópico apresenta alguns movimentos de observação e reflexão das práticas estabelecidas que consideramos responder às concepções críticas, na medida em que foram planejados e organizados de forma sistemática, fundamentados teoricamente, mas não geraram discussões capazes de articular teoria e prática de forma explícita e sistemática.

Nas escolas participantes, isso pode ser exemplificado quando debatemos algumas situações por meio dos estudos de caso nas Escolas A e B ou nos encontros pautados em roteiros de observação da própria prática e roteiros de observação entre pares na Escola C. Nesses, não nos organizamos para realizar diferentes leituras ou acessar diferentes tipos de saberes que nos permitiram aprofundar e melhor compreender os dados que os professores apresentavam.

À primeira vista, esses processos poderiam ser considerados como *reflexões práticas*, na medida em que os professores se pautaram, principalmente, nos saberes da experiência e em seus próprios valores para observar, compreender e levantar pontos importantes encontrados nas aulas observadas. Mas não realizar estudos referentes a saberes construídos cientificamente, de forma planejada, não significa que esses não estiveram presentes.

Atentando-se às discussões, reconhecemos inúmeros momentos em que teorias perpassaram as falas dos professores de maneira explícita:

P8-C: A Educação Física é baseada em Skinner. É repetição, repetição, repetição, então se eu for registrar tudo...

Pesquisadora: Mas isso em uma perspectiva de treinamento, não é? Você tem outras perspectivas dentro da Educação Física.

P8-C: É, mas, por exemplo, se eu trabalho assim, é a mesma coisa sempre. Aí acabo anotando só o que não é o igual. Se teve briga, conflito... Só o que foge ao cotidiano...

Pesquisadora: Mas o cotidiano em si? Sempre é a mesma coisa? (ROC, E17, 31/07/2018, grifos nossos).

Ou implícita:

P8-A *fala sobre as características da faixa etária* e conta que *já percebeu que eles gostam muito de delatar*, contar o que está acontecendo e que ela está tentando entender que não é possível dar conta de tudo! Porque, se ela for dar atenção a tudo o que acontece na classe, dificilmente ela conseguirá dar conta da própria atividade que está realizando em seu canto... (ROA, E22, 22/08/2018, grifos nossos).

P3-B: Sobre as estratégias eu preciso comentar uma coisa. *No Pacto as professoras comentaram que hoje temos acesso a tantas atividades na internet e às vezes queremos fazer todas! Mas não nos preocupamos com os objetivos. Às vezes a atividade é legal, mas não cabe naquele momento...* Precisamos pensar primeiro se aquilo nos serve, senão aplicamos por aplicar...

CM-EB: A gente veio conversando bastante sobre isso ao longo do planejamento... (ROBEI, E10, 14/05/2018, grifos nossos).

Nesse caso, mesmo que esses momentos tenham se centrado nas práticas locais, eles se mostraram importantes para que professores de diferentes séries e disciplinas compartilhassem esquemas de aula, formas de intervenção, desafios. O que possibilitou conhecer outras formas de lidar com um mesmo desafio ou, até mesmo, reconhecer que determinadas dificuldades eram inerentes à turma – e não ao ensino –, na medida em que diferentes professores precisavam enfrentar as mesmas questões.

Por isso acreditamos que a defesa pela reflexão crítica não implica que toda discussão suscitada na escola deva, necessariamente, levar à seleção de obras que poderiam promover o diálogo com ela. O que marca a criticidade inerente ao processo reflexivo é considerar os diferentes tipos de saberes que podem contribuir com a fundamentação e problematização das ações, mas é, também, estabelecer dispositivos e estratégias formativos que propiciem um olhar atento e crítico às práticas, favorecendo observações planejadas e sistematizadas sobre determinado aspecto da realidade, posicionando-se de forma a interrogar sobre o que fundamenta e a que/a quem as ações observadas têm beneficiado etc.

Desse modo, entendemos que as discussões estabelecidas nos encontros aqui mencionados, embora não tenham construído articulações intencionais com determinados referenciais teóricos, revestiram-se de intencionalidade e de uma postura investigativa, na medida em que promoveram discussões que passaram pelo movimento de se compreender, problematizar e ressignificar as práticas locais.

Elas também se mostraram importantes para iniciar o reconhecimento dos saberes locais, identificar demandas formativas e gerar a desprivatização das práticas. Aspectos importantes quando desejamos fortalecer o trabalho realizado em contexto, a cultura da escola e, conseqüentemente, a primeira fase de um trabalho que pode se aprofundar em complexidade e diversidade de saberes envolvidos.

Se o tópico anterior nos convidou a diferenciar práticas de práticas locais (o que, conceitualmente, parece ser óbvio, mas, no cotidiano das escolas e, até mesmo, das universidades, com frequência se confunde), este tópico nos convida a olhar para os espaços formativos como um todo, sem se prender apenas às discussões geradas nesse ou naquele encontro. A ausência de articulações explícitas com saberes construídos cientificamente não significa que o processo não tenha sido construído dentro de uma perspectiva crítica.

III. Limites e contribuições de estratégias formativas centradas nas práticas.

Neste trabalho deparamo-nos com quatro principais formas distintas de acessar e apresentar as práticas ou as práticas locais. Pontuaremos cada uma delas por acreditar que, de certa forma, elas podem suscitar diferentes elementos das experiências docentes e, assim, levar a variados ângulos para se perceber e entender as práticas socializadas.

Contudo, apenas escolher usar essa ou aquela estratégia não nos diz sobre a perspectiva formativa adotada, não nos diz se está, de fato, havendo valorização das práticas locais, reflexões práticas ou reflexões críticas. É preciso considerar o que elas representam dentro de uma sequência formativa, o que é feito com as práticas que são socializadas, quais os efeitos desse trabalho.

Todavia, fazendo um paralelo com discussões estabelecidas em prol da formação dos alunos, quando consideramos espaços formativos constituídos por diferentes estratégias de acesso e apresentação de práticas, acabamos reconhecendo que a formação de professores também pode suscitar diferentes sentidos e manifestações corporais, algo a ser considerado quando pensamos em uma perspectiva que leve em conta a pessoa do professor, ou seja, o professor como um todo, sua formação integral.

Em uma perspectiva de formação *socioprofissional*, é preciso centrar as ações no trabalho docente e, assim, olhar para a pessoa que realiza o trabalho e o contexto em que o mesmo é realizado. Aqui já apontamos para a importância de se levar em conta as crenças e valores pessoais que se vinculam àquilo em que o professor acredita e faz no exercício da docência (TARDIF; RAYMOND, 2000; GARCIA, 2002).

Ao mesmo tempo, determinadas pesquisas chamam a atenção para a importância de considerar dimensões estéticas e sensíveis na formação de professores, levando em conta que:

Se a formação docente for capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas, talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis “espaços de experimentação” (LUPONTE, 2017, p. 448).

Ao olhar para as diferentes estratégias formativas utilizadas nas escolas, consideramos seu papel dentro da sequência formativa, mas, também, procuramos olhar para as diferentes experiências e percepções que cada uma delas propicia aos professores.

(A) Atividades para ouvir e falar sobre a prática

Identificamos cinco formas principais, ao longo de nosso estudo:

- *Relatos orais:* Foram utilizados de forma planejada na Escola B (por exemplo, quando as professoras foram convidadas a socializar atividades em que trabalharam com o conhecimento físico, a oralidade etc.). E de forma não planejada em todas as escolas (pois é comum vermos momentos de partilha em HTPI, HTPC, durante conversas informais antes do início do encontro).

Por meio dos relatos, as professoras contam como desenvolveram uma atividade, uma sequência didática, um projeto. Aqui pode ser um espaço propício para conhecer as estratégias didáticas utilizadas por cada professor – como o mesmo organizou os alunos para a atividade, como abordou o assunto, que tipo de questionamentos fez, como organizou as correções etc.

- *Socialização de jogos e materiais didáticos:* Apresentar uma atividade, projeto, material, sequência didática de forma concreta parece ter diferença em relação a simplesmente relatar... Aqui pode-se levar jogos para jogar juntos, atividades reais feitas pelos alunos etc. Na Escola A, utilizamos essa abordagem em alguns encontros, apresentando materiais utilizando jogos que fazem parte do repertório da escola. Na Escola B, P11-B levou atividades realizadas pelo aluno para exemplificar a apresentação da sequência didática desenvolvida.

- *Planejamentos conjuntos:* Aconteceram nas escolas B e C, sempre são vistos como positivos pelos professores, pois possibilitam que professores de séries ou disciplinas comuns se ajudem a fim de planejar as aulas. Juntos, podem repensar o que não saiu tão bem, dar ideias aos colegas sobre como desenvolver determinado conteúdo e, ainda, abrem espaço para organizar atividades em parceria, inclusive integrando as turmas.

P5-B e P1-C relataram momentos em que acabaram se organizando coletivamente, em função de ter um espaço para planejar coletivamente.

- *Grupos focais:* eles foram inseridos em nossa pesquisa como um espaço para pensarmos e avaliarmos, junto ao grupo de professores, as práticas e os dispositivos formativos desenvolvidos. Entretanto, geraram muitas discussões e trocas de experiência sobre as práticas em si, levando-nos a pensar se esse também não se configura como um formato interessante a ser inserido nos próprios HTPC, quando se deseja dialogar sobre o ensino de determinado conteúdo, sobre determinada estratégia didática etc. Alguns exemplos:

P4-C: E até para a gente pensar.... Será que a gente deixa eles autônomos no sexto, no sétimo, no oitavo, no nono. Do jeito que a gente quer que eles sejam?

P2-C: A gente deixa, em alguns. São casos e casos. [...]

P4-C: Não, porque a gente é mãe. [...] A gente não incentiva isso. Eu acho que a gente poderia começar a pensar, a partir do ano que vem, em atividades que deixem os alunos mais autônomos. Todo ano.

PR: É, e às vezes pensar nas pequenas posturas mesmo de ‘em vez de eu ler um enunciado’, vou deixar que ele leia... Jogar a proposta para eles...

P6-C: É uma luta eterna, que nem a P4-C falou. É uma luta eterna do seu lado professor com o seu lado mãe. [...].

P5-C: Tem que ver as questões, que nem outras gestões que nós tivemos. Liberávamos alunos para molhar a horta e tinha direção que vinha bater de frente. Então nem sempre você consegue ser autônomo... Nem assim, dentro da sua metodologia.

PR: Aí remete àquilo que a gente conversou, em relação às regras... [...].

P3-C: Mas nem ir ao banheiro sozinho é um absurdo. [...]

P8-C: Esse assunto é bem complicado porque assim... Se você olhar o planejamento de qualquer professor, vai estar escrito assim: desenvolver a autonomia e a criticidade. Só que, quando você desenvolve autonomia e criticidade, você vai desenvolver uma pessoa que vai criticar sua aula. Você quer crítico, vai criticar sua aula. E talvez você não goste de um ser crítico. [...]

P8-C: É isso que acontece com os alunos. Quanto mais autonomia você der, mais... Porque faz parte do processo de aprendizagem, mais ele vai romper as regras, mais ele vai criticar as regras, mais ele vai querer romper pura e intencionalmente.

P4-C: Eu acho que a gente poderia, no ano que vem, já começar com um HTPC falando sobre desenvolver...

P2-C: Planejamento!

P4-C: Não! Desenvolver mesmo a autonomia. Para a gente ter uma linguagem própria... (GFC).

[P2-A relata que sua turma precisa ampliar o repertório de letras que conhece e P1-A começa a detalhar algumas estratégias que utiliza em sua sala]: [...]

P1-A: Porque ali o bingo de letras, ninguém vai ganhar. Porque distribuíram de uma tal forma que todo mundo acaba junto. Aí no início é difícil para eles procurarem, aí você pede para o amigo ajudar. Tem aqueles mais lentinhos que você fala: ‘Tem, estou vendo a letra aí, pode procurar’. Então com muita calma... Eu achei que ia fazer no segundo semestre, mas já adiantei e já estou fazendo. Hora de ir embora: força. Com o nome deles. Chega do parque, dá aquela... Isso eu fazia no Infantil II, estou fazendo agora no I. Lógico que não com a mesma expectativa. As primeiras duas, três vezes eles não conseguiram entender. Eu escolho um nome, primeiro um pequenininho. É um nome de alguma criança.

Eu vou fazendo a letra, eles nunca vão ser enforcados. Mas aí você coloca a letra que não tem aqui. Fala o A. O A não tem, então escreve o A aqui do lado. E já faz o [boneco]. Então, acho que depois, assim... O nome J, eles já sacaram. Não todos,

mas alguns. E aqueles que já sabiam que era o nome J, ficavam desesperados porque não era a vez deles, aí falavam uma outra letra... Aí ficavam desesperados: 'Pô, não está vendo que tem U...'. E, quando eles não sabem, eles mostram: 'Ah, é essa letra'. Aí eu falo: 'Então é o U'. Aí vai ajudando, é muito legal.

P2-A: E a letrelinha, você faz com a letrelinha móvel ou letra maior?

P1-A: Letra maior. Eu tenho umas letras grandes que eu faço esse da chamadinha. E eu tenho uma caixa com várias letrelinhas que eu não sei de quem era, se era de alguém. Que são as letrelinhas e números, está lá na minha sala...

D-A: Tem em todas.

[...]

P1-A: Essa é a troca de experiência. Essa é a troca que precisamos. Eu estou precisando de alguma coisa, alguém está fazendo e me passa... (GFA, 2).

- *Estudos de Caso*: Chamamos de estudos de caso as discussões que, embora realizadas sem um roteiro escrito, tenham seguido as etapas propostas por Nono e Mizukami (2008). Em síntese, nesses momentos uma professora apresentava um incidente crítico ocorrido em sua sala de aula e o grupo colocava-se a discutir sobre o mesmo, questionando mais detalhes sobre o episódio, questionando como a professora agiu frente ao desafio, buscando compreender o que havia acontecido e sugerir novas estratégias para lidar com o mesmo. Essa perspectiva foi bastante utilizada na Escola A, nos últimos encontros em que trabalhamos com o desenvolvimento moral e a gestão da sala de aula.

De modo geral, os cinco tipos de estratégias formativas aqui estabelecidas mostraram-se importantes para partilha de atividades e estratégias adotadas em sala de aula, como também, dependendo do modo como são conduzidos, podem suscitar análises sobre as práticas locais.

As *trocas orais* são bastante tradicionais no contexto formativo docente e na própria escola, tendo em vista que fazem parte da cultura escolar, marcada pela comunicação de saberes de forma oral, algo que vai ao encontro de uma coerência pragmática, a lógica da ação (CHARTIER, 2007). Essas atividades promovem fluidez entre as diferentes informações, possibilitando que várias pessoas do grupo interajam com a situação apresentada, trazendo questionamentos, sugestões e partilhando experiências semelhantes ao que está sendo narrado. Também observamos que esses momentos podem ser importantes para gerar vínculo e proximidade entre membros do grupo, tendo em vista que podem acontecer de maneira mais informal.

A *meia hora para o planejamento conjunto semanal* (Escola B) evidenciou essa peculiaridade, sendo que comentários sobre a vida pessoal, com frequência, atravessavam o que estava sendo construído em termos pedagógicos.

Giordan (2019) corrobora evidenciando que, por meio da troca de experiências, os professores compartilham *segredos da profissão*, graças a uma cumplicidade profissional que pode se estabelecer ao longo do tempo; sendo essas trocas também importantes para que haja uma *conexão entre iguais*, de modo que a ação docente busca se legitimar “não somente em pressupostos de natureza científica, mas também em pressupostos produzidos e em circulação no grupo docente” (p. 116) – e, além disso, as trocas favorecem a partilha do *ritmo de trabalho*, já que cada professor precisa encontrar meios de gerenciar o tempo e o espaço de acordo com a especificidade de sua turma, numa lógica regida pelo tempo (*kairós*) e não de forma mensurada pelo relógio (*chronos*).

(B) Atividades para ver a prática

Diferentes estudos mostram que a observação das práticas pode ter um papel importante na formação de professores (ALTET, 1994; NININ, 2009; COCHRAN-SMITH, 2016). Não com o intuito de reproduzir modelos ou aplicar o que seu viu, como se faria por meio de reflexões práticas (VAN MANEN, 1977), mas a fim de conhecer outras práticas e problematizá-las.

Altet (1994) e Perrenoud (2002) são alguns dos autores que chamam a atenção para o fato de a prática docente se pautar não apenas em saberes e valores explícitos, mas em elementos que permanecem não tão claros aos sujeitos e que, ainda assim, vão constituindo suas condutas. Perrenoud (2002) considera as contribuições de Bourdieu sobre o habitus e considera que, nos indivíduos, as ações são engendradas por esquemas. Mas essa discussão aborda o que Bourdieu (1983) denomina *sistema de disposições individuais*, que são variações do habitus inerentes a cada indivíduo.

A partir desse arcabouço teórico, observar a si mesmo (ou ao outro) passa a ser considerado uma atividade importante, na medida em que revela gestos, posturas, olhares, formas de falar que antes não eram percebidos pelo sujeito. Perrenoud (2001) procura explicar que não temos consciência de todos esses detalhes em nossa conduta, sendo que, ao nos vermos em vídeos ou nos ouvirmos em áudio, com frequência ficamos surpresos: “‘Sou eu, esta voz, esta postura este olhar?’ diz, surpreso, logrado, recusando a reconhecer-se” (p. 173).

Perrenoud (2001) destaca que esse processo de reconhecermos a nós mesmos pode ser mais ou menos doloroso, na medida em que pode apenas revelar um gesto pouco relevante, como, por exemplo, perceber que coçamos a orelha com frequência, que batemos palmas quando estamos empolgados, que usamos determinada palavra com frequência etc. Mas pode

também revelar percepções mais dolorosas, aludindo a problemas mal resolvidos no passado, a “esquemas relacionais que tenham sua raiz em traços neuróticos profundamente contidos” (p. 172), ou, até mesmo, evidenciar que não concedemos espaço suficiente para os alunos falarem, que privilegiamos determinados alunos, que não conduzimos bem a explicação de certo conteúdo etc. Dessa maneira, observar-se pode auxiliar na tomada de consciência, na medida em que essa se efetiva quando “o professor é capaz de se ‘surpreender em flagrante delito’” (p. 273), mas só gerará mudanças quando o professor perceber que está prestes a fazer algo que não gostaria e, assim, conseguir se controlar.

Em função dessas contribuições, estratégias formativas baseadas nas gravações de aula passam a repercutir e diferentes autores mostram os desafios e as potencialidades das mesmas. Carvalho e Gonçalves (2000), por exemplo, ao usarem gravações de algumas aulas de conhecimento físico, selecionando episódios significativos a serem apresentados ao grupo de professores, evidenciam que “as imagens do vídeo causam impacto e falam por si mesmas. Favorecem a relação teoria-prática, na medida em que o comportamento docente e de seus alunos mostrado no vídeo precisa ser analisado e explicado” (p. 86).

O movimento de observar a própria prática esteve presente, de forma intencional, apenas na Escola B. Na Escola A e na Escola B, foram elencadas contribuições de se observar o outro, mas de modo informal. Na Escola C, organizamos momentos planejados, a partir de um Roteiro de Observação de Práticas entre Pares.

Os professores pontuam contribuições dessas atividades:

PR: Da P5-A?

P3-A: Da P5-A. Ano passado foi o ano inteiro o meu parque com o dela. Eu observava o tempo todo, ela falando com...

Porque os exemplos que a gente dá é melhor mesmo do que o que está no papel... Por escrito você não vivencia aquilo (GFA – 2).

Quando eu fiquei observando como a P5-C fazia, quando ouvia o relato das pessoas falando de como fazia, eu via que para o mesmo problema que eu enfrentava tinha várias formas de resolvê-lo e cada um arranjou o seu jeito (P8-C; GFC).

Tanto é que, assim, observar a aula dos outros era uma coisa eu sempre quis, mas nunca falei porque sempre achei que era uma coisa invasiva e de repente surgiu uma oportunidade nesse curso. Então achei tão legal!

Especialmente nas aulas de campo, achei mais legal ainda. Observar e na verdade participar do trabalho porque assim, é uma coisa que a gente acabou tendo que fazer para poder manter o lado agrícola da escola, a gente teve que assumir esse trabalho. Não é confortável para a gente porque não é da nossa formação. E eu sempre senti falta de aprender mais, eu sempre desejei ser os alunos na aula de campo para poder aprender o que eles sabiam (P6-C; GFC).

Desse modo, enquanto esperamos que esse momento pudesse ser invasivo ou indesejado pelos professores, os participantes da Escola C solicitaram que o mesmo fosse

organizado, enquanto os professores da Escola A disseram sobre como é bom ir ao parque com outra professora, a fim de conhecer como a mesma interage com seus alunos. Esses comentários também aconteceram durante alguns encontros nas Escolas A e B, em que as professoras destacavam algo que *viram* na prática de outra professora e acharam interessante. A Escola B ainda possibilita que alguns trechos de aulas sejam observados, porque trabalha com gravações durante certas formações.

Importante ressaltar que, enquanto a proposta da Escola C tinha por intuito compreender, problematizar e ressignificar o que se viu nas aulas dos colegas, a proposta da Escola B consistia em apresentar atividades realizadas a partir do referencial teórico estudado. Embora a estratégia formativa fosse semelhante, elas representaram impactos distintos, na medida em que, na Escola C, preocupava-nos discutir sobre as especificidades encontradas no trabalho de cada professor, sobre suas condutas e formas de conduzir determinados conflitos/desafios. Já na Escola B, a maior preocupação estava em perceber se as atividades propostas deram certo, se os alunos corresponderam às mesmas, como cada professoras se organizou.

Entendemos que os vídeos da Escola B poderiam ser ainda mais explorados, suscitando questionamentos e diálogos sobre diferentes pontos que emergiam nas gravações. Como, por exemplo: Porque se escolheu que as crianças que não estão em atividade deveriam ficar sentadas, apenas assistindo e aguardando sua vez? O quanto o espaço e a organização da sala de aula contribuem/dificultam para a realização das atividades propostas? As professoras acreditam que o novo referencial adotado trouxe contribuições diferentes aos alunos (por exemplo: maior envolvimento, engajamento ou compreensão)?

O estudo ainda nos fez pensar o quanto a organização das escolas propicia ou dificulta esses momentos de formação informal, que na perspectiva do DPD podem trazer contribuições, na medida que, ao socializar-se e vivenciar a escola, acaba-se conhecendo novas práticas, novas formas de lidar com os alunos, agregando elementos em sua própria forma de agir. Na Escola A, muitos desses momentos foram possibilitados em função de as professoras compartilharem o parque, em alguns dias da semana.

A pesquisa nos levou a perceber que as sessões de observação entre os pares podem se integrar a propostas formativas realizadas dentro das escolas, de diferentes maneiras, sem gerar grandes mudanças na organização ou desconforto entre os participantes. É claro que esse trabalho dependerá do grau de interação e confiabilidade construído entre os pares do grupo.

(C) Atividades para *sentir a prática*

Algumas falas e atividades, especialmente nas Escolas A e B, evidenciaram que é importante ter momentos e/ou atividades em que o professor se coloque no lugar do aluno. Nesse sentido, o *acolhimento* e *algumas oficinas* vieram ao encontro dessa proposta. Para além de ler/ver vídeos/exposições ou discutir sobre determinada temática, essas atividades permitem que os *professores se sintam na temática*.

No acolhimento, houve momentos em que preparamos um ambiente diferente para recebê-los (com uma mesa bonita esperando, um café, uma brincadeira), assim como nas oficinas os mesmos tiveram que desvendar desafios ligados ao conhecimento físico (como produzir sombras coloridas, como voltar o tangram a sua forma original, como transportar água de um local a outro sem que as pessoas saíssem do lugar etc.); na dinâmica que iniciou um dos encontros sobre a consciência fonológica, foi preciso encontrar os pares de seu grupo apenas ouvindo os sons...

Enfim, houve várias situações que levaram os participantes a se envolver com o conteúdo de forma semelhante à qual o aluno se envolveria. Houve um deslocamento de seu lugar de professor para o lugar do aluno. O corpo esteve em movimento, a mente se colocou a pensar não sobre assuntos ligados à formação, prática ou saberes docentes, mas sobre os desafios que, de fato, envolvem o conteúdo a ser ensinado; houve uma sensação diferente ao chegar a um ambiente que havia sido preparado de outra forma do que a convencional.

Esses momentos, geralmente, são muito bem-vistos pelos professores. Vários pontuam sobre como é agradável vivenciar as oficinas, o acolhimento, dinâmicas diversas, conforme apresentamos no item 6.3. Em nosso último encontro (ROA-E39, 19/12/2018) na Escola A, professoras pontuaram que os momentos de acolhimento e/ou oficinas, engajados em uma proposta de reflexão, possibilitaram “Olhar a mesma coisa de todos os dias com novos olhos” (P6-A); “sensibilizar, colocar-se no lugar do outro” (P3-A); “valorizar a importância de resgatar o brincar, quando se atua na Educação Infantil” (P10-A); “De forma descontraída nos deu puxões de orelha, levando-nos a olhar para nós mesmos” (P12-A), entre outros.

Desse modo, essas estratégias formativas carregam um diferencial, por levarem os participantes a se colocarem por inteiro na atividade, na medida em que, com frequência, é preciso utilizar o *corpo todo*, não apenas a visão, a fala, a audição; sua *pessoa por completo*, não apenas a dimensão cognitiva e a análise racional, mas entram em cena a dimensão emocional e social, diferentes sensações e sentimentos; a *pessoa e não apenas o profissional*,

quando abrimos espaços para que se coloque sobre experiências pessoais ligadas às atividades realizadas, muitas vezes resgatando acontecimentos vivenciados na infância.

Esses deslocamentos pareceram importantes para gerar engajamento dos professores à formação envolvida, aproximação entre pares, uma visita à suas próprias crenças e percepções e, além disso, alguns momentos de tomada de consciência, como foi destacado no tópico 6.3.2. *Estudos sobre a Docência*. Ao colocar-se no lugar do aluno, algumas professoras perceberam que o trabalho realizado não era suficiente para desenvolver a oralidade de forma intencional e, além disso, que o desenvolvimento dessa é mais complexo do que se supunha. Outro exemplo aconteceu na Escola A, quando P7-C passou a questionar sua forma de corrigir os alunos na área da matemática, após ouvir um relato emocionado de P12-A, contando que carrega traumas de uma dura intervenção vivenciada na infância até os dias atuais.

Em relação a isso, Perrenoud (2001) revela que “todo confronto de representações e de práticas favorece a tomada de consciência” (p. 175). Dessa forma, ao colocar o professor a vivenciar novas situações, pode-se dizer que são levados a se ver inseridos em novas formas de conduzir a aula, de gerenciar o cotidiano, de questionar os alunos etc., de modo que “uma animação ativa sem ser agressiva permite fazer com que cada um diga um pouco mais do que poderia admitir em seu foro íntimo, porque ele é solicitado a isto, envolvido em um jogo, uma reciprocidade, uma curiosidade” (p. 176).

Por outro lado, Sarmiento (2009) nos mostra que, ao possibilitar que os professores contem suas histórias, o narrador evidencia como mobiliza seus conhecimentos, valores, suas energias, dando ênfase ao seu próprio processo identitário. O que para Nóvoa (1992 b) ajudaria a fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (p. 18).

Nessa perspectiva, Day (2004) propõe que, além de se considerar o conhecimento para a prática, na prática e da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2001), leve-se em conta o conhecimento do eu, possibilitando que os professores reflitam, “de forma crítica, sobre suas motivações, as suas emoções, o seu comprometimento e as suas identidades” (p. 207).

Dessa forma, acreditamos que o *conhecimento do eu* deva contemplar estratégias formativas que vão além dos processos instituídos racionalmente, de forma sistemática, envolvendo também dimensões emocionais e sociais, de modo a instigar o que Luponte (2017) denomina de *docência como campo expandido*, salientando a relação entre sensibilidade e racionalidade que, segundo a autora, foi se perdendo nas sociedades modernas.

Ao trabalhar com experiências que colocam os professores em novos lugares, a vivenciarem novas práticas, salientamos o potencial para que as mesmas atuem nessa dupla dimensão, na medida em que parecem ser um terreno propício a tomadas de consciência, a processos racionais, ao mesmo tempo em que suscitam levar em conta a pessoa e os sentimentos envolvidos nessas atividades.

(D) Atividades para ler a prática

Por fim, destacamos que os HTPC em que trabalhamos com registros reflexivos em diários de bordo (A e C), com os estudos de caso (A e B), com roteiros de observação da prática (B e C) e com a troca de cartas (B e C) permitiram um olhar para a prática a partir do relato, por escrito, dos professores.

A experiência com a troca de cartas, por exemplo, confirmou o que já sabemos ser característico da linguagem escrita: ela permite melhor sistematizar as ideias, pensar antes sobre o que será falado/apresentado, guardar o registro para pensar sobre ele mais tarde... Dessa forma, possibilita que se pare por um algum tempo para se pensar sobre determinado relato, que se considerem maiores detalhes daquela situação, que se estabeleçam diferentes movimentos – enquanto, nas trocas orais, as discussões e/ou reflexões tendem a acontecer simultaneamente, por meio da escrita é possível estabelecer idas e vindas, diferentes tipos de análise.

Nesse ponto, ao trabalhar com a linguagem escrita, possibilitamos explorar aspectos que escapam à linguagem oral, já que ela permite “pôr-se à distância, construir representações, constituir um a memória, reler-se, contemplar, avançar nas interpretações, preparar outras observações” (PERRENOUD, 2001, p. 178).

Esse aspecto foi ressaltado por uma das professoras da Escola B, conforme exemplificamos abaixo:

O que você está achando deste movimento? Eu, pessoalmente, estou gostando bastante! Estou me sentindo mais próxima dos meus pares na escola do que nunca! Primeiro porque eu sempre preferi escrever do que conversar pessoalmente, me sinto mais à vontade colocando as palavras no papel... Depois porque sinto que, naqueles momentos de troca entre os pares que fazíamos ano passado, a conversa acabava sendo mais superficial. Não dava tempo de compartilhar/absorver com cuidado as experiências dos/com os colegas! (P22-B; C3).

Olhando para nossos dados, os encontros que se pautaram em roteiros de observação escritos foram os que mais concentraram unidades de registros ligadas às categorias: *Socialização de atividades, sequências didáticas e projetos; Socialização de estratégias e organização da prática; Análise e, por fim, Desafios.*

Dessa forma, verificamos que esses encontros possibilitaram que os professores narrassem situações vivenciadas em suas práticas, que puderam ser melhor desenvolvidas ao longo de diferentes encontros: promovemos dinâmicas para que o grupo se colocasse a pensar sobre a situação apresentada por um colega; trouxemos roteiros de questionamentos, levando o grupo a refletir e discutir sobre pontos aos quais o texto escrito não se atentava; conseguimos realizar um trabalho de intervenção mais minucioso, na medida em que as professoras coordenadoras e a pesquisadora tinham tempo para elaborar intervenções sobre as situações colocadas em meio à escrita.

Por isso, acreditamos que as categorias supracitadas não apareceram em maior destaque apenas porque utilizamos estratégias formativas baseadas na escrita, mas porque dedicamos tempo à reflexão e discussão dos casos apresentados, planejamos estratégias que levariam o grupo a expandir seus questionamentos e modos de interpretar os casos.

No próximo capítulo, teremos discussões específicas sobre essa forma de partilhar as práticas locais, na medida em que discutiremos sobre dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas.

Um dado interessante para deixarmos como questionamento é que se verificou maior desenvolvimento na escrita das cartas (contemplando mais elementos que suscitavam compreensão, problematização e ressignificação das práticas) do que verificamos nos estudos de caso ou nos registros de observação da própria prática, levando-nos a pensar se escrever para o outro ou para uma finalidade mais específica poderia potencializar o trabalho de sistematização dos textos.

6.4.3. Dos espaços formativos que contemplaram a *articulação* entre teoria e prática

Se nos tópicos anteriores ressaltamos momentos formativos em que o enfoque maior foi depositado nos elementos da formação (teoria, práticas) do que na *articulação* entre esses, neste tópico procuramos pontuar algumas considerações que vão ao encontro dessa articulação.

Para tanto, trazemos exemplos vivenciados em cada escola, nos quais conseguimos alcançar esse propósito ou caminhamos em direção ao mesmo.

(A) Os encontros sobre desenvolvimento moral e gestão da sala de aula, na Escola A

Essa sequência formativa englobou quatro principais encontros entre novembro e dezembro, contudo, a temática veio sendo abordada desde meados de agosto, pois emergia nas discussões sobre os Estudos de Caso e sobre os registros de observação da própria prática.

Dessa forma, em primeiro lugar, essa temática formativa surgiu em um cenário bastante específico, pois as professoras vinham refletindo sobre desafios inerentes à mesma ao longo de todo o semestre. Desse modo, os estudos de caso e os registros de observação da própria prática fizeram o papel de dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas (DAS-E), com o intuito de ajudar a levantar um diagnóstico sobre demandas formativas da escola e, também, suscitar um movimento reflexivo em torno delas.

Retomando o que foi apresentado no tópico 6.3.6., a sequência formativa foi gerenciada pela professora coordenadora e pela pesquisadora, de modo que selecionamos um capítulo e alguns autores para trazer subsídios teóricos às discussões, enquanto propusemos um exercício oral baseado no Estudo de Caso (NONO; MIZUKAMI, 2008) para os dois últimos encontros.

Dessa maneira, essa sequência formativa contemplou dois HTPC inteiros a serem dedicados à articulação entre os desafios que vinham sendo pontuados desde o início de agosto, pelas professoras; e aos referenciais teóricos abordados e casos específicos apresentados pelas professoras.

Cada professora pontuava uma ou mais situações vivenciadas em sua sala de aula e, nesse movimento, as demais iam trazendo colocações ligadas às suas experiências, aos referenciais teóricos adotados ou a outros referenciais que iam contribuindo para que o caso apresentado fosse pensado a partir de diferentes ângulos, contando com diversas estratégias que poderiam auxiliar.

P14: Eu quero, minha sala tem muita briga e está difícil de resolver. Ontem eu peguei a fantasia e o Aluno J usou e usou a fantasia e já queria tirar, o Aluno D não queria tirar. Eu falava que ele já havia usado, tinha que repartir, tem que dividir e o Aluno D dizia: “não, não, não”. E eu disse para a turma: “já que o Aluno D não quer repartir a capa dele, eu vou guardar esse cantinho, porque está dando briga”, e todas as crianças ficaram olhando para mim, e eu pergunto novamente para ele se ele vai repartir com o amigo, daí ele diz que sim e dá para o amigo numa boa.

[...]

P15-A: Qual é a faixa etária?

Pesquisadora: Maternal II.

P15-A: Uma alternativa também é tirá-lo do cantinho, assim você não priva os outros de brincar. E você fala: “Para você brincar aqui, você precisa repartir. Se você não conseguir repartir, você não vai brincar mais aqui, D. A regra aqui é repartir.”

P14-A: Olha, eu já fiz isso, mas ele se joga no chão e começa a bater os pés. E você segura a criança, mas tenho medo de machucá-la, ele joga os brinquedos no chão.

[...]

P7-A: Mas, pelo que você está narrando aqui, o Aluno D está te manipulando com a birra, na hora que ele faz a birra você deve se assustar.

P14-A: Na verdade, eu não cedo à birra dele. Hoje mesmo eu guardei o cantinho, pois ele começou a jogar tudo no chão. Eu pedi para ele pegar, parar e ele continuou, aí eu peguei e guardei o cantinho. Ele ficou bravo comigo, mas eu não cedi.

[Após algumas discussões, uma participante pede que eu leia um trecho no livro que a ajudou a pensar nessa questão da birra]:

Pesquisadora: Vou ler: “É muito difícil agir de forma racional quando a criança abusa ou faz birra, principalmente, quando ela ameaça fazer um escândalo em público, na frente do diretor, pais e professores. Mas com o treino dos procedimentos é possível ao educar lidar com essas situações de maneira construtiva. Primeiramente pensar que, o mais importante do que agradar os outros que assistem a cena é educar a criança. [...]” (ROA).

P2-A: E não misturar o cantinho é uma coisa difícil. Antes eles pegavam peças para ser a comidinha, agora eles manuseiam bem a massinha e querem usar como docinho. Agora eu vou dizer que eles não podem? Eu dizia: pode levar para usar, mas depois devolve, mas no fundo acabava misturando tudo mesmo.

P1-A: Mas depende o objetivo, P4, às vezes eu pego um material pro outro...

Pesquisadora: E isso está dentro do combinado, na discussão das regras negociáveis e não negociáveis.

P15-A: Aquela flexibilidade à regra. Eu não posso misturar, mas tem alguns momentos que eu posso misturar, é aquela reflexão que a gente pode fazer. E outra coisa, eu acho que a P3-A fazia, eles pegavam livros, pegavam uma caixa de lego no final da aula, eu já gostava de cantar para relaxar, e uma coisa que eu percebi que muitas vezes eu brigava sozinha, pois eles já estavam acostumados com essa rotina. E chegou uma hora que eu comecei a refletir se valia a pena eu deixar em uma outra organização.

Os trechos supracitados procuram demonstrar alguns exemplos de desafios trazidos pelas professoras que foram sendo debatidos por outras participantes do grupo à luz de questionamentos para melhor compreender a situação (Qual a faixa etária? Eu fiz isso, mas tenho medo de que a criança se machuque. Agora eu vou dizer que eles não podem?), com colocações sobre outras práticas, mostrando outras formas de lidar com o desafio e, também, vinculando com saberes construídos cientificamente, acessados por meio das leituras que vínhamos fazendo.

O grupo foi construindo essas articulações, buscando mediar a situação apresentada por cada participante e considerar as condições reais existentes na escola. Conforme destacamos no tópico anterior (6.3.5.), essa sequência formativa gerou muitas subcategorias relativas à categoria Socialização de Organização e Estratégias, como também suscitou subcategorias ligadas à análise das práticas ou do desempenho dos alunos. Em terceiro lugar, possibilitou que as professoras compartilhassem estratégias para se policiar e modificar o modo como falam com o outro, como intervêm nos conflitos etc.

Ainda suscitou subcategorias ligadas à pessoa do professor, o que teve destaque em função da temática abordada, mas, também, das dinâmicas de acolhimento introduzidas, que permitiram que as pessoas pensassem sobre situações que lhes aborreceram, chatearam enquanto alunos; em desafios que lhes angustiam na vida profissional e como lidamos com esses etc.

(B) O encontro sobre a prática da professora P11-B, na Escola B

Esse encontro mereceu atenção, pois foi organizado a partir de uma sequência de atividades desenvolvida por P13-B. Ela apresentou sua forma de organização, as adaptações que realizou em sala de aula, textos que fundamentam suas ações e, a partir desse trabalho, as demais professoras passaram a discutir sobre o assunto. Foi um encontro muito bem-visto e bem comentado pelas professoras, inclusive nos grupos focais:

As professoras ficaram muito atentas a toda explicação e, ao final, começaram a tirar dúvidas e contar um pouco do que já fizeram.

As dúvidas se relacionavam a como as duplas eram organizadas, como a professora trabalhava cada conteúdo abordado (parágrafo, ortografia, pontuação etc.), como funcionava o esquema de correção entre pares.

Uma das professoras contou que já fez um trabalho semelhante no segundo ano, guardando as devidas proporções, outras professoras mencionaram o quanto conseguiram pegar ideias a partir das experiências.

As professoras contaram sobre como organizam correções coletivas, P10-B mencionou que já fez estratégia semelhante (correção entre pares) na matemática também [...] (ROBF-E26, 02/10/2018).

Esse encontro chamou nossa atenção por colocar em evidência os saberes da experiência, que, de certa forma, por meio de um processo sistemático de análise e reflexão, poderiam ser considerados como saberes da ação pedagógica, tendo em vista que as práticas apresentadas se consolidam há alguns anos na escola, evidenciando resultados favoráveis no desempenho dos alunos.

A professora articulou os saberes disciplinares e saberes da experiência em sua apresentação e, em seguida, o grupo questionou, problematizou e trouxe situações semelhantes a partir de outras práticas que aconteciam nas escolas.

(C) Os encontros sobre Sequências Didáticas, na Escola B

Iniciamos esse tipo de encontro no final de nossa parceria, mas acreditamos que eles promoveram um movimento interessante, na medida em que utilizamos um roteiro de questões para os professores discutirem entre pares: 1) Quais objetivos e conteúdos

orientaram a organização da semana?; 2) Por que vocês escolheram esses objetivos e conteúdos, como cada professor faz a seleção?; 3) Quais estratégias utilizam para contemplá-los? Como elas são escolhidas?

O primeiro movimento foi marcado por uma discussão em pequenos grupos, a partir desse roteiro de questões. Após socializarmos as discussões em cada grupo, procurando pontuar limites e pontos favoráveis ao trabalho apresentado, realizamos o estudo de um capítulo denominado: *As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo* (ZABALA, 1998). Antes de ler o capítulo, pedimos que as professoras comparassem as diferentes seqüências didáticas apresentadas no mesmo.

A partir das discussões estabelecidas pelas professoras e, depois, da leitura do capítulo, procuramos pensar em que aspectos nosso próprio planejamento e desenvolvimento das atividades poderia avançar.

Esses encontros aconteceram no início do ano letivo, após a fase de planejamento anual, proposta pela SME. Embora não tenhamos conversado com a escola para saber quais foram os desdobramentos dessas dinâmicas, nesses encontros registramos vários excertos em que as professoras estabeleceram reflexões sobre as práticas locais, buscando compreender por que se organizam de determinada maneira, aspectos que acabam impedindo que elas avancem no trabalho.

Também houve um movimento interessante em relação à socialização de atividades e de formas de organizar a prática, tendo em vista que, nos pequenos grupos, as professoras destacaram como faziam essa passagem do planejamento anual ao planejamento semanal, considerando a realidade da sua turma. Um ponto que merece destaque é que, quando as professoras do quarto e quinto anos conversaram, perceberam que elas ensinavam o conteúdo fração a partir de estratégias e nomenclaturas bastante diferenciadas, o que poderia estar gerando certa confusão nos alunos, na passagem de um ano ao outro.

Isso evidenciou que, embora reunir-se com pares da mesma série traga muitas contribuições, como já apontamos aqui, fomentar diferentes tipos de organização e estabelecer troca entre professores de séries distintas suscita discussões importantes para se pensar no trabalho que é realizado na escola, na seqüência do trabalho ano após ano, no que se configura como comum dentro da cultura escolar.

Seria importante darmos continuidade a essa seqüência formativa, tendo em vista que ela levantou pontos importantes para se pensar nas práticas locais, em relação a políticas públicas, estrutura da escola e aspectos sociais, conforme destacamos nos trechos abaixo:

A gente está contra uma coisa que está meio que consolidada, entendeu, no sentido de eu aqui com a minha sequência didática, fazendo brincadeira, fazendo não sei o quê e a prova que é do *xiszinho* e do treinamento que vai dar a nota do IDEB, que vai direcionar verba, que vai fazer isto, que vai fazer aquilo. Então assim a gente tenta, mas uma coisa é esta, para além do que pensamos aqui na escola (P8-B, ROBF-E36, 07/05/2019).

No ano passado você também conseguiu fazer pesquisa na internet que foi na biblioteca e conseguia, por exemplo, surgia algum assunto e consultava a internet e buscava junto com eles, esse ano está mais difícil por conta da reforma que acabamos não conseguindo fazer (P9-B, ROBF, E-36, 07/05/2019).

Mas não é porque eles têm acesso, mas é por causa que os pais não ajudam [...]. Eles não sabem buscar, não sabem fazer, que parte é a principal das habilidades procedimentais que está na base (P24-B, E36, 07/05/2019).

(D) Os encontros sobre o projeto “Identidade da Escola – Preservação do Patrimônio”, na Escola C

Esses encontros foram apresentados no tópico 6.3.6. Eles se encontram aqui porque foram construídos a partir de processos horizontais, tendo em vista que a ideia em organizá-los surgiu a partir do amplo debate realizado com base nos roteiros de observação da própria prática e roteiros de observação entre pares, em 2018.

Contemplaram uma demanda específica da Escola C, mobilizaram diferentes segmentos da escola (professores, funcionários, alunos e pais) e, além disso, suscitaram estudos que foram apontados pelos próprios professores (eles indicavam temáticas que deveríamos abordar em HTPC, para avançar).

Se os encontros acima ilustram diferentes maneiras de investir nas articulações entre saberes e práticas, estes conseguiram abranger, de forma mais ampla, articulações com o próprio trabalho que é desenvolvido na escola. Enquanto nas propostas anteriores os alunos apareciam de forma implícita, pois as reflexões e novas ações docentes repercutiriam no trabalho realizado com os alunos, nestes encontros da Escola C os alunos foram considerados, convidados a discutir desafios que foram percebidos pelos professores, mas faziam parte da escola como um todo.

Um processo que foi possível em função do tipo de desafio a ser superado (fortalecer a identidade da escola) e em função da própria faixa etária dos alunos, que permite a participação em discussões mais elaboradas.

Os exemplos aqui abordados destacam-se por revelar formas de articulação sistematizadas realizadas pelos professores entre saberes produzidos cientificamente, saberes da experiência e práticas locais, o que, no caso da Escola C, potencializou-se para uma

articulação realizada não apenas pelos professores, mas buscando-se envolver diferentes sujeitos que constituem a escola.

Ainda é preciso considerar articulações entre dimensões pessoais e profissionais, que serão tratadas no tópico a seguir.

6.4.4. A docência como uma profissão de interações humanas

A primeira delas é que se permite compreender que o profissional do ensino está confrontado a uma situação de trabalho particular, o trabalho com o outro dentro de grupos de alunos. Isso significa que sua reflexão não trata de sua “prática”, mas de uma prática profissional vivida e compartilhada com outros, uma prática que precisa ser reconhecida pelos outros se quiser aspirar a se realizar com eles. Em outras palavras, o professor não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros recebem sua prática e refletem a partir dela, de maneira simultânea. Em suma, a reflexão não é um exercício de uma consciência privada, nem um diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: quando um professor ensina, tudo o que diz e faz é visto pelos outros e, em troca, os outros devem aceitar se coordenar e se ajustar ao dizer e fazer para torná-los possíveis. Em outros termos, a reflexão profissional do ensino se caracteriza pelas dimensões reflexivas e interativas do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 1999) (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 406).

Iniciamos o tópico com esta citação de Tardif e Moscoso (2018), que procuram revitalizar o debate sobre o conceito de reflexão, apresentando como ela poderia ser pensada como experiência social, como reconhecimento e interação ou como crítica das ideologias e das relações de dominação. No trecho acima, os autores marcam algumas especificidades inerentes ao trabalho docente, que se faz necessariamente em interação.

Nesse sentido, temos defendido, desde a dissertação de mestrado (ARNOSTI, 2015), que *conceber a docência como uma profissão de interações humanas* requer olhar para as duas pontas dos processos de ensino e aprendizagem: os professores e os alunos.

Os autores sintetizam essa condição da docência ao salientarem que olhar para a prática do professor sempre implica olhar para os efeitos que ela gera no outro. Não há como pensar em processos de ensino sem se considerar que tipo de aprendizagem estão promovendo. A aderência e o engajamento da classe ao que está sendo ensinado implica, necessariamente, em melhores ou piores resultados na aprendizagem.

Nesse sentido, olhar para o aluno como pessoa implica entender que não basta termos conhecimentos ligados ao ensino dos conteúdos, é preciso olhar para como esse ensino é gerenciado, como os conflitos são intermediados, como se lida com diferentes tipos de aprendizagens... É por isso que Gauthier et al. (1998), no intuito de sistematizar os saberes da

ação pedagógica ou um *repertório de conhecimentos docentes*, consideram duas categorias principais: a gestão da matéria e a gestão da classe. Tardif (2010) também explica que a ação profissional docente é marcada por dois condicionantes: a transmissão da matéria e as interações com os alunos, de modo que “a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão” (p. 219).

É por isso que, novamente, precisamos destacar o trabalho realizado na Escola A ao se buscar realizar uma formação permanente que envolve o desenvolvimento moral dos alunos e a gestão da sala de aula. Tanto na Escola B quanto na Escola C houve discussões sobre muitas temáticas ligadas ao desenvolvimento moral: falou-se sobre o interesse/desinteresse dos alunos, sobre a agitação da classe, indisciplina, falta de cuidados com os materiais da escola e com o patrimônio, falta de autonomia etc.

Contudo, nessas escolas não houve uma formação planejada e sistematizada que contemplasse essas temáticas, enquanto na Escola A ela emerge continuamente no cotidiano dos professores, podendo ser considerada um tema transversal dentro da escola, pois de tempos em tempos a mesma é retomada – quando não é desenvolvida com o grupo, é abordada em HTPI com os professores recém-chegados à escola.

O diferencial é entender que a gestão da sala de aula e a maneira de lidar com os alunos também fazem parte da profissão docente, assim, não podem ser mediadas apenas por saberes do senso comum, mas precisam ser compreendidas, problematizadas e, em alguns momentos, ressignificadas.

Lidar com o outro em um contexto profissional não deve ficar restrito a ter o *dom de controlar, animar ou cativar a turma*, mas adquirir saberes (estratégias, modos de falar, habilidades, repertório de atividades etc.) que auxiliam na interação professor-aluno, pois “Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor” (TARDIF, 2010, p. 222).

Junto ao *desenvolvimento moral dos alunos*, nessa sequência formativa estabelecida na Escola A, toca-se na linguagem do professor, em formas de repreender e trabalhar a indisciplina com os alunos, lidar com as regras e combinados, estratégias para controlar a emoção, expressar seus sentimentos etc. Temáticas inerentes à dimensão social de nosso desenvolvimento, ao nosso modo de lidar com o outro e com o meio em que estamos inseridos.

Em nossa dissertação (ARNOSTI, 2015), como também em estudos realizados por Tardif e Lessard (2005), Estrela (2005), Amado et al. (2009), chama-se a atenção para o fato de a dimensão humana dificilmente ser trabalhada de forma sistematizada em cursos de formação inicial e/ou continuada.

Longe de dizer que a sequência formativa adotada na Escola A deveria ser assumida como um modelo, o que queremos destacar é que nesta escola a gestão da sala de aula é considerada tão importante quanto a transmissão da matéria (TARDIF, 2010), investindo-se tempo para que os professores desenvolvam novas estratégias de lidar com o outro, e para o planejamento de encontros formativos para que as interações com o outro sejam pensadas e problematizadas a partir de diferentes tipos de saberes.

Pois, em muitas realidades, o que se percebe é que, enquanto a transmissão da matéria é contemplada desde a formação inicial, a gestão da sala de aula é relegada a uma aprendizagem artesanal, por tentativa e erro, de modo que os professores vão encontrando formas de organizar sua turma, contornar os conflitos, mobilizar seus interesses.

Em segundo lugar, é preciso considerar o que nos coloca Carvalho (2011), ao destacar que:

Daí por que a substituição de um operário não altera significativamente o produto industrial: a tecnologia decreta a superfluidade do trabalhador, de sua experiência e singularidade. Mas as pessoas – sobretudo os alunos em formação – não reagem somente às técnicas, aos métodos e procedimentos a que são submetidas. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que as ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente àquilo que um professor faz, mas a quem ele é (CARVALHO, 2011, p. 319).

Nesse ponto, a pessoa do professor entra em cena nas interações profissionais, conforme Nóvoa (1992) já nos alertava, de que o professor é parte de sua própria formação e que essa se constrói ao longo da vida, por meio de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 13).

Tardif e Raymond (2000) e Garcia (2002) também destacam que as crenças dos professores exercem grande impacto sobre o modo como os mesmos lidam com a docência, sobre suas práticas, sendo necessário conhecer tais crenças para que seja possível ressignificá-las. Os autores apontam trabalhos que lidam com a autobiografia, a fim de melhor conhecer e compreender como determinados saberes e crenças foram se constituindo na trajetória de cada um.

Nesse sentido, podemos conceber que considerar o professor como pessoa é considerar a sua trajetória de desenvolvimento humano e não apenas profissional. Entender que essa trajetória dialoga continuamente com suas escolhas e condutas profissionais. Ao longo deste

capítulo, procuramos destacar os momentos em que as atividades formativas abriram espaço para essa articulação: *entre a pessoa e a profissão*.

Informalmente, essa articulação acontece sempre que é possível... Por meio de *conversas*. Esses momentos foram valorizados pelos próprios professores, por possibilitar que os mesmos desabafassem sobre algo que os angustiava; conversassem sobre detalhes informalmente, sem se preocupar demais com sua linguagem ou com o que iriam pensar deles; compartilhassem desafios que são comuns a eles e outros membros do grupo. Aqui o foco não era aprender sobre estratégias, práticas e/ou conteúdos a serem ensinados, mas, sim, possibilitar um espaço à dimensão humana e pessoal dos professores, que poderiam se identificar e estabelecer relações de confiança com seus pares:

P8-C: [...] O HTPC é um momento que a gente discute nossas diferenças, nossas ideologias, nossos cansaços diários, nossos alunos. Cada um com sua linguagem. Então é um momento terapêutico. É uma terapia coletiva. Tem vezes que eu saio daqui e falo: Nossa, nós fizemos terapia em grupo. Porque é isso que acontece.

[Risos dos demais professores]

[...]

P8-C: [...] É o mesmo [aluno] que quebrou a mesa, é o mesmo que fez não sei o quê lá, é irmão não sei de quem. Aí vocês entram e fica um HTPC terapêutico mesmo. E eu não estou falando isso como uma coisa negativa. Eu não estou falando: 'Ai, que ruim que ele é terapêutico'. Ao contrário: Que bom que ele é terapêutico. Porque ele reforça nossas energias. Eu estou falando terapêutico como uma coisa agradável, eu acho que ele deve continuar sendo terapêutico.

P4-C: Sim, exatamente...

P8-C: Ele tem que continuar sendo terapêutico.

P2-C: Eu acho que em partes, P8-C. Porque senão vira muro das lamentações. (GFC).

O trecho acima reforça que os professores valorizam que a escola possua algum espaço para desabafos, embora P2-C tenha chamado a atenção para a importância de o HTPC não se restringir a isso. Se nas discussões acima os professores falaram sobre as conversas que escapam ao que havia sido previamente planejado em HTPC, aqui destacamos que as propostas formativas também podem propiciar espaços de valorização da pessoa do professor de forma intencional e planejada.

A partir do que apresentamos ao longo do capítulo, chamamos a atenção para as *práticas de acolhimento que aconteceram na Escola A; a meia hora para planejamento semanal incluída na Escola B (MP); a troca de cartas (Escolas B e C)*.

O destaque ao *acolhimento* se dá, em primeiro lugar, porque o mesmo se constituiu em um momento no qual um membro da equipe preparava uma atividade formativa aos demais, o que trouxe certa autoria a cada um dos participantes da escola. Cada participante teve seu momento nos HTPC, pôde compartilhar uma leitura que aprecia, um vídeo que lhe ajuda a pensar, o seu próprio ponto de vista.

Em segundo lugar, o acolhimento possibilitou algumas conversas informais, mesmo que em breves momentos, oferecendo um espaço de partilha livre entre pares.

Por último, esse espaço permitiu diálogos sobre as trajetórias pessoais, em muitos momentos. Relatos da infância, lembranças da escola quando ainda eram alunos, memórias de familiares que deixaram lições de vida... Em diferentes momentos, os participantes puderam falar sobre sua trajetória, sendo que essas falas estabeleciam um diálogo com a formação que seria desenvolvida naquele dia. Esse movimento também aconteceu na Escola B, quando um grupo propôs diferentes questões para que os colegas pensassem em momentos importantes para sua constituição enquanto pessoa.

A meia hora para o planejamento semanal permitiu um momento sem uma pauta totalmente estruturada, de modo que eram os próprios professores que escolhiam como iriam utilizar aquele momento. Foi oportunidade para alguns se conhecerem melhor, para melhor conhecerem o que cada um pensava sobre o ensino. Desse trabalho, surgiram trocas de experiências, planejamentos feitos a quatro mãos, mas também surgiram atividades que envolviam duas ou mais salas de aula, de modo que as conversas extrapolaram a dimensão do planejamento e adentraram as práticas locais.

As cartas, como apresentado anteriormente, permitiram certo envolvimento entre os colegas. Percebemos ter sido um espaço criado para compartilhar um pouco do que se pensa sobre o ensino, para conhecer um pouco melhor as ideias dos colegas. Diferentes referências à vida pessoal foram localizadas, evidenciando que o enfoque das cartas ia se modificando, dependendo de a quem era destinada:

Caro T-C!

Tudo bem?

Estava ansioso por escrever para você, pois nos identificamos em alguns aspectos. Você também é um ex-aluno que retornou, isso nos possibilita realizarmos algumas reflexões em comum. Lembro-me que, quando você estava em seu último ano, eu apenas experimentava a sensação de ser um “gabiru”. Consegue se lembrar desse termo? Demais, não é? Esta fase de minha vida me traz boas recordações.

Gostaria de iniciar nossa conversa relembrando um pouco de como nossa escola era configurada naquele período (Carta 9, P3-C a T-C).

Tudo bem, P7-B?

Como estão indo as coisas? Ansiosa pelo bebê? Imagino que sim, pois a partir do nascimento sua vida será reinventada por completo, né? Mas tenho certeza que você vai tirar de letra, pois como professora é uma excelente profissional! (Carta 1, P23-B a P7-B).

Nesse cenário, investir em estratégias formativas que considerem a pessoa e que possibilitem articular dimensões pessoais e profissionais parece-nos um trabalho a ser

realizado em três principais instâncias: 1) perceber que as interações entre professores e alunos não são estabelecidas apenas por dimensões profissionais e pela transmissão de conteúdo, mas por interações humanas, o que demandará um investimento nessas interações, pensar sobre as mesmas, considerar emoções geradas a partir delas; 2) perceber pontos de encontro – ou desencontro – entre o desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de investir em questões inerentes à identidade do professor, pois investir nas histórias de vida, em crenças e valores pessoais permite reconhecer elementos ligados ao passado, ao presente e ao futuro, considerando aspectos que foram herdados e o que se projeta para o futuro; 3) fortalecer as interações entre os pares, considerando que “a colaboração tende a reduzir o sentimento de impotência dos professores e aumenta a sua auto-eficácia colectiva e individual. As comunidades de aprendizagem em rede também têm esse efeito” (DAY, 2004, p. 207).

6.5. Algumas considerações sobre percursos construídos na escola: entre saberes e práticas, entre a pessoa e a profissão

Certeau (2014) nos fez pensar a diferença entre lugar e espaço, considerando o primeiro conceito como ordem, segundo o qual se distribuem elementos nas relações de coexistência, e o segundo como um *lugar praticado*, possibilitando sentidos ambíguos, na medida em que não conta com a univocidade e a estabilidade de um próprio. O autor buscava conhecer a multiplicidade de modos de apropriação desse espaço praticado, sendo que também trouxe a ideia de *percurso*, valorizando as relações que se estabelecem de um lugar a outro.

Nesse duplo sentido do termo, nossa defesa, neste capítulo, é que, ao olhar para o DPD em uma perspectiva socioprofissional (SOREL, 2005), seja necessário considerar os espaços praticados, nesse duplo sentido que o termo evoca: em primeira instância, é importante conhecer os sentidos que se criam em cada escola, como cada uma interpreta sua realidade e se organiza para suscitar espaços de aprendizagem, de reflexão, de diálogo sobre as práticas locais. Mas também é preciso considerar essa ideia de percurso, ou seja, o percurso que se faz de um elemento a outro dentro de uma proposta formativa. Porque, como viemos ressaltando ao longo do capítulo, é a partir desse percurso, da articulação entre os diferentes elementos, que vamos averiguando os significados e as perspectivas adotadas em cada proposta formativa.

Nossa proposta, para além de apontar as contribuições das diferentes estratégias formativas adotadas, foi perceber o modo de articulação entre essas estratégias e a escola, entre essas estratégias e o professor, entre os saberes e as práticas acessados pela equipe. De modo que o percurso entre esses elementos vai nos mostrando que direção e que sentido se dá à proposta formativa.

Dessa maneira, acreditando já ter pontuado contribuições e limites das diferentes estratégias formativas adotadas (abordamos diversas maneiras de acessar e partilhar as práticas locais, diferentes temáticas estudadas, estratégias e dinâmicas ligadas aos saberes nos quais se procurava aprofundar etc.), olhamos para determinados pontos que nos chamaram a atenção durante a análise de nossos dados.

1) O primeiro deles se desprende diretamente do que acabamos de enunciar: ao olhar para os espaços formativos e para o percurso que se constitui entre os diferentes elementos, podemos nos dar conta de aspectos que, no cotidiano escolar, não são tão claros. Dessa forma, uma atividade de troca de experiências pode ser muito interessante, mas, ao olhá-la dentro da sequência formativa, pode ser que a mesma continue a fazer parte de um *modelo disciplinar de formação* (TARDIF, 2010), priorizando a ideia de que construímos um encadeamento linear entre teoria e prática.

Um exemplo disso é em relação à *observação de práticas entre pares*. Enquanto na Escola B elas acabaram suscitando um movimento maior em torno da *socialização de práticas*, na Escola C a proposta foi buscar *refletir sobre as práticas*. Assim, uma mesma estratégia pode se alinhar a finalidades distintas.

Da mesma forma, nem todas as discussões realizadas a partir das práticas locais se articularam a saberes produzidos cientificamente. Muitas delas contaram com os saberes da experiência ou saberes de diferentes tipos, mas que cada professor já possuía. Esse aparente esvaziamento teórico não necessariamente nos indica que as reflexões se pautavam apenas em uma perspectiva prática, na medida em que, com frequência, elas representavam um primeiro espaço de desprivatização das práticas, um espaço em que se reconheciam crenças e valores de cada professor, em que se buscava sistematizar processos de observação e reflexão, a fim de compreender, problematizar e ressignificar as práticas.

Nesse sentido, o percurso produzido a partir dessas discussões se encaminhava a uma postura investigativa, a um trabalho de desvelar o que não parecia claro em meio às práticas, de levantar pontos que poderiam ser melhor desenvolvidos. O percurso nos mostrava que esse

tipo de reflexão poderia ser considerado no que se espera das reflexões críticas (SMYTH et al., 1999).

2) Os percursos entre os diferentes elementos, o que dá sentido às propostas formativas, não ocorrem de maneira universal, aleatória, abstrata. Eles são construídos de sujeitos reais, em determinados contextos.

Dessa forma, quando estamos atentos aos objetivos formativos que pretendemos alcançar, esses percursos *necessitam ser planejados de forma sistemática* e, além disso, *necessitam de tempo* para que se possa trilhá-los. Esses dados chamaram nossa atenção ao longo de todo o tópico 6.3. *Os espaços formativos constituídos em cada escola*, haja vista que, nos diferentes tipos de encontros apresentados, verificamos que, quando contávamos com um roteiro de questões, com uma dinâmica previamente estabelecida, a quantidade de unidades de registro ligadas à categoria *Análise* aumentava.

Para Tardif (2010), esse é o trabalho a ser feito para se passar da lógica disciplinar à lógica profissional. O autor destaca que essa passagem requer novos dispositivos de formação, que devem contribuir para a análise de práticas, e a proposta formativa precisa contribuir para solucionar situações problemáticas com as quais se depara no dia a dia da escola. O formador já não pode ocupar o papel de transmissor de conhecimentos, mas de um “acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou autoformação” (TARDIF, 2010, p. 292).

Embora a importância desses momentos para se estabelecer articulações entre diferentes saberes e as práticas locais guiasse os objetivos da pesquisadora, em muitos HTPC esses momentos ficaram restritos a cerca de 15 ou 20 minutos, em função de outras demandas. Outro ponto a se avançar é que, mesmo tendo planejado momentos para se questionar e refletir sobre a prática, continuamos a contabilizar mais unidades de registro ligadas à análise do desempenho dos alunos do que à análise das práticas, sendo importante trabalhar com esse deslocamento do olhar do professor: do desempenho dos alunos às suas próprias práticas.

3) Ao considerar o professor como articulador de saberes e práticas locais, é preciso ressignificar sua relação com os saberes produzidos cientificamente e com os saberes produzidos a partir da experiência.

Em momentos pontuais, verificamos leituras ou referenciais teóricos escolhidos pelos professores, passando a fazer parte do estudo do grupo. Isso aconteceu diretamente na Escola A, em 2017, quando uma indicação de leitura feita por uma professora foi escolhida para ser estudada pelo grupo; em 2018, quando leituras realizadas por P8-A contribuíram diretamente

com os encontros sobre observação e reflexão sobre a prática. Na Escola C, ocorreu de forma indireta, quando o tipo de texto a ser estudado nos HTPC, em 2019, era escolhido junto aos professores, mas a seleção dos textos, propriamente dita, continuou sendo de responsabilidade da pesquisadora.

Em nossa dissertação de mestrado (ARNOSTI, 2015), já apontávamos para o fato de o professor ser visto como um “leitor escolar” (BATISTA, 1998), um “leitor interditado” (BRITTO, 1998), atribuindo-se, aos professores, uma concepção de “não-leitores” ou leitores pouco familiarizados com a literatura produzida cientificamente (GATTI, 2010).

Dessa forma, ressaltamos que ainda é preciso avançar para que os professores passem a ser vistos – e assumir essa posição – como produtores e leitores críticos, capazes de acessar informações, confrontarem o que leem, indo além de perspectivas que os vejam apenas como sujeitos passivos na lógica de consumo. Como se espera que os professores se posicionem criticamente perante determinados saberes se a lógica formativa estabelecida continua a situá-los no papel de aluno em relação ao formador?

Ao assumir a perspectiva da formação que se faz na mudança (FORMOSINHO, 2009), acreditamos que a mudança estabelecida na relação entre professores e saberes é que poderá, pouco a pouco, constituir relações de coparceria entre pesquisadores e professores, entre formadores e professores.

Por outro lado, a relação com os saberes da experiência (TARDIF, 2010) foi verificada em todas as escolas, na medida em que houve muitos momentos para se socializar e/ou refletir sobre as práticas locais. A prática foi vista como lugar de mobilização de saberes, mas perguntamo-nos em que sentido ela pode, de fato, ser considerada como lugar de produção de saberes. Tardif (2010) já apresentava essa problemática: como passar da experiência individual a um saber coletivo, objetivável e incorporado a atividades de formação? Nós questionamos: é possível realizar essa transição a partir de reflexões sistemáticas produzidas dentro das escolas ou esse processo só pode ser considerado legítimo por meio de pesquisas científicas?

Cochran-Smith (2016) nos oferece algumas pistas. Ao defender que as comunidades investigativas são dispositivos importantes para o DPD, ela cita um exemplo referente a um estudante que considerou que o trabalho realizado em pequenos grupos de alunos para utilização de documentos históricos não era tão bom. Assim, colocou-se a explorar o trabalho em pequenos grupos, gravando as discussões, recolhendo trabalhos, anotações e produtos finais. Comparando os registros produzidos a partir da sequência de dias em que o estudo em

grupo acontecia, o estudante notou que aqueles alunos desenvolviam um trabalho intelectual muito sofisticado; mesmo as conversas que pareciam aleatórias ajudavam a alimentar o estudo realizado. A autora conclui:

Isso é um exemplo de uma investigação mais ampla, e é diferente do que apenas refletir no caminho de casa: “Por que minha lição não foi boa?” Como disse, a reflexão é parte da investigação, e não pode haver uma postura investigativa sem ser reflexivo, mas você pode ser reflexivo sem fazer investigação (COCHRAN-SMITH, 2016, p. 516).

Dessa forma, acreditamos que, para essa discussão avançar – é possível sistematizar saberes da experiência a fim de gerar saberes da ação profissional (GAUTHIER et al., 1998) sem, necessariamente, estabelecer um processo formal de pesquisa científica? –, faz-se necessário discutir sobre ela. Para a escola e para os professores, haveria contribuição em realizar esse tipo de trabalho, promovendo processos de investigação mais bem elaborados ou mais amplos, como se refere Cochran-Smith (2016)?

Que procedimentos seriam considerados válidos para realizar esse trabalho de sistematização e publicização de tais saberes? Provavelmente, seria muito difícil de se conduzir esse tipo de trabalho em escolas que contam com alta rotatividade de professores, em anos em que se conta com muitos professores iniciantes, tendo em vista que, como mostramos, com frequência eles requerem demandas e informações mais urgentes para lidar com os desafios da sua prática.

Mas em grupos consolidados, que caminham em direção à constituição de uma comunidade profissional e de práticas formativas de acompanhamento, podemos vislumbrar essa possibilidade. Nas próprias escolas investigadas, poderíamos citar alguns exemplos de saberes específicos, que seriam passíveis desse tipo de investigação: quando as professoras da Escola A partilhavam como conseguiram modificar seu modo de intervir nos conflitos ou sua linguagem junto aos alunos; quando as professoras da Escola B destacavam estratégias elaboradas para conduzir trabalhos de parceria entre os alunos, fomentando a autocorreção e correção entre pares, ou mesmo quando instituíam uma reorganização dos espaços para construir grupos de estudo; quando os professores da Escola C procuravam construir, juntos, práticas que favorecem o desenvolvimento da autonomia dos alunos ou o trabalho constituído, no Ensino Fundamental II, por meio dos professores tutores, que assumiam um trabalho educativo que focava o desenvolvimento pessoal dos alunos, indo além das perspectivas acadêmicas.

Nesse sentido, acreditamos que ainda é preciso abrir espaço para o papel das escolas na constituição do que se denomina saberes da ação pedagógica (GAUTHIER et al., 1998), conhecimentos da prática (COCHRAN-SMITH, 2016) ou saberes profissionais (TARDIF, 2010). Se as práticas locais passam a ser consideradas como lugar de produção de saberes, a escola não deveria ter um papel na sistematização e publicização dos mesmos?

4) Aqui antecipamos algumas discussões que serão mais bem aprofundadas em capítulos futuros. O *tempo* é um desses aspectos. Em síntese pontuamos: por que observamos pressa em se dar conta de tantas demandas dentro de um processo de DPD que não tem uma pauta prévia a ser alcançada? Estaríamos pensando na lógica proeminente na sociedade da informação (CRUZ, 2008), que visa quantidade e variedade, em vez de qualidade e aprofundamento?

Nesse sentido, não haveria tempo para, dentro de um ano, estabelecer relações teórico-práticas profundas com todos os assuntos que emergiram das observações da prática, dentro das escolas. O que é preciso fazer é apurar a realidade, avaliá-la para decidir em qual(is) tema(s) se investirá primeiro. Por onde essa escola deve começar a caminhar para avançar, neste ano?

Essa discussão sobre *como avaliar a realidade* e como considerar as demandas formativas também será resgatada ao longo dos Capítulos Sete e Nove. Afinal, *como nós nos colocamos a analisar a realidade? Quais dispositivos corroboram esse olhar?*

5) Para fechar este capítulo, chamamos dois últimos pontos de discussão: se o percurso construído entre saberes e práticas é trilhado por professores que atuam em determinado contexto, esse deve ser considerado, assim como os percursos estabelecidos entre dimensões pessoais e profissionais.

As articulações entre formação e contexto serão mais bem trabalhadas no Capítulo Oito, mas aqui ressaltamos que os encontros para o planejamento se demonstraram muito férteis para se realizar reflexões entre a análise do desempenho dos alunos, o projeto de escola e as demandas formativas. Nesses encontros, verificamos várias discussões que iam dos problemas vivenciados no cotidiano às demandas formativas a se pensar o que se espera da escola em relação aos alunos.

Já o trabalho com a dimensão pessoal gerou contribuições específicas ao clima escolar da Escola A, indo ao encontro de um desafio apontado em 2017, mas colaborou em todas as realidades pesquisadas. Os dados deste estudo têm apontado para a importância de olharmos para a formação integral do professor, em uma perspectiva que considere as aprendizagens

que vão além dos saberes técnicos. Nesse sentido, questionamos se essa capacidade de *racionalizar emotivamente* (SARMENTO, 2009) ou o *conhecimento do eu* (DAY, 2004) são devidamente contemplados entre os diferentes tipos de saberes ou conhecimentos docentes apresentados no início deste capítulo (ALTET, 1994; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1991; GAUTHIER et al., 1998; SHULMAN, 2005; TARDIF, 2010). Em uma profissão centrada nas interações humanas, qual lugar, de fato, essas interações ocupam nos currículos de formação de professores, nos currículos escolares e nas propostas de formação continuada?

CAPÍTULO 7. O PAPEL DOS DISPOSITIVOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

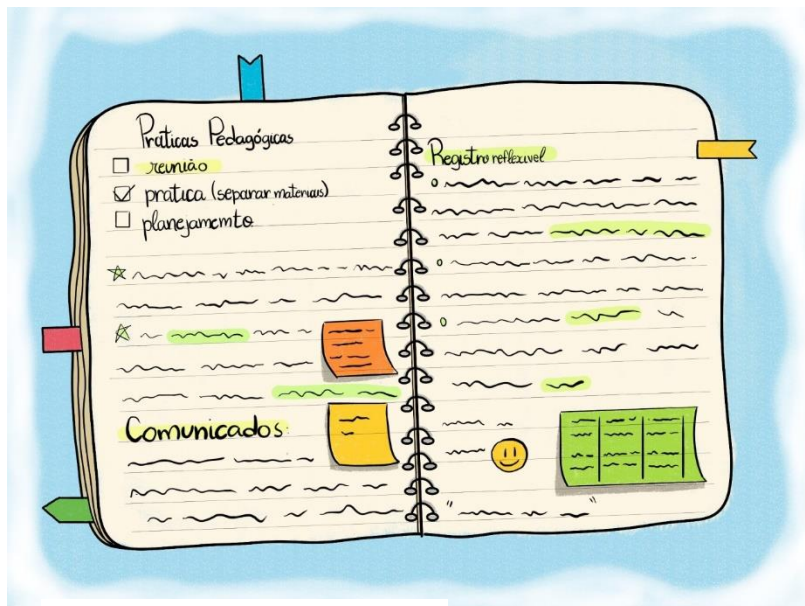


Ilustração de Beatriz J. B. M. Lino (2021).

Chega mais perto e
contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas
sob a face neutra
e te pergunta, sem
interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe
deres:
Trouxeste a chave?

(Procura da Poesia – Carlos
Drummond de Andrade)

Considerando que os Capítulos Seis e Sete preocuparam-se em compreender concepções e processos que podem corroborar a construção da escola como lugar de DPD, este capítulo pretende se aprofundar em um dos recursos utilizados nas propostas formativas desenvolvidas, a fim de elucidar seus limites e suas contribuições. Retomando a defesa de Tardif (2010) em prol de uma formação que considere a profissão como seu centro, o mesmo pontua a importância de se *desenvolver dispositivos na formação que se voltem às práticas profissionais, que propiciem formação, ação e pesquisa*.

É sobre o conceito de *dispositivos* que pretendemos nos aprofundar. Ele tem ganhado repercussão em pesquisas ligadas à formação de professores, de modo que, para Tardif (2000), esses “devem ser pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional. Eles devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação” (TARDIF, 2000, p. 20).

Elucidando o conceito, Marcel et al. (2002) esclarecem que os *dispositivos* podem contribuir na investigação e compreensão da prática, sendo que, para isso, precisam estar inseridos em um contexto de análise das práticas (ALTET, 1996).

Para os autores, os dispositivos podem colaborar com três objetivos principais ligados à compreensão das práticas: “um objetivo formativo (centrado no desenvolvimento de competências e construção identitária), um objetivo de transformação e evolução das práticas e um objetivo de produção conhecimento sobre as práticas, o objetivo heurístico tradicional de pesquisa”¹⁰ (MARCEL et al., 2002, p. 136, tradução nossa).

Por outro lado, quando tomamos por base os estudos de Foucault (1977), encontramos uma concepção de *dispositivos* como instrumentos de poder, sendo que Agamben (2011), ao estudá-lo, descreve como dispositivo: “tudo aquilo que tem, de uma maneira ou outra, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2011, p. 257).

Peeter e Charlier (1999) ajudam a compreender esses diferentes sentidos em torno do conceito. Para eles, o *dispositivo* nasce ligado a um caráter técnico, na medida em que está associado a uma maior eficácia, à instrumentalização do trabalho e, na perspectiva de Foucault (1977), ao controle. Contudo, a partir de De Certeau (2014), questionam esse sentido, entendendo que ele pode desempenhar um caráter simbólico, para além do caráter técnico, uma vez que os indivíduos atribuem sentido ao seu uso.

Peeter e Charlier (2002) alertam para uma associação paradoxal entre a “instrumentalização eficiente” e a “máxima autonomia”. De um lado, o uso de dispositivos pode estar atrelado ao que Marcel et al. (2002) destacam como “autonomia na subordinação” (SUPIOT, 2000) ou ao que Contreras (2002) denomina de “autonomia aparente”, que, em síntese, significa integrar o ator ao sistema econômico.

Contreras (2002) explica essa lógica ao evidenciar que os sistemas descentralizados tendem a favorecer esse tipo de autonomia, na medida em que as decisões e recomendações centrais continuam a ser dirigidas de cima para baixo, mas se pede que as instituições (ou os indivíduos) façam uma série de adequações, tomem decisões (dentro das possibilidades possíveis a partir das diretrizes gerais) e, assim, responsabilizem-se por elas.

¹⁰ Texto original: “une visée de formation (centrée sur le développement de l’expertise et la construction identitaire), une visée de transformation et d’évolution des pratiques et une visée de production de connaissances sur les pratiques, la visée heuristique traditionnelle de la recherche”.

Embora a explicação de Contreras (2002) seja específica para os sistemas de ensino, ela ajuda a compreender o sentido apresentado por Peeters e Charlier (1999), pois essa concepção ilusória de autonomia leva os práticos (professores ou trabalhadores) a acreditarem que possuem domínio sobre seu trabalho, quando, na verdade, estão decidindo e planejando a partir do que outras instâncias determinaram: “São apenas obedientes funcionários que devem resolver os problemas em que se encontram envolvidos, tal como foram definidos por outros, e com recursos que lhes foram concedidos. Sua autonomia não é política, mas tão somente de gestão” (CONTRERAS, 2002, p. 264-265).

Assim, Peeters e Charlier (1999) pensam o *dispositivo* como um *entre-deux* (estando entre os polos: liberdade e restrição, realidade e imaginação, sujeito e objeto). Para eles, o intermediário não seria uma fusão indiferenciada entre os polos, mas um espaço irreduzível de mediação *entre-deux*. “O intermediário não dissolve os polos, mas os relaciona”. Em nosso entendimento, para esses autores, os dispositivos se configuram, ao mesmo tempo, como lugar de controle e autonomia, tendo em vista que:

Hoje nós vamos todos participar – usuários e designers – na definição de dispositivos que nos circunscrevem e, portanto, nos constroem, mas também através dos quais construímos nossa identidade e nosso ser singular. Uma vez que os dispositivos representam espaços de definição das regras que nos constroem, o caráter de liberdade ou constrangimento desses será levantado pelo analista, no estado de reflexão¹¹ (PEETERS; CHARLIER, 1999, p. 22, tradução nossa).

Essa discussão nos interessa porque investigamos processos que buscaram contribuir com o DPD em quatro realidades distintas. Nessas realidades, deparamo-nos com ferramentas que podem ser concebidas como *dispositivos*, considerando as concepções aqui apresentadas. Mas nos questionamos se tais dispositivos teriam exercido papéis formativos ou burocráticos e de controle nas escolas observadas.

Nosso objetivo, neste capítulo, é identificar dispositivos utilizados nas Escolas A, B e C, a fim de elucidar quais papéis eles desempenharam para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Esse objetivo específico se vincula aos cinco objetivos específicos de nossa tese, na medida em que levantará limites e potencialidades deles, destacando como esses recursos

¹¹ Texto original: “Aujourd’hui, nous participons tous – usagers et concepteurs – a la définition de dispositifs qui nous circonscrivent et par là, nous contraignent, certes, mais aussi a travers lesquels nous construisons notre identité et notre être singulier. Des lors que les dispositifs représentent des espaces d’assumption des règles qui nous construisent, le caractère de liberté ou de contrainte de ceux-ci relève pour l’analyste, en l’état de la réflexion, de l’indécidable.”

podem ou não corroborar o DPD. Também se considerará o uso deles no trabalho coletivo que se realiza nas escolas, verificando como se integram a esse tipo de trabalho e se, de alguma forma, se relacionam à autonomia ou ao controle dos professores.

Para essa análise, resgatamos três planos: o ideal, o operacional e o vivido, aspectos que Alberio (2010) destaca em relação ao uso dos dispositivos a partir da “observação empírica das dificuldades recorrentes encontradas pelos atores, das tensões, contradições e paradoxos, os quais se confrontam” (p. 56).

Assim como Cyrino (2015), entendemos a *dimensão ideal* como a finalidade dos dispositivos; a *dimensão operacional* como aquela que engloba a forma como os dispositivos foram desenvolvidos, manuseados e apropriados pelos participantes; e a *dimensão vivida* como aquela em que os participantes pensam e contam sobre as experiências vivenciadas a partir dos dispositivos.

7.1. Dispositivo: um conceito *entre-deux*

Dispositivo:

Sm. 1. Relativo a disposição. 2. Que determina, que ordena. 3. Aquilo que contém ordem; norma, preceito, prescrição. 4. Qualquer peça ou mecanismo de um aparelho destinado a um fim específico. 5. Conjunto de ações com planejamento e coordenação implementadas por uma administração. 6. Jur. Parte de uma lei ou sentença contendo uma decisão. 7. mil. Formação de uma unidade de ataque (MICHAELIS, 2021, s/p.).

As descrições encontradas em um dicionário sobre o que significa um dispositivo não nos ajudam a pensá-lo como uma ferramenta importante à formação de professores, aludindo, especialmente, aos significados que o compreendem como uma ferramenta de monitoramento ou controle, tendo em vista que é algo que *determina, ordena, prescreve um conjunto de ações implementadas por uma administração*.

Essas questões se vinculam ao fato de esse termo se originar no contexto militar, referindo-se a um conjunto de técnicas e/ou estratégias que podem, racionalmente, levar a alcançar determinados objetivos (ALBERIO, 2010). Para Agamben (2011), Foucault propõe que o dispositivo pode estar associado a um sentido jurídico, sendo considerado como: a) parte de uma sentença que pode decidir; b) uma significação tecnológica, remetendo à disposição das peças em uma máquina; c) uma significação militar, que remete a um conjunto de meios voltados à execução de um plano.

Diante disso, para Agamben (2011), dispositivo é “tudo aquilo que tem, de uma maneira ou outra, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar,

controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2011, p. 257), levando a um processo de subjetivação e produção do sujeito.

Contudo, Albero (2010) procura explicar como esse conceito chega à área da formação e quais mudanças gera à mesma, quando se sobrepõe aos conceitos de *estrutura* e *sistema* e ganha um sentido que não se vincula, necessariamente, às perspectivas prescritivas e controladoras que são preponderantes em outros contextos, conforme apresentamos anteriormente.

Para Albero (2010), a estrutura está vinculada à “arquitetura de hierarquias e relacionamentos entre os elementos de uma entidade ou todo organizado, bem como às regras que o regem em determinadas condições”. Assim, pensar em termos de estrutura trouxe a importância dos quadros institucionais para as intervenções na área da educação, a organização de cursos acadêmicos, a estrutura e organização dos atores.

Mas, para a autora, o termo ‘estrutura’, por indicar estabilidade, não permite pensar a dinâmica das ações e seus avanços com o passar do tempo. Assim, o conceito de sistema possibilitou olhar para as interações entre diferentes elementos formativos, considerar as transformações, perceber as dinâmicas, sendo que esse chamou a atenção entre as décadas de 1970 e 1980. Porém, suas bases permaneceram relacionadas a questões estruturais, o que dificultou pensar em termo de adaptações e desenvolvimento.

Nesse sentido, o conceito de *dispositivo* avança ao trazer a ideia de *flexibilidade*, buscando compreender a realidade vivenciada pelos atores em sua prática. Recentemente, esse termo tem sido utilizado atrelado a adjetivos como *aberto*, *flexível*, entre outros, indicando uma perspectiva mais ecológica, a fim de considerar as múltiplas realidades presentes em um nicho socioeconômico (ALBERO, 2010), sendo que “materializam uma organização particular de objetos, atores, estrutura e sistemas de relações em função dos objetivos de formação” (ALBERO, 2010, p. 50).

A autora indica que entende o dispositivo como constituído por duas dimensões e quatro características principais. Ele possui a *dimensão de um arranjo técnico* porque supõe a elaboração de um artefato que atenda a uma demanda identificada pela organização que o utiliza e, em segundo lugar, constitui-se de uma dimensão estratégica, que é orientada, mas incerta, pois a ação está sempre suscetível a mudanças e situações que não foram previamente estabelecidas. Assim, Albero (2010) associa o dispositivo a um artefato que pode encontrar “obstáculos inesperados”, sendo que a incerteza faz parte de seu design.

Ela também destaca como características importantes: considerar um projeto racional finalizado, orientado por um plano de ação e um conjunto de metas; considerar uma combinação de recursos materiais e humanos; levar em conta a capacidade de se organizar diante das variações de circunstâncias, espaço e tempo; levar em conta a capacidade de auto-organização regulatória, instituindo ciclos de feedback para conduzir as ações individuais e coletivas.

Considerando essas características, na área da educação, Cyrino (2016) identifica que os dispositivos aparecem tanto atrelados à aprendizagem dos trabalhadores quanto no contexto escolar, para que os professores melhor se identifiquem ou compreendam a aprendizagem de seus estudantes.

Mas, olhando mais especificamente para a formação de professores, verificamos que o conceito de *dispositivo* ganha destaque de forma vinculada à *análise de práticas*, principalmente na literatura francófona (CYRINO, 2016). Para Altet (2001), “Os *dispositivos de análise das práticas* e a *pesquisa* sobre o processo ensino-aprendizagem parecem-nos ser dois métodos de formação que permitem a construção do profissionalismo através do desenvolvimento de uma metacompetência: o saber analisar” (p. 10).

Oliveira (2011) e Weisser (2010) também dialogam com tais concepções. A primeira define o dispositivo como um espaço que propicia uma experiência mobilizadora de saberes, representações e diferentes formas de refletir sobre as relações e a formação. O segundo destaca que, pelo uso de dispositivos, o professor pode melhor conhecer o percurso formativo que propiciou aos seus estudantes, considerando suas opções didáticas e pedagógicas. Faingold (2006), por sua vez, destaca que o dispositivo permite que o sujeito faça um retorno reflexivo à sua prática profissional, a fim de compreender a complexidade dos desafios e os episódios que geraram sucesso.

Embora reconheçamos a contribuição desses estudos, a ideia não é se restringir a uma perspectiva ingênua deles, por isso retomamos a defesa já realizada na introdução deste capítulo: os dispositivos configuram-se como um entre-dois, pois há uma linha muito sutil que separa condições que os levam a ser percebidos como ferramentas de controle ou meios de caráter potencialmente formativo.

Para além de Peeters e Charlier (1999), um artigo brasileiro também destaca esse caráter. Ao observar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Penteado e Souza Neto (2021) verificam que as versões de 2002 e 2015 (BRASIL, 2002, 2015) consideram os dispositivos como ferramentas formativas importantes ao

desenvolvimento profissional na formação inicial e na formação continuada, constituindo-se como uma base para a análise de práticas. Já a versão de 2019 (BRASIL, 2019) apresenta o dispositivo de forma fechada e prescritiva, como objeto de controle, um fim em si mesmo.

Um pequeno trecho oriundo de cada uma das diretrizes acima citadas ilustra a ideia que buscamos apresentar:

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, [...] de modo a lhe permitir [...] a sistematização e o registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento e pesquisas para construção de contextos pedagógicos e científicos objetivando a reflexão sobre a prática (BRASIL, 2015, p. 7).

Mas, posteriormente, a referência ao portfólio passa a ser apresentada da seguinte maneira: “as práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo” (BRASIL, 2019, p. 9).

Como se verifica, enquanto a Resolução de 2015 previa o uso de portfólios ou outros recursos, a Resolução de 2019 se restringe ao mesmo. Enquanto a primeira visava à sistematização e registro das atividades a fim de se realizar acompanhamento e pesquisas, objetivando a reflexão sobre a prática; a segunda menciona apenas o caráter para fins de registros.

Para Penteado e Souza Neto (2021), há muitas diferenças entre essas resoluções, mas citamos apenas um exemplo para evidenciar que um dispositivo já pode ser idealizado com uma perspectiva mais aberta, flexível, ou fechada, prescritiva. Retomando as contribuições de Peeters e Charlier (1999) expostas na introdução deste capítulo, é em função de tais discussões que os autores o definem como um conceito intermediário, um entre-dois, de modo que “o intermediário não dissolve os polos, mas relaciona. O dispositivo designa o lugar de uma dialética que precisa ser tratada por si mesma” (p. 22). Para os autores, esse lugar do dispositivo está ligado ao fato de, atualmente, todos participarmos da definição e reelaboração dos dispositivos que nos circunscrevem, seja como designers ou como usuários deles.

Assim, os autores explicam que é preciso desenvolvê-lo e analisá-lo por meio de uma vigilância crítica, sendo cauteloso para que não se trabalhe com as categorias que o mesmo busca superar.

Albero (2010) fornece uma contribuição que nos ajuda a entender essa dimensão dialética que constitui o dispositivo, pois utiliza as dimensões ideal, operacional e vivida para analisá-lo. Dessa forma, considera a finalidade com que ele foi elaborado; o modo como esse foi posto em prática, em determinada instituição ou comunidade; a forma como ele é

vivenciado, experimentado e significado pelos seus usuários. Os autores também destacam que os dispositivos podem ter sido elaborados com determinada intencionalidade, mas seus usos podem ser desviados. “Eles são elaborados, em princípio, como etapas de esclarecimento da intenção educacional e critérios de avaliação a serviço de professores e alunos, e podem facilmente se tornar ferramentas vinculação ao serviço de controle administrativo”¹² (MARCEL et al., 2002, p. 137, tradução nossa).

Embora esses autores acreditem que os dispositivos possam surgir de intencionalidades, de fato, formativas, os mesmos podem ser captados pelo sistema, adequados a outros interesses e, pouco a pouco, ganhar um enfoque simplesmente burocrático.

A exemplo do portfólio que citamos logo acima, a análise de Alberio (2010) nos possibilita verificar que, no plano ideal, o portfólio é instituído de forma mais aberta, flexível e formativa na Resolução de 2015 (BRASIL, 2015), enquanto passa a ser visto de forma mais fechada e prescritiva em 2019. Mas, ao olhar para a legislação, não podemos ter ideia de como, de fato, o portfólio – ou outros dispositivos utilizados em contextos formativos – tem sido utilizado na prática das universidades e faculdades para a formação de professores.

Como o próprio artigo de Penteado e Souza Neto (2021) evidencia, embora o conceito por trás da ideia de portfólio tenha se modificado, eles apresentam um trabalho em que esse dispositivo traz contribuições à formação dos futuros professores, em contexto de estágio, voltadas a uma perspectiva que leva os estagiários a sistematizarem e investigarem suas práticas.

É a esse ponto que desejamos chegar. Neste capítulo, reconhecemos que o dispositivo é incorporado às pesquisas na área de educação e formação de professores, a fim de trazer novas possibilidades formativas, sendo visto como uma ferramenta que pode auxiliar e engajar o professor em um processo sistematizado de reflexão sobre a própria prática, de análise de práticas.

Todavia, não se pode ser ingênuo e descartar que ele estará ligado a uma visão de mundo, por isso carrega consigo um modelo, um ideal de sociedade, o que não deixa de gerar um caráter normativo, tendo em vista que ele convida as pessoas a tomarem iniciativa, buscando promover determinados comportamentos etc.

¹² Texto original: “Ils s’affichent en principe comme des démarches de clarification de l’intention pédagogique et des critères d’évaluation au service des enseignants et des apprenants, et peuvent facilement devenir des outils contraignants au service du contrôle administratif”.

Levando em conta a dimensão dialética que constitui o dispositivo, a necessidade de analisá-lo em seu uso, de entender como ele procura determinar certos comportamentos e, ao mesmo tempo, como ele é significado por aqueles que o utilizam, escolhemos fechar este tópico apresentando determinados dispositivos que têm sido utilizados na área da formação de professores. Aqui, olhamos para sua *dimensão ideal*, para o que se deseja atingir a partir do uso deles.

A ideia é apresentarmos alguns exemplos de como os dispositivos têm sido incorporados às propostas de formação de professores, muitos desses com o intuito de promover o DPD.

Na literatura estudada, encontramos dispositivos que exploram diferentes conteúdos: alguns partem da busca por elementos significativos que marcaram a vida do professor; do olhar para a própria prática; do olhar para a prática dos pares; de um feedback mais sistematizado oriundo dos alunos.

Nesse ponto, ainda verificamos que a prática é explorada por meio de diferentes estratégias, sentidos ou *lentes*, pois podem ser narradas oralmente ou por meio de diferentes propostas escritas; podem ser apresentadas por meio de vídeos ou assistidas em lócus; pode se procurar viver diferentes experiências e, assim, senti-las. O quadro a seguir procura sintetizar algumas diferenças entre diversos tipos de dispositivos que podem ser encontrados na literatura:

Quadro XLIII: Tipos de dispositivos de observação e/ou análise de prática.				
Formas de explorar a prática →	Oralidade: falar e ouvir sobre a prática	Cultura escrita: ler e escrever sobre a prática	Apresentação visual: Ver/assistir à prática	Viver a prática: propor exercícios e/ou experiências
↓ Conteúdo analisado				
Trajetória de vida e formação	Entrevista de explicitação (PERRENOUD, 2001) Reconstruir fatos para tentar descobrir por que se pensa algo de determinado aluno, por que se tomou determinada atitude, o que levou tal aluno a ter determinada reação. É preciso ser estimulado por um entrevistador.	História de vida (PERRENOUD, 2001)/ Memorial de formação (AMORIM; SANTOS; VIRGÍLIO, 2012) Resgatar sua história de vida para entender por que acredita em determinados princípios, por que se procura agir de determinada forma.		
Parte do olhar para a própria prática	Prática reflexiva: Tomada de consciência (SCHÖN, 1992) Observar sua própria prática em maiores detalhes.	Escrita Clínica (PERRENOUD, 2001) Refletir sobre a própria prática, relatar o que pensou, como se organiza, o que sentiu... “porque a escrita impõe uma disciplina e uma forma de objetivação e de controle de emoções que produzem outras formas de tomada de consciências, além da auto-observação ou do intercâmbio oral” (p. 178). Porfólio Estudo de Caso (SHULMAN, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2009) Reflexão Crítica (SMITH, 1999) Análise a partir de saberes constituídos cientificamente (WITTORSKI, 2014)	Videoformação (PERRENOUD, 2001) Analisar gravações da própria prática para perceber detalhes que não são claros. Alguns dos estudiosos citados por Perrenoud (2001) adeptos a esse tipo de análise são: Nadine Faingold (1993) e Gérard Mottet. Autoconfrontação e simples ou cruzada (CLOT et al. 2001; VIEIRA; FAÏTA, 2003)	Simulação e o desempenho de papéis (PERRENOUD, 2001) Colocar-se em situações desafiadoras ou embaraçosas pode nos fazer revelar nossa forma de lidar com determinados conflitos, situações difíceis. O que falamos? Como reagimos? Criar situações fora do comum para enxergar diferentes possibilidades (PERRENOUD, 2001) Mudar a organização de rotinas ou o modo de conduzir determinadas questões em sala de aula. Oficinas entre pares
Parte do olhar para as práticas dos pares	Confronto de representações e de práticas (PERRENOUD, 2001) Relatar o que faz/como faz/ mediação para isso.	Grupo de Formação à Análise de Situações Educativas (GEASE) (LAMY, 2002): Utilizado nos antigos IUFM, o desenvolvimento desse	Argumento prático (BORGES; SANCHES NETO, 2014) Na experiência apresentada por Borges e Sanches Neto (2014), os professores participantes da disciplina em questão	Instrução ao sócia (SAUJAT, 2005). Inicia-se com a seguinte pergunta feita pelo formador ao instrutor (no

	Conhecer outras práticas, outras formas de organizar os processos de ensino e aprendizagem. Fenomenologia Trocas de experiência (WITTORSKI, 2001)	grupo possui seis fases: 1) Apresentação prévia do dispositivo; 2) Iniciação e escolha da situação; 3) Fase de narração, momento em que os participantes expõem a situação; 4) Fase de questionamento pelo grupo (os participantes questionam aquele que expôs a situação; 5) Fase de formulação de hipóteses; 6) Fase de retomada da palavra pelo narrador. Planejamento conjunto (WITTORSKI, 2014)	analisaram episódios gravados de suas aulas a partir das quatro premissas elaboradas por Fenstermacher e Richardson (1994): valorativa, condicional, empírica e contextual. Posteriormente discutiram os resultados dessa análise com os pares, a fim de suscitar novas reflexões e pesquisas sobre o assunto A observação mútua (PERRENOUD, 2001) Conhecer outras práticas, outras formas de organizar os processos de ensino e aprendizagem; Colocar-se no lugar do outro; Ensino conjunto.	nosso caso, o professor): imagine que sou seu sócia e vou te substituir em seu trabalho. Que instruções e atitudes devo seguir para que ninguém perceba que você foi substituído?
Parte de feedbacks oriundos dos alunos	Metacomunicação com alunos (PERRENOUD, 2001) Criar um clima para que o aluno fale sobre as reações do professor	Questionário para alunos (ALTET, 1994) “Trata-se de estudar, com um conjunto de algumas questões, a percepção que alunos têm da aula que acabam de viver e da compreensão que têm do que foi feito” (p. 48).		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os exemplos aqui mencionados originam-se de diferentes correntes teóricas. O *confronto de representações e de práticas*, citado por Perrenoud (2001), ancora-se em ideias oriundas da Fenomenologia, enquanto o *Estudo de Caso* é citado por Shulman (2005), que possui suas bases na Psicologia. Já a *autoconfrontação simples e cruzada* está ancorada na Clínica da Atividade, sendo Yves Clot e Daniel Faïta considerados seus pioneiros (GODOI; BENITES; BORGES, 2019), a qual, por sua vez, baseia-se em princípios do dialogismo bakhtiniano e do desenvolvimento vygotskiano (GODOI; BENITES; BORGES, 2019).

Por isso, o intuito do Quadro XLIII não é apresentar um pluralismo metodológico, nem entender profundamente as bases e a operacionalização de cada um dos dispositivos, mas sim ter uma visão geral sobre a utilização e os desdobramentos deles na área da formação de professores. Dependendo da corrente teórica em que o dispositivo está ancorado, ele poderá suscitar diferentes formas de sistematizar a prática, analisá-la, compreendê-la. Mas possuem em comum o esforço de entender o que reside nas entrelinhas do fazer docente, o que não é tão evidente ao senso comum.

Embora tenhamos dividido tais dispositivos em algumas categorias, de acordo com o conteúdo explorado e com a forma como se olha para a prática, é importante ressaltar que um mesmo dispositivo poderia estar presente em diferentes linhas ou colunas de nosso quadro. A reflexão sobre a prática, proposta por Schön (1992), por exemplo. Embora do modo como está escrito se evidencie que o professor pode, oralmente ou em sua memória, buscar relembrar detalhes de sua prática, a fim de melhor conhecê-la, nada impede que se utilizem as contribuições do autor para esquematizar um dispositivo que auxilie na reflexão sobre a prática a partir de registros escritos ou após acompanhar a aula de um professor.

Ao dividi-los em categorias, a ideia é apontar para os diferentes olhares e formas de análise que podemos assumir sobre a prática, considerando as contribuições de dispositivos específicos. Outras categorias poderiam ser acrescentadas, assim como as apresentadas poderiam ser esmiuçadas em subcategorias, porém desejamos chamar a atenção para a gama de opções que, atualmente, existe quando discutimos sobre *dispositivos formativos*, *análise de práticas* ou *reflexão sobre as práticas*. Quanta clareza os formadores de professores possuem a fim de escolherem entre essa ou aquela opção? Seria melhor trabalhar com *entrevistas de explicitação* e *memoriais de formação*, a fim de resgatar a história de vida do professor, procurar explorar suas crenças e valores ou, considerando as demandas, deveria se priorizar uma análise sistematizada sobre as ações que se desenvolvem em sala de aula, no presente, considerando as estratégias, a interação com a turma, os gestos profissionais?

Em determinado grupo, teria melhor resultado partir de uma análise individual (por exemplo, optar por organizar as reflexões em um portfólio), para, posteriormente, apresentá-la ou confrontá-la junto ao grupo, ou parece ser mais eficiente escolher um dispositivo que já parta de uma discussão em grupo, como, por exemplo, um *planejamento conjunto*, que exigirá que o grupo pense junto sobre a semana anterior, a fim de elaborar as próximas atividades?

Foram entre essas e outras escolhas que nos vimos em nossa pesquisa. Quando, junto a diferentes escolas e professores, precisamos buscar mecanismos para que cada equipe aprofundasse seu olhar e sua compreensão sobre a prática.

Desse modo, no próximo tópico apresentaremos os dispositivos encontrados e elaborados junto às escolas participantes, a fim de elucidar os desafios em operacionalizá-los e suas possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional dos envolvidos.

7.2. Apresentando os dados: entre as dimensões ideal, operacional e vivida

Neste tópico abordaremos documentos que funcionaram como dispositivos no trabalho com os alunos e/ou no processo de DPD. Isso porque eles auxiliam a captar dados da realidade, a organizar tais dados, a fim de se ter um olhar mais sistematizado ou mais bem apurado sobre a mesma, indo ao encontro da definição...

Elencamos quatro tipos de dispositivos, que podem ser classificados em outros subtipos:

- (1) Dispositivos de acompanhamento dos alunos propostos pelas Políticas Públicas do Município (DAA-P), no caso portfólios e pareceres descritivos;
- (2) Dispositivos de acompanhamento dos alunos elaborados pelas escolas (DAA-E), mais especificamente: pareceres descritivos adaptados (Escola C), mapas de classe (Escola B) e avaliações quantitativas de aprendizagem (Escola A);
- (3) Dispositivos de acompanhamento socioprofissional da própria prática propostos pelas Políticas Públicas do Município (DAS-P), denominados registros reflexivos, que compõem o diário de bordo do professor;
- (4) Dispositivos de acompanhamento socioprofissional de práticas pedagógicas elaborados em meio à parceria escola e pesquisadora (DAS-EP): roteiros para observação da própria prática; roteiros para observação da prática do colega; estudos de caso; cartas livres e temáticas.

Para definir o que seria a dimensão ideal desses dispositivos, tomamos por base o que a legislação preconiza sobre os DAA-P e os DAP-P e consideramos os objetivos das escolas e, também, os nossos, quando se pensou em inserir os DAA-E e os DAP-EP.

Em relação à dimensão operacional, observamos como esses são utilizados pelos professores e pelas escolas, de que forma são preenchidos, o que é considerado nesse preenchimento, em que momentos eles são utilizados, entre outros aspectos. Esses dados são

oriundos das próprias observações dos momentos formativos, mas também foram discutidos nos grupos focais.

Por fim, para delimitar a dimensão vivida, consideramos as impressões dos professores em relação ao uso deles. Nesse ponto, levamos em conta, principalmente, as discussões realizadas nos grupos focais, quando os participantes pontuaram aspectos positivos e negativos no uso de tais dispositivos. Em que acreditam que esses contribuem e quais são suas dificuldades para utilizá-los.

Para isso, apresentamos, no quadro abaixo, uma síntese do que localizamos em relação às dimensões ideal, operacional e vivida em relação aos dispositivos de acompanhamento dos alunos (DAA-P; DAA-E) e em relação aos dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas, instituídos pela Secretaria Municipal de Educação (DAS-P).

Quadro XLIV: Síntese dos resultados sobre os dispositivos identificados ao longo da pesquisa.

D*	DAA-P	DAA-E	DAP-P
Idealizada	Objetivos (Portfólio e Parecer Descritivo): (a) avaliação processual; um (b) diálogo com as famílias; (c) maior participação do aluno; (d) melhor acompanhamento individual.	Objetivos: Planilha de Avaliação Quantitativa (PAQ): auxiliar no planejamento do professor, ao longo do ano. Mapas de Classe: propiciar um olhar individualizado para a avaliação de cada aluno, em relação a cada objetivo. Reconhecer as diferentes etapas existentes para se avançar em relação a determinado objetivo.	Registro reflexivo em diário de bordo Objetivos de documentos de registros: “a compreensão do que ocorre no trabalho pedagógico, refletindo-se sobre a postura do educador frente ao processo do desenvolvimento das crianças pequenas, valorizando suas produções e aprendizagens” (RIO CLARO, 2008, p. 82). 1. Diário de campo: apontar para dados objetivos da sala de aula e sentimentos do professor. 3. Diário de aula: trazer dados do planejamento e os acontecimentos da semana. Não há uma delimitação clara em relação ao que, especificamente, o registro reflexivo objetiva.
Operacional	Portfólio: Berçário: realização de coleta e descrição de uma atividade por quinzena, ao menos. Maternal I: idem ao berçário + coleta de três desenhos realizados ao longo do ano. Maternal II: coleta de desenhos mensais + escrita do nome. Ed. Infantil: coleta de desenhos, registros escritos e registros matemáticos (um por mês). Ensino Fundamental: coleta mensal de atividades de escrita e matemática (RIO CLARO, 2008; COMERC, 2011). Notamos que as escolas, de modo geral, seguem a proposta. Parecer descritivo: a cada semestre (Educação Infantil) ou trimestre (Ensino Fundamental) os professores desenvolvem textos explicando como a criança tem avançado em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Dificuldades no uso do portfólio: A) Crianças dificilmente participam do processo; B) Várias vezes a coleta de atividades é realizada como avaliação (18). C) Questionamento: como e por quanto tempo guardar os registros? (28)	Planilha de Avaliação Quantitativa (PAQ): É utilizada no planejamento e na avaliação, três vezes ao ano. As professoras recebem uma planilha que lista os objetivos da série atendida, sendo que devem anotar quantos alunos alcançaram cada objetivo “com autonomia”, “com intervenção” ou “não alcançaram”. Para operacionalizar essa ação, duas dificuldades principais são levantadas: A) É desafiador realizar a avaliação de todos os itens, pois alguns são bastante subjetivos (10). B) É difícil se organizar com as crianças para fazer a avaliação de todos os itens com precisão (01). Mapas de Classe: Cada mapa é relacionado a determinado objetivo, por exemplo, escrita do nome, reconhecimento de números, determinada operação matemática etc. Há diferentes níveis dentro de cada objetivo e o professor deve preencher em que nível cada criança se encontra. As professoras não pontuaram dificuldades específicas em relação ao preenchimento de tais informações.	<u>Usos do diário de bordo</u> (registro reflexivo): A) Reflete e repensa a semana anterior: o que deu certo e o que não deu. (7). B) Descreve o desempenho dos alunos e outros acontecimentos importantes (2); C) Retoma atividades realizadas na semana anterior (2); D) Discute com o parceiro as atividades da semana anterior (1); E) Tenta descrever tudo o que aconteceu (1); F) Lista do que foi realizado e do que não foi (1). <u>Dificuldades:</u> A) Relembrar detalhes importantes (03). B) Como realizar a reflexão? (2). C) Diferenças entre a escrita na Ed. Infantil e no En. Fundamental (01). D) É cansativo (01). E) Focar em pontos principais (01). F) Ter um feedback rápido da coordenação (01). G) Organização da data de entrega (01). <u>Professoras criam estratégias para organizar os dados</u> (08).

	Dificuldades no uso do parecer descritivo: A) Alguns professores não levam a sério (04); B) Dificuldade de compreensão dos pais (30); C) Dificuldade na escrita (07). D) A Escola C reelaborou o parecer descritivo para melhor atender às suas necessidades.		
Vivida	Portfólio: A) Auxilia a perceber o desenvolvimento da criança (03); B) Contribui com o próximo professor (06); C) Subsídio para o parecer descritivo (01); D) é uma ferramenta de avaliação (05). Parecer descritivo: A) Gerou mudanças na forma de se avaliar (09); B) ajuda a ter um olhar individualizado para o aluno (06); C) ajuda o aluno a conhecer melhor seu próprio desempenho (03); D) possibilita uma visão geral da turma à gestão (01); E) alguns professores não veem utilidade (11); F) alguns professores não o realizam com compromisso.	Planilha de Avaliação Quantitativa (PAQ): 1) Auxilia no olhar do próximo professor (01); 2) Olhar individualizado para cada aluno (08); 3) Auxilia na organização do planejamento (04). 4) Pode ser vista como fonte de dados numéricos para análise da gestão escolar (01). Mapas de Classe: Para as professoras da Educação Infantil e do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, foram vistos como auxílio para A) ter maior clareza sobre o desempenho dos alunos; B) ter dados mais concretos para escrever o parecer descritivo (07). Para as professoras do segundo ao quinto ano, os mesmos são apenas fonte de dados para a gestão da escola acompanhar a situação e cada sala de aula, não percebem nenhuma utilidade no plano pedagógico (12).	<u>Contribuições:</u> A) Para avaliar/refletir sobre meu trabalho (04); B) Para organizar a minha prática (04); C) Para a coordenação acompanhar a classe (04); D) Para acompanhar o desenvolvimento das crianças (03); E) Planejar a próxima semana a partir da reflexão da semana anterior (03); F) Para avaliar/refletir sobre meu trabalho junto à coordenação (01); G) Registrar a prática ao longo dos anos para poder revisita-la (01). O registro possui diferentes valores para cada pessoa (01).

Legenda: Os números entre parênteses indicam a quantidade de unidades de registro em que foi identificada a subcategoria mencionada. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O portfólio e o parecer descritivo são documentos de avaliação propostos pelas políticas públicas municipais, conforme destaca a legislação local:

O portfólio é um conjunto de atividades significativas que demonstra o desenvolvimento do aluno em um determinado espaço de tempo, *documenta o processo de aprendizagem* e permite, ao educador, tomada de decisões a respeito da continuidade desse processo educativo. É a ferramenta que *auxiliará o professor a redirecionar e redimensionar seu planejamento para que possa auxiliar as crianças que ainda não apreenderam determinado conteúdo e avançar com aquelas que já conseguiram*. A partir da observação do portfólio é necessário que se programe e prepare atividades de acordo com os progressos das crianças, favorecendo, assim, o trabalho diversificado, que deve ser parte essencial do trabalho do professor. *Esse instrumento deve ser construído com a participação das crianças e com o acompanhamento da família*, que deve ter acesso a esse material sempre que for possível (reuniões de pais, atendimentos individuais etc.). Importante que esse material, além de ser organizado com as crianças, *apresente um pequeno parecer descritivo que deve ser explicado ao aluno para que saiba o que consegue fazer e o que ainda precisa aprender* (RIO CLARO, 2008, p. 119, grifos nossos).

Com relação ao parecer descritivo, conforme a legislação, ele é apontado como ficha de avaliação, mas entendemos que essa ficou popularmente conhecida como parecer descritivo, termo utilizado nas três escolas participantes:

Nosso objetivo, ao propor uma ficha de avaliação, não é engessar o trabalho pedagógico do professor, mas orientar, para que, com toda sua capacidade de pesquisar, criar, buscar, possa garantir a aprendizagem de conhecimentos mínimos em cada ano e, assim, promover uma educação que seja realmente transformadora, que tenha por finalidade o educar para “viver bem”, para ser cidadão, para ser mais humano, para que ao alcançar mais vida possa também ser mais feliz (RIO CLARO, 2008, p. 120).

Para tanto, a ficha deve contemplar os eixos do trabalho pedagógico em cada etapa:

Na Educação Infantil a ficha contempla todos os eixos de trabalho: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Música, Movimento, Natureza e Sociedade e Artes Visuais, apresentando um roteiro que auxilia o educador a escrever um relatório reflexivo sobre o desenvolvimento da criança descritivo geral sobre o desempenho do educando e o registro das intervenções do professor para o alcance da aprendizagem objetivada. Nos dois níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) é importante que se promovam conversas com as famílias das crianças para que compreendam o processo avaliativo como parte da aprendizagem [...] (RIO CLARO, 2008, p. 120).

O parecer descritivo deve apresentar o desempenho do aluno, narrando seus avanços e suas dificuldades. Ele deve ser realizado com base no portfólio, que reúne registros dos alunos ao longo de todo o ano. Conforme descrito no Quadro XLIV, esses documentos são, relativamente, organizados para atender aos seus objetivos, sendo que os maiores impasses identificados em sua operacionalização são que, embora a legislação preconize que se colem atividades do cotidiano escolar, podendo escolher aquela atividade que melhor represente o desempenho da criança, ainda é comum se escolher um dia específico para realizar a coleta de tais atividades.

Em segundo lugar, há uma discussão em relação ao modo como o *parecer descritivo* é construído, tendo em vista que alguns professores acreditam que ele não agrega aos familiares, pelo contrário, acaba complicando sua compreensão, pois são textos de cerca de uma página, com termos que, nem sempre, são de compreensão da comunidade: “Ah eu não acho importante não... Os pais não entendem” (P13-B; GFBF-3); “Onde que assina? Tem um monte de papel para assinar, eles falam: Onde que assina? Aí termina, eles falam: Como está meu filho? Então para quê aquilo?” (P7-C; GFC).

Também se reconhece que há professores que não os realizam com grande compromisso, assumindo essa documentação pedagógica como algo meramente burocrático. Nesse caso, os participantes mencionam que há professores que *copiam e colam* o mesmo texto de um parecer para outro, sem se preocupar em, de fato, avaliar o aluno:

P3-A: Agora o da outra escola é super sucinto. Super sucinto, P1-A.

P1-A: São três frasezinhas.

P3-A: Você não consegue tirar nada.

P1-A: Na verdade não é um relatório que está lá. São tópicos, três quatro, assim, não descreve nada.

P3-A: Não é como a gente faz aqui, não é (GFA-2).

P9-B: É, mas tem uns que são muito gritantes [a diferença entre o que você nota da criança e o que está escrito no parecer]. A gente leva até em consideração, lógico que de um ano para o outro ele pode, até depois de um outro ano, esquecer alguma coisa outra. Mas tem uns que são bem gritantes. Realmente você vê que não foi trabalhado (GFB-3).

Embora esse documento seja visto por vários professores como um avanço na forma de avaliar, muitos ainda questionam se ele deveria passar por mudanças, se o mesmo documento deveria ser entregue aos pais e ao próximo professor etc.

Uma grande discussão encontrada, nas três escolas, foi em relação à forma de armazenar tal documentação, pois alguns indicam que há um acúmulo muito grande de atividades a serem guardadas de um ano para o outro, não havendo tempo hábil para analisar tudo com o devido cuidado: “Mas você já pensou todas as escolas, cada uma dando uma sugestão, que legal, como ia ficar isso, para montar?” (P7-C). “Mas com pessoas que realmente estão engajadas no desenvolvimento do aluno. Porque, se eu não quiser ter trabalho, eu vou abolir todos os papéis possíveis” (P20-C; GFC). “Será que não teria que mudar um pouco mais a terminologia? Porque aí eles [os pais] vêm perguntar: O que é ‘não sei o que tem’...” (P8-B; GFBI-3).

Entretanto, essa forma de avaliar também tem gerado uma série de contribuições, apontadas pelos próprios professores, como se exemplifica em tais falas:

O parecer, ele é muito bom. É muito difícil, na verdade. Foi difícil para mim porque, como eu não tinha em mente, eu não tinha na minha mente os objetivos que eu tinha que observar, quando chegou na hora de escrever no portfólio tinha coisa que eu não observei, não sabia que tinha que observar direito. Não sabia que aquilo ia ser cobrado depois no parecer. Quando você estuda o conteúdo, o que precisa ser aplicado, você fala: Então vou aplicar, mas você não para analisar individualmente (P7-A, GFA – 3b).

P20-C: Posso fazer um comentário? Então, os pareceres descritivos, ao meu ver, eles têm uma potencialidade que não está sendo usada porque outras coisas do sistema não estão deixando. Um exemplo: um aluno vem, sei lá, transferido do Estado. A nota é 6. O que é nota 6? A gente não sabe. Tipo, o que é o 6 para a gente? Aí tem

uma descrição. Ah, o 6 é esse tipo de aluno. Porque o 6, em uma sala que todo mundo é muito bom e que nem todo mundo é muito bom, é bem diferente. Mas, assim, o parecer descritivo para mim seria muito bom se a gente conseguisse trabalhar nessa lógica (P20-C, GFC).

Eu acho que seria bom para eles verem o que foi trabalhado porque, através do parecer descritivo, é um momento que elas [a gestão, a coordenação] vão ter para saber como é que está a criança. Porque não se entra dentro de uma sala de aula todo dia e toda hora para saber o que está sendo dado (P9-B, GFBEF-3).

Nesse ponto, destacamos o modo como esses documentos são operacionalizados e vivenciados na Escola C. Como os professores que atuam no Ensino Fundamental II lecionam em várias turmas, seria inviável elaborar um texto individualizado para cada aluno.

Desse modo, eles criaram seis descrições para cada objetivo da disciplina, as quais remetem ao nível em que está o aluno em relação àquele objetivo, sendo que essas descrições são graduais (a primeira descreve o aluno que nada compreende ou executa em relação a determinado objetivo, a sexta descreve o aluno que alcançou plenamente o objetivo).

Utilizam um sistema no software Excel, em que selecionam quais dessas descrições melhor se enquadram cada aluno em relação a cada objetivo. Essas descrições são apresentadas aos pais, durante as reuniões. Elas possuem também tons de cores diferentes (tons mais claros se associam a maiores dificuldades, tons mais escuros remetem a um melhor desempenho).

Especificamente na Escola C, os professores consideram o sistema utilizado muito bom, pois mostra com maior clareza – do que um número ou uma letra – como está o desempenho de cada aluno. Por possuírem um sistema de preenchimento no Excel, também não se torna algo extremamente demorado em relação à quantidade de alunos.

Os professores desta escola indicaram, inclusive, que o sistema de avaliação via portfólio e parecer descritivo fizeram com que se organizassem de outra forma para realizar as atividades avaliativas:

P6-C: Eu acho que é uma coisa que é uma via de mão dupla. [...] Na correria do dia a dia, ter essa avaliação que obriga você a se manter nesse esquema de avaliação é legal também. Porque, assim, se ao mesmo tempo foi, se por um lado foi a gente que desenvolveu esse jeito de avaliar por meio de descrição, por outro é legal que continue assim, porque, sei lá, vou falar por mim... As minhas avaliações mudaram. O jeito de eu elaborar avaliação é que mudou. Quando eu dou prova para os alunos, eu já dou pensando nas minhas descrições do parecer. Então as questões que eu coloco é para ver se eles atingem aqueles objetivos, entende? Então eu coloco com objetivos a serem atingidos. E não simplesmente pelo conteúdo que eu dei. Para ser memorizado, sei lá, coisa assim.

P4-C: Só que eu já fazia isso há anos. Corrigir por objetivos. Então, quando passou a ser parecer descritivo, eu sabia exatamente o que ia fazer (GFC).

Como se verifica, o formato da avaliação acabou fazendo com que os professores se organizassem a partir dos objetivos da disciplina e não de conteúdos ou de atividades. Isso gera uma outra lógica que pode influenciar desde o planejamento das aulas até o modo como se olha para o desempenho dos alunos. O ponto positivo é que, ao ter como foco os objetivos, tem-se maior clareza sobre aonde os alunos devem chegar ao final do ano.

As Escolas A e B também elaboraram dispositivos específicos para realizar a avaliação e/ou o planejamento dos alunos de acordo com suas necessidades específicas, utilizando uma proposta que complementa o portfólio e o parecer descritivo. Como se verifica no quadro, a Planilha de Avaliação Quantitativa nasceu com o seguinte foco:

E surgiu também numa conversa, a P5-A está aqui há mais tempo, ela estava no Maternal e ela se deu conta em novembro que ela não tinha trabalhado cores com as crianças do Maternal, que ela viu que as crianças dela não sabiam cores. Foi um choque tão grande para a P5-A naquele ano, que foi uma conversa entre a gente que surgiu, na realidade aquela planilha a partir do que as crianças têm que aprender durante o ano. Então aí está separado, Maternal I, Maternal II, Infantil I, Infantil II, para a gente ver os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados (C1-A, GFA-1a).

Os professores mais novos na escola e a nova professora coordenadora não participaram dessa configuração original da planilha, mas também conseguiram perceber essa função para ela:

Eu também não abriria mão porque eu acho que é um material que norteia. Até depois elas fazendo no segundo semestre: 'Ai, eu não trabalhei isso daqui'. Eu falei: 'Então corre, você tem mais um mês e meio'. Por que daí ela, não é um material que você revisita, você vai visitar na hora que você tem que preencher e deveria ser um material que está ali no caderno para você ir olhando: Ai, nesse objetivo aqui, qual atividade que eu vou desenvolver para ver se ele está fazendo isso (C2-A; GFA – 3a).

Embora eu pegue não com a frequência que eu deveria, porque ali é o roteiro também do que você tem que fazer, não é só o que a criança consegue e o que não consegue. O que eu trabalhei, o que eu não trabalhei. Para fazer o planejamento, para fazer a caderneta, tudo, eu vou olhar: O que eu já trabalhei? O que eu já trabalhei, olha, isso aqui eu não vi ainda... Então no início do ano fica um monte de coisa que vai ficar para mais tarde porque você não vai fazer tudo no início do ano, é o trabalho do ano todo, não é... [...] Então eu acho interessante, acho importante, acho que dá um direcionamento para você também para a sua prática, para você ver o que você já fez, o que você não fez... (P1-A; GFA-1a).

Os mapas de classe foram inseridos aqui porque, embora tenham nascido com propósitos diferentes, na prática realizam função semelhante às planilhas de avaliação quantitativa. Alguns mapas de classe são exigidos pela própria SME (o mapa de alfabetização e o de produção de texto). Mas, como vimos, a Escola B criou novos mapas, sendo que, no

ano de 2018, realizamos alguns estudos sobre o desenho da criança e C-B demonstrou interesse em criar um mapa para o desenho também.

Em relação às *Planilhas de Avaliação Quantitativa*, o grupo sugere reorganizar ou suprimir o que está repetitivo e discutir itens que são muito subjetivos. Há dúvidas em relação à dinâmica de preenchimento, pois é muito trabalhoso e moroso realizar uma avaliação sistemática de todos os alunos em relação a todos os objetivos da planilha. Sendo que a própria exigência de preenchimento da planilha levanta questões do tipo: Que tempo invisto para cada objetivo? Todos esses objetivos precisam ser desenvolvidos na série em que atuo, de fato? Como realizo a avaliação desses? Será que consigo acompanhar cada aluno ou foco na sala como um todo?

Em relação aos mapas de classe, essas questões foram menos exacerbadas, talvez pelo fato de lidarem com uma quantidade menor e mais específica de objetivos.

Mas a PAQ foi reconhecida como um documento importante para organizar o planejamento – mais uma vez, o uso do dispositivo traz maior clareza para que ele seja feito a partir dos objetivos e não de atividades –, como também leva o professor a olhar para o desempenho individual de cada aluno – não apenas nas áreas de escrita, matemática e desenho, que fazem parte do portfólio, mas para todos os objetivos da série, inclusive aqueles que fazem parte dos aspectos sociais e emocionais.

P3-A: Ô, P1-A, posso falar uma coisa? Que a gente muda de escola tem muitas realidades, né? E eu também era contra essa planilha. Hoje na outra escola, para fazer uma avaliação, eu vejo o quanto ela é importante, P1-A. Eu tenho a mesma opinião que você.

D-A: O quanto ela facilita.

P3-A: O quanto ela facilita na hora de fazer o relatório descritivo, até para você avaliar sua própria criança. Entendeu? É uma coisa boba: ‘Ela pula com um pé só?’ Mas isso é importante saber para outros tipos de avaliação (GFA, 3a).

Eu já fazia uns mapas assim, mesmo antes, para fazer o portfólio, porque é difícil assim você ficar só na cabeça. Você tem que ter. Mas eu gostei desse esquema que C-B fez que a gente tem que acompanhar essa parte da matemática. Com relação à contagem, desenvolvimento dos números, fica muito visível você ver depois o desenvolvimento deles (P2-B; GFBEI – 3).

Embora aspectos positivos tenham sido citados, uma professora da Escola A e o grupo de professoras do segundo ao quinto ano da Escola B veem esses dispositivos sem uma finalidade pedagógica, entendem que eles apenas geram dados para que a gestão melhor acompanhe o desempenho de cada turma. O que aproxima essa visão das críticas que se faz às avaliações externas, dando a entender que, dependendo do uso que se faz desses dispositivos, eles podem ficar restritos a comparações entre o trabalho dos professores:

É então, o qualitativo, qualitativo é importantíssimo, porque você tem que voltar para uma avaliação do professor, para ele, por ele, para ele e para a criança, preciso retomar essa atividade aqui... Agora quantitativo, ver quanto aprenderam tal, eu acho que é muita burocracia para saber porcentagem, né. Igual a essa avaliação que tem no governo aí, provinha ANA, provinha Brasil, no PACTO, tem o gráfico da prova ANA, aí o pessoal olha: Escola M (Ó!!!), aí compara com o outro... [mostra com as mãos um índice bem pequeno]. Sabe, assim, essa questão de quantidade, aí não valoriza prática do professor, um critica o outro. Aqui também se for ver, entre aspas, porque fala: “foi no Maternal”, que não chegou até aqui. “Não, foi no Infantil I que não chegou”, então dá uma crítica para os professores, que falou tal e tal. É muito ruim esse gráfico quantitativo (P4-A).

P9-B: Não tem outra serventia.. Aí sim eu acho que teria que...

P4-B: Na alfabetização, P9-B, porque na escrita eu acho que tudo bem, mas na alfabetização... Agora esse monte de mapas aí.

P9-B: É, porque você já está colocando lá no parecer se ela realiza as quatro operações. A leitura como está...

P4-B: Até no Infantil a gente está fazendo mapa, PR. Isso é uma coisa que vou escrever na avaliação.

PR: Então está muita coisa o mapa mais o parecer?

P9-B: Exatamente.

PR: Porque você diz a mesma coisa nos dois?

P9-B, P4-B: É... Fica repetitivo.

PR: E você faz junto? O mapa não te ajuda a fazer o parecer ou fazem o contrário?

P9-B: O contrário, exatamente.

PR: E aí acaba ficando repetitivo. Porque tudo que está no mapa, está no parecer?
[Professoras concordam]

P4-B: Eu acho que esse mapa é para elas. Para ter a visão da direção e coordenação, porque para a gente...

PR: É para ter uma visão geral da escola.

P10-B: Números.

P4-B: Mapa é números.

P4-B: Esse ano já estamos muito sobrecarregadas de números, não é P10-B? É número para o Mais Alfabetização, é provinha... Nossa, é muita coisa! (GFBEF – 3).

Se, por um lado, esses documentos podem ajudar a individualizar o olhar para cada criança, a organizar seu planejamento a partir dos objetivos, por outro, se eles não fizerem sentido ou dependendo da forma como esses são trabalhados, pode-se entender que têm a única finalidade de contabilizar como o nível em cada classe se encontra.

Em relação aos DAP, identificamos que, na rede municipal, os professores realizam um diário de bordo semanal que inclui o planejamento da semana e um registro reflexivo sobre a semana anterior. Como pontuado no Quadro XLIV, não foi possível identificar objetivos claros para tal registro, sendo que, na Reorientação Curricular (RIO CLARO, 2008), localizamos a sugestão para o uso de uma série de documentos que poderiam contribuir para observar e refletir sobre a prática ou sobre o desenvolvimento dos alunos:

1. Diário de campo: caderno de registro do professor, onde são registrados, além de dados objetivos, os seus sentimentos sobre o que vê, ouve, suas interpretações.

2. Os anedotários: fichas individuais das crianças, em que são registrados os aspectos de cunho mais afetivo, emocionais e sociais dos relacionamentos, como os envolvidos nos episódios familiares, doenças, recorrentes a desentendimentos acontecidos no grupo de crianças. Podem ser registradas frases, brincadeiras ou outras manifestações.
3. Diário de aula: instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para sua reflexão.
4. O livro da vida ou da memória do grupo: é um diário, um espaço coletivo de registro, com base nas idéias postuladas por Freinet, em que cada criança pode representar acontecimentos, sentimentos e situações significativas acontecidas no cotidiano.
5. As entrevistas: oportunizam o registro de diálogos com os diferentes atores (professores, pais, educandos). Além de possibilitarem um conhecimento mais aprofundado das crianças, permitem estreitar os laços de afeto.
6. Debates ou conversas: é o registro escrito ou gravado de conversas, idéias e debates entre o grupo de crianças com o professor – aparecem as habilidades sociais e a capacidade comunicativa.
7. Relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados: caracterizado por desenhos, imagens, textos, coleta de amostras de trabalho, fotografias, diários de aprendizagem, gravações (vídeo e som) e agendas.
8. Auto-avaliação: instrumento norteador do trabalho.
9. Coleta de amostras de trabalho: realiza a seleção de materiais significativos realizados.
10. Depoimentos de pais e comentários de colegas: momento de partilhar as conquistas, reorganizar o trabalho, considerar as sugestões para a melhoria das ações educativas.

Embora muitos documentos sejam citados, o documento não traz a exigência de que se use um ou outro, mas traz uma referência de Donatella Giovanini (apud GANDINI; DWARDS), a fim de fundamentar sua proposta:

Educar uma criança [...] exige algo a mais do adulto [...] uma certa generosidade de atitude e uma disposição para devolver à criança – e aos pais – os acontecimentos, os pensamentos, os sentimentos e as ideias que fazem o cotidiano e a história (...). Exige uma capacidade de recontar, de colocar os acontecimentos e as pequenas histórias pessoais no contexto de uma história mais ampla. De modo que um momento de sua infância possa ser entregue a cada criança. Além disso, a construção da documentação sobre a criança é a maneira de lhe dar uma atenção especial e de valorizar e identificar diferenças e estilos individuais. Permite que cada professor torne a experiência de cada criança única e especial (2002).

Como se verifica no trecho acima, o foco está na educação da criança, em possibilitar que essa seja vista de forma individualizada, que sua história e seu desenvolvimento, que são únicos, sejam considerados. Não se retoma a contribuição do registro a fim de melhor organizar, fundamentar ou refletir sobre a prática do professor.

Finaliza-se o tópico resgatando o registro, as fichas [avaliativas] e o portfólio, sendo que se destaca que esses “vêm instrumentalizar novos saberes, além de serem ferramentas de avaliação das crianças e dos educadores” e “são eles instrumentos facilitadores da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE)” (p. 84). Nesse ponto, retoma-se a importância de tais documentos para a avaliação dos educadores, como também se evidenciam os três dispositivos que, de fato, percebemos que estão consolidados no cotidiano dos professores, na prática das escolas.

Como se verifica, na medida em que o documento norteador apresenta apenas diretrizes gerais sobre o uso e a função do registro reflexivo, cada escola e cada professor o ressignificam a partir de sua compreensão e de suas necessidades, sendo que, entre a maior parte dos participantes, há um consenso sobre o fato de os registros reflexivos trazerem contribuições ao trabalho do professor.

Dessa forma, notamos que, quando operacionalizados, os registros reflexivos assumem diferentes finalidades, algumas que se aproximam de um caráter reflexivo, conforme destacamos no Quadro 0000, para pensar sobre o desempenho dos alunos; pensar sobre as atividades; refletir sobre o que deu certo e o que não deu certo:

P10-A: Tenho refletido sobre o que foi lido, sobre o que conversei com eles. Se deu certo ou não. Porque tinha dia que não dava certo. Tinha dia que a classe estava agitada, você ia trabalhar não tinha como, às vezes não conseguia fazer a chamadinha, entendeu? (GFA-3b).

P7-A: É, eu descrevo assim: Aí, hoje, o Aluno K, conversei com o pai não sei o quê. Ou percebi que tal aluno não falava, agora está falando, desenvolveu tal coisa. Nesse sentido, as coisas que mais me chamaram a atenção. Mas não em uma questão reflexiva. Hoje eu planejei eu trabalhar a atividade por dupla e aí eu senti muita dificuldade, ou eu não senti dificuldade, foi legal, eles interagiram. (GFA-3b).

Ou assumem um viés mais descritivo, listando o que foi feito; descrevendo como foi feito; contando à professora coordenadora o que aconteceu:

P1-A: Puxa, como é que foi minha semana? Aí eu tenho que parar, entendeu? Não dá para ficar muito grande. Eu vou vendo, isso é interessante, isso não interessa, porque aí eu já vou... O começo é difícil, para eu começar, o que é que eu vou falar, como é que foi mesmo? O que aconteceu? Aí eu vou lá, vejo minha semana... Ah, mas essa semana teve isso, que legal que aconteceu (GFA-2).

P8-B: Eu adoro lista, eu sou uma pessoa que adora lista. Então eu escrevo. Se eu cumpri tudo como eu tinha planejado. Se eu não cumpri tudo o que eu tinha planejado, aí escrevo: Não deu tempo de fazer tal coisa. Eu ainda, para mim, o registro, ele é uma questão mais de organização mental minha do que para ela. É mais para mim do que para ela. (GFBF-2a).

Sua operacionalização também gera uma série de questionamentos. Alguns questionam o fato de ter que desenvolver essa atividade semanalmente, ressaltam que nem sempre concordam com a data de entrega. Mas também há discussões em relação à sua organização: De que maneira devo realizar a reflexão? Como me organizo para não esquecer informações importantes que aconteceram durante a aula? “P27-B: Eu acho legal ter o diário. Eu estou tendo dificuldade para pensar o que eu tenho que colocar no diário, problemas que acontecem na sala. Porque é um pouquinho diferenciado, é mais complexo” (GFBF-2b).

P7-A: Uma descrição reflexiva?

VD2-A: O que aconteceu em cada atividade...

P7-A: Nem toda atividade que você desenvolveu tem aquela coisa assim: ‘Uau!’ Não, você vai... Ah, eu dei guache...

VD2-A: Não, tudo bem, mas não vai ter mesmo...

P7-A: Mas aí por isso que eu não escrevo toda vez.

PR: Você escreve o que foi mais significativo.

P7-A: É... ‘Hoje eu dei guache, ele misturou as cores’. Mas tudo bem, ele fez na outra semana também. E aí você vai toda semana escrever. Nem tudo tem uma reflexão profunda. Às vezes é só uma pintura de guache e pronto, ué (GFA-3b).

Também houve uma discussão que envolveu tanto os registros reflexivos quanto os portfólios e os pareceres descritivos, que perpassou a questão de ter esquemas melhores para acompanhar o desempenho dos alunos e/ou de sua prática. Esquemas que fossem mais facilmente revisitados ao longo do tempo:

Eu estou falando do diário de bordo. Para nossa escrita. Eu gosto de ter um norte, senão eu fico perdida. Então isso que ela falou: se você conseguir fazer, me passa. Eu não sei como poderia fazer. Ou como discutimos em algum texto falando para focar em alguma coisa, durante aquela semana... Eu achei legal, mas eu acho que daria para focar mais coisa em uma semana. Mas eu penso que, se tivesse um esqueminha, seria mais fácil até criar o hábito (P5-A; GF2).

Sendo que as professoras pontuaram algumas dicas para essa organização:

P5-B: Por isso que eu falo para você, uma coisa que aconteceu aqui, você vai lá e escreve, mas às vezes não dá, sabe? Mas sabe o que eu fiz? Eu fiz um grupo que só eu faço parte... [no WhatsApp] [...] É que na verdade eu uso meu grupo pessoal. Porque às vezes, conforme estou fazendo a atividade, eu já tenho a ideia, aí já lanço lá, tal coisa vou fazer na outra semana (GFBI-3).

P8-A: Isso. Essa é uma dificuldade porque eu estou acostumada com outro ritmo. E aí como eu faço para... Porque, mesmo que aconteça alguma coisa lá, às vezes você sai do seu cantinho e vai lá... Então eu preciso... Eu acho legal essa ideia do bloquinho (GFA-2).

Desse modo, em meio às discussões surgiram falas que evidenciavam o que pode contribuir para a escrita dos registros reflexivos: “Olha, para mim, o que realmente, nesse sentido da escrita e do registro, colaborou foi quando a C2-A mandou para mim alguns

registros da creche que elas tinham e daí eu pude ver como elas escreviam. E, partindo daquilo, eu tentei fazer o meu” (P7-A, GFA – 3b).

Eu tinha uma visão, agora eu tenho outra. Depois do que você falou lá no PACTO... Uma reflexão com a coordenação que eu achei muito importante, para mim sempre foi muito bom, eu gostei de ler algumas coisas que vai acrescentar na minha prática mesmo. E [uma reflexão] de mim comigo mesma (P2-A; GFA-1a).

P1-A: Eu acho que é o tipo da coisa que você vai incorporando aos poucos.

Outras professoras: É, aos poucos.

P1-A: Não é de uma outra hora para outra que você vai virar do diário descritivo para o reflexivo, que não tem jeito. Eu procurei fazer um pouquinho mais de reflexão, porque o meu é descritivo. Procurei fazer alguma reflexão ali, mas é aos poucos. Não consegui chegar ainda nessa reflexão: deu certo? Não deu certo? Tenho que mudar? Comecei a salpicar um pouquinho (GFA-3a).

O trabalho com o diário de bordo foi um ponto desafiador em nossa pesquisa. Inicialmente, nossa ideia era utilizá-lo para trabalhar com as observações e reflexões sobre a prática. Contudo, alguns fatores nos impediram de realizar o trabalho com o diário de bordo com frequência, sendo que esse dispositivo acabou sendo tema de alguns encontros pontuais em cada escola (um na Escola A, dois na Escola C).

Como vimos, o diário de bordo é um dispositivo que os professores realmente utilizam em suas práticas para efetuar o planejamento, para refletir sobre a semana anterior, para se organizar, para trocar informações com a professora coordenadora etc. Desse modo, optamos por não trabalhar com ele com frequência semanal ou quinzenal, em função dos motivos listados abaixo:

- Seria difícil conciliar datas e horários a fim de não atrapalhar o professor (que teria que ficar sem ele ou fotografar e enviar tudo o que faz);
- Alguns poderiam não se sentir à vontade em partilhar todos os seus registros, já que poderia haver assuntos que não gostariam de expor à pesquisadora ou em momentos formativos, sendo que teriam que pensar no que iriam escrever ou passar a ter um registro para compartilhar com a pesquisadora e outro para compartilhar com a professora coordenadora;
- Nosso intuito nunca foi impor um novo modo de registrar e/ou refletir sobre sua prática, mas sim trazer elementos para que cada professor (re)construísse o seu modo de fazer.

Apesar disso, tomando esses cuidados, chegamos a propor, na Escola A, que algumas reflexões fossem realizadas no próprio diário de bordo, mas em todas as vezes as professoras preferiram entregar um registro separado – ou não entregaram a atividade.

Em consequência disso, especialmente nessa escola, nas avaliações finais houve uma crítica em relação ao trabalho com diário de bordo – as professoras tinham expectativa de que ele seria mais bem desenvolvido. Algumas trouxeram, inclusive, sugestões para esse trabalho.

Desse modo, entendemos que o registro reflexivo tem gerado uma série de contribuições aos professores participantes, conforme apontado no Quadro XLIV e aqui exemplificado: “Mas voltando, aí você lembra, né, se não deu certo, vou pegar outra coisa. Então é o momento, né, de você se sentar e pensar sobre sua semana. E o que dessa semana você leva para a próxima e vamos continuar” (P1-A; GFA-1a); “É mais para mim do que para ela [a professora coordenadora]. É para eu me localizar mesmo. Eu preciso daquilo para me localizar. É um norte, para mim. Agora se ela viu, se ela entendeu... Às vezes ela pergunta e eu respondo, então assim...” (P8-B; GFBF-2a).

P3-A: E eu acho importante [o diário de bordo], até pelo que você falou. Uma forma de diálogo com a coordenação. Porque às vezes passa alguma coisa, alguma coisa que você acaba não lembrando de falar para ela, e o caderno é o único meio que você tem talvez de comunicação com eles, né. Eu acho importante (GFA-1a).

Essa multiplicidade de sentidos em torno dos registros reflexivos pode ser reflexo de uma falta de clareza acerca do dispositivo [que não aparece no texto legal], porém, também pode indicar que ele está sendo adequado conforme a necessidade de cada professor. Nos exemplos apresentados, P8-B é professora em início de carreira e, em diferentes momentos, evidencia que essa escrita tem sido utilizada para sua organização, para que ela compreenda o que deu conta de fazer na semana, enquanto P1-A já possui mais anos de experiência e, em suas falas, vai demonstrando uma dinâmica no sentido de buscar sistematizar e refletir sobre o que aconteceu na semana.

Sanchotene e Molina Neto (2013) destacam essas diferenças ao trazer contribuições de Lahire (2002), que mostra que, ao longo da carreira, a escrita pode assumir diferentes papéis, sendo comum haver um desinvestimento em relação à mesma. Enquanto professores iniciantes podem necessitar da mesma para conseguir interiorizar alguns aspectos ligados à profissão, professores mais experientes, que já incorporaram mais disposições, deixam de ter essa necessidade.

Conforme anunciado, optamos por escolher nossos próprios dispositivos, a fim de observar e refletir sobre a prática, sendo que, após apresentar alguns exemplos de como esse trabalho poderia ser realizado, cada grupo de professores optou por aquela proposta que lhes pareceu mais interessante.

Considerando que uma perspectiva socioprofissional de formação (SOREL, 2005) exige-nos colocar o trabalho docente em seu centro, tínhamos por intuito trazer as *práticas locais* para nossos encontros formativos, a fim de melhor compreendê-las, de problematizá-las, de ressignificá-las.

A compreensão das práticas envolve reconhecer motivos, saberes e valores que as fundamentam, entender, por exemplo, por que se organiza a rotina de determinada maneira; como e por que se trabalha com determinada evolução do conteúdo; por que se considera o trabalho dos alunos em grupos ou individualmente etc. Levando em consideração as contribuições de Smith (1999), a compreensão abarcaria as dimensões descrever e informar, tendo como principal objetivo justificar/fundamentar a sua prática.

A problematização envolve o questionamento frente ao que foi feito. Aqui se localiza a importância de perceber se aquilo que se faz corresponde aos objetivos estipulados. Para tanto, além de se fundamentar a prática, é preciso examinar seus efeitos (Escolhi determinada atividade para ensinar multiplicação, mas como os alunos responderam a essa? Será que os alunos estão aprendendo o que pretendo ensinar? Será que minhas intervenções estão sendo eficazes para que os alunos pensem sobre o assunto e consigam avançar?; etc.).

Essa etapa envolveria o que Smith (1999) denomina confrontar. Perceber se aquilo que se faz vai ao encontro do que se planejou, do que se objetivou. A problematização (ou a confrontação) pode envolver tanto aspectos de caráter mais prático e pedagógico (por exemplo: determinada atividade não foi compreendida pelas crianças, por isso não atendeu aos objetivos); como aspectos de caráter mais amplo, políticos, éticos (por exemplo: o modelo de ensino de nossa escola tem propiciado a inclusão das crianças? Temos conseguido atingir aqueles que possuem maiores defasagens de aprendizagem?).

Enfim, a ressignificação remete à etapa que Smith (1999) denomina transformar, que exigiria a percepção sobre a necessidade de mudanças dentro do que se faz. O intuito de utilizar dispositivos nesse processo seria esclarecer o que se pretende observar dentro da prática, sobre o qual iremos refletir? Considerando as contribuições de Marcel et al. (2002), nossos dispositivos teriam como foco a profissionalização ou a evolução das práticas.

Segundo os autores, quando a finalidade principal do dispositivo é a profissionalização, ele possui uma intenção formativa, a fim de que os professores dominem seus gestos profissionais; analisem a situação profissional a partir de roteiros de análise; tomem consciência de suas próprias estratégias de ação. “A intenção de profissionalização

está intimamente ligada à construção da compreensão da prática”¹³ (MARCEL et al., 2002, p. 139, tradução nossa).

Quando a finalidade principal é a evolução das práticas, o “dispositivo de análise leva a uma análise de disfunções, pesquisa, otimização”¹⁴ (MARCEL et al., 2002, p. 139, tradução nossa). Para os autores, quando as práticas não estão correspondendo aos seus objetivos, favorece-se sua problematização em relação aos princípios que a guiaram, à concepção teórica em que se baseia, à necessidade de mudança na ação.

No quadro abaixo, ressaltamos alguns detalhes sobre os dispositivos adotados durante a formação.

¹³ Texto original: “L’intention de professionnalisation est très liée à la construction de la compréhension de la pratique”.

¹⁴ Texto original: “[...] le dispositif d’analyse débouche sur une analyse des dysfonctionnements, une recherche d’optimisation...”

Quadro XLV: Resultados encontrados a partir do uso de dispositivos de acompanhamento socioprofissional propostos pela pesquisadora em parceria com a escola. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.				
	ESTUDO DE CASO	REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA	REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DO COLEGA	CARTA (TROCAS ENTRE PARES)
DIMENSÃO OPERACIONAL	Proposta de escrita a partir do roteiro sugerido por Nono e Mizukami (2008). Discussão coletiva a partir de roteiro de questões elaborado pela pesquisadora.	ESCOLA A: Proposta 1: exercício reflexivo a partir das etapas propostas por Smith (1999). Proposta 2: escrita a partir de roteiro criado pela pesquisadora e gestora (pois os outros foram convidados, mas não trouxeram sugestões). Proposta 3: apresentar situações que poderiam dialogar com o assunto estudado em HTPC. Discussão coletiva a partir de questionamentos da pesquisadora, gestores e colegas. ESCOLA B: exercício reflexivo a partir de questões elaboradas pela pesquisadora, considerando as ideias de Smith (1999). Não houve tempo para aprofundar as discussões. Apenas pontuou-se o que chamou a atenção nas escritas docentes. ESCOLA C: Proposta de escrita a partir de roteiro criado pelos professores. Cada um se auto-observou em duas horas-aula. Discussão em duplas ou trios a partir de questionamentos de pesquisadora e colegas. Apresentação ao grupo maior sobre aspectos que chamaram a atenção.	ESCOLA C: Proposta de escrita a partir de roteiro criado pelos professores. Cada um observou duas horas-aula de outro colega. Discussão coletiva a partir dos pontos que chamaram a atenção do observador e questionamentos dos colegas, professora coordenadora, pesquisadora.	ESCOLA B: Duas cartas com temática livre e duas a partir de temas de estudo desenvolvidos em HTPC. Temáticas da Educação Infantil: Conhecimento físico, raciocínio lógico matemático. Temática do Ensino Fundamental: Sequência Didática. Seguiram-se as etapas propostas por Smith (1999) para inspirar o exercício. Todas as cartas seriam respondidas por uma colega. Algumas receberam comentários da pesquisadora, a fim de contribuir com as discussões. ESCOLA C: Cinco cartas a partir de temáticas definidas em discussão (pesquisadora e grupo de professores). A partir das discussões, a pesquisadora definiu um roteiro para as cartas. Carta 1: Reflexões sobre determinado aluno ou grupo que se buscava acompanhar em maiores detalhes. Alguns professores retomaram o mesmo caso que haviam focado em 2018. Carta 2: Idem à carta 1, a fim de promover um acompanhamento do caso. Carta 3: Reflexões sobre o Projeto desenvolvido: “Identidade da Escola – preservação do patrimônio”. Carta 4: Reflexões sobre os HTPC destinados ao tema “Identidade da Escola/PPP”. Carta 5: Retomar o caso discutido nas cartas 1 e 2, avaliar a própria dinâmica das trocas de cartas.

O DISPOSITIVO	1) Escolher um incidente crítico; 2) descrever o contexto; 3) identificar os personagens do incidente; 4) revisar a situação e a forma como agiu diante dela; 5) examinar os efeitos de suas atitudes; 6) revisitar o incidente.	REFLEXÃO – questionamento da própria prática em relação à leitura. 1. Descrever: Apresentar as situações em que trabalhou com a leitura, ao longo da semana. 2. Informar: Quais dimensões da leitura abordou? (De acordo com os textos estudados no último HTPC). Por que optou por tal organização? 3. Confrontar: Quais os aspectos positivos e negativos da(s) atividade(s)? Como foi a participação e interesse das crianças? Como lidei com as crianças que apresentaram dúvidas, dificuldade ou não pareceram se interessar pelas atividades? 4. Transformar: O que posso fazer diferente? (ROBF, 06/11/2018).		
ROTEIRO PARA DISCUSSÃO	EXEMPLO: 1) Quais fatores podem estar gerando esse desafio (Quais as causas)? 2) Quais saberes, conhecimentos ou valores parecem fundamentar as ações da professora? 3) O que as crianças precisam aprender/ entender para superar o desafio apresentado no caso? 4) Quais outras possibilidades para superar o desafio apresentado? As concepções que norteiam essas possibilidades dialogam com o que foi apresentado no Bloco 1? 5) Você poderia indicar um material (vídeo/ texto/ slides/ site/ etc.) ou um conhecido que possa auxiliar sua colega a lidar com essas questões? (ROA, 22/08/2018).			

DIMENSÃO VÍVIDA	ESCOLA A: 1. Texto de caráter descritivo, mas notou-se avanço. 2. Nem sempre havia clareza em relação ao que se desejava refletir. 3. Notou-se maior aprofundamento na segunda rodada do que na primeira. 4. Temas mobilizados: gestão da sala de aula, alunos de difícil comportamento, alunos com dificuldade de aprendizagem, cultura e saberes das crianças, contação de histórias e alfabetização, conhecimento físico, preconceito e atividades abordando diferentes culturas, representação racial. ESCOLA B: 1) Maior segurança com a escrita do que identificado na Escola A. 2) Desde a primeira rodada, notou-se a tentativa de compreender e problematizar as situações apresentadas. 3) Mais professores buscaram perpassar as seis etapas propostas pelas autoras. 4) Temas mobilizados: gestão da sala de aula, alunos de difícil comportamento, alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, consciência fonológica, contação de histórias e trabalho com a cultura escrita na educação infantil, desenho.	ESCOLA A: A proposta 1 foi entregue por apenas duas professoras, as demais destacaram que acharam o exercício complexo e distante da situação vivida em sala de aula. A proposta 2 foi entregue por uma professora, mas as demais fizeram o exercício oralmente. Na proposta 3, acabamos trabalhando na estrutura do estudo de caso, mas a partir da oralidade. ESCOLA B: No grupo de professores do Ensino Fundamental, o tema era “leitura”; na Educação Infantil, “desenho”. A pesquisadora utilizou a reflexão realizada pelos professores para enriquecer o encontro, mas não houve tempo hábil para discutir sobre a escrita dos professores. ESCOLA C: O texto entregue pelos professores foi, predominantemente, descritivo. Embora os mesmos tenham elaborado o roteiro de observação, alguns destacam que, na escrita, não conseguiram visualizar algo além do que já percebiam antes. Mencionam aspectos que fizeram sucesso e algumas dificuldades. Alguns relatos apenas descrevem a aula, sem destacar aspectos que chamaram a atenção, como perguntas ou intervenções dos alunos. Inclusive, concluem que o resultado pode ter sido esse por terem optado por observar o trabalho com uma sala bastante apática em relação aos conteúdos e à aprendizagem.	Relatos bastante descritivos. Pontuam, especialmente: aspectos que lhe parecem positivos em relação à postura do professor, situações que o professor conseguiu conduzir bem; dificuldades específicas dos alunos; aspectos em comum que verificou na sua prática e na prática observada, em relação à postura/comportamento dos alunos. Os professores do Ensino Fundamental II optaram por acompanhar o trabalho com o sétimo ano A, pois essa série era considerada um grande desafio, já que reunia um grupo de alunos com bastante dificuldade de aprendizagem e pouco interesse pelas aulas. A exceção foi em relação às professoras P1-C e P7-C, pois as mesmas atuavam no Ensino Fundamental I, de forma que o acompanhamento foi realizado em relação às suas próprias turmas.	Notou-se maior empenho na escrita, maiores detalhes em apresentar, fundamentar, problematizar e ressignificar algumas situações. Também houve cartas mais simples, que trataram os assuntos de forma mais pontual, mas, de modo geral, observou-se um empenho maior nesse processo. Houve maior dificuldade em relação às devolutivas. Alguns professores problematizavam as situações trazidas pelos colegas, contavam situações semelhantes que vivenciavam, apresentavam sugestões ao trabalho realizado, mas muitos respondiam de forma bastante pontual, sem grandes aprofundamentos.

7.3. Quando o dispositivo é vivido como forma de controle ou um recurso meramente burocrático?

Olhando para os dados oriundos da pesquisa, entendemos que eles confirmam as discussões estabelecidas por Peeter e Charlier (1999), tendo em vista que, em diferentes momentos, dispositivos que poderiam ser vistos como formativos ou pedagógicos foram considerados apenas como forma de controle ou recursos meramente burocráticos.

Isso se verifica, especialmente, quando a planilha de avaliação quantitativa e os mapas de classe são mencionados como recursos para que a gestão melhor acompanhe – ou controle, compare – a situação de cada sala de aula. Recursos a fim de gerar índices e dados numéricos sobre a escola ou sobre determinada turma. Sentido semelhante é associado ao registro reflexivo, quando professoras apontam que ele é utilizado para a professora coordenadora acompanhar a situação de cada classe, apenas. E, por fim, poderíamos citar falas que questionam o porquê de tantos papéis, se eles podem, de fato, gerar alguma contribuição à educação.

Essa discussão acena para os dois papéis extremos que podem assumir os dispositivos. Se, de um lado, buscamos recursos que corroborem o DPD, suscitando um olhar atento e reflexivo para as práticas e o desempenho dos alunos, por outro lado esses recursos, dependendo do modo como são operacionalizados e vivenciados, podem acarretar lógicas próximas àquelas que configuram as avaliações externas e diferentes mecanismos de controle.

Paro (2012) aponta para a crítica que se faz ao preenchimento de documentos e reuniões em escolas, evidenciando que essa crítica não reside nas exigências em si (preencher papéis ou participar de reuniões), mas em seu caráter meramente burocrático, quando essas não acrescentam nenhuma contribuição relevante ao ensino ou aos objetivos educativos da escola.

Entre a maior parte dos participantes, os dispositivos analisados neste capítulo foram considerados como relevantes para a prática pedagógica ou para a formação docente, porém, esse significado não é compartilhado por 100% da equipe. O dado que mais chamou a atenção em relação a isso foi quanto aos mapas de classe e à planilha de avaliação quantitativa, de modo que, ao olhar para a operacionalização dos mesmos, podemos questionar em que sentido os dados por eles gerados estão sendo trabalhados entre a equipe (O que se faz com esses dados, como se olha para eles?); e, em segundo lugar, em que medida a equipe participa dessa operacionalização: ela é ouvida para a construção dos processos de uso e aplicação de tais dispositivos?

Souza (2009) destaca que um dos problemas da avaliação externa é que, de modo geral, essa assume a perspectiva da fiscalização e auditoria, de modo que não se procura compartilhar os resultados, a fim de que esses façam parte de processos de decisão e gerenciamento das práticas. Ainda mostra que é preciso ter cuidado com tal avaliação, para não se procurar estabelecer relações causais entre práticas e resultados, tendo em vista que muitas mudanças na área da educação só repercutirão em longo prazo.

A autora ainda fala sobre a importância de romper com a dicotomia entre os dados quantitativos e qualitativos, a fim de entender que esses podem ser interpretados em caráter de complementariedade.

Desse modo, qualquer dispositivo utilizado na escola pode acabar assumindo lógica semelhante, na medida em que é apenas preenchido para entrega, sem que os professores compreendam, discutam ou utilizem os dados por eles gerados para finalidades que, de fato, se relacionem ao trabalho educativo. Ou quando acaba sendo utilizado apenas pela gestão, para que ela interprete os resultados e tenha uma visão da realidade, sem que esses resultados sejam devidamente compartilhados e discutidos junto à equipe.

Ainda é preciso considerar a quantidade e as condições para a execução de cada dispositivo: é possível integrá-los ao cotidiano e às práticas docentes ou eles acabam apenas gerando uma sobrecarga de trabalho ou, até mesmo, atrapalhando o trabalho pedagógico? Como quando observamos práticas em que o professor deixa de atuar junto à turma, de intervir nas atividades para dedicar-se ao preenchimento de determinada documentação, em horário de aula.

Isso leva a uma grande crítica colocada pelos participantes deste estudo: há professores na rede de ensino que preenchem a documentação relativa à avaliação sem compromisso algum, copiando informações de um aluno a outro, sem que essas reflitam no real desempenho do aluno.

Esse dado reforça a ideia de que tais dispositivos podem não se revestir de significados que contribuam para o trabalho docente, como chamam a atenção para um grande desafio do serviço público e da própria educação: como se lida com os profissionais que não se comprometem com sua função?

A fim de responder a essa questão, Contreras (2002) nos faz uma provocação no sentido de mostrar que os problemas aqui elencados – excesso de burocracias, a figura do docente como um funcionário acomodado, que não se compromete com a melhoria da escola

– são questões que emergem “de uma cultura profissional que é produto histórico do controle, da burocratização e da desprofissionalização (APPLE, 1989)” (p. 270).

Nesse sentido, o autor nos convida a pensar as relações entre professores e sociedade a partir de vínculos que não sejam de natureza burocrática ou mercadológica, mas que perpassem uma dimensão política e pessoal. Algo que se visa, mas que ainda não vemos instituído em termos de sistemas. Souza (2009) corrobora ao ressaltar que, quando acreditamos que o domínio de algumas técnicas e saberes pode substituir a complexidade das relações humanas, estamos caminhando rumo a uma orientação tecnicista que produz despolitização.

Para tanto, no próximo tópico procuramos nos aproximar dos dados que demonstram as contribuições dos dispositivos identificados e produzidos a partir desta pesquisa, tendo por intuito reconhecer a partir de quais elementos e deliberações consegue-se avançar para que eles rompam com sua dimensão técnica, prescritiva, de controle, e auxiliem em processos de formação e reflexão. O intuito é esclarecer quais elementos possibilitam que os dispositivos se constituam como um conceito *entre-deois*.

7.4. Quando o dispositivo ganha sentido dentro da escola?

Aqui, retomamos um conceito utilizado no capítulo anterior, que consideramos válido para entendermos as diferentes maneiras de nos posicionarmos e atuarmos frente aos dispositivos formativos ou pedagógicos, que aqui denominamos: dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas, dispositivos de acompanhamento dos alunos. Trata-se do conceito de *percurso* (CERTEAU, 2014), que nos permite considerar o papel dos professores na constituição de sua trajetória formativa.

Ora, se concebemos o dispositivo como um *entre-deois*, resta-nos localizar o que constitui esse espaço entre os dois polos que o delimitam: da possibilidade de perder seu significado e restringir-se à tarefa burocrática e de controle à potencialidade de favorecer processos de análise e reflexão sobre a prática, reconhecendo saberes mobilizados e produzidos na experiência.

Para que seja possível caminhar entre esses dois polos, buscando alcançar o caráter formativo deles, faz-se necessário tomar duas posições: uma política, outra formativa, que acabam por se relacionar em certos aspectos. É a partir delas que discutimos os dados apresentados até aqui.

- 1) Tomar uma posição política: *Por um percurso construído pelos participantes.*

Nesse sentido, trabalhamos com os conceitos de autonomia aparente x autonomia como conquista política e social, construídos por Contreras (2002). Com o primeiro, ele acena para mecanismos adotados pelo Estado que nos dão a entender que se possibilita maior autonomia das escolas, mas ele explica que essa autonomia fica restrita a decisões administrativas, gerando apenas mais tarefas e maior responsabilização aos professores e às escolas.

Esse conceito é citado por Contreras (2002) quando analisa o caso do sistema espanhol, em que as escolas foram descentralizadas. Em síntese, a União apresentou um currículo mínimo, mas cada escola deveria fazer adaptações à sua realidade própria. A União prescreveu detalhadamente o papel de cada escola na adequação do currículo, mas é a escola, em sua autonomia, que a fará. Além disso, no caso específico, as opções de escolas para matrícula dos filhos foram ampliadas, sendo que as avaliações de cada instituição se tornaram públicas, para que os pais pudessem ter maior liberdade na escolha da instituição em que matriculariam seus filhos.

A crítica do autor é que políticas públicas desse teor geram uma falsa impressão de conferir maior autonomia às escolas, tendo em vista que, na verdade, o Estado está devolvendo às mesmas a responsabilidade por atender à diversidade de alunos que lhes é pertinente. O sucesso e o fracasso desses alunos recaem sobre os ombros das escolas, pois elas são as responsáveis por adotar maneiras específicas de garantir a aprendizagem de todos.

Às famílias cabe a responsabilidade de cobrar e escolher a melhor opção para seus filhos, uma lógica de oferta e procura bastante semelhante à que vemos no mercado. Assim, tem-se a impressão de que os professores atuam com maior autonomia, porém o que acabam fazendo é assumindo mais funções administrativas e responsabilizando-se por elas.

Nessa lógica, diferentes dispositivos podem ser implantados nos sistemas educacionais, com o intuito de favorecer essa *aparente autonomia*, mas continuam se configurando como dispositivos de controle. Pode-se trazer registros reflexivos que, na verdade, apenas funcionam de forma burocrática, como tarefa a entregar. Pode-se contar com mecanismos de avaliação que, mesmo com a pretensão de melhor conhecer a realidade de cada escola, continuam a atuar somente na lógica do *ranqueamento* ou oferecendo benefícios às escolas que se saem melhor, sem se estabelecer um trabalho de análise da realidade, a partir dos dados gerados. Pode-se inserir diferentes registros ligados ao currículo ou ao PPP, apontando para a ideia de que as escolas possuem seu papel na escolha deles, enquanto, na

prática, as estruturas, a escola e o trabalho docente continuam a se guiar pelas mesmas condições.

O autor ressalta que muitos defendem a lógica de mercado para superar alguns desafios gerados por essa maneira de atuar do Estado, que acaba levando a um excesso de burocracias, sem garantir grandes mudanças. Na lógica do mercado, o professor passaria a ser visto de funcionário a, então se inserem elementos que levam à competitividade entre escolas e/ou profissionais, que promovem incentivos às instituições ou às pessoas consideradas mais eficientes, que procuram fazer com que se trabalhe mais a partir de menos recursos etc. Esse grupo estaria representado pelo que Zeichner (2013) denomina reformadores da educação, que visam à desregularização da educação, possibilitando que a iniciativa privada atue com maior liberdade na mesma.

Zeichner (2013) traz a figura dos *transformadores da educação*, grupo que entende que a educação pública necessita passar por mudanças, mas que considera que essa pode se reinventar dentro das bases da esfera pública. Contreras (2002) ressalta que o que devemos buscar aos professores é a autonomia como conquista política e social, de forma a possibilitar que as escolas encontrem (ou construam) espaços de mudança, a fim de melhorar as suas práticas, propiciando avanços ao ensino dos alunos, buscando alcançar a os alunos.

Em segundo lugar, nessa perspectiva, as escolas devem assumir a autoavaliação sugerida por Simons (1995), com o sentido de “uma experiência de aprendizado da própria escola sobre a sua realidade, bem como a forma de iniciar um diálogo social sobre suas características, problemas que a atingem e as contradições em que vive” (CONTRERAS, 2002, p. 275). Ou seja, cada escola precisa ler a sua realidade para elaborar formas de respostas aos desafios específicos que se apresentam a ela.

Por fim, podemos dizer que a autonomia, quando exercida nesse sentido, aproxima-se da *profissionalização educativa* (CONTRERAS, 2002), pois não é utilizada para cumprir tarefas administrativas, para decidir dentro de uma gama de opções ou para suprir a falta de recursos. Ela é exercida para atender ao compromisso que se estabelece com cada comunidade, para fazer jus à obrigação moral que é exercida entre professores e alunos, e só é possível graças à competência profissional daqueles que constroem cada uma das iniciativas.

Nessa lógica, entendemos que os dispositivos adotados pelas escolas precisam ajudar a responder aos desafios identificados nessa autoavaliação (SIMONS, 1995), ou seja, precisam ir ao encontro das reais necessidades da escola, auxiliando a promover um trabalho melhor,

seja por meio do DPD, seja porque ajuda a melhor compreender a realidade e/ou o desempenho dos alunos.

Entendemos que, quando as escolas se preocupam em criar novos dispositivos ou ressignificar aqueles propostos pela SME, elas caminham nesse percurso: procuram trazer os professores a participar da construção de propostas que auxiliem no trabalho, a dimensão coletiva e relações horizontais emergem na medida em que o grupo se coloca a pensar junto sobre mecanismo que podem favorecer o trabalho dentro da escola.

Esse é o caso dos DAA-E elaborados pelas Escolas A e B para favorecer um olhar mais apurado sobre o desempenho dos alunos e os diferentes objetivos propostos. Embora haja professores que não concordaram ou não compreenderam essa proposta, a maior parte do grupo sinalizou que compartilha dos benefícios gerados por esses dispositivos, destacando como eles contribuem com sua realidade.

Os pareceres descritivos ressignificados pela Escola C demonstram um grande exemplo desse trabalho, na medida em que foram, de fato, construídos em conjunto por professores e gestão escolar, em um esforço de pensar como seria viável elaborar pareceres descritivos para cada aluno, que fossem significativos, mas que, ao mesmo tempo, pudessem ser preenchidos por professores especialistas que atuam em muitas salas de aula e acabam tendo que acompanhar mais de cem alunos.

Verificamos, em todas as escolas, que grande parte dos professores quer participar desse processo e ajudar a pensar em melhorias para a escola. Os grupos focais foram ricos em discussões que se colocaram a avaliar a realidade, pontuar lacunas, sugerir algumas mudanças em relação a muitos assuntos: reforço escolar, desenvolver a autonomia dos alunos, reorganizar materiais, ressignificar momentos de trocas de experiência etc.

No que se refere, especificamente, aos DAA-P, as professoras discutiram aspectos muito relevantes que não estão bem consolidados: como esses podem, de fato, favorecer o diálogo e a compreensão das famílias em relação ao desempenho dos alunos; como melhorar sua organização, para que a documentação levada de uma série a outra contribua, de fato, com o trabalho do professor que a recebe; discussões sobre aspectos mais subjetivos da avaliação, a fim de se pensar, coletivamente, o que deve ser considerado; discussões sobre em que momento e de que maneira realizar a avaliação em sala de aula, para que essa seja significativa e, ao mesmo tempo, não se utilize excesso de tempo com ela etc.

Em relação aos registros reflexivos, muito se discutiu sobre o seu papel, sobre como registrar os fatos mais relevantes da semana em meio à correria que é a sala de aula, sobre como organizar tais registros para que eles favoreçam um processo reflexivo.

Essas discussões podem favorecer o trabalho que já é realizado, de modo que, para que se configurem em reais melhorias, precisam ser levadas adiante, bem como passar do discurso às práticas, fomentando a ressignificação do modo como alguns dispositivos são operacionalizados. Assim, é preciso garantir esse espaço de discussão e ressignificação do trabalho dentro das escolas, mas também em instâncias maiores que pensam e articulam o trabalho da rede como um todo.

2) Tomar uma posição formativa: por um *acompanhamento* que vise ao DPD.

Nesse tópico, entendemos que os dispositivos podem corroborar o acompanhamento dos professores (ARAÚJO, 2014), de modo que o papel do formador seria favorecer o potencial de cada professor, atuando em parceria com ele, em uma relação lado a lado, na medida em que atuaria a fim de auxiliar o professor a compreender sua prática, a problematizá-la, a identificar o quê e como precisa ser transformada. Na perspectiva do DPD, não é possível impor essas exigências, mas construir um trabalho reflexivo que leve à percepção do próprio professor sobre o quê e como ele pode melhor atuar.

Para que esse processo de reflexão aconteça, é essencial que os processos formativos gerem sentido aos professores participantes. Que eles compreendam o que se propõe e, de fato, engajem-se em seu próprio desenvolvimento. Desse modo, acreditamos que seja necessário buscar formas de romper com uma lógica que vem sendo instaurada na sociedade atual: que preza pelo excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e leva a uma falta de tempo (LARROSA, 2001).

Os processos formativos precisam caminhar de modo a propiciar aquilo que Larrosa denomina experiência, ou seja, aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2001, p. 21).

No âmbito da educação, diferentes abordagens teóricas preocupam-se em evidenciar processos formativos que, de fato, gerem sentido aos seus participantes. Poderíamos atrelar a essa discussão os conceitos de *aprendizagem significativa* (CARVALHO, 2015), na medida em que “gera sentido e significado na estrutura cognitiva do aprendiz” (AGRA et al., 2019, p. 261), ou mesmo o processo de *produção de sentidos*, destacando que, por meio da reflexividade, o indivíduo reorganiza seus conhecimentos, questiona seus pontos de vista,

promove um diálogo consigo mesmo, podendo reassumir posições, produzir sentidos subjetivos em diferentes esferas de sua vida (SCOZ, 2007).

Ao trazer o conceito de experiência (LARROSA, 2001), acenamos, também, para uma discussão inicialmente proposta por Adorno (2001), que identificou que a indústria cultural e a sociedade globalizada, mercantilizada, acabavam gerando processos de semiformação, rompendo com o que se objetivava em processos de formação cultural.

Nesse ponto, algumas preocupações se revelam importantes: para que o espaço formativo se constitua de real sentido e possa gerar experiências (LARROSA, 2001), faz-se necessário compartilhar as escolhas, de modo que os professores participem, inteiramente, do que se propõe. Não estamos estruturando um trabalho em sala de aula, entre professores e aluno, em uma relação na qual se reconhece uma relação desigual – embora essa desigualdade exista a fim de promover o desenvolvimento de recursos e capacidades que possibilitarão aos alunos se tornarem independentes (CONTRERAS, 2002).

Estamos construindo processos de formação de adultos, onde todos assumem responsabilidades em relação ao seu trabalho e possuem conhecimento sobre qual é seu papel dentro da escola. Nesse ponto, nossos dados reforçam que, quando as escolhas são partilhadas, de modo que o grupo possa participar da construção e reconstrução dos dispositivos propostos, esses tendem a gerar resultados mais significativos. Os dispositivos aqui analisados constituíram-se pela escrita docente, sendo também necessária uma discussão sobre para quê e para quem se realiza essa escrita.

Por fim, para superar condições geradas na sociedade da informação (CRUZ, 2008), é preciso um cuidado ao planejar a operacionalização desses dispositivos em relação ao tempo: eles poderão se integrar ao trabalho ou se apresentarão como uma tarefa a mais dentro da escola? Em que momentos eles podem ser realizados? Com que periodicidade?

Levando em conta essas considerações, fechamos a discussão com quatro resultados oriundos de nossos dados: em primeiro lugar, sobre o diário de bordo, a escrita reflexiva proposta pela SME foi vista como significativa por professores, que estabeleciam uma relação de parceria com as professoras coordenadoras. Nesse caso, algumas professoras destacaram que a professora coordenadora lhes ajudava a pensar sobre situações vivenciadas em sala de aula, na medida em que acompanhavam as práticas locais por meio desses registros.

Resta-nos pensar se, em grandes escolas, é possível que a professora coordenadora estabeleça essa relação com todos os professores. Há tempo para essa organização?

Outro ponto a se colocar sobre esses registros é que, embora eles sejam importantes para que haja essa reflexão partilhada entre professoras e professora coordenadora, não observamos um trabalho de se integrá-los às propostas formativas que ocorrem em HTPC. Como mencionamos acima, acabamos criando novos dispositivos para que as professoras observassem e refletissem sobre suas práticas.

Se o município já possui uma proposta semanal de escrita reflexiva, essa poderia ir além da relação professor-professor coordenador, para se constituir como um espaço também relacionado aos processos formativos que ocorrem em HTPC? As discussões propostas nos encontros coletivos poderiam adentrar as reflexões semanais realizadas sobre a sala de aula? A escrita individual poderia contribuir com as propostas formativas que se estabelecem coletivamente?

Gostaríamos de ter avançado nessa perspectiva, porém, como pontuamos, acabamos não conseguindo fazer esse tipo de operacionalização. Entendemos que partilhar os sentidos possibilitados por essa escrita é algo que merece ter destaque dentro das escolas, pois, como vimos, nem todos os professores percebem o sentido dela.

Em nossa própria proposta formativa, isso pode não ter sido suficiente, quando notamos que, na Escola A, muitas professoras não assumiram as propostas de escrever sobre suas práticas. Diferentemente do que aconteceu na Escola C, quando o grupo construiu junto um roteiro de observação para a prática.

O grupo da Escola C teve críticas ao roteiro estruturado, sendo que, na continuidade do trabalho, poderíamos ter tomado por base os resultados gerados para, pouco a pouco, ir ressignificando a maneira de se observar e estabelecer relações com o que se registrou sobre a própria prática.

Outro ponto que merece atenção é que se notou um maior investimento na escrita das cartas. Tanto na Escola B quanto na Escola C, elas traziam maiores problematizações sobre as práticas, enquanto o que vimos a partir dos registros de observação da própria prática, muitas vezes, eram textos de caráter mais descritivo.

As cartas provocaram um movimento importante, porque a escrita deixou de ser entregue para a pesquisadora ou professora coordenadora: o destinatário era um outro professor. Isso parece ter suscitado um espaço mais legítimo para que os professores se colocassem, também, como pessoas em sua escrita, não apenas como profissionais. Em segundo lugar, parece ter produzido o sentido de escrever algo a alguém, gerando um novo significado para a escrita. Não era só o professor coordenador a indagar sobre os pontos

colocados por cada participante; um outro professor, que passa por desafios similares aos seus, dedicar-se-ia a esse trabalho partilhado.

Isso abre uma nova possibilidade aos próprios registros reflexivos solicitados pela SME: por que eles se fazem, apenas, na relação professor – professor coordenador? Não poderiam, em alguns momentos, suscitar esse diálogo entre os diferentes professores da escola?

Nesse caso, a escolha de dispositivos de acompanhamento dos alunos ou de acompanhamento socioprofissional das práticas envolve inúmeras variáveis. Para se gerar sentido, para se promover uma experiência formativa, de fato, parece importante que essas decisões sejam tomadas de forma coletiva, que o grupo compartilhe o significado da escrita proposta, que haja um trabalho coletivo a partir dos mesmos, tendo em vista que, em todos os casos observados, o trabalho de discussão a partir dos dispositivos suscitou novos significados, novos questionamentos, novas maneiras de se pensar sobre a situação narrada.

Em muitos casos, enquanto a escrita que emergiu no dispositivo ficou restrita a descrições sobre as práticas, as discussões planejadas entre o grupo possibilitaram que essas avançassem por meio do esforço de se problematizá-las e ressignificá-las.

Em segundo lugar, tanto os DAA quanto os DAP geraram contribuições formativas aos professores: enquanto os primeiros demonstraram-se um recurso importante para ampliar o olhar dos professores para os diferentes objetivos a serem alcançados (pois, no dia a dia da escola, pode-se acabar priorizando determinados objetivos em relação a outros), além de gerarem uma reflexão sobre os níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para se alcançar plenamente determinado objetivo; os DAP se revelaram espaço importante para gerar novas chaves de leitura em relação ao desempenho dos alunos, para deslocar o olhar do desempenho dos alunos às práticas profissionais; para desprivatizar práticas locais e, ainda, para suscitar a postura investigativa, na medida em que geraram espaços coletivos de compreensão, problematização e transformação das práticas.

Em terceiro lugar, localizamos situações em que as contribuições formativas podem estar produzindo novas disposições. Esse dado ficou explícito na Escola C, quando professores destacam que mudaram sua forma de avaliar a partir do parecer descritivo ressignificado pela escola. Esses dispositivos também geraram maior envolvimento do aluno no processo de avaliação, tendo em vista que diferentes professores explicaram que compartilham o parecer descritivo com os próprios alunos, pontuando em quais objetivos eles precisam avançar.

Professoras da Escola A pontuam que, ao perceber que teriam que preencher a planilha de avaliação quantitativa ou os pareceres descritivos, deram-se conta de que não haviam avaliado todos os objetivos propostos para a série, que não consideraram o desempenho de cada aluno em relação a determinados objetivos, levando-as a reorganizar suas práticas, a fim de conseguir ter esse olhar sobre cada aluno, no próximo semestre.

Em quarto lugar, consideramos que, conforme o trabalho com os dispositivos é aprofundado, configurando-se como um trabalho de análise de práticas, é possível que ele favoreça o que Altet (2001) nos propõe: que saberes sobre ação sejam produzidos e formalizados a partir do trabalho realizado com tais dispositivos, pois esses corroboram a verbalização, a tomada de consciência e o reconhecimento de conhecimentos.

Embora não tenhamos explicitado essa função dos dispositivos, percebemos que eles podem ser vistos como ferramentas de coleta de dados: ou seja, podem ajudar o professor a observar e sistematizar dados oriundos de suas práticas. Esses dados, por sua vez, podem ser compartilhados, discutidos e investigados junto ao grupo, favorecendo a formalização do que Altet (2001) denomina saberes pedagógicos, considerados pela autora como intermediários entre os saberes científicos e os saberes práticos não conscientes. Indo ao encontro do que aqui já denominamos saberes da ação pedagógica (GAUTHEIR et al, 1998) ou saberes da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1990).

Tanto os DAA quanto os DAP geraram dados específicos sobre a realidade, que podem ser tratados nessa direção. Na Escola A, verificamos discussões a partir das planilhas quantitativas que levavam os professores a pensarem por que determinados objetivos são alcançados por menos alunos, ou seja, poderia se avançar nessa investigação a fim de melhor investigar qual tempo se dedica ao ensino desses objetivos, quais estratégias são utilizadas pelos diferentes professores etc.

Da mesma forma, os registros de observação da própria prática conduzidos na Escola C revelaram grande apatia da classe observada (7º ano A), que passava aulas inteiras sem realizar uma pergunta sobre o conteúdo exposto. Esse dado poderia conduzir a maiores investigações, a fim de se buscar inserir novas estratégias formativas para ampliar essa participação e, novamente, colocar-se a observar os resultados.

Esse movimento formativo é visto por Altet (2001) como uma dialética (prática-teoria-prática), que propicia um movimento de interpretação e distanciamento das práticas, das situações, das interações pedagógicas, sendo necessário desenvolver um *saber-analisar*,

uma metacompetência que pode favorecer a construção da competência do professor profissional.

Por fim, acenamos para uma quarta discussão. Os diferentes dados aqui gerados evidenciaram que, quando os dispositivos propiciam experiências formativas e são assumidos pelos professores de modo a favorecer conquistas nos planos político e social (CONTRERAS, 2002), podem levar a novas maneiras de organizar o trabalho realizado na escola. Aqui, o que se evidenciou foram as novas formas de avaliação geradas a partir dos mesmos.

Nesse sentido, os dispositivos não geraram apenas contribuições formativas ou pedagógicas, mas foram além, contribuindo para a produção da própria escola, indo em direção ao que Nóvoa (1992) denomina desenvolvimento organizacional. Esse ponto será mais bem abordado no próximo capítulo.

7.5. Entre direcionamento e construção de sentidos: Considerações finais sobre os dispositivos formativos

Tomando por base o objetivo deste capítulo, ressaltamos que os dispositivos aqui apresentados (DAA-E; DAA-P; DAP-E; DAP-P) podem ser vistos como ferramentas que auxiliam a direcionar ou a planejar o *percurso formativo*, na medida em que contribuem para suscitar determinada forma de olhar para os alunos e os objetivos escolares, determinada forma de observar a prática e analisar seus diferentes elementos.

O perigo reside em conseguir que esses se configurem como ferramentas formativas, superando seu caráter prescritivo, de controle, que os condicionaria a uma ferramenta burocrática, técnica. Nessa configuração, eles perdem o seu sentido, seu significado à profissão, podendo ser realizados apenas para se cumprir uma tarefa, para relatar dados à gestão da escola ou a instâncias superiores. Essa visão favorece a falta de compromisso e envolvimento com a realização deles.

Pode-se cair nessa perspectiva sem que se dê conta, na medida em que, no cotidiano da escola, os dispositivos podem ser apresentados em breves momentos – sem ser devidamente compreendidos, problematizados; enquanto eles representam um espaço significativo para determinado grupo, para outro, podem continuar a se perpetuar em seu caráter técnico; pode ser que nem sempre se possibilite espaço de discussão para que eles sejam construídos e/ou reconstruídos junto à equipe.

Por outro lado, observamos situações em que esses dispositivos se revestiram de significados, contribuindo com dimensões pedagógicas, formativas – e apresentando potencial

para favorecer a reflexão e formalização das práticas locais, propiciando a produção de novos conhecimentos.

Notamos que os dispositivos ganharam sentido quando foram concebidos em percursos formativos, ou seja, quando estiveram em movimento – sendo compreendidos, interpretados, problematizados e ressignificados por aqueles que o utilizam. Nessas ocasiões, também se observou um movimento coletivo – comunitário –, na medida em que diferentes professores se colocaram a pensar juntos sobre maneiras de reorganizar os dispositivos ou o trabalho gerado a partir deles.

Nesse ponto, embora possam se apresentar como um recurso que pode ser preenchido individualmente, isoladamente, verificamos que eles ganham sentido quando são compartilhados, pensados dentro dos grupos. Nessa medida, o trabalho coletivo pode ser visto em duas instâncias: 1) para a elaboração e reelaboração dos dispositivos; 2) para a compreensão, problematização e ressignificação dos dados gerados a partir deles; 3) em uma terceira instância, em que poderíamos suscitar discussões coletivas a fim de sistematizar e analisar dados gerados a partir dos mesmos, na perspectiva de promover a passagem dos saberes da experiência aos saberes da prática.

Nesse ponto, para além das contribuições ao trabalho pedagógico e à formação, os dispositivos podem favorecer um saber específico, que Altet (2001) denomina *saber-analisar*, na medida em que não apenas se suscita um olhar apurado por meio de uma observação sistematizada ou de processos reflexivos, como se coloca em discussão o recurso utilizado para coletar e sistematizar dados oriundos da prática. Verifica-se aqui um esforço em tornar esses dispositivos mais significativos aos professores, aproximando-os das demandas formativas e do contexto.

Aqui cabe ressaltar uma discussão importante, na medida em que aproximar não pode ser confundido com simplificar, reduzir ou tornar superficial. Na Escola A, tivemos problemas em alguns encontros, porque pedimos que as professoras observassem e refletissem sobre sua prática a partir da proposta de Smyth et al. (1999). Ou seja, não nos preocupamos em olhar para a proposta trazida pelo autor a fim de entendê-la e reelaborá-la, coletivamente, a partir de nosso contexto. Já os estudos de caso foram vistos a partir de um formato mais interessante, propício a pensar a realidade da escola, tendo uma grande aderência e sucesso entre os participantes.

Nesse movimento, a noção de entre-dois ganha mais um delineamento: se o dispositivo se configura *entre a restrição e a liberdade*, com o que nos constrange, mas a

partir do qual construímos nossa identidade, esse recurso se constitui a fim de *direcionar* nossos olhares, nossa forma de observar e/ou pensar a prática. Para ir além, é preciso que esse direcionamento seja construído em percurso, coletivamente, visto e revisto, elaborado e reelaborado, enquanto for considerado importante à comunidade que o usufrui.

CAPÍTULO 8. NAS ENTRELINHAS DO PERCURSO FORMATIVO: INTERAÇÕES ENTRE DPD E DISPOSIÇÕES

[...]

Experimental antes de colher
Afinar silêncios
Nada passará em vão
Nem tampouco perecerá

Quero conhecer
Todos outros de mim
Posso melhorar
Penso que será
Eternamente assim

Experimental antes de querer
Intuir o tempo
Nada passará em vão
Nem tampouco desaparecerá

Eu sou
Tudo o que faço pra ser
Quem eu sou?
Tudo o que faço pra ser

(Tudo o que faço pra ser - O Teatro Mágico)

Como temos discutido nos capítulos anteriores, o movimento de profissionalização da docência defende uma série de mudanças à profissão e ao ensino, sendo uma dessas ressignificar o lugar conferido às *práticas*, pois prática profissional não é mais vista apenas como objeto de pesquisa, como espaço de aplicação de teorias, mas como um lugar no qual os professores mobilizam e produzem saberes.

É a partir dessa concepção que Gauthier et al. (1998) defendem a importância do saber da experiência e da ação pedagógica, enquanto Tardif (2010) chama a atenção para a necessidade de se estudar tais saberes a partir do que ele denomina epistemologia da prática profissional.

Entretanto, desenvolver pesquisas que identifiquem e sistematizem os saberes mobilizados e produzidos na escola, em situações reais vivenciadas em sala de aula, cobre apenas uma parte da problemática ligada a essa concepção de prática. Pois esses autores

também nos alertam que os saberes orientados por pesquisas científicas, pelos currículos, representam somente uma parcela do que fundamenta as nossas ações.

Tendo em vista que “dia após dia o professor deve se adaptar a uma situação sempre nova, negociar com a complexidade do real, encarar novos desafios e realidades inéditas”, entende-se que ele terá que desenvolver uma “faculdade de julgar que esteja enraizada numa boa cultura profissional e na sensibilidade (fineza) para com o acontecimento que se apresenta” (GAUTHIER et al., 1998, p. 361).

Em síntese, os autores explicam que a prática docente exige, ao mesmo tempo, “recursos da inteligência reta” e “recursos da inteligência astuta” (GAUTHIER et al., 1998, p. 359). Ideia que dialoga com a teoria de Schön (1992), considerando o conceito por ele definido de *racionalidade prática*, o qual nos ajuda a compreender que a prática se faz por meio de sentidos plurais, levando em consideração saberes de diferentes naturezas, valores e crenças que remetem à história de vida pessoal e, ainda, julgamentos e decisões contínuas, que se vinculam aos imprevistos do cotidiano.

Nesse viés, Schön (1992) propõe a *epistemologia da prática*, que se embasa nos conceitos de *conhecimento na ação* e *reflexão na ação*, sendo que o primeiro deles se vincula ao saber-fazer, ao que é espontâneo, que surge na ação e configura-se como um conhecimento tácito. Nóvoa (2017) contribui destacando que o professor precisa aprender a lidar com um ambiente de incertezas e de imprevisibilidade: “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (p. 1122).

Responder a esses dilemas em situações, com frequência, imprevistas, reflete saberes construídos conscientemente, mas também reflete aquilo que Chartier (2000) denomina *fazeres ordinários*:

A oposição entre prática tradicional e prática inovadora, qualquer que seja o polo, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados (p. 164).

Para tanto, esses autores procuram ilustrar que nossas práticas são engendradas por uma racionalidade que lhes é própria, a qual não se configura apenas por saberes formalizados, mas por uma gama de valores, crenças e hábitos que não são, necessariamente, conscientes.

Chartier (2000) chama a atenção para a importância de se acessar esses fazeres ordinários, a fim de “construir o conjunto de gestos ignorados aos iniciantes, mas tornados

visíveis logo que aprendidos pelos mestres que adquiriram, ao fim de alguns anos, certa competência” (p. 264).

Entendemos que Bourdieu (1983) nos oferece grandes contribuições para compreender a *racionalidade prática* e os fazeres ordinários que com ela condizem, pois, para o autor:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (p. 65).

Buscando o significado da palavra ‘matriz’ (MICHAELIS, 2021, s/p.), a mesma pode ser entendida como “lugar onde alguma coisa se gera ou cria”; “o que serve de origem ou fonte; aquilo que gera; o que se considera como fonte ou princípio de algo”. Nesse sentido, o *habitus* teria o papel de gerar e estruturar o modo como percebemos as situações, como as julgamos e, por fim, como agimos. Três aspectos que estão presentes continuamente nas práticas docentes, conforme discutimos acima.

Considerando essa concepção, o *habitus* se forma a partir de nossas histórias coletivas e individuais, sendo que se constitui pela “interiorização de um aprendizado baseado em tentativas e erros e pela seleção das respostas adequadas ao meio físico e social” (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013, p. 448). Ora, uma vez que entendemos o *habitus* como uma gramática geradora de práticas, diferentes autores preocuparam-se em avançar nessa discussão, a fim de verificar se o mesmo poderia ser alterado ou ressignificado por meio de ações conscientes e deliberadamente planejadas.

Para tanto, faz-se necessário refletir em que medida o *habitus* se manifesta em cada indivíduo, pois embora o *habitus* esteja vinculado ao campo, à classe, os indivíduos apresentam diferenças entre si, a partir do que o autor denomina *sistema de disposições individuais*. As diferenças entre as pessoas seriam geradas pela individualidade de cada uma e pelas diferentes trajetórias de vida de cada uma:

Não sendo a história do indivíduo mais que uma especificação da história coletiva do seu grupo ou classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe sistematicamente organizadas nas diferenças que as separam nas quais se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro da classe ou fora dela (p. 72).

Essa discussão se faz necessária, pois temos clareza de que nenhum processo formativo seria capaz de repercutir no *habitus* vinculado a todas as pessoas pertencentes a determinado campo. Mas em que medida ações planejadas conscientemente poderiam alterar, ressignificar ou gerar novas disposições aos indivíduos? Essas novas disposições poderiam, paulatinamente, engendrar mudanças no *habitus*?

Voltando ao início do capítulo, essas questões surgem de nosso anseio em ir além dos processos formais, que parecem ser mais visíveis quando pensamos na formação de professores. Nosso intuito é perceber em que medida é possível contribuir com aquilo que não está revelado, com as sutilezas que nos levam a tomar essa ou aquela decisão, com os fazeres cotidianos, fazeres ordinários (CHARTIER, 2007).

Nesse caminho, ao olhar para os dados desta pesquisa, nos perguntamos: Conceber a escola como lugar de DPD pode favorecer a incorporação e/ou reestruturação de novas disposições?

8.1. Da socialização profissional à aquisição de novas disposições

Para pensar sobre isso, a diferenciação que Bourdoncle (2000) faz entre formação e socialização parece-nos ser importante. Para ele, a formação se configura em um “processo institucionalizado e explícito de aquisição [de saberes]”, em “[...] um conjunto institucionalizado de dispositivos explícitos”, que podem buscar a socialização “de forma metódica” (p. 125). Contudo, essa última pode estar em consonância com a formação, como pode escapar às suas intenções ou, até mesmo, se contrapor a ela, pois pode acontecer por meio de um “ajustamento informal, que dura muito mais tempo, pelo menos durante os primeiros anos de vida profissional, se não o tempo todo” (p. 125).

Nesse ponto, a formação pode trabalhar com dispositivos que favoreçam contatos ou certas aprendizagens ao longo do processo de socialização. O próprio estágio pode ser visto e organizado como um primeiro momento de socialização profissional. Mas o autor destaca que a socialização não pode ser confundida com a formação em si, na medida em que não se pode prever todos os processos ocorridos no cotidiano da docência.

Continuando a discussão, Bourdoncle (2000) ressalta que o desenvolvimento profissional docente, por sua vez, abarca o “processo de evolução da pessoa durante sua carreira” (p. 127), de modo que, com a contribuição de certos dispositivos, é possível favorecer a profissionalização ao longo desse processo.

Em síntese, enquanto a formação e o desenvolvimento profissional constem em processos planejados, com objetivos intencionais, a socialização profissional se desenvolve quando o indivíduo passa a atuar como professor, sendo inserido na cultura profissional docente, configurando-se em uma aprendizagem informal.

Em outro texto, Dubar (2012) apresenta a socialização profissional como:

um processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (p. 358).

Nesse significado se reconhecem as aprendizagens ocorridas em situações de trabalho, quando se relaciona com os parceiros, se vivenciam a divisão do trabalho, os imprevistos, continuidades e rupturas, sucessos e fracassos. Nesse sentido, Bourdoncle (2000) chama a atenção para a diferenciação dos conceitos de socialização, formação e desenvolvimento profissional. Em relação à formação, o autor destaca que se configura em um “processo institucionalizado e explícito de aquisição” (p. 125), enquanto a socialização pode acontecer por meio de um “ajustamento informal, que dura muito mais tempo, pelo menos durante os primeiros anos de vida profissional, se não o tempo todo” (p. 125).

Assim, levando em conta as contribuições de Durkheim, Bourdoncle (2000) indica que a formação consiste em “um conjunto institucionalizado de dispositivos explícitos”, que podem buscar a socialização de forma metódica. Contudo, essa última pode estar em consonância com a formação, como pode escapar às suas intenções ou, até mesmo, se contrapor a ela. Nesse ponto, a formação pode trabalhar com dispositivos que favoreçam contatos ou certas aprendizagens ao longo do processo de socialização. O próprio estágio pode ser visto e organizado como um primeiro momento de socialização profissional. Mas o autor destaca que esse não pode ser confundido com a formação em si, na medida em que não se podem prever todos os processos ocorridos no cotidiano da docência.

Por outro lado, Bourdoncle (2000) mostra que há uma dificuldade em delimitar o conceito de desenvolvimento profissional, pois esse, em algumas definições, também se confunde com o conceito de socialização. O autor traz o conceito de Barbier, Chai e Demailly (1994), que consideram o desenvolvimento profissional como “todas as transformações individuais e coletivas de habilidades componentes de identidade mobilizados ou susceptíveis de serem mobilizados em situações profissionais” (p. 03). Para Bourdoncle (2000), essa definição muito se aproxima do conceito de socialização, sendo que, para o autor, é preciso diferenciá-la desse conceito, como também do conceito de formação.

Com esse intuito, Bourdoncle (2000) apresenta o conceito de desenvolvimento como o “processo de evolução da pessoa durante sua carreira” (p. 127), de modo que, com a contribuição de certos dispositivos, é possível favorecer a profissionalização ao longo desse processo. Esses dispositivos podem ser utilizados especialmente nos primeiros anos da docência, mas não se limitando a esses, sendo que alguns deles seriam: a presença de um professor experiente para acompanhar o professor iniciante; tempo de formação nos primeiros anos da docência para que o iniciante possa se distanciar de sua prática, refletir sobre ela e dialogar com outros professores capazes de auxiliá-lo; uma formação prévia para se realizar trabalho em equipe; uma formação profissional buscando melhorar certas habilidades, por exemplo, como ensinar determinadas disciplinas; entre outros.

Nesse sentido, a profissionalização do indivíduo que realiza a atividade abarcaria esses três processos (formação – socialização – desenvolvimento profissional), que, de forma intencional, poderiam se complementar no intuito de constituir uma identidade profissional.

Mas o autor não se limita a diferenciar tais conceitos, pois ele entende que tanto a formação quanto o desenvolvimento profissional podem (e devem) abarcar elementos da socialização. Podem, de forma planejada, levar o estudante ou professor a se distanciar de sua prática para pensar sobre ela, a realizar registros a fim de sistematizar sua prática, estabelecer processos de reflexão etc. Nesse sentido, a profissionalização do indivíduo que realiza a atividade abarcaria esses três processos (formação – socialização – desenvolvimento profissional), que, de forma intencional, poderiam se complementar no intuito de constituir uma identidade profissional (BOURDONCLE, 2000).

Chamar a atenção para a diferença entre esses conceitos se fez necessário porque o *habitus* é adquirido em meio ao processo de socialização (BOURDIEU, 1983). Nesse sentido, ao desenvolver dispositivos, estratégias para compreender, problematizar e ressignificar o processo de socialização, poderíamos, também, compreender, problematizar e ressignificar disposições ligadas ao próprio *habitus*?

Perrenoud (2001) tenta solucionar essa questão a partir do conceito de esquemas, resgatando-o da teoria piagetiana, ao explicar que: “chamaremos de esquemas de ação aquilo que, em uma ação, é transferível, generalizável ou diferenciado entre uma situação e outra; em outras palavras, aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 1973 apud PERRENOUD, 2001, p. 163).

O autor utiliza esse conceito, pois entende que o nosso *habitus* é formado por nosso conjunto de esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação. “Os esquemas permitem

ao sujeito adaptar apenas marginalmente situação às características de cada situação corrente; ele inova apenas para compreender aquilo que a torna singular” (PERRENOUD, 2001, p. 162).

Dessa forma, Perrenoud (2001) retoma a teoria piagetiana, evidenciando que os esquemas não se modificam quando passamos por situações que exigem pequenas adaptações ou quando enfrentamos uma situação excepcional. Contudo, quando enfrentamos situações que exigem maior adaptação ou passamos a enfrentar, com frequência, situações semelhantes, nossos esquemas se diferenciam, depois são coordenados e estabilizados, gerando novos esquemas. Esse processo, para o autor, proporcionaria o enriquecimento e a diversificação do *habitus*.

Então Perrenoud (2001) destaca que, como o *habitus* se constitui por meio de processos de socialização, ele vai sendo formado independentemente de termos consciência disso. Em relação à formação de professores, o currículo (visível e oculto), a instituição e seu funcionamento, os programas, o exercício do ofício são meios que influenciam a constituição do *habitus*.

Nessa linha de pensamento, o autor acredita que transformar as conduções da prática e propiciar tomadas de consciência se configuram em duas estratégias que podem levar a “mudanças inconscientes e certas tomadas de consciência e regulações intencionais”, que poderiam suscitar a transformação de esquemas e, conseqüentemente, contribuir para enriquecer e diversificar o *habitus*.

Contudo, compartilhamos da mesma visão de Sarti (2020), quando ela indica que, apesar de os “ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas possam determinar transformações duráveis do *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p. 106 apud SARTI, 2020, p. 302), a tendência é que o *habitus* resista em função do efeito de *histeresis*, de modo que, embora seja possível, mudanças no *habitus* dependem de processos complexos.

Nesse sentido, também concordamos com Sarti (2020) quando ela destaca que transformações ao que se pode identificar como parte integrante do *habitus* exigem “investimentos formativos muito mais vigorosos e duradouro do que aquelas voltadas a aprendizagens que dizem respeito a aspectos ‘periféricos’ do trabalho dos professores” (p. 302). Ou seja, embora mudanças nos esquemas dos indivíduos possam gerar impactos coletivos vinculados a “*habitus* socialmente partilhado no magistério”, esse processo ocorre

muito lentamente, de modo que “impõe-se, nesses termos, a dimensão socio-histórica do processo de produção do magistério e de sua cultura” (p. 302).

Levando em conta essas considerações, entendemos que o *habitus* pode ser visto como um patrimônio da cultura docente, constituído historicamente, mas também que as pequenas mudanças geradas no dia a dia vão impactando, pouco a pouco, a (re)construção desse patrimônio. Nesse ponto, para essas discussões, optamos por lidar com as mudanças que podem ocorrer nos esquemas de cada indivíduo.

Ao fazermos isso, não significa que ignoramos a dimensão política e histórica que envolve o conceito de *habitus*, sua dimensão coletiva. Apenas buscamos entender de que maneira uma parte desse pode se manifestar, pode ser alterada ou transformada em um subgrupo do campo educacional ou entre os indivíduos. Ou seja, como um patrimônio que foi configurado historicamente pode ser incorporado (e estruturado) de diferentes maneiras pelos indivíduos, pois uma proposta formativa não é capaz de impactar o campo educacional como um todo, mas pode propiciar desenvolvimento e aprendizagem aos seus participantes.

Nesse contexto, interessa-nos entender em que medida uma proposta formativa pode impactar aquilo que Perrenoud (2001) denominou esquemas ou o que Bourdieu (2003) chama de *disposições*. Em relação a esses conceitos, optamos por trabalhar com disposições em vez de esquemas, pois entendemos que ele já fora previsto por Bourdieu (2003), quando o autor explica que:

Não sendo a história do indivíduo mais que uma especificação da história coletiva do seu grupo ou classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe sistematicamente organizadas nas diferenças que as separam nas quais se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro da classe ou fora dela (p. 72).

Nesse trecho, o autor procura elucidar que, embora o *habitus* esteja vinculado ao campo, à classe, os indivíduos apresentam diferenças entre si a partir do que o autor denomina *sistema de disposições individuais*. As diferenças entre as pessoas seriam geradas pela individualidade de cada uma e pelas diferentes trajetórias de vida de cada uma.

Por isso, aproximamo-nos da discussão de disposição apresentada por Lahire (2005), que defende a importância de estudarmos o social individualizado: “o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças de lutas ou cenas diferentes [...], estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada” (p. 14). O autor questiona, por exemplo, como a realidade exterior é corporificada, como experiências múltiplas podem constituir um mesmo corpo.

Essa defesa do autor é realizada porque ele explica que os estudos da área não têm investido em especificar como ocorre a inculcação, a incorporação ou a transmissão das disposições. A maior parte dos estudos deduz que as disposições estão presentes ao observar, estatisticamente, as diferentes práticas sociais.

Uma vez que lidamos com a formação de professores, com o desenvolvimento profissional docente, parece-nos ser importante pensar como o patrimônio social é incorporado pelas diferentes pessoas ou como determinadas disposições podem ser alteradas, ressignificadas. Lahire (2005) apresenta uma série de questionamentos importantes à nossa área de pesquisa:

[...] como se formam as disposições (ou os esquemas)? Será que essas disposições se podem ir apagando progressivamente, ou podem mesmo desaparecer completamente, por falta de actualização (Peirce dizia que as disposições podem “cansar-se”)? Será que elas podem ser destruídas por um trabalho sistemático de contra-...? Poderemos avaliar os graus de constituição e de reforço das disposições, segundo, nomeadamente, a frequência e a intensidade do treino seguido, distinguindo assim as disposições fracas (crenças passageiras e frágeis, hábitos efêmeros ou desajeitados) das disposições fortes? Como é que as múltiplas disposições incorporadas, que não formam necessariamente um “sistema” coerente e harmonioso, se organizam ou se articulam? (p. 17).

Nesse ponto, Barreiros (2017) destaca que o estudo das disposições possibilita melhor compreender as relações entre estruturas mentais e estruturas sociais, sendo essa, inclusive, uma recomendação de Bourdieu (2001), que menciona que a sociologia e a psicologia deveriam unir seus esforços.

Para Barreiros (2017), a noção de disposição dos agentes sociais é um dos constructos que melhor tensionam essas duas áreas do conhecimento.

Também é válido tomar por base as contribuições de Setton (2002), que entende que nos dias de hoje o indivíduo passa por processos de socialização cada vez mais diversos. Ela estuda o impacto da mídia sobre os processos de socialização, pois ela gera imagens de si, modos de agir e ver o mundo que atravessam todas as outras formas (presenciais) de socialização.

Assim, consideramos possível pensar o *habitus* do indivíduo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si. Isto é, um *habitus* produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização (p. 66).

Barreiros (2017) nos ajuda a estabelecer um diálogo entre Bourdieu e Lahire – e outros autores que se aproximam de um ou de outro. Ele nos mostra que, para Lahire, “as

disposições são múltiplas mesmo no nível do indivíduo, ou seja, uma mesma pessoa tem diferentes disposições relacionadas às diversas experiências de socialização que teve em suas travessias pelos espaços sociais”.

Segundo Barreiros (2017), Lahire entende que essa compreensão nos ajuda a pensar os processos de reprodução social, mas não nos permite mostrar como esses processos ocorrem em cada caso. Assim, critica o “automatismo teórico que o *habitus* leva a crer”, sendo que uma de suas propostas seria investigar as biografias individuais, a fim de compreender as disposições que são incorporadas pela pessoa, como são ou não são colocadas em prática.

Levamos em conta as categorias elaboradas por Lahire (2015) de *quadros*, *modalidade*, *tempo* e *efeito*, a fim de discutir dados oriundos de nossa pesquisa, que nos levaram a refletir sobre a ressignificação das disposições a partir de processos formativos. Apresentamos, abaixo, os casos que gostaríamos de abordar.

8.2. Do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional

Este tópico destina-se à apresentação dos dados da pesquisa, situações que identificamos no âmbito da proposta formativa que acabou extrapolando o desenvolvimento profissional e adentrando o próprio desenvolvimento da escola, gerando novas formas de organizar as práticas locais ou, até mesmo, levando à reorganização de estruturas físicas, materiais, de tempo e espaços.

8.2.1. Os encontros para planejamento

Esses encontros já foram mencionados no Capítulo Seis. Consideramos que eles foram importantes por diferentes motivos: propiciaram momentos de análise de práticas e do desempenho dos alunos, que suscitaram a partilha de atividades e estratégias de ensino. Eles trouxeram questões ligadas ao planejamento em si: como se planeja, o que se deve levar em consideração, quais as melhores estratégias para atender a determinado objetivo etc.

Entretanto, o que mais nos chamou a atenção sobre esse tipo de encontro foi o seu potencial para produzir a escola. Foi nesses encontros que vimos as professoras recém-chegadas à Escola A aprenderem mais sobre a metodologia da Pedagogia por Projetos e, assim, buscarem, juntas às demais, entender como poderiam fazer essa organização em sua prática.

Nesses encontros acompanhamos intensas discussões na Escola B, a fim de melhor especificar os conteúdos para cada série – embora a SME e a BNCC listassem objetivos para

cada série, as professoras colocaram-se em um movimento de pensar se as crianças de determinada série dariam conta daqueles conteúdos, para depois estabelecer informações mais específicas. Por exemplo, há o objetivo, na Educação Infantil, de reconhecer números. A escola especificou quais números devem ser reconhecidos em cada série. E assim por diante.

Assim, foi nesses encontros que vimos professores da Escola C estabelecerem essa discussão sobre o currículo no Ensino Fundamental I e procurarem organizar o planejamento em temáticas comuns, a cada bimestre, aproximando o trabalho desenvolvido por cada disciplina.

A partir desses exemplos, verificamos que esses encontros tiveram um caráter formativo, na medida em que juntos se estabeleceram discussões sobre o currículo, estratégias metodológicas, relação entre objetivos e estratégias etc., levando em conta a realidade de cada escola. Entretanto, também possuem um grande potencial para se analisar, problematizar, ressignificar a forma de trabalho em cada uma das escolas.

As ações realizadas nesses encontros de HTPC não parariam ali, pois não tinham apenas como foco aprender mais sobre um assunto ou refletir sobre determinada aula. Elas tinham um reflexo direto sobre a organização do trabalho realizado na escola. Nesse ponto, não é possível dizer que tais ações geraram disposições diferenciadas – pois não acompanhamos o trabalho realizado antes e depois das mesmas, mas entendemos que elas suscitaram novas formas de organizar e/ou lidar com os conteúdos escolares.

Para além de esses encontros serem considerados como importantes ao planejamento das aulas de cada professor ou de cada turma, entendemos que possibilitaram exercícios interessantes para se pensar o projeto de escola, passando por questões que tocam os currículos, os objetivos a serem atingidos, temáticas que norteiam o planejamento, metodologias a serem priorizadas etc.

8.2.2. O caso dos cantinhos e dos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade – Escola A

A Escola A, especificamente, nos chamou a atenção porque baseia parte de seu trabalho em uma metodologia diferenciada, assim como desenvolve uma formação contínua que perpassa a interação entre professores e alunos, levando-os a refletir sobre sua linguagem e postura frente às crianças.

Nesse viés, a recomendação da Escola A é que as professoras organizem, diariamente, o ensino dos conteúdos por meio de atividades diversificadas (cantinhos). Isso evidencia uma

lógica de trabalho que não corresponde a um modelo tradicional de ensino, quando por esse evocamos a imagem de um professor explicando o mesmo conteúdo a toda a classe.

Durante as atividades diversificadas, diferentes objetivos podem estar sendo desenvolvidos ao mesmo tempo; acompanham-se grupos menores de alunos; deve-se desenvolver estratégias para possibilitar que crianças pequenas se organizem com relativa autonomia em diferentes atividades, sem que o professor esteja diretamente envolvido em tudo o que acontece na sala de aula.

Nesse ponto, ao longo das observações, identificamos falas das professoras que destacam sua preocupação em compreender essa outra lógica de trabalho, em ajustar seu fazer docente à proposta de ensino considerada na Escola A.

O caso dos cantinhos nos chama a atenção, pois os professores que adentram a escola indicam muito esforço para adaptar-se a essa forma de lecionar, e precisam reorganizar seu modo de planejar, agir e gerenciar a sala de aula. Precisam aprender a gerenciar conflitos e um modo de acompanhar a turma, que, em um modelo não tradicional, parece não estar previsto.

O interessante é que, embora vejamos dificuldade nos professores recém-chegados à escola, todos demonstram, em algum momento, a preocupação em aprender a trabalhar com essa metodologia. Assim, em nossa visão, essa forma de trabalho estaria exigindo *novas disposições* dos professores que lá atuam. Na medida em que o componente apresentado se configura em um processo que se iniciou em meio a uma formação, mas, pouco a pouco, se inseriu no *fazer docente* dos professores daquela escola, passando a fazer parte da cultura daquela instituição específica e, sendo assim, podendo ser socializado.

Pesquisadora: [...] De tudo o que vocês sentiram, o que foi importante para vocês em relação ao trabalho pedagógico?

P8-A: Para mim a explicação dos cantos, no começo. Apesar que a gente vai pegando o jeito com o tempo... Acho que uns três, quatro meses (GFA, 2).

P8-A: Estar aqui é um desafio, viver... Viver da uma às cinco é um desafio. Eu acho que tudo para gente. Eu falei, estava em outra cidade, então vir para cá, pegar um Infantil II desde o começo. Tudo é desafio. Tudo é desafio. Eu acho que vou me adaptar não é nem este ano. A hora que eu estiver me aposentando.

P1-A: Ai, que exagerada!

P8-A: Mas, assim, é tudo muito difícil. E os cantos, o trabalho com os cantos exige que você conheça mais a escola. Eu acho que deve ter um documento, não sei se tem, se no PPP tem, não li inteiro. Explicando tim-tim por tim-tim, assim.

C2-A: Tem, no PPP tem.

P8-A: Ah, então, preciso pegar essa parte.

C2-A: Eu nunca vi um PPP tão completo igual ao dessa escola.

P8-A: Porque precisa de repente deixar só ele como, porque foi muito difícil. Na verdade, no dia a dia, assim, tudo é difícil.

P1-A: Baixa um pouquinho [as expectativas]. Vai subindo degrau por degrau. Que nem você fala das atividades. A gente não usa todas de uma vez. Eu também nem sei... Você sabe tudo que tem? Porque você vai vendo o que funciona, o que não funciona, o que dá, o que não dá (GFA, 2).

Nesses trechos oriundos do segundo grupo focal realizado na Escola A, P8-A fala sobre como se sentiu desafiada em trabalhar a partir das atividades diversificadas (cantos). P1-A, há vários anos atuando na escola, procura recomendar que ela diminua suas expectativas, pois, aos poucos, ela *pegará o jeito*, lidará melhor com essa nova metodologia de trabalho.

Ao mesmo tempo, o trabalho com a linguagem evidencia que os professores buscam, conscientemente, reconstruir algumas falas para intervir com seus alunos, saindo das falas automatizadas, que fazem parte de sua própria identidade. Algumas falas evidenciam essa questão:

P3-A: O meu [HTPC que mais contribuiu] também foi trabalhar a formação sobre ‘moralidade’. Para mim foi fundamental, eu não sei como lidar com essas situações de conflito, eu ainda me perco em algumas coisas. Mas eu tento sempre... É que nem eu ouço ela falar [a professora coordenadora]: “Tem três situações: a primeira é a que você se perde; a segunda: eu poderia ter feito isso, mas não fiz e a terceira... Eu já estou conseguindo chegar na terceira”. A hora que eu vou [agir], eu lembro e já consigo voltar atrás, então isso foi fundamental para mim. Eu só fiz dois, fiz esse e do desenho, mas a moralidade, realmente é o que a P4-A falou, foi para minha vida, entendeu? Para eu usar em qualquer situação, até no diálogo com o outro dá para gente utilizar. Foi excelente (GFA-1b).

A fala da professora P3-A evidencia seu processo em modificar suas próprias disposições, a fim de atender ao que a escola defende em relação ao trato com os alunos. Essa forma de intervir com os alunos – baseando-se em estudos socioconstrutivistas e em técnicas de linguagem – pode ser visualizada não apenas nos encontros em que lemos e discutimos sobre o desenvolvimento moral, mas se fez presente nas orientações das professoras que estão há mais tempo na escola às novatas, assim como foi observada em situações cotidianas, como por exemplo, no parque:

P2-A: Como isso vai... Porque eu acho que, para mim, é mais fácil eu observar do que falar. Então às vezes, como eu comentei, como meu parque era com ela, então eu olhava as atitudes dela em relação aos alunos.

P3-A: É verdade. No ano passado eu me espelhava muito nela. Até no tom da voz dela. No jeito dela falar.

Ele é válido para os cantinhos: toda a estrutura da escola se reorganizou em torno desse modo de trabalho, as professoras mais experientes trabalham dessa maneira e explicam às recém-chegadas como podem se organizar.

Além disso, ambos os processos eram reconhecidos pela gestão da escola, que legitimava esse modo de fazer docente e, com frequência, questionava as professoras para que correspondessem a esse. Essas mudanças parecem exigir adequações dos indivíduos que chegam à escola mais fortes do que simplesmente adaptar sua forma de planejar ou organizar os conteúdos, não requerendo somente a aquisição de novos conhecimentos, mas mudar a forma de intervir frente às situações e de gerenciar o ensino.

8.2.3 Dificuldade em modificar a organização do fazer docente, na Escola B

Por outro lado, na Escola BF, vivenciamos uma situação em que C-B identificou que muitas professoras organizavam seu planejamento a partir de atividades soltas ou de sequências didáticas bastante simples. Seu intuito, com diferentes formações, seria que as professoras pudessem desenvolver sequências didáticas mais complexas, a fim de exigir uma maior variabilidade de habilidades das crianças, lidar com conteúdos de diferentes tipos (conceituais, procedimentais, atitudinais) e possibilitar um ensino contextualizado, com maior relação entre as atividades.

Embora tenhamos conversado sobre isso no início de 2018, as falas das professoras nos levam a pensar que talvez falem *disposições* para planejar e atuar dessa outra maneira. Durante esses encontros, as professoras foram levantando muitos descompassos para se desenvolver sequências didáticas mais bem elaboradas, que envolvessem diferentes tipos de conteúdos (conceitual, procedimental, atitudinal) e que levasse a um posicionamento mais ativo do aluno.

Para as professoras, a lógica das avaliações externas vai na contramão desse trabalho, falta estrutura para desenvolvê-lo (internet, condições de se reunir em pequenos grupos, engajamento das famílias), a nova BNCC propõe um trabalho muito focado em habilidades, conteúdos procedimentais, mas isso nem sempre transparece nas avaliações externas ou no próprio modo em que, tradicionalmente, ensinam-se determinados conteúdo.

P8-A: [...] Eu estou pensando, que assim, a lógica que a gente propõe não é a lógica que é cobrada. É nesse sentido, eu estou pensando no cidadão completo x, y, z que trabalha a cidadania, a criticidade, mas não é aquele o interesse da avaliação que vem, eu acho que a lógica que a escola quer, da escola de gestão democrática, que pensa no sujeito como cidadão, é diferente da lógica que está havendo aqui, sabe, não sei se vocês percebem, pois [...] essa lógica aqui [das avaliações externas, do sistema] está querendo nos engolir (ROBF, E-36, 07/05/2019).

Dessa maneira, o que está sendo sugerido nas propostas formativas pode não fazer sentido para o *fazer docente* daquele grupo, pode se confrontar com exigências oriundas do próprio sistema de ensino. Assim, as formações vêm ocorrendo, mas seria preciso ir além, no intuito de se pensar como seria possível conciliar os objetivos da escola às exigências externas. Um trabalho que Certeau (2014) chamaria de elaborar táticas, pois essas lhes possibilitam “jogar com o terreno que lhe é imposto” (p. 100).

Seria preciso avançar, problematizando onde a escola pode avançar em termos de equipamentos, organização, no trabalho com as famílias; de repente se exigir um outro formato de planejamento, que atenda a essa lógica; se organizar para que, juntas, as professoras pudessem pensar como esse trabalho com sequências didáticas melhor elaboradas poderia contemplar objetivos que, à primeira vista, parecem não se conciliar com as mesmas etc. Neste contexto, apresentaremos algumas considerações a seguir.

8.2.3. Dos dispositivos às disposições

Conforme demonstramos no Capítulo Sete, professores da Escola C pontuaram que as mudanças no parecer descritivo os levaram a pensar a avaliação dos alunos sobre outra óptica: em vez de partir das questões, procurou-se olhar para quais objetivos se deseja avaliar.

P4-A exemplifica que até sua forma de corrigir as provas mudou, pois ela dá a nota de acordo com quantos objetivos o aluno atingiu e não de acordo com quantas questões ele acertou.

Ao mesmo tempo, professoras das diferentes escolas destacam que o conjunto de dispositivos utilizados para acompanhar os alunos (portfólios, pareceres descritivos, planilhas de avaliação quantitativa, mapas de classe) acabou levando-as a ter um olhar mais individual para os alunos e para os dispositivos como um todo.

Quando se confronta com as perguntas: Quantos alunos sabem encher bexiga sozinhos? Quantos alunos fazem uso da tesoura com autonomia? Quantos alunos já utilizam técnicas para a resolução de conflitos? – as professoras da Escola A acabam se questionando como organizarão a dinâmica da sala de aula de modo a acompanhar aluno por aluno, verificando o que cada um deles já consegue ou não fazer com a autonomia.

Dessa forma, esses dispositivos parecem contribuir, na medida em que visam superar duas perspectivas marcadas no ensino tradicional:

(1) A ideia de se produzir uma mesma aula a todos os alunos, já que os professores comentam que é comum que se avaliem algumas atividades no geral, pelo que sentem quando

lidam com a turma, mas, em função de tais dispositivos, procuram formas de desenvolver um olhar mais minucioso, acompanhando aluno por aluno;

(2) O enfoque maior em conteúdo de caráter cognitivo, especialmente quando se trata da Educação Infantil. Nos DAA-E, abriu-se espaço para avaliar as interações sociais, o desenvolvimento moral, o desenvolvimento físico. Já o portfólio, estabelecido pelo município, prioriza a coleta de atividades ligadas a aspectos cognitivos (principalmente ligadas ao desenho, à alfabetização e letramento, à matemática). Desse modo, os dispositivos elaborados pela escola levam os professores a terem um olhar para os aspectos afetivos, sociais e físicos, inclusive nos momentos de avaliação, o que ajuda a englobar, ao longo das práticas cotidianas, atividades intencionais voltadas a esses outros aspectos do desenvolvimento.

8.3. Da formação à escola: a cultura profissional em movimento

Dando continuidade ao capítulo, por ele perpassam também diferentes conceitos importantes, que não necessariamente são veiculados ou relacionados nas mesmas correntes teóricas, mas que acabam tocando nas discussões mais amplas sobre educação ou formação de professores.

Quando Bourdieu (1983) apresenta o conceito de *habitus*, ele traz uma nova referência de análise para as práticas, demonstrando que essas não são totalmente conscientes, mas que possuem uma lógica e uma racionalidade a partir de sua gramática geradora. Por meio dos processos de socialização, vamos constituindo *habitus*, na medida em que buscamos adequar nossa linguagem, nossos objetivos, nossa postura, a fim de participar do jogo em pauta no campo em que estamos situados.

Esse conceito ressignificou muito do que se debatia no âmbito da formação docente, afinal, conclui-se que uma parte importante das práticas não pode ser ressignificada a partir da aquisição de novos saberes, habilidades ou competências. Há algo que dificilmente se vê, mas que está arraigado nos valores e nos modos de agir de cada um. Lahire (2005, 2015) e Perrenoud (2001), como vimos, são autores que procuram, a partir desse conceito, avançar na discussão, problematizando se haveria a possibilidade de os processos formativos repercutirem nas disposições ou esquemas dos sujeitos.

Nesse processo, aproximamo-nos das discussões trazidas por Lahire (2015), na medida em que ele entende que se faz necessário adentrar os processos de socialização, conhecer como esses interferem na constituição dos indivíduos, propondo uma sociologia à escala individual. Ele propõe discutir os processos de socialização a partir dos quadros em que eles

estão inseridos, das modalidades e dos tempos em que essa socialização se realiza e dos efeitos por elas geradas.

Para nossa pesquisa, particularmente, essas quatro categorias nos levam a questionar: Como se atua em cada uma das escolas participantes? O que se espera do professor em cada uma delas? Como os recém-chegados são socializados na escola? Quais saberes são compartilhados? O que é exigido? O que lhes é apresentado? De que maneira as exigências são feitas? Em que espaços-tempos essa partilha e essas exigências acontecem?

Verificamos quais os efeitos desse processo sobre os professores da Escola A, B ou C? Eles se diferenciam em alguma forma de agir, em conduzir o planejamento, o ensino, a avaliação que revela certa especificidade, associação com os valores da escola?

Essa discussão também carrega vínculo com outros dois conceitos importantes: cultura e identidade docente. Na medida em que o *habitus* está ligado a determinado campo, constituindo-se na maneira como a socialização ocorre dentro desse campo, entende-se que ele também carrega elementos importantes à cultura construída no campo.

Setton (2002), inclusive, salienta que em determinados estudos de Pierre Bourdieu, *habitus* corresponde à noção de cultura:

Para Bourdieu, ao utilizar o conceito de *habitus*, Panofsky “mostra que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados: é, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares” (SETTON, 2002, p.).

Nessa concepção, a cultura também influencia nos elementos que constituem o *habitus*. De modo que Setton (2002) visa, justamente, discutir como a própria produção de referenciais culturais e informações têm o lugar privilegiado que ocupam na formação ética, identitária e cognitiva dos indivíduos. Para a autora, com a contemporaneidade, emerge uma nova configuração cultural, de modo que os *habitus* individuais – que aqui denominamos disposições – passam a ser mediados, simultaneamente, por diferentes instâncias produtoras de valores culturais. Configuração essa que leva a autora a pensar na família, na escola e na mídia.

Olhando para a escola, a discussão de Demenech e Dickel (2016) parece nos auxiliar na medida em que diferenciam a cultura escolar da cultura da escola. Enquanto a primeira representa os “costumes que permanecem com pequenas modificações que, por mais que a escola se transforme, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam,

mantêm-se como próprio da instituição”, a cultura da escola representa “a história não documentada, o cotidiano dessa instituição, acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos, a sua gênese, seu plano pedagógico, o ethos escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar” (DEMENECH, 2014, p. 43).

Dessa forma, as autoras destacam que a cultura da escola pode entrar em tensão com a cultura escolar, tendo em vista que, enquanto a última tende à homogeneização, a primeira suscita a heterogeneidade, produzindo novas relações culturais e pessoais e, até mesmo, novas disposições.

Enquanto a cultura escolar representa os costumes, a estrutura, o fazer docente que se configuram ao longo da história, gerando o que Gauthier et al. (1998) denominam de saberes da tradição pedagógica e servindo de base para a constituição de um *habitus* escolar ou educacional, a cultura da escola emerge na identidade de cada instituição, quando os sujeitos tomam posições e assumem mudanças que ressignificam elementos instituídos na cultura escolar. Nesse cenário, quando se adotam novas práticas, novas formas de agir, de proceder frente ao cotidiano escolar, pode ser necessária a aquisição de novas disposições, na medida em que se alteram o quadro e a modalidade em que os processos de socialização acontecem (LAHIRE, 2015).

Enfim, essas mudanças também podem incidir em novos processos identitários, pois, enquanto processos formativos tendem a influenciar os *processos biográficos*, na medida em que atuam sobre o sujeito, levando-o a questionar seus valores, saberes, seu modo de agir em um processo reflexivo que pode convidá-lo a questionar quem eu sou e como eu gostaria de ser; quando se geram mudanças na cultura da escola, aumenta-se a ênfase sobre os processos relacionais, tendo em vista que as instituições passam a esperar que os professores ajam e respondam aos desafios de uma nova maneira.

Remetendo à discussão proposta por Sarti (2019) no início deste capítulo, seria ingênuo acreditar que a *cultura da escola* poderia romper com estruturas cristalizadas ao longo de décadas por meio da *cultura escolar*, de modo que, embora as disposições geradas em âmbito local possam, pouco a pouco, repercutir no *habitus* socialmente partilhado no magistério, esse processo não se faz de forma instantânea, mas sim ao longo da história, sendo que as transformações tensionam o processo de produção do magistério e de sua cultura.

Essa colocação nos leva a destacar que, embora acreditamos que mudanças na cultura da escola favoreçam o desenvolvimento organizacional (NÓVOA, 1992) e, em consequência,

possam produzir formas melhores de acolher, ensinar e mediar aprendizagens, não se pode, ingenuamente, esperar que conquistas locais tenham um impacto imediato sobre o *habitus professoral*. Conforme ressalta Chartier (2005), as mudanças culturais acontecem, principalmente, em função das *revoluções do crível* (CERTEAU, 2014), quando uma geração deixa de acreditar no que era uma evidência compartilhada na geração anterior, provocando o “espanto incrédulo: Como eles podiam acreditar nessas coisas?” (CHARTIER, 2005, p. 26).

Nesse processo, entendemos que as mudanças apresentadas nas escolas participantes que anunciamos no tópico anterior remetem a mudanças na *cultura da escola*, na medida em que produziram novas formas de planejar e organizar os conteúdos escolares (Escolas A, B, C); uma metodologia diferenciada no trabalho com a Educação Infantil (Escola A); um trabalho sistemático de refletir e aperfeiçoar a linguagem do professor e a gestão da sala de aula (Escola A); novas formas de se avaliar e lidar com os conteúdos escolares (Escolas A, B, C).

Nesse ponto, destacamos, especialmente, o trabalho desenvolvido na Escola A e aquele que surgiu a partir dos dispositivos de acompanhamento dos alunos, na medida em que foram intencionais e estiveram atrelados a processos formativos. Além disso, essas mudanças podem ser vistas como, de fato, incorporadas à cultura da escola, na medida em que foram socializadas aos novos professores, tanto em momentos planejados (HTPC/ HTPI), como no cotidiano escolar (por meio das exigências atreladas ao planejamento, do que se observava na conduta dos professores há mais tempo na escola, dos materiais e formas de organização da escola etc.).

Nesses casos, entendemos que foi possível alcançar a perspectiva de *formação na mudança* (FORMOSINHO, 2009), remetendo a um conceito ecológico de mudança, na medida em que se entende que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham” (CANÁRIO, 1994, p. 27). Ou ainda: professores e escolas mudam simultaneamente, por meio de processos interativos.

8.4. Algumas considerações: É possível que os processos formativos suscitem novas disposições?

Este capítulo suscitou dados que revelam momentos em que os processos formativos repercutiram em mudanças na organização da escola, algo que denominamos *materialização das concepções*. Identificamos mudanças de diferentes naturezas: na forma de planejar, no modo de organizar os objetivos e conteúdo, na maneira de avaliar, na metodologia de

trabalho, na linguagem e postura do professor frente à gestão da sala de aula, no trabalho estabelecido junto à comunidade, na aquisição e organização de materiais, na reorganização do espaço escolar.

As escolas que conseguem realizar um trabalho de desenvolvimento organizacional vinculado ao desenvolvimento profissional demonstram perceber que é preciso diferenciar quais demandas podem ser superadas a partir de processos formativos; quais necessitam de uma reorganização escolar; e quais só poderão ser contempladas a partir de órgãos externos – necessária mudança da família, atendimento especializado de outro(s) profissional(is), mudança na legislação etc.

Algumas das mudanças geradas pelas escolas parecem ter repercutido com maior intensidade, podendo ocasionar transformações nas disposições, na medida em que verificamos formas de agir, valores e crenças que rompem com elementos inerentes à pedagogia tradicional ou ao que alguns denominam cultura escolar (DEMENECK; DICKEL, 2016).

Nesse processo, pudemos afirmar que as transformações citadas foram incorporadas à cultura da escola, na medida em que passaram a fazer parte dos processos de socialização profissional, ou seja, puderam ser apreendidas no cotidiano da escola ou, até mesmo, ensinadas diretamente às professoras recém-chegadas, de forma explícita ou implícita. Considerando os elementos suscitados por Lahire (2015), entendemos que essas transformações se incorporam ao processo de socialização, visto que geraram mudanças no *quadro* e passaram a ser socializadas de *maneira naturalizada* – ou seja, emergiam ao longo do dia a dia, sem que se planejasse tal ação, o que acaba reforçando a *intensidade* desse processo, pois as transformações passam a ser aceitas como a forma daquela comunidade atuar e pensar a escola.

É aqui que reside a grande defesa pelo conceito de *desenvolvimento profissional docente*, pois, assim como nos apontam Almeida et al. (2020) e Crecci e Fiorentini (2013), esse emerge como um termo guarda-chuva, que foi “introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação” (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 11), demarcando diferenças com o processo tradicional e não contínuo da formação.

Assim, o DPD se refere aos processos de transformação dos sujeitos em um campo profissional específico. Está associado “ao processo de constituição do sujeito, [...] um processo, por tanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação

formativa”, de modo que “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 13).

Dessa forma, quando abordamos a noção de DPD, suscitamos a noção de crescimento, de aperfeiçoar-se como um todo, o que implica, necessariamente, a incorporação de uma cultura profissional e a aquisição de uma nova identidade.

CAPÍTULO 9: O PAPEL DA COORDENAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA COMO LUGAR DE DPD



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

coisa, a parte de gestão.

D-A: [...] Que eu acho que tem algumas escolas, que a gente percebe, não sei se tem isso ainda. Mas que o papel da vice-diretora fica aquele papel só burocrático, não acompanha muito essa parte pedagógica. E eu sempre quis que minha vice fizesse isso. E, quando isso é possível, eu acompanhando a parte pedagógica também, e ela também, e a gente dividindo também

C2-A: Isso é uma coisa que a gente conversou há uns anos atrás. Porque aí começava o HTPC em uma situação e: 'Ah, a gente precisa resolver tal coisa'. A vice e a diretora nunca participavam, aí quando acontecia alguma coisa: 'Ah, mas por que elas estão pedindo isso?' 'Não, a gente está trabalhando em HTPC, então por isso que elas precisam, para desenvolver essa atividade'. Elas ficavam meio perdidas, meio alienadas. E aí, como vocês participam, é mais fácil porque vocês já sabem do que estou falando, participaram, sabem o que está acontecendo. Eu acho que isso faz muito diferença.

(Trechos oriundos da segunda seção de Grupo Focal realizada na Escola A)

Chegamos ao último capítulo, que procura apresentar e discutir os dados oriundos desta pesquisa. Se até aqui discutimos as relações estabelecidas entre os processos formativos e os professores, agora direcionamos o olhar para aqueles que gerenciam os processos educativos e formativos na escola: a coordenação e a gestão escolar, cujas funções, no município em que aconteceu a pesquisa, são denominadas, respectivamente, de professor coordenador e diretor de escola, que atua junto a um vice-diretor.

Foi com esses participantes que a pesquisadora desenvolveu uma parceria mais próxima, a fim de desenhar e executar a proposta formativa em cada uma das escolas investigadas, assim, consideramos importante debater sobre o papel de tais participantes nesse processo.

Segundo a literatura, gestão se origina do conceito *gestione* (em latim), que se refere “à ação e ao efeito de gerir ou administrar” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 879). As autoras pontuam que, com o passar dos anos, diferentes significados foram sendo atribuídos ao gestor escolar, sendo que, embora o termo ‘gestão’ se ligue à ação de dirigir, administrar e gerir a vida, os destinos e as capacidades das pessoas, muitos o associam a funções de caráter burocrático.

As autoras ainda salientam que, com o passar do tempo, o conceito de gestão escolar deixou de focar aspectos administrativos para trazer discussões de caráter pedagógico e político, havendo um aumento, nos últimos anos, de pesquisas que procuram compreender a gestão escolar vinculada à gestão democrática da escola.

Para melhor compreender essas diferentes dimensões que se relacionam ao conceito de gestão, tomamos por base o conceito trazido por Paro (1986), que defende que o campo de estudo da gestão ou da administração (ele emprega tais termos como sinônimos) tem relação com tudo aquilo que visa à “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Para o autor, embora esse conceito seja bastante geral, ele pode ser utilizado nas diferentes áreas dos empreendimentos humanos e, quando considerado na área da educação, afasta dois equívocos que, como frequência, se vinculam ao conceito de gestão ou administração do ponto de vista do senso comum (PARO, 2012).

O primeiro equívoco seria a ideia de que “administração implica, necessariamente, mando e submissão” (PARO, 2012, p. 65). Segundo o autor, esse conceito geral possibilita considerar a dimensão mediadora da administração, abrindo infinitas possibilidades para se distribuir a autoridade e organizar as atividades a serem desempenhadas.

O segundo equívoco seria considerar que as ações administrativas abrangem as atividades-meio, sem levar em conta a “mediação administrativa no próprio processo de produção do bem ou serviço que se tem como fim realizar” (PARO, 2012, p. 66). Nesse ponto, consideram-se como tarefas administrativas as ações da Secretaria da Educação, assuntos financeiros e de materiais escolares, mas se esquece que a boa realização do ensino é a razão de todas as demais atividades. Desse modo, o autor destaca que toda administração de

sucesso realiza uma boa adequação entre meios e fins, isto é, os recursos são utilizados a fim de irem ao encontro dos objetivos que se pretende realizar.

Quase dez anos depois, essa discussão ainda é atual, tendo em vista que se toma conhecimento, com frequência, de algumas das situações citadas pelo autor: quando se diz que as questões administrativas da escola vão bem, mas a dimensão pedagógica caminha com dificuldade... Quando se empreende a gestão ou as reuniões guiadas pela gestão como tarefas burocráticas, que não levam a reflexões ou avanços em relação ao ensino. Quando se verifica que diretores não se envolvem com as formações realizadas nas escolas: na pesquisa de Garcia e Miranda (2017), por exemplo, entre oito diretores participantes, apenas um participava ativamente das reuniões de HTPC e momentos formativos da escola. “Vale destacar que os profissionais da gestão escolar que foram entrevistados neste estudo, não se sentiam, de fato, responsáveis pela formação dos professores, embora eles realizassem várias atividades neste sentido de forma não sistematizada e organizada” (GARCIA; MIRANDA, 2017, p. 2227).

Nesse cenário, entra em cena o papel do professor coordenador ou coordenador pedagógico. Se o gestor não tem se identificado com esse caráter formativo, seria essa figura considerada para mediar os processos pedagógicos que acontecem na escola, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem?

Ferri, Souza Neto e Benites (2015) destacam que, segundo a literatura, o professor coordenador tem sido visto como responsável pela formação continuada dos professores, mas, na prática, enfrenta muitos desafios, como a falta de uma formação específica para sua área de atuação, um excesso de atividades a serem realizadas em seu dia a dia, as quais nem sempre se vinculam ao seu papel. Placco, Souza e Almeida (2012) ressaltam que as atribuições conferidas ao coordenador são muitas:

[...] envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (p. 761).

Embora existam inúmeras demandas e desafios, as autoras ainda destacam que, internacionalmente, pesquisas têm apontado a importância da coordenação e/ou orientação

pedagógica dentro da escola, sendo essa figura associada àquela que articula ou se responsabiliza pela formação que acontece na escola.

Essa associação entre o professor coordenador e a formação de professores têm seu marco nas origens da função. Um estudo de Placco, Souza e Almeida (2012) identificou que, no Brasil, essa origem está vinculada ao papel da inspeção escolar, de modo que uma “ideia de formação de um novo profissional para essa função veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 760). Segundo as autoras, a supervisão escolar era estudada a nível de sistema de ensino e a nível de unidade escolar, sendo que nessa segunda concepção se considerava a formação do supervisor para atuar como *orientador pedagógico dentro das escolas*.

As autoras ainda mostram que a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5692/1971) consolidou essa figura, pois instituiu um profissional do magistério que deveria estar comprometido com a ação supervisora, nesses dois níveis. Essa figura recebia diferentes nomenclaturas pelo Brasil: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador etc., de forma que elas constataram que, atualmente, todos os estados do Brasil já possuem leis estaduais e/ou municipais que garantem a figura do coordenador pedagógico em suas redes de ensino.

No município em que essa pesquisa foi realizada, a figura do professor coordenador faz parte das unidades escolares e tem como funções específicas:

- a. coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente;
- b. assistir o Diretor de Escola na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da unidade;
- c. coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo;
- d. promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes;
- e. coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho;
- f. colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar;
- g. colaborar no processo de integração escola-família-comunidade (RIO CLARO, 2007, p. 55).

Já o diretor de escola deve:

- a) dirigir a Unidade Educacional de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional e a integração de todos os elementos componentes da equipe técnico administrativa, e dos docentes que atuam na Unidade;

- b) coordenar e integrar a equipe técnica administrativa e docente da Unidade, para elaboração do plano escolar;
- c) supervisionar o funcionamento das instituições auxiliares da escola;
- d) promover condições para integração Escola-Comunidade;
- e) coordenar e controlar os serviços administrativos da Unidade, [...]
- f) zelar para o fiel cumprimento do horário escolar, de modo a impedir atraso ou interrupção das atividades docentes e administrativas;
- g) preparar de conformidade com a orientação superior o orçamento e programa anual da escola;
- h) cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como normas e diretrizes emanadas de autoridades superiores;
- i) propor à Secretaria Municipal de Educação a criação e supressão de classes, em face da demanda escolar;
- j) cuidar para que o prédio e suas instalações sejam mantidos em boas condições de segurança e higiene [...]
- k) cuidar para que sejam sanadas quaisquer falhas ou irregularidades verificadas na Unidade;
- l) coordenar a execução de programas elaborados e autorizados pela Secretaria Municipal da Educação;
- m) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal da Educação;
- n) aplicar advertências e suspensões ao pessoal lotado em sua Unidade, encaminhar denúncias, reclamações e pedidos de sindicância ou inquérito ao Secretário Municipal da Educação (RIO CLARO, 2007, p. 59).

Como se verifica, ao diretor se atribui o gerenciamento da escola como um todo, havendo indicativos para a realização de diferentes tarefas administrativas, para que se exija o cumprimento das normas escolares e da legislação, para o acompanhamento do prédio e dos materiais escolares. Enquanto ao professor coordenador se associam atividades de acompanhamento dos processos pedagógicos, seja contribuindo para a melhoria das ações dos professores, seja monitorando e sistematizando o desempenho dos alunos.

Ambas as funções devem se responsabilizar pela parceria estabelecida entre escola e comunidade. Aos diretores também cabe garantir que se alcancem os objetivos do processo educacional. Nesse sentido, entendemos que, embora as especificações da função do diretor apresentem maior relação com as tarefas administrativas, sua primeira atribuição se volta aos objetivos da escola, ao que Paro (2012) denominou atividade-fim.

Desse modo, embora não se explicita tal afirmação, entendemos que a legislação do município possibilita compreendermos que o diretor deve gerenciar os processos e a organização da escola como um todo, dos diferentes setores – organização e manutenção do espaço físico; dos materiais; limpeza; alimentação; gestão financeira; documentação etc. (levando sempre em consideração os objetivos da atividade-fim), enquanto ao professor coordenador cabe um acompanhamento mais detalhado dos processos pedagógicos.

A partir dessa compreensão, entendemos que o trabalho de ambos pode ser desempenhado com maior qualidade se houver uma integração entre eles, ou seja, se ambos

estiverem alinhados aos objetivos da escola e às ações que podem ser desempenhadas para que tais objetivos sejam alcançados.

Se, ao olhar para a literatura e para a legislação, tal articulação parece ser evidente, quando coletamos dados oriundos de pesquisas sobre essas áreas, verificamos que, na prática, muitos desafios se ligam a tais funções. Conforme já mencionado anteriormente, as atividades do diretor, com frequência, ficam atreladas a questões administrativas, perdendo-se de vista os objetivos da escola (que são de caráter educativo). Ambas as funções se veem imersas em uma grande quantidade de tarefas, muitas vezes atuando para apagar incêndios, para lidar com imprevistos do cotidiano, tendo dificuldade em manter um planejamento e uma continuidade em seu trabalho.

Além disso, pesquisas também apontam que as pessoas que exercem tais funções, em muitos casos, não têm clareza sobre o seu papel (FERRI, 2015; GARCIA; MIRANDA, 2017).

Diante desse cenário, perguntamo-nos: qual papel o gestor e o professor coordenador devem desempenhar a fim de contribuir com o DPD daqueles que atuam em sua escola? Objetivamos observar, nas três escolas que acompanhamos, ações desempenhadas pelos professores coordenadores e pelos gestores que podem auxiliar a responder a essa questão.

9.1. O professor coordenador e o gestor escolar segundo estudos científicos brasileiros

Este texto, amparado pela literatura nacional sobre o assunto, não tem como principal foco compreender as origens e as transformações das concepções que envolvem o diretor de escola e o professor coordenador. O que procuramos demonstrar é como essas figuras podem colaborar com a construção da escola. Mais especificamente, no caso de nossa pesquisa, porque acreditamos que eles sejam peças-chave para se constituir espaços de DPD dentro da escola.

Essa discussão se liga ao que temos apontado nos capítulos anteriores, sendo importante evidenciar que, assim como Torres (2005), entendemos que, embora as escolas possuam similaridades em relação à organização, cada instituição possui uma *identidade própria*, que constitui a *cultura da escola*.

Para Pol et al. (2007), a cultura da escola tem relação, principalmente, com aspectos internos, sendo que a gestão exerce uma grande influência sobre ela. Libâneo (2008) contribui afirmando que a gestão da escola pode propiciar uma cultura organizacional que gere

melhores resultados escolares, por meio de mudanças nas rotinas, “a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente” (p. 103).

Nesse ponto, a partir da contribuição de pesquisas na área, levantamos as características do trabalho atribuído aos gestores e aos professores coordenadores, a fim de refletirmos sobre a partir de quais dimensões essas figuras podem corroborar a construção de um *projeto de escola* e, junto a esse, de um *projeto de DPD*, contemplando, a partir dessa díade, elementos da cultura escolar. Ainda destacamos alguns dos grandes desafios que os pesquisadores apontam para o desempenho de tais funções.

Essa perspectiva vai ao encontro do que Paro (2007) destacou na introdução deste capítulo, de modo que entendemos que a gestão escolar, no caso do município em que ocorreu a pesquisa, composta por diretor, vice-diretor e professor coordenador, possui um papel importante na melhoria dos resultados escolares. Libâneo (2008) afirma que as práticas e a organização da gestão geram diferenças em relação a esses resultados.

Bordignon e Gracindo (2006) colaboram afirmando que “a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (p. 147). De modo que ela se constitui como um processo político-administrativo por meio do qual a educação é orientada, organizada e viabilizada.

Nesse ponto, Lima (2011) defende que, apesar dos controles político-administrativos, os atores educativos sempre possuem algum grau de autonomia. É nessa autonomia que se revelam as formas de agir, de se organizar, as crenças e valores dos que atuam em determinada instituição, as rotinas, sendo que são esses elementos que constituirão a própria cultura organizacional da escola.

Cunha e Cunha (2016) também reconhecem os gestores da escola como peças-chave para a melhoria dos processos educativos, de modo que, ao realizar uma análise comparativa do perfil de gestão em duas escolas distintas¹⁵, olham para essa função a partir das dimensões *burocrático-administrativa*; *pedagógica* e *política*. Na primeira dimensão, os dados da pesquisa evidenciam que, na escola que possuía melhores resultados no IDEB, a gestão conseguia racionalizar melhor os recursos humanos para os fins pedagógicos, havendo maior acompanhamento dos resultados pela chefia, que estabelecia um trabalho contínuo de

¹⁵ A pesquisa foi realizada em duas escolas, selecionadas a partir de três critérios, previamente estabelecidos: 1) Resultados do Ideb (uma escola dentre as que obtiveram os mais altos índices e outra dentre as que obtiveram os mais baixos índices); 2) Continuidade da gestão (que o diretor e/ou vice-diretor tivesse participado da gestão anterior); 3) Semelhança do porte da escola. Foram selecionadas a Escola A, com Ideb acima de 5,0, e a Escola B, com Ideb abaixo de 3,0, em 2009. Ambas as escolas selecionadas eram de médio porte (CUNHA, CHUNHA, 2017, p. 13).

conscientização dos alunos em relação aos cuidados com o patrimônio escolar e, além disso, procurava ficar mais próxima dos professores, observando suas rotinas, conhecendo as relações que se estabeleciam entre os alunos nos intervalos etc.

Na *dimensão pedagógica*, as autoras também notam diferença em relação ao trabalho que é desenvolvido entre professores e coordenação pedagógica. Na escola com menor desempenho no IDEB, há quase uma rejeição à liderança pedagógica de tal profissional, enquanto na outra, embora também haja desafios, percebe-se uma integração entre professor coordenador e professores.

Na *dimensão política*, as autoras apontam que verificaram a tomada de decisões de forma mais horizontal na Escola A, pois nessa havia reuniões de Conselho de Escola, enquanto na Escola B esse órgão estava desativado. Mesmo na Escola A havia dificuldades em contar com a participação dos pais, mas os professores faziam parte de algumas tomadas de decisão de forma ativa. Segundo a diretora, o apoio do colegiado acontece sempre que é solicitado: ela destaca, ainda, que os professores da escola sugerem determinadas medidas, pois “eles têm essa liberdade para poder apontar, para poder aconselhar, também” e isso é, segundo a informante, “tranquilo” (CUNHA; CUNHA, 2016, p. 19). Já na Escola B, não se identificou esse aspecto.

Nesse sentido, existem outras pesquisas que já relacionam o perfil de diretores democráticos a melhores desempenhos escolares (SOARES; TEIXEIRA, 2006; SOUZA, 2007).

De certa forma, esses estudos vão ao encontro do que Paro (2012) destaca na introdução deste capítulo, pois evidenciam a importância dessas três dimensões para que a direção escolar gerencie a instituição de modo a alcançar melhores resultados em seus objetivos principais, a *aprendizagem dos alunos*. Em diferentes estudos, notamos que a integração dessas três dimensões é importante para que a gestão escolar tenha um bom desempenho, pois, embora sua grande finalidade seja a melhoria do trabalho pedagógico, nela recai a racionalização dos diferentes recursos (materiais e humanos) presentes na escola, sendo que uma dimensão burocrática e administrativa perpassa essa função em termos de organização do pessoal que atua na escola, e gerenciamento da documentação escolar.

Tanto os estudos de Paro (2007) quanto o artigo de Oliveira e Vasques-Menezes (2018) pontuam a gestão financeira da escola, algo que pode repercutir na qualidade da educação quando se pensa que o gestor também direciona os materiais e as reformas que serão

priorizados. Embora a administração das finanças possa estar ligada a uma dimensão burocrática e administrativa, ela trará repercussões à organização da escola e aos processos pedagógicos que nela são desenvolvidos.

Como desafio nessa dimensão, autores apontam para o excesso de atividades burocráticas, que podem gerar um excesso de trabalho sem que haja grandes retornos na prática, e, em segundo lugar, essas podem acabar sendo sempre urgentes, restringindo o tempo para se lidar com as questões pedagógicas, propriamente ditas (FERRI; SOUZA NETO; BENITES, 2015).

Em relação aos HTPC, por exemplo, diferentes estudos já pontuaram que muitas escolas acabam utilizando esse momento para passar recados e avisos, não restando tempo para o desenvolvimento de uma proposta formativa planejada (GARCIA; MIRANDA, 2017; FRANCO, GONÇALVES, 2013; FERRI, 2013). Garcia e Miranda (2017) ilustram essa situação com a fala de um dos coordenadores participantes: “são tantas coisas que precisam ser tratadas no HTPC que muitas vezes não sobra tempo para falar do pedagógico ou das dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

Em segundo lugar, não se pode negar que uma *dimensão política* também é inerente à função. É preciso tomar uma série de decisões, que poderão abranger formatos mais ou menos democráticos, dependendo do perfil dessa gestão, o que, inegavelmente, impacta na cultura escolar, nos modos de pensar, agir e se organizar nesse ambiente.

Sobre isso, destacamos o estudo de Bello e Penna (2017), que mostra que professoras coordenadoras se reconhecem como indutoras de políticas públicas. Embora o artigo evidencie que, na realidade estudada, exista pouco espaço para que elas façam parte da construção de tais políticas, elas possuem um papel fundamental para fazer com que a política pública passe a ser, de fato, vivenciada na escola.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) também reconhecem que o diretor de escola exerça esse papel e o traga como um desafio, afinal, nem sempre se consegue implementar o que está na legislação e no projeto político-pedagógico, mas é parte da função dele buscar que o que está prescrito seja transformado em ações.

Cattonar (2006) traz um estudo interessante realizado na Europa, que apresenta a figura do diretor como um animador pedagógico, que deve buscar indicadores da política pedagógica em sua escola e, ainda, constituir-se em um agente de mudança do sistema educacional.

Acreditamos que a dimensão política também esteja ligada ao modo como a gestão opta por realizar as deliberações na escola. Como se tomam as decisões importantes? Para Oliveira e Vasques-Menezes (2018), a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), ganham força princípios ligados à descentralização das escolas e à gestão democrática.

Os autores destacam que, a partir disso, ganha força a discussão em cima da importância da autonomia pedagógica das escolas, de modo que há uma defesa de que a presença e participação da comunidade, além de contribuir para que a gestão democrática se efetive, possibilita que os sujeitos assumam responsabilidades e tomem decisões, sendo vista como um fator que contribui com a melhoria da qualidade da educação nas escolas.

Nesse ponto, espera-se que o diretor consiga estabelecer relações mais horizontais entre os professores e a comunidade escolar, a fim de que eles assumam maior compromisso com o projeto político pedagógico da escola.

Por fim, a gestão não pode perder de vista seu objetivo maior. Os estudos destacam bons resultados quando ela é capaz de *acompanhar, gerenciar e buscar melhorias nos processos pedagógicos* que se desenvolvem na escola.

Nesse aspecto, o trabalho com a formação de professores é inerente, sendo apontada por diferentes autores. Placco et al. (2011) entendem que essa é a principal função do coordenador pedagógico, sendo que Ferri, Souza Neto e Benites (2015) complementam ao mostrar que o professor coordenador conhece sua escola, por isso é quem melhor pode oferecer propostas de estudo que vinculem o Projeto Político Pedagógico às demandas que são próprias de sua realidade.

Nesse sentido, os autores pontuam que, na pesquisa realizada, as professoras coordenadoras compreendiam a reunião de HTPC como um momento no qual:

os professores socializam as experiências, realizam leitura de textos, refletem sobre os textos lidos, apresentam os projetos que realizam na escola, contribuem com o trabalho do outro, discutem as dificuldades de aprendizagem e possíveis soluções e estratégias para intervir nesse cenário (FERRI; SOUZA NETO; BENITES, 2015).

Também se observou que cada coordenadora desenvolveu sua própria organização da HTPC, sendo que esses momentos assumem formatos específicos em cada escola investigada. No estudo de Franco e Gonçalves (2013), os professores coordenadores realizam algumas observações das salas de aulas, não apenas com o intuito de avaliar as práticas, mas de buscar contribuir com os professores.

Nesse sentido, os autores mostram que, posteriormente, os professores coordenadores se reúnem com os professores para levantar pontos que podem ser aperfeiçoados; refletir e discutir sobre os desafios vivenciados nos processos de ensino e aprendizagem, como também têm como função a articulação de um trabalho que valorize a equipe e envolva a participação de pais, alunos e professores na melhoria da escola.

Na pesquisa de Garcia e Miranda (2016), identificou-se, em uma das escolas investigadas, que a coordenação tinha clareza quanto ao seu papel formativo e buscava organizar, ao menos uma vez por semestre, trocas de experiência entre os pares. Nessa escola, quando um professor realizava alguma atividade que fez muito sucesso ou que fora considerada inovadora, a coordenação “realizava manobras (colocava estagiárias na sala) para que a aula fosse assistida pelos outros professores. Após o encontro, ainda na mesma semana, acontecia um debate entre os docentes e a coordenação sobre a aula realizada” (GARCIA; MIRANDA, 2016, p. 2225).

Nesse intuito, observa-se que essa escola buscava trabalhar na perspectiva trazida por Grigoli (2010), a fim de que os professores desenvolvam e dominem novos procedimentos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, o que, como consequência, resulta na melhoria da própria escola.

Mas todo esse trabalho formativo se vincula ao acompanhamento que a gestão consegue ter de todo o processo, à avaliação que se faz da escola e dos próprios processos de ensino e aprendizagem das crianças. Para Oliveira e Menezes (2018), a avaliação institucional também é um ponto importante a ser considerado, pois, por meio dela, muitas escolas e comunidades param para analisar o que tem sido feito e reorganizar os processos pedagógicos.

Assim, tanto na pesquisa desses autores quanto no artigo de Cunha e Cunha (2016), as gestões bem-sucedidas parecem ter um olhar importante e/ou desenvolver formas eficientes de acompanhar e/ou avaliar o trabalho da escola, possibilitando ter retornos mais precisos dos processos e, assim, reorganizar, de tempos em tempos, o que é necessário melhorar.

Considerando a importância da gestão e da coordenação para a organização e desenvolvimento da escola, os autores também pontuam desafios inerentes a essas funções, no Brasil. Um deles está ligado à forma como esses gestores (diretores de escola, professores coordenadores, vice-diretores) chegam às suas funções. Se os estudos têm mostrado que determinado perfil e determinados conhecimentos são necessários para a execução de tais papéis, como isso é levado em conta na escolha desses profissionais?

Oliveira e Carvalho (2018) mostram que “42,8% (2007), 45,2% (2009) e 45,9% (2011) dos diretores brasileiros responsáveis pelas escolas analisadas foram nomeados, sendo, em média, 48,8% nomeações provenientes de indicações políticas, de acordo com os diretores” (p. 10). Uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que, em 2014, “74,4% dos diretores escolares da rede municipal de ensino no Brasil são escolhidos apenas com base na indicação política, ficando as outras formas de provimento, como eleição e concurso público, com apenas 25,6% do total de escolas” (OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 891).

Da mesma forma, esses estudos têm apontado para a dificuldade em se exigir competências pedagógicas, técnicas e políticas de gestores em uma lógica na qual essa função é desempenhada, na maior parte das vezes, por indicação política. Dessa forma, no contexto existente, diferentes estudos apontam para a falta de clareza de muitos diretores e coordenadores em relação ao seu papel, o que, certamente, gera implicações sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho a ser realizado na escola.

Bella e Penna (2017) salientam que, em suas pesquisas, coordenadoras apontam quanto difícil é trabalhar com gestores que não possuem uma visão pedagógica da gestão.

Ferri (2013) identificou que professoras coordenadoras participantes de seu estudo realizam orientações pedagógicas nos momentos de HTPI e HTPC, mas, com frequência, não há uma intencionalidade clara nessas reuniões. Um exemplo disso está na fala das professoras coordenadoras que entendem que a formação continuada é aquela realizada fora da escola. O mesmo dado é trazido pela pesquisa de Garcia e Miranda (2017), em que uma das falas de um diretor participante ilustra essa afirmação: “nós fazemos algumas atividades para formar o professor, mas os professores têm de capacitar em cursos fora da escola. Isso é interesse deles, tem de melhorar na carreira” (p. 2221).

Essa fala também é oriunda de alguns coordenadores: “o local ideal para formação é o Centro de Formação, pois lá eles têm profissionais habilitados, espaços e materiais para o trabalho” Já a escola, foi concebida como um “local onde tudo acontece e não se tem tempo para estudar ou preparar algum tipo de formação” (GARCIA; MIRANDA, 2017, p. 2227).

Como se verifica, essa falta de compreensão em relação ao processo de formação continuada e à potencialidade de processos formativos em serviço gera repercussão no modo como esses gestores organizam os espaços de HTPC e HTPI dentro da escola, as ações que priorizam em seu cotidiano etc. Nesse ponto, uma afirmação de Canário (1998) é pertinente para contrapor tal visão, sendo que ele entende que, quando concebemos a formação

profissional de forma descontextualizada, contribuímos para sua ineficácia. Assim como temos defendido ao longo desta tese, para esse autor, a atuação do professor possui grande relação com o jogo coletivo que se estabelece na escola.

Nesse contexto, as pesquisas evidenciam a importância de contarmos com políticas públicas que viabilizem a formação e exigências para a atuação do professor coordenador, vice-diretor e diretor de escola, a fim que eles possam compreender seu papel, desenvolver saberes e habilidades inerentes à função.

Embora em 2021 observemos uma *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar* sendo produzida pelo MEC, ainda em discussão, o que poderia representar um avanço a essa área, estudiosos já apontam que ela reforça a dimensão técnica da função, dando menos ênfase às dimensões políticas e/ou pedagógicas.

A Matriz parece se constituir a partir dos mesmos referenciais que norteiam a Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2019)¹⁶, sendo que mudanças importantes ocorreram das Diretrizes para Formação de Professores de 2015 (BRASIL, 2015) para 2019, como, por exemplo, o gestor escolar deixa de ser descrito como um profissional do magistério, o termo ‘gestão democrática’ deixa de ser citado, pois no texto de 2015 aparecia quatro vezes e se considerava a gestão democrática do ensino público, como também essa era considerada como um dos princípios da formação inicial e continuada – contudo, em 2019, o termo não é mencionado.

Não nos ampliaremos nessa discussão, pois o nosso intuito não é realizar a análise das políticas públicas sobre gestão escolar, mas, ao realizarmos uma leitura atenta das mesmas, verificamos que o que vem sendo defendido pela literatura na área ainda não está devidamente representado nos textos da lei, o que certamente dificultará maiores avanços na área.

Seguimos para o próximo tópico, a fim de discutir os dados desta pesquisa e, assim, melhor compreender o papel exercido pelos gestores participantes na constituição da escola como lugar de DPD.

9.2. Para a profissionalização do ensino... A gestão como profissão.

¹⁶ 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) (BRASIL, 2019).

A fim de realizar nossas discussões sobre o papel da gestão nas escolas participantes, organizamos este texto em quatro tópicos principais, que brotaram de um olhar atencioso sobre nossa análise dos dados e que salientam elementos importantes para pensarmos no papel dos gestores em uma perspectiva da profissionalização da educação (CONTRERAS, 2002), no intuito de se constituir escolas como lugar de DPD. São eles: a articulação entre o projeto formativo e o projeto de escola; a dimensão colaborativa da gestão escolar; a heterogeneidade docente e, por fim, a avaliação dos processos formativos na escola.

9.2.1. Das concepções ligadas ao DPD à formação dos gestores

Iniciamos este tópico localizando alguns desafios com os quais nos deparamos ao longo dos períodos de observação e observação participante, em nossa pesquisa.

O primeiro deles remete à dificuldade em gerenciar uma série de demandas e informes, por parte da gestão. Na Escola A, D-A tomava extrema precaução para iniciar os HTPC pontualmente e pronunciar os informes estritamente necessários, sem abrir para discussões. Mais de uma vez presenciamos a diretora responder a uma dúvida da seguinte maneira: “Fulana, você pode me procurar no seu HTPI amanhã, que conversaremos”. Ou mesmo encerrar uma discussão: “Pessoal, quem tiver mais dúvidas pode me procurar depois, vamos passar ao próximo ponto, senão, não dará tempo”.

Nas Escolas B e C, verificou-se maior quantidade de informes e, além disso, mais momentos em que um informe se desdobrava em novas discussões, atrasando o que havia sido programado para o dia.

É importante ressaltar que o perfil e a habilidade de cada diretora pode ter influenciado nessas diferenças, contudo, também é importante levar em consideração que percebemos uma quantidade de demandas ainda maiores a serem debatidas no Ensino Fundamental e, por outro lado, enquanto a Escola A trabalhava com sete ou oito professoras em seu HTPC, as Escolas B e C trabalhavam com um número entre 15 e 30, aproximadamente, de modo que mais pessoas e mais salas de aula acabam gerando maiores demandas.

Um segundo desafio a ser citado é em relação a quanto se exigir ou ser exigente nos momentos formativos, já que, especialmente na Escola A, presenciamos situações em que as participantes não realizaram a escrita que combinamos, justificando terem se sentido inseguras quanto ao que deveria ser feito. Nas Escolas B e C, presenciamos momentos em que a maior parte do grupo não havia concluído determinada leitura.

Em todos os casos, adaptamos o encontro para que fosse possível prosseguir. No caso da Escola A, respondemos às dúvidas e trabalhamos oralmente, em vez de com o material escrito. Nas outras escolas, quando necessário, possibilitamos algum tempo para que parte da leitura fosse realizada no próprio HTPC. Esses imprevistos podem acontecer em qualquer processo formativo, mas nos levam a questionar se algo pode ser feito a fim de evitá-los, nas próximas vezes.

Reconhecemos que gerenciar a *formação em serviço* de pessoas que possuem sua jornada integral de trabalho não pode ser algo a acontecer da mesma forma que se gerencia uma formação na escola, em graduação. Faz-se necessário pensar em articular esses processos de modo a não gerar uma sobrecarga, ainda maior, de trabalho, tendo em vista que essa é uma das grandes críticas feitas aos movimentos de profissionalização: novos papéis atribuídos aos professores podem gerar um excesso de tarefas, tornando seu trabalho ainda mais exaustivo, exigindo-se mais sem ampliar o tempo destinado às atividades profissionais.

Isso seria considerado parte do que os pesquisadores denominam de intensificação do trabalho docente (TARDIF, 2013), que contempla: fazer mais com menos recursos, diminuir o tempo com os alunos, diversificar seus papéis, estar obrigado a participar da vida escolar, responder a uma gestão mais pesada do ensino e exigências para que os professores ajam como uma mão de obra flexível, eficaz e barata.

Desse modo, gerenciar processos formativos na escola também implica constituir espaços que gerem sentido aos professores e não sejam vistos, apenas, como uma tarefa a mais para se cumprir. Ao longo da pesquisa, alguns dados vão nos mostrando o que pode ser um diferencial quanto a isso. Assim, reconhecemos que, embora não tenhamos conseguido, teria sido interessante atrelar o registro do próprio diário de bordo, que as professoras já fazem semanalmente, ao que pedíamos durante os HTPC, pois não teríamos trabalhado com uma atividade a mais, mas com uma ressignificação daquilo que já faziam ao longo da semana.

Outra estratégia que vimos ser utilizada em todas as escolas é a de dividir as leituras, por exemplo, ao se trabalhar com um livro, cada grupo ficando responsável pela leitura de um capítulo, socializando-o com os demais durante o encontro. Nós também utilizamos esse recurso quando percebíamos que o grupo não havia feito a leitura – acabávamos dividindo o texto em tópicos, para haver tempo de lê-lo no encontro, embora não fosse o ideal.

Utilizamos essa estratégia quando trabalhamos com o texto *A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica* (NININ, 2009), que era

longo e bem dividido em diferentes sessões, quando procuramos discutir sobre formas de observar e refletir sobre a prática – trabalhamos com quatro artigos, e cada grupo ficou responsável pela leitura de um deles.

Na Escola A, como já mencionamos em capítulos anteriores, a leitura frequente de textos parece ser algo comum entre as professoras que já estavam há mais anos na escola, porém é preciso se lembrar que o HTPI de estudo é reservado para isso, não havendo uma atividade formativa a mais em HTPI – as propostas de HTPI e HTPC se integram.

Na Escola C, quando desejávamos que os professores se integrassem melhor ao planejamento dos encontros, fizemos um rodízio para que, a cada semana, um professor diferente pudesse participar desse processo de forma mais sistematizada. Isso gerou um movimento interessante, na medida em que o olhar da pesquisadora e dos professores coordenadores contava, sempre, com as contribuições de um professor e, além disso, não houve uma sobrecarga de tarefas, pois havia oito professores e um técnico agrícola no grupo que consideramos central nessa escola, assim, a participação de cada um demoraria a se repetir.

Por fim, o terceiro desafio a ser apresentado *se vincula ao processo de colaboração entre professora coordenadora e pesquisadora*, que foi marcado por boas escolhas, mas, também, por dificuldades.

Em nossos momentos de planejamento, a pesquisadora apresentou uma sequência de estudos que envolvia compreensões sobre a docência e as práticas, atividades de observação e reflexão da prática para, por fim, culminar em uma sequência formativa que partiria de alguma demanda levantada pelos participantes. Ao mesmo tempo, cada escola possuía suas próprias demandas para esses momentos e, com exceção da Escola C, conciliar essas propostas não foi algo tão simples.

Na Escola C, como já explicado, acabamos trabalhando em muitos momentos de HTPI e, quando nos concentramos nos HTPC, a coordenação destacou alguns desses encontros para essa pauta de caráter formativo, ficando os demais voltados a discussões e demandas da escola – muitas delas de ordem mais prática, orientações a serem passadas, decisões a serem tomadas em relação à organização da escola.

Essa era a única escola que possuía dois dias de HTPC semanais com a maior parte dos professores – em um dia, HTPC de duas horas-aula; em outro dia, HTPC de uma hora-aula. Isso porque essa escola funciona em período integral e, sendo assim, muitos professores

conseguem trabalhar em jornada integral na mesma, ampliando sua carga de trabalho para 43 h/a semanais, a máxima permitida.

Dessa forma, tínhamos a opção de, a cada semana, trabalhar com as demandas formativas em um dos encontros e desenvolver as demais demandas no outro. Uma opção que as demais escolas não possuíam e que não deixa de ser um dado importante, que vai ao encontro da defesa para que os professores consigam completar sua jornada de trabalho em uma única escola, focando em uma realidade específica, conseguindo ter maior dedicação para ela.

Na Escola B, também havia dois HTPC por semana, mas um era voltado às professoras da Educação Infantil e outro às professoras do Ensino Fundamental I, pois a maior parte dos professores precisava cumprir apenas duas horas-aula semanais de HTPC. A Escola A, por ser pequena, contava com todos os professores polivalentes no mesmo dia; os professores de musicalização e educação física, com uma jornada de trabalho menor, acabavam cumprindo uma hora-aula de HTPC em outro dia da semana.

Nesse ponto, embora a pesquisadora tivesse pensado em quatro temáticas para os momentos iniciais do encontro (saberes docentes, prática, observação da prática e reflexão da prática), considerou-se, ao longo do tempo, que essas podem ter sido bastantes para o momento. Pois acabaram se desdobrando em mais do que quatro encontros, precisando ser intercaladas com outras demandas da escola – o que, especialmente na Escola B, gerou a ideia de que trabalhávamos com duas propostas fragmentadas.

Na Escola A, esses temas foram desenvolvidos ao longo de abril e maio, na Escola BEI entre abril e início de julho, e na Escola BF entre abril e final de julho. Realizando uma reflexão sobre o ocorrido, hoje entendemos que poderíamos ter organizado um ou dois encontros que ajudassem nessa fundamentação, que promovessem algumas discussões sobre os aspectos acima mencionados, pois isso evitaria essa ideia de fragmentação entre os encontros e nos permitiria pensar em uma única proposta, mais integrada, desde abril ou maio. Algumas gestoras participantes reconheceram esse desafio, apontando que houve “Falta de planejamento para dar conta de todo conteúdo proposto. No início demorou muito para análise e não teve um tempo hábil para o fechamento da pesquisa” (D-A, questionário); “Fragmentação, pois não foi algo que teve uma continuidade no decorrer das semanas” (C-B, questionário).

Terminada essa primeira etapa, na Escola A tínhamos a ideia de desenvolver momentos para pensar a prática a cada temática de estudo desenvolvida. Em alguns

momentos foi possível perceber essa articulação, porém, ela nem sempre estava presente. Após estudarmos sobre as culturas de infância e sobre o brincar heurístico e o conhecimento físico, sugerimos que as professoras organizassem casos ligados a essas temáticas, porém outros assuntos também apareciam e acabávamos focando em temas distintos.

Desse modo, na Escola A, uma articulação maior foi possível ao final do ano, quando optamos por uma temática de estudo e concentramos as diferentes atividades e encontros na mesma.

Na Escola B, conseguimos melhor integrar a proposta formativa, porém, nem sempre conseguíamos o tempo planejado para um trabalho de discutir, compreender e problematizar as práticas locais. Devido à grande demanda de informes, em alguns dias o tempo voltado às atividades formativas ficava restrito, precisando realizá-las de forma mais pontual do que pensávamos. Os exercícios de observação da prática relacionados ao desenho e à leitura, por exemplo, não puderam ser contemplados por meio de discussão, pois ficaram para o último encontro do ano e acabamos não tendo esse tempo.

Porém, houve momentos em que conseguimos realizar essa articulação, especialmente nos encontros em que focamos os estudos de caso sobre *Desenho e Consciência Fonológica*, as discussões sobre *Sequências Didáticas* no Ensino Fundamental I, momentos em que C-B sugeria discutirmos atividades em que as professoras desenvolviam o conteúdo que estávamos estudando – isso aconteceu nas diferentes temáticas que abordamos. Durante as sequências de estudos que foram planejadas, também fomos discutindo sobre a importância de selecionar uma série de momentos que trariam o olhar do professor para a situação. Desse modo, mesmo quando focávamos em slides

Nesse cenário, destacamos que o trabalho de parceria possibilitou que, juntas, pensássemos sobre o que seria importante trazer às professoras em termos de conteúdo, leitura, vídeo, ferramentas, mas também buscávamos criar esses momentos que propiciassem maior envolvimento das professoras nas discussões, considerando a importância de criarmos espaços para discutir sobre as práticas locais.

C-B já tinha um olhar atento quanto a isso, pois, com frequência, planejava fechar uma sequência de estudos com a apresentação de atividades desenvolvidas pelas professoras, seja oralmente ou por meio de vídeos. Também já era parte de sua prática criar questionários ou dinâmicas em que as professoras deveriam socializar desafios vivenciados em sua prática. Nesse sentido, a pesquisadora buscou, em meio à parceria, ampliar os momentos voltados à essa articulação teoria/prática e/ou sugerir novas formas de estabelecer essa articulação.

Às vezes a pesquisadora propunha uma dinâmica inicial, outras vezes a sugestão de um texto que poderia contribuir, em outros momentos um dispositivo que ajudasse a sistematizar o olhar sobre as práticas. Mas, ao longo de todo o tempo, o intuito foi sempre construir junto e não impor uma sequência de atividades. Talvez, também, por isso, em alguns momentos acabamos tendo dificuldade em conciliar todas as ideias em uma única proposta coerente.

Olhando para os três desafios pontuados, entendemos que, por várias vezes, deparamo-nos com um dilema que faz parte do atual mundo em que vivemos: gerir uma infinidade de demandas e interesses em um curto espaço de tempo. Simultaneamente, precisávamos considerar que os processos formativos deveriam acontecer de forma integrada ao cotidiano e ao trabalho docente, e que não seria possível abordar muitas pautas ao longo de um ano. Porém, especialmente considerando que vivenciamos um processo de formação contínua (formação em serviço), por que ter pressa em abranger uma gama de conteúdos distintos?

Em todas as escolas, de certa forma, notou-se certa preocupação em trabalhar com as diferentes demandas reivindicadas pelos professores, pois havia, com frequência, a sensação de *não haver tempo suficiente* para tudo o que se desejava fazer. Contudo, perguntamo-nos se esse não pode ser um reflexo da sociedade informacional em que vivemos.

Nóvoa (2011) fala sobre uma *escola transbordante* e, em 2019, critica uma *escola folclórica*, ambas pautadas em ideias semelhantes: a perspectiva de que uma infinidade de projetos e conteúdos devem ser absorvidos e desenvolvidos pela escola. Na sociedade da informação, a produção de conhecimentos se amplia intensamente e, de certa forma, muito se procura atribuir ao papel formativo da escola.

Vive-se com a ideia de que é preciso constantemente se atualizar, adquirir as mais novas informações e habilidades do momento (BAUMAN, 2007), mas hoje chamamos a atenção para a importância de experienciar as novas ideias, refletir sobre as mesmas e sobre suas possíveis implicações (CRUZ, 2008), já que a avalanche informacional dificulta, por exemplo, a aprendizagem do aluno, pois o acesso a muitos conteúdos, associado à falta de tempo para processá-los ou para digeri-los, pode deixar o discente na superficialidade do saber (CRUZ, 2008).

Essa discussão está muito presente quando confrontamos os conceitos de *semiformação* e *autiformação*, trazidos pelo filósofo Adorno, que até hoje nos ajudam a entender como a massificação da informação e a indústria cultural geraram processos que caminharam no sentido de uma *semicultura*, utilizando o termo original, uma *halbildung*: pois

enquanto a *bildung* (formação cultural) visa à formação para a originalidade, ou seja, ser capaz de estabelecer experiências autênticas com o mundo no sentido de se formar para a resistência e não para a adaptação (ADORNO, 1996 [1959]); a *halbildung* representaria a “ideia da disponibilidade e distribuição democrática do conhecimento, da sua acessibilidade pela tecnologia que não discute as possibilidades reais de compreensão e experimentação. Resulta em um embotamento, um falso entendimento, uma falsa formação” (CANCI, 2017, p. 77).

Nesse cenário, resgatar e reafirmar uma formação que seja, de fato, consolidada como formação cultural, torna-se um grande desafio aos dias atuais, mas ressoa coerência e sentido com o projeto de profissionalização educativa aqui defendido, tendo em vista que se preocupa em propiciar experiências que levem o sujeito a melhor compreender e conhecer a sua prática, a estabelecer relações entre suas ações e os efeitos da aprendizagem, a se posicionar, de forma mais autônoma, frente às suas práticas e frente ao seu próprio desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, reafirmamos nossa consideração por uma *formação em longo prazo*, que produza sentidos aos participantes. Mais do que inundar os HTPC de temáticas e assuntos distintos, é importante que se tenha o devido cuidado com a escolha da(s) demanda(s) formativa(s), que haja tempo para parar e pensar sobre ela(s), sobre relações que se estabelecem entre ela(s) e as nossas práticas.

Pode ser que alguns dos professores que atuam na escola não tenham tido grandes experiências, vivências ou desafios que os levaram a refletir sobre a prática no âmbito da graduação, na medida em que hoje os cursos de licenciatura também se multiplicam em diferentes formatos. Alguns cursos considerados muito baratos e realizados em períodos extremamente curtos, como é o caso daqueles que optam por uma segunda licenciatura, por exemplo, podendo concluí-la dentro de um ano, desde que se instituiu que essa poderia contemplar, ao todo, 800 horas (BRASIL, 2015) – sendo essa lei atualizada, de modo que o curso pode corresponder a 300 horas quando a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original, somadas a 200 horas para a prática pedagógica (BRASIL, 2019).

Além disso, como já mencionado no Capítulo Quatro, Sarti (2019) indica que, no Brasil, a universitarização dos cursos de Pedagogia acabou gerando um apagamento da cultura do magistério nesse espaço, fomentando processos formativos abstratos, pouco ligados ao contexto no qual se irá atuar, na medida em que se verificou redução ou ausência de diálogos estabelecidos com os saberes oriundos do local de trabalho, no caso, das escolas (SARTI, 2019; GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2012).

Desse modo, os processos de DPD podem ganhar ainda maior sentido se conseguirem contemplar processos formativos que visem à autonomia, a experiências e articulações mais profundas entre teoria e prática, à produção de relações com o conhecimento, à construção de uma postura reflexiva.

Nessa direção, Zuim e Zuim (2017) realizam uma discussão no sentido de perguntarmos-nos se, no contexto atual, ainda é possível promover o renascimento do conceito de *bildung*. Eles refutam a defesa de Adorno para que possamos nos agarrar à formação em uma postura anacrônica, buscando ressignificar essa ideia, ao defender que se reconheça a ubiquidade dos celulares e da internet e se vise considerar o histórico de informações acessadas de forma crítica, buscando estabelecer relações e problematizações entre as mesmas, para que essa reflexão converta-se “no substrato necessário para que tais vivências se transformem qualitativamente em experiências formativas” (p. 433).

Se até aqui problematizamos como os processos de formação continuam e caminham na perspectiva da semiformação ou de uma renovação da formação cultural, é preciso pensar sobre a formação e o trabalho daqueles que gerenciam esses processos. Resgatando o intuito deste capítulo, parece-nos que, enquanto se reconhece a importância da construção de espaços formativos e colaborativos aos docentes, a gestão ainda se vê imersa em um trabalho técnico e burocrático, sustentado por processos formativos que se aproximam daquilo que se fazia nas *Escolas de Ofício* (RUGIU, 1998).

Em relação ao trabalho exercido pelas gestoras, relatos das próprias professoras e nossas percepções ao longo da pesquisa nos levam a reconhecer que, embora a rede municipal na qual as escolas estão localizadas tenha uma concepção muito interessante sobre avaliação – com um enfoque mais processual e sobre o próprio DPD –, considerando momentos em que formações devem acontecer dentro da escola e instituindo um registro reflexivo semanal, ainda é preciso questionar o acúmulo de tarefas e da documentação pedagógica. Ponto que é suscitado por P23-B:

Essa coisa que tem hoje de papel, de papel... Será que realmente isso vai mudar alguma coisa? Vai melhorar o nível da formação? O nível das crianças? Porque fazem tudo isso pensando nas crianças, não é? Que o objetivo maior é esse. Então vai realmente mudar? Então a gente se questiona nesse ponto (P23-B; GFBEF – 3).

Nesse aspecto, reconhecemos que certa documentação é inerente à tarefa administrativa, pois determinadas situações precisam ser documentadas, a SME necessita de certos registros para acompanhar a situação das escolas, contudo, para se vislumbrar que a finalidade maior dos gestores é garantir a melhoria das escolas e um maior ou melhor

aprendizado das crianças (PARO, 2012), faz-se necessário pensar todo o trabalho em prol desse objetivo maior.

Em contraposição, pesquisas apontam para dois cenários existentes na realidade dos professores coordenadores, vice-diretores e diretores de escola. Paschoalino (2018) ressalta que as políticas educacionais em prol da responsabilização pelos seus resultados, que são gerados pelo desempenho dos alunos em avaliações externas e padronizadas, reforçam a ideia de que o gestor deve corresponder à eficiência mercadológica, concebendo docentes e alunos como grupos produtivos ou improdutivos.

Por outro lado, também encontramos estudos que mostram que a falta de clareza em relação aos papéis da gestão e da coordenação corroboram para a dificuldade em gerenciar as diferentes tarefas que recaem sobre as escolas, conforme Fernandes (2009) pontua:

Muitas atividades relatadas que eram realizadas pelos PCPs [professores coordenadores] no dia a dia das escolas não faziam parte do rol de atribuições legais da função e, portanto, poderiam ser realizadas por outros sujeitos presentes na estrutura escolar, liberando o coordenador para atividades especificamente pedagógicas. A análise das pesquisas, notadamente aquelas de natureza empírica, nos permitiu verificar que em muitas escolas os PCPs realizavam atividades que lhes eram “empurradas”, como, por exemplo, o cumprimento de tarefas administrativas, burocráticas e organizacionais que cabiam ao diretor, secretário de escola, inspetor de alunos, servente etc. (FERNANDES, 2009, p. 417).

Não foi o âmbito desta pesquisa investigar como se dá o trabalho cotidiano dos gestores e professores coordenadores, mas o excesso de demandas vislumbrado em certos momentos do estudo nos leva a pontuar em que sentido as atribuições e documentações exigidas dessas figuras têm sido concebidas.

O mesmo questionamento é realizado em relação à concepção de formação adotada, quando, por exemplo, em 2017, os professores que realizavam determinada formação em parceria com a SME – que tratava de temas ligados à educação física, mas era desvinculada da escola – poderiam descontar as horas-aula de HTPC, o que acabou tornando os encontros formativos desse ano mais truncados, ora com o grupo completo, ora com apenas parte do grupo.

Nesse intuito, o maior descompasso encontrado entre o modo como se concebem as escolas e seus espaços formativos e o que, de fato, se estabelece na prática tem relação com o modo como é realizada a aprendizagem dos diretores, vice-diretores e professores coordenadores. A entrada no cargo de direção é feita por meio de concurso público, tendo como exigência o curso de Pedagogia e cinco anos de experiência no magistério. A função de vice-diretor, por sua vez, é indicação de cada diretor, que deve ser apreciada em Conselho de

Escola, sendo exigência para a função: que o escolhido seja professor estável na rede, ou seja, que tenha passado o período de estágio probatório (36 meses) e que possua o curso de Pedagogia (RIO CLARO, 2007).

Já o professor coordenador é escolhido por meio de eleição entre os pares. Quando se abre uma vaga para a coordenação de uma escola, os interessados enviam um projeto à SME com o diagnóstico da escola e um plano de ações, e o requisito mínimo é o mesmo para ocupar a função de vice-direção: três anos de efetivo exercício na rede municipal e licenciatura em Pedagogia. Esse projeto é enviado por escrito e apresentado oralmente a membros da SME, que compõem uma espécie de banca avaliadora (RIO CLARO, 2007).

Se o projeto for aprovado, ele pode apresentá-lo na escola e realiza-se a eleição a partir dos professores e equipe gestora presentes. Esse processo é questionado por alguns, que dizem que isso pode gerar uma série de problemas, como, por exemplo, o professor coordenador ficar refém do que pensa o grupo de professores. Por outro lado, parte da rede valoriza esse movimento, por caracterizar um processo democrático, destacando que a escola deve ter poder para escolher quem a coordena, de acordo com seu perfil. Essas discussões foram acompanhadas em alguns HTPC, quando o processo para a escolha do professor coordenador passava por questionamentos na rede.

Nesse ponto, chamamos a atenção para o fato de a aprendizagem de diretores, vice-diretores e professores coordenadores ainda acontecer de forma bastante artesanal, em uma espécie de escola de ofício (RUGIU, 1998). Cada um possui suas bagagens e vivências, que lhe permitem compreender seu novo papel – enquanto professor coordenador, vice-diretor ou diretor –, mas não há uma formação específica para a função, sendo que a aprendizagem vai se sucedendo no dia a dia, mediante orientações realizadas pelos supervisores ou coordenadores da Secretaria Municipal da Educação.

Embora seja exigido ter um tempo de experiência como docente para assumir a função, lembramos que a passagem da sala de aula para a gestão de uma escola não consiste em uma ascensão na carreira, mas, sim, em uma mudança de carreira, que, por sua vez, exige novos saberes e novos olhares para a prática. Um ponto importante a se destacar é que, enquanto os professores coordenadores passaram por algumas atividades formativas voltadas a questões pedagógicas, para pensar em como conduzir as atividades dentro da escola, os diretores e vice-diretores passam por atividades formativas que melhor poderiam ser denominadas de orientações ou treinamentos, na medida em que focam questões técnicas, como: o uso de sistemas online para cadastro dos alunos (por exemplo: *Secretaria Escolar*

Digital), orientações em relação ao preenchimento de documentos, como Boletim de Frequência, Livro Ponto, Documento de Atribuição de Classes e Aulas (DACA), formas de proceder quanto a encaminhamentos para outros órgãos – como Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar, Centro de Referência à Infância e à Adolescência (CRIARE) –, etc.

Assim, embora a rede demonstre uma visão em prol da escola como lugar de formação de professores, verifica-se que, na prática, o papel do gestor ainda é visto como preponderantemente técnico, podendo ficar a cargo de compreensões pessoais uma maior ou menor proximidade com as questões ligadas à formação, ao DPD.

Essa questão também pode nos ajudar a pensar que, embora a Escola A tenha condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades formativas, ela contou com duas professoras coordenadoras que passaram por formações em caráter *stricto sensu*: C1-A fez Mestrado na área de *desenvolvimento moral* e, no momento da pesquisa, cursava o doutorado com enfoque na *violência escolar*; e C2-A cursou seu Mestrado na área da *formação de professores*, com enfoque no trabalho do professor coordenador. Dessa forma, isso lhes garantiu uma trajetória formativa diferenciada, que nos ajuda a entender por que encontramos, nesta escola, um trabalho mais consistentes em relação à gestão da sala de aula e às interações com os alunos, como, também, contribuiu para não haver uma grande quebra no trabalho com a troca das professoras coordenadoras, já que C2-A procurou realizar um diagnóstico da escola, entender sobre a organização específica do local, para, dessa forma, trazer suas contribuições sobre as áreas em que pensava que a escola ainda poderia avançar.

Embora a escola tivesse o ensino bem consolidado com base no brincar, especialmente por ser centrado nos cantinhos, ela entendia que essa dimensão poderia ser ainda melhor desenvolvida, considerando que as professoras exploravam pouco o espaço externo da escola, o qual poderia possibilitar inúmeras experiências pedagógicas às crianças.

Outro ponto a ser ressaltado sobre a formação dos gestores e professores coordenadores emergiu quando eles apresentaram algumas contribuições oriundas da parceria entre escola e pesquisadora, relatando que essa suscitou maior espaço para reflexão sobre a prática do próprio professor coordenador ou gestor, isto é, uma oportunidade de realizar reflexões de forma mais sistematizada: “Sim, várias contribuições, o tempo para parar e refletir sobre as dificuldades de algumas turmas ou alunos, normalmente não temos tempo para isso” (C1-C, questionário).

Por mais que o professor diga que aquele trabalho [de registro reflexivo] é burocrático, quando ele faz essa escrita, ele consegue fazer alguma reflexão de sua prática. O gestor não tem isso, é muito prático. Não tem isso, a não ser no debate com a equipe gestora. Também no caso de debates com os professores, mas o debate franco é com a equipe gestora. Com a VD2-A eu conseguia fazer umas reflexões interessantes, mas eu acho que enquanto papel de gestor na formação possibilitou que em alguns momentos eu fizesse essa reflexão.

Apesar da demanda tão louca que é a gestão de uma escola, isso não me permitia, fazer muitas vezes com dedicação, vamos dizer assim. Porque eu estava sempre fazendo correndo. Porque a demanda do trabalho do gestor, ela é muito intensa. Mas mesmo assim nos momentos que eu fiz, eu acho que esse trabalho de parar e pôr no papel me fez refletir sim (D1-C, questionário).

O segundo ponto trazido é que, ao conseguirmos abrir diferentes espaços para que os professores problematizassem suas práticas, em HTPC, os professores coordenadores afirmam ter conseguido acompanhar melhor o trabalho realizado por cada um, ou seja, a pesquisa contribuiu para gerar uma proximidade entre gestores e professores: “Para mim houve uma reflexão da minha prática, pois permitiu eu ficar mais próxima aos professores e refletir sobre as práticas que estavam sendo desenvolvidas no momento” (D-A, questionário); “[Ajudou a perceber a] Necessidade de mais estudo, de ouvir mais o grupo de professores” (C-B, questionário);

[...] inclusive passei a olhar alguns alunos de forma diferente, após ler as cartas dos professores e não estou falando de alunos indisciplinados, mas sim de alguns que apresentavam dificuldades na aprendizagem ou problemas sociais (C1-C, questionário).

Nesse ponto, ao olhar para o que levantamos com base na literatura na área e ao pensar em nossos dados, entendemos que, enquanto as pesquisas sobre formação de professores defendem um enfoque de DPD, esse parece estar menos consolidado no âmbito da coordenação e gestão escolar, tendo em vista que sua função, em muitos contextos, ainda possui um caráter fortemente técnico (PARO, 2012; PASCHOALINO, 2018), e ainda não se percebe clareza em relação a que tipo de formação precisaria ser exigida para o desempenho da função ou, até mesmo, que espaços podemos constituir nas escolas e nas redes de ensino para que gestores também tenham tempo de desenvolver um olhar reflexivo sobre a escola e sobre sua própria atuação.

Em uma concepção na qual a escola é vista como lugar de DPD (FORMOSINHO, 2009; CANÁRIO, 1999; NÓVOA, 2019), essas figuras não apenas desempenham o papel de gerenciar a escola e o trabalho pedagógico, mas, também, assumem-se como formadores de professores. Nesse sentido, entendemos que uma *formação para gestores escolares* exige-nos pensar em saberes e competências que os levem a melhor compreender formas de gerenciar e

aperfeiçoar os processos pedagógicos da escola e, em segundo lugar, formas de criar ambientes propícios ao DPD.

9.2.2. A dimensão colaborativa da gestão escolar

Pensar a gestão e a coordenação a partir de um caráter profissional, e não somente técnico, nos leva também a problematizar se essas figuras possuem espaços para pensar e planejar suas ações dentro da escola, tendo em vista que professoras coordenadoras e gestoras revelaram que a parceria com a pesquisadora foi benéfica para gerar mais espaços para a reflexão de sua própria prática e para a aproximação do trabalho desempenhado pelos professores, conforme ressaltado acima, mas também trouxe como contribuição o fato de a atividade de planejar as ações formativas passar a acontecer por meio de processos colaborativos, ou seja, deixou de ser um momento para se pensar e conduzir sozinho: “Um ponto bem legal foi o planejamento dos encontros, sempre fizemos juntas, lembra? Na medida em que apareciam situações que necessitavam de uma demanda diferente, sentávamos e planejávamos juntas os próximos encontros” (C1-C, Q). “Olhar externo sobre aquilo que não enxergamos de perto, conhecimento teórico trazido para o grupo, parceria para reflexão sobre a prática como coordenadores e professores” (C-B, Q, grifos nossos).

D1-A ainda mencionou que contar com uma parceira que não estava diretamente ligada à escola favoreceu o entendimento de que problemas que, anteriormente, eram apenas manifestados em tom de desabafo poderiam ser considerados como demandas formativas:

A presença de alguém de fora ajudou a trazer problemas da escola que os professores diziam sobre, mas não conseguiam ver que eram problemas passíveis de ser feita uma formação em cima deles. Apesar que não consigo afirmar que os professores conseguiram ter essa consciência, mas a partir das reuniões, eu achei que foi importante para começar a fazer o grupo refletir sobre os problemas da própria escola, mas no sentido formativo, não no sentido só de desabafo, que eu via que acontecia (D1-C, questionário).

Esses dados levam-nos a discutir dois pontos importantes. Em primeiro lugar, reforçam o que apresentamos no tópico anterior: a gestão e a coordenação necessitam ser vistas como atividades profissionais, o que implica ir além das dimensões técnicas (TARDIF, 2010).

Em segundo lugar, faz-se necessário abrir espaço para discussão sobre a dimensão colaborativa na gestão, pois, enquanto há décadas essa é defendida nos processos formativos docentes (NÓVOA, 1992; COCKHAN-SMITH, 2012; FORTE; FLORES, 2012),

perguntamo-nos onde ela está presente dentro do trabalho dos gestores e professores coordenadores.

Olhando para a rede municipal em questão, verificamos que o reconhecimento das necessidades formativas e da dimensão pedagógica e profissional do trabalho dos professores coordenadores tem sido evidenciado há algumas gestões, sendo que na *Gestão 2013-2016* as professoras coordenadoras da Educação Infantil reuniam-se, com frequência, para estudar as concepções de ensino dessa etapa e formular um currículo próprio do município. Na *Gestão 2017-2020* esse trabalho se perdeu, mas não deixou de haver cursos específicos voltados aos professores coordenadores, que também passaram a ser chamados à SME para cumprirem uma espécie de HTPI junto às coordenadoras da SME e, além disso, passaram a contar com quatro horas semanais que deveriam ser destinadas ao seu próprio estudo.

Nesse ponto, por um lado verificamos avanços em relação ao modo como a função de professor coordenador é vista, porém, por outro, ressaltamos que um trabalho que trazia à tona uma dimensão colaborativa para essa função acabou se perdendo, além de não termos identificado processos formativos similares aos diretores e vice-diretores.

Olhando para nossas escolas participantes, entendemos que um primeiro ponto de encontro para esse *trabalho colaborativo* poderia nascer na própria equipe, tendo em vista que essa é composta por, no mínimo, três pessoas (diretor, vice-diretor, professor coordenador). Todavia, para que isso de fato aconteça, é preciso ter clareza da importância em reservar algum momento (semanal/quinzenal/mensal) para esses encontros, para pensar juntos sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido, sobre o que se tem avaliado em relação aos processos de ensino-aprendizagem, sobre as práticas formativas que vêm se constituindo em momentos de HTPC/HTPI etc.

Na medida em que essa perspectiva não aparece com clareza na legislação ou em orientações oficiais, ela pode ser vista como *perda de tempo* em meio às inúmeras tarefas do cotidiano escolar ou ser dificultada por elas.

Em segundo lugar, podemos pensar em ir além das próprias escolas. Cochran-Smith (2012) estabelece quatro elementos essenciais para que os professores permaneçam na carreira e desenvolvam-se profissionalmente. Ensaíamos dizer que esses mesmos elementos poderiam ser pensados em termos de políticas públicas, a fim de termos sistemas educacionais que mantenham altas expectativas sobre o desenvolvimento de seus estudantes e que elaborem mecanismos para difundir a aprendizagem em rede e a desprivatização de práticas

de diferentes escolas, fomentando um trabalho colaborativo entre pares que atuam em instituições distintas.

Afinal, os professores coordenadores possuem tempo e espaço para, periodicamente, conversarem com os pares, a fim de pensarem sobre as estratégias formativas utilizadas em HTPC, sobre formas de engajar os professores, a fim de se estabelecer uma relação mais horizontal sobre maneiras de acompanhar o desempenho dos alunos, entre outros pontos?

E os gestores? Possuem espaço para conversarem sobre diferentes formas de organizar os materiais pedagógicos, como se organizar em relação às compras, formas de lidar com funcionários difíceis, como conseguem participar e contribuir com as atividades formativas em HTPC?

Cabe pontuar que recursos digitais podem ter um caráter importante nessa organização, abrindo possíveis vitrines para o que acontece em diferentes escolas, mas momentos de estudo, debates e reflexões também precisariam ser pensados.

Por fim, acreditamos que seja necessário viabilizar propostas e incentivos que constituam *escolas profissionais*, algo que podemos entender como escolas pensantes, *que investigam sua própria realidade* (COCHRAN-SMITH, 2012), interessadas em compreender sua realidade e desenvolver respostas aos desafios locais. Respostas que devem brotar das instituições, não porque não possuem nenhum outro recurso para sobreviver, mas porque são as únicas capazes de interpretar sua realidade em maiores detalhes e aprofundamento (SIMONS, 1995).

9.2.3. Considerar a heterogeneidade docente

Neste tópico, destacamos as ações dos gestores que possibilitaram olhar para as especificidades ou para a heterogeneidade presente no grupo de professores.

Diferentes autores apontam que, conforme a escola foi se desenvolvendo, passou-se a ser importante olhar para os alunos em sua individualidade, situação que se escancara com a democratização do ensino, quando todos chegam à escola (NÓVOA, 2019; DARLING-HAMMOND, 2006).

Olhar para alunos deficientes, marginalizados, imigrantes, com diferentes déficits de aprendizagem e oriundos de diferentes culturas é uma demanda que se faz crescente a partir desse momento. Nóvoa (2020), inclusive, destaca que é preciso tomar cuidado com *a curvatura da vara*, para que os professores não passem a ser exigidos a programar uma aula

diferenciada para cada aluno, o que caracterizaria uma hiperpersonalização do ensino, no sentido de servir a cada criança.

Sem cair nesse excesso levantado pelo autor, que nos leva, em alguns momentos a deixar de usar o termo *educação* e substituí-lo por *aprendizagem*, o fato é que a escola é convidada a discutir sobre o que fazer com os alunos que demoram a aprender, que apresentam maiores dificuldades e que, em nosso país, continuam a seguir adiante em função da Progressão Continuada (BRASIL, 1996). Se lidar com a heterogeneidade em sala de aula foi um tema recorrente ao longo de nossos encontros, também verificamos a importância de lidar com essas diferenças em relação aos professores.

Os estudos sobre *ciclo de vida* (ESTRELA, 2005; HUBERMAN, 2007), sobre professores iniciantes (MARCELO, 2010; PAPI, 2010), professores peritos, experientes (GARCIA, 2009; DAY, 1999), entre outras nomenclaturas, têm nos alertado sobre essa diferenciação, sobre o fato de os professores terem necessidades diversas, ao longo da carreira. Com a ampliação dos cursos de formação inicial, que se dividem em universidades públicas e privadas, na modalidade de ensino à distância ou presencial, os professores também vão chegando à escola com referências diversas, alguns com uma formação inicial mais bem aprofundada, outros com uma série de lacunas – por exemplo: estágios ainda muito pautados na observação, falta de espaço para refletir sobre os saberes oriundos das escolas, entre outras (GATTI, 2014).

Essas diferentes trajetórias de vida, de formação e carreira chegam até a escola, muitas vezes, na forma de diversos desafios vivenciados na prática, que, quando identificados pelos gestores e/ou professores coordenadores, vão constituindo o rol de demandas formativas a serem desenvolvidas nos processos de DPD.

Nas escolas participantes desta pesquisa, alguns recursos foram encontrados para lidar com a heterogeneidade existente no grupo de professores, a destacar:

- HTPI voltados a professores recém-chegados à escola (Escola A);
- HTPI voltados a professores da mesma série, a fim de se trabalhar com questões mais específicas (Escola B);
- Na Escola C, verificou-se a ideia de formar professores tutores para acompanharem os professores recém-chegados à escola – cada professor novo teria uma espécie de padrinho, que lhe apresentaria as principais peculiaridades da escola, mas esse ainda não havia sido devidamente colocado em prática, quando acompanhamos a escola.

Mas e as demandas que recaem sobre o HTPC? O que foi priorizado nesse espaço? Na Escola A, especialmente no segundo semestre, possibilitou-se um espaço para o acolhimento (necessidade percebida desde 2017, primeira etapa da pesquisa, algo que ajudaria a todos do grupo); em relação às temáticas de estudo, notamos que acabaram priorizando as professoras recém-chegadas, tendo em vista que C2-A preocupou-se em situar diferentes temáticas ligadas à Infância e ao Trabalho na Educação Infantil, a fim de promover uma reflexão sobre diferentes pontos desse trabalho pedagógico, às professoras que ainda não estavam tão habituadas ao mesmo.

No final, embora as professoras mais experientes preferissem trabalhar com Matemática e/ou Alfabetização, D-A pediu que focássemos o desenvolvimento moral e a gestão da sala de aula, pois notou que as professoras, especialmente as recém-chegadas, passavam por muitas dificuldades em relação a isso. C2-A explicitou essa preocupação em algumas conversas: “Vejo que a preocupação de D-A sobre moralidade é, principalmente, com as professoras novas... E eu também não trabalhei com esse tema” (C2-A, registro em diálogo via WhatsApp, 10/10/2018).

Já na Escola B, vimos que meia hora foi destinada ao planejamento semanal, a pedido das professoras, que desejavam ter momentos periódicos para se encontrarem com as colegas da mesma série, um pedido que atendeu ao grupo como um todo. Em relação às temáticas de estudo, priorizaram-se, no Ensino Fundamental I, temáticas ligadas à BNCC, conforme orientação da SME, e, na Educação Infantil, demandas que C-B já havia levantado junto às professoras (Desenho/Consciência Fonológica).

Na Escola B, como a maior parte dos professores estava na escola havia alguns anos, notamos menos discrepância em relação às temáticas de interesse. Na Educação Infantil, listamos uma série de demandas (conhecimento físico, raciocínio lógico-matemático, gestão da sala de aula, pedagogia do esporte etc.). Por não ser possível contemplar todas, fomos caminhando uma após a outra.

Já entre o grupo do Ensino Fundamental, víamos um movimento inverso: as professoras praticamente não levantavam temáticas para discussão, demandas formativas. O que mais citaram, em um dos grupos focais em que conversamos sobre isso, foi o interesse em contar com palestras de especialistas sobre deficiências e déficit de aprendizagem.

Talvez por isso, nesse grupo, as formações tenham sido elaboradas a partir de demandas externas e do olhar da própria C-B.

Já na Escola C, notamos que um levantamento de demandas formativas acontecia, mas ele era organizado a partir de encontros pontuais, sem o desenvolvimento de uma proposta formativa propriamente dita. Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com a Identidade da Escola, algo que parecia ir ao encontro dos professores que estavam ali há mais anos – no intuito de consolidar o trabalho, organizar o currículo –, mas também dos professores recém-chegados, que teriam a oportunidade de discutir e conhecer o trabalho específico desenvolvido ali.

Olhando para os dados apresentados, verificamos que as equipes gestoras já possuem o reconhecimento da importância de propiciar atividades específicas aos professores iniciantes ou recém-chegados à escola, à etapa escolar. Uma discussão realizada na literatura da área já se consolida na prática das escolas e, na medida do possível, cada uma tenta contemplar essa especificidade. Desenvolvendo o que poderíamos chamar de *acolhimento aos professores iniciantes ou recém-chegados*.

A ideia de reunir professores da mesma série para discutir e pensar juntos sobre as questões específicas apareceu com força na Escola B, tendo menor ênfase nas Escolas A e C, talvez por nessas haver um professor para cada série por período, ou seja, na Escola C não havia duas turmas da mesma série e, na Escola A, em alguns casos havia duas turmas (uma de manhã, outra à tarde, em outros apenas uma).

Porém, esse não deixa de ser um espaço interessante por suscitar discussões em torno dos mesmos objetivos de aprendizagem, de uma realidade mais específica, sendo favorável construir planejamentos conjuntos e/ou pensar juntos sobre as melhores estratégias para atingir determinados alunos.

Os pontos de impasse foram verificados especialmente nas Escolas A e B. Na primeira, houve certa dificuldade em encontrar um ponto comum para o estudo de professores iniciantes e experientes. Na Escola B, não havia um interesse claro dos professores de Ensino Fundamental I quanto ao que poderiam aprofundar a fim de sanar desafios vivenciados em sua prática.

Esses dados demonstram que, dando-se continuidade ao trabalho com essas formações, seria importante tocar nesses desafios a fim de avançar. Se os professores mais experientes da Escola A se responsabilizassem por organizar, juntos à coordenação, as sequências formativas aos professores recém-chegados, isso poderia gerar motivação e aprendizagem a esses também? Uma ideia poderia ser trabalhada com duas demandas em paralelo? Ou fazendo o caminho inverso, escolhendo as demandas apontadas pelos

professores experientes, também conseguiríamos gerar alguma aproximação com as necessidades dos professores recém-chegados, tendo em vista que esses possuem anseio em se aprofundar em áreas bastante diversificadas?

Já na Escola B, provavelmente seria preciso avançar no próprio trabalho de investigação da prática, considerando que os maiores desafios pontuados pelas professoras em grupos focais e durante os próprios momentos formativos se relacionavam a questões externas à escola, ligadas à falta de compromisso que as famílias assumiam com a escola, sendo desafiador avançar na discussão sobre os desafios inerentes às próprias práticas locais.

9.2.4. A avaliação dos processos formativos constituídos na escola

Por fim, chegamos ao item sobre avaliação, que perpassou os Capítulos Cinco, Seis e Sete desta tese, mas que foi inserido aqui, pois caberá à gestão da escola (diretores, vice-diretores e professores coordenadores) gerenciar, mediar e promover ações formativas em prol da avaliação.

Se no Capítulo Seis discutimos sobre a necessidade de abrir mais espaços de estudo e reflexão sobre o modo como os alunos são avaliados, aqui desejamos pensar o processo como um todo, que, em se tratando de escola, perpassa:

- A avaliação dos alunos;
- A avaliação das práticas;
- A avaliação dos processos formativos;
- A avaliação da estrutura e organização escolar (horário e organização de funcionários, materiais e gerenciamento de diferentes demandas etc.).

No Capítulo Sete, deparamo-nos com dispositivos de acompanhamento do desempenho dos alunos e dispositivos de acompanhamento socioprofissional das práticas que podem favorecer um olhar sistematizado sobre esses aspectos.

Desse modo, ao chegar ao momento de avaliar nossas próprias atividades formativas, deparamo-nos com uma série de desafios, pois nossas conversas sobre os grupos focais não pareceram suficientes para contemplar todos os pontos que gostaríamos de observar. E é aí que nos encontramos com a temática da *avaliação*, pois nosso trabalho de pesquisa consistia em levantar quais ações e estratégias demonstram-se mais favoráveis ao DPD, em que sentido determinada atividade contribuiu etc.

Nesse momento, pensamos que poderia ter sido interessante fecharmos cada encontro com uma espécie de avaliação, com alguma pergunta que trouxesse as impressões sobre aquele momento. Por sinal, buscamos inserir uma ferramenta desse tipo, no segundo semestre de 2018, em todas as escolas, mas não houve tempo hábil para sistematizar tudo o que os professores relataram na mesma, como também não conseguimos incluí-la na organização dos encontros de forma sistemática, sendo que em alguns encontros ela era preenchida e em outros não, devido ao tempo.

Mas também nos questionamos se não seria mais válido termos um tempo após as atividades formativas para os professores pensarem sobre elas, estabelecerem maiores relações com sua prática etc. Ainda questionamos se teria sido válido realizar observações em algumas aulas, com o intuito de conhecer aspectos ligados às temáticas desenvolvidas durante as atividades formativas.

Temos visto uma série de pesquisas que realizam uma ação formativa em colaboração e, após seu término, verificam o que foi levado para a prática, quais compreensões dos professores se modificaram etc. (BRITO, 2011; VALLETA, 2015; LIMA, 2018, entre outros). Reconhecemos a relevância desse olhar, que busca averiguar quais concepções desenvolvidas em formação geraram impactos sobre as práticas, contudo, entendemos que é preciso muito cuidado para realizar tais análises, tendo em vista que algumas práticas podem ser adotadas em função da formação recém-realizada, mas não se pode afirmar como será o desenvolvimento delas ao longo do tempo. Também é preciso estar atento para não estabelecer relações simplistas ou ancoradas em uma *lógica aplicacionista*, com o intuito de se passar a ideia de que uma sequência de estudos desenvolvida de determinada maneira leva a práticas que funcionam de determinada forma (TARDIF, 2010).

O caráter subjetivo da educação – alguns objetivos podem ser visualizados e mensurados com clareza, enquanto outros são bastante subjetivos e difíceis de se elucidar – e a perspectiva de que alguns processos só geram resultados em longo prazo elevam a complexidade que reside na tarefa de avaliar ou analisar as práticas e os efeitos formativos de determinadas ações (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016).

Mesmo saindo do contexto escolar e adentrando o cenário da pesquisa sobre a Formação de Professores, André (2010) toca nesse desafio, evidenciando que os resultados das pesquisas nessa área não são tão precisos. Alguns registros são bastante genéricos, outros não demonstram clareza em relação à metodologia adotada, outros não explicitam exatamente o que se alcançou.

Gatti et al. (2019), ao analisarem Programas de Formação Continuada instituídos pelo Governo Federal, também destacam que não encontraram avaliações de grande porte para identificar os impactos que esses tiveram sobre os professores e/ou as redes de ensino.

Nesse debate, nossa discussão perpassa o que discutem Mendonça, Oliveira e Leandro (2019), quando procuram investigar a potencialidade e os limites das pesquisas na área da educação. Os autores resgatam uma discussão proposta por Gatti (2001), que critica a falta de rigor nas pesquisas dessa área, pois encontram-se:

[...] observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental (p. 76).

A autora chama a atenção para a necessidade de se elaborarem estudos mais coerentes, com métodos bem definidos, baseados em pressupostos teóricos consistentes.

Mendonça, Oliveira e Leandro (2019) identificam que o abstracionismo pedagógico e as fragilidades pontuadas por Gatti (2001), embora sejam fatores que dificultem a consolidação das pesquisas na área da educação, podem ser superados a partir do rigor das ciências, de pesquisas empíricas, para se evitar o abstracionismo e a demarcação dos limites das pesquisas.

Nesse ponto, entendemos que a área da educação ainda necessita de maiores debates sobre procedimentos de coleta e análise de dados, especialmente quando tratamos de processos colaborativos, tendo em vista que se faz necessário pontuar parâmetros que nos permitam avaliar as práticas formativas adotadas.

Já considerando a avaliação que ocorre dentro das escolas, aqui tomamos por base o conceito de autoavaliação proposto por Simons (1995), que pressupõe que as escolas podem desenvolver uma autocrítica que lhes permita promover a democratização e aumentar sua segurança. Deve ser um processo que se liga à aprendizagem da escola sobre sua realidade, favorecendo a participação daqueles que a constituem.

Quando olhamos para os DAA elaborados ou ressignificados pelos professores, entendemos que caminhamos nessa direção, na medida em que os membros da escola se colocam a pensar sobre meios de melhor acompanhar e conhecer os efeitos de suas práticas nos alunos. Faz-se necessário elaborar processos – ou dispositivos – que permitam, periodicamente, reconhecer se as práticas formativas têm promovido experiências (LARROSA, 2001) que contribuam com o grupo, se têm possibilitado desenvolver um saber-

analisar (ALTET, 2001), como também desenvolver um olhar para a escola como um todo, a fim de levar em consideração como diferentes condições e modos de se organizar podem afetar o desenvolvimento dos alunos.

9.3. Considerações finais

Para Day (2004):

Os líderes de sucesso não indicam apenas a direção, ou organizam e monitorizam, constroem relacionamentos com a comunidade da escola e centram-se nas pessoas, mas também moldam valores e práticas consistente com os da escola para que os “propósitos que, no início, pareciam estar separados, se fundam” (SERVIGIONVANINN, 1995, p. 19) (p. 205).

Ainda é importante que os professores estejam “no centro da criação destas comunidades de aprendizagem” (DAY, 2004, p. 206).

As contribuições do autor vão ao encontro das discussões aqui estabelecidas, na medida em que levantam a importância de o trabalho do gestor estar alinhado com o projeto de escola, ou seja, para além de mediar e organizar os diferentes setores presentes na escola, é preciso ter clareza quanto aos propósitos dela, isto é, o que é a escola, o que se espera dela.

O autor também traz a importância de se estabelecer comunidades na escola, fomentando relações horizontais, que possibilitem aos professores refletir, discutir e reorganizar o trabalho docente.

Nessa medida, reconhece-se que os gestores (diretores, vice-diretores, professores coordenadores) devem ter como função maior o desenvolvimento organizacional, na medida em que esse propiciará melhores condições de atendimento e ensino aos alunos. Essa visão implica, necessariamente, que se reconheça que na escola os professores continuam a se desenvolver, a mobilizar e a produzir saberes, sendo uma parte importante do trabalho dos gestores planejar processos que possam corroborar tal desenvolvimento.

Na visão que temos defendido nesta tese, fomentar a constituição de uma comunidade escolar, considerar o percurso formativo e propiciar o acompanhamento profissional são três elementos chaves para ir ao encontro do DPD. Enquanto optar por planejar o percurso formativo (no sentido de se preocupar com a relação estabelecida entre os diferentes elementos da formação) e exercer uma postura de acompanhamento profissional (buscando ressaltar o potencial de cada docente em um trabalho que caminhe para uma parceria e não para uma relação do tipo escolar, entre professor e aluno) são escolhas que dependem

intensamente dos gestores, do modo como planejam as ações formativas, intervêm nas práticas pedagógicas, relacionam-se com o grupo, a constituição de uma comunidade profissional depende do grupo como um todo, podendo ser visada, mas não instituída, pois terá que ser construída dia após dia, a partir de um trabalho colaborativo.

Nessa concepção, resta-nos saber se as condições atuais permitem que os gestores desempenhem esse papel, pois, como vimos, sua formação ainda se dá de forma artesanal, em seu trabalho cotidiano ainda prevalece a dimensão técnica e inúmeras demandas recaem sobre sua responsabilidade, sendo preciso conciliar muitos afazeres, e de natureza distinta, em um mesmo dia. Esse acúmulo de funções se acentua em escolas maiores, na medida em que há mais pessoas para lidar, mais classes a gerenciar; em escolas com menos recursos, na medida em que é preciso organizar ações para gerenciar a compra de materiais e/ou equipamentos básicos, necessários ao funcionamento da escola, e quando professores coordenadores precisam mediar o trabalho com duas etapas distintas (Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no caso da Escola B; Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, no caso da Escola C).

Ainda verificamos que algumas das questões defendidas aos professores – e, ao menos teoricamente, garantidas – não fazem parte do trabalho dos gestores, como: um espaço para refletir sobre a própria prática, momentos para se encontrar com os pares e exercer tarefas coletivas, momentos para planejar o trabalho etc. Nas escolas investigadas, percebemos que os professores, de fato, usufruem dessa questão, pois nos HTPC (e em alguns HTPI) acontece um trabalho formativo, o diário de bordo é visto como um espaço para desenvolver as reflexões, nos HTPI e nos HTPL pode-se organizar para realizar seu planejamento semanal.

A gestão não possui esses espaços delimitados ou previstos de forma explícita e uma das contribuições da pesquisa construtivo-colaborativa foi possibilitar momentos específicos para essas questões: passamos a planejar a proposta formativa em conjunto, a trocar ideias sobre o desenvolvimento dos professores, a planejar e/ou sistematizar espaços voltados à reflexão sobre as práticas e sobre o trabalho desenvolvido na escola, como um todo.

Nesse entendimento, para que as escolas avancem em seu trabalho, ainda se faz necessário mudar o modo como os gestores são vistos nas políticas públicas, o modo como as escolas estão organizadas. Não basta afirmar ou defender que sua preocupação deva ser propiciar condições para um melhor atendimento aos alunos. É necessário estabelecer condições e recursos concretos para que essa concepção se materialize nas práticas, no cotidiano das escolas.



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 <i>percurso</i> (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 <i>aplicacionista</i> e da <i>sala de aula</i> (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
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). 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).
c) apresentar as transformações introduzidas nos novos processos formativos com relação às práticas docentes e à escola
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.
d) identificar ferramentas, dinâmicas e outros aspectos que favoreçam o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia profissional
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: 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; 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); 3) Elaborar dispositivos e processos de aproximação entre escola e comunidade; 4) Formalizar a organização da escola e a produção de saberes da ação pedagógica, possibilitando torná-los

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).

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 suscitaram 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) (GFBF, 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_PEDAGOGO_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](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. Entretiens 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.; LYTTLE, 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 Afetivas 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. Interlocuções 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 en 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?sequence=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_PPGEC_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.; OLRÉ, 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/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/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/reorientacaocurriculararedemu.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.

Sarmiento, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: Formosinho, J. (Org.). **Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação 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: Papirus, 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.

APÊNDICES¹⁹

I. Roteiros para Grupos Focais

ROTEIRO PARA A PRIMEIRA RODADA DE GRUPOS FOCALIS – Final de 2017 (Escola A)

Objetivos com o Grupo Focal: reconhecer o que os professores pensam acerca das formações que foram realizadas na escola em 2017. Buscar mapear contribuições e desafios. Procurar se atentar às especificidades dessas formações (ferramentas utilizadas, organização das formações, relação teoria x prática, tipo de leitura etc.).

A ideia é que as discussões contribuam para pensar o trabalho de parceria que acontecerá em 2018 (Em que pretendo organizar os momentos de formação junto à professora coordenadora).

Questões do questionário:

A) Você considera que os espaços de HTPC e HTPI podem ser utilizados para sua formação docente?

- Em que considera que esses espaços podem auxiliar?

- O que considera que **não** seja possível realizar nesses espaços?

B) Cite algumas situações vivenciadas em momentos de formação (em HTPC ou HTPI) que contribuíram com seu desenvolvimento como docente. De que maneira ocorreu tal contribuição?

C) Quais os maiores desafios que você enfrenta em sua prática? Você acredita que a escola possa oferecer contribuições a esses desafios? De que forma?

1) Iniciar o GF retomando aspectos que os professores mencionaram no questionário inicial, buscando conhecer o que foi citado em maiores detalhes.

2) Caso esses pontos não apareçam na questão 1, chamar a atenção sobre eles:

A - Já trabalhou em outras escolas? Percebe alguma diferença entre modo como as formações são organizadas nesta e nas outras escolas? Poderia pontuar quais aspectos são diferentes?

B - Com relação aos HTPIs, em que medida esses foram e/ou podem ser utilizados para a formação? Há tarefas ‘burocráticas’ que sobrecarregam esse espaço?

C - Com relação aos HTPCs, sua organização tem contemplado seu desenvolvimento enquanto docente? Quais organizações mais favorecem sua aprendizagem?

D - Com relação aos registros reflexivos, considera que esses são importantes ou da forma como são feitos apenas se tornam ‘mais uma tarefa a ser entregue’? Qual a finalidade desses registros, em sua opinião?

E - Com relação à planilha de acompanhamento quantitativo dos alunos, qual a finalidade dessa, em sua opinião? Ela pode oferecer contribuições para pensar o seu trabalho?

F - Com relação à avaliação do final do ano, qual a finalidade dessa, em sua opinião? Ela pode oferecer contribuições para pensar o seu trabalho?

G – Como aconteceram as partilhas de experiências entre os professores neste ano? Acredita que poderiam ser potencializadas? De que forma essas contribuem?

¹⁹ Esta pesquisa possui amplo acervo de dados, por isso a pesquisadora coloca-se à disposição para compartilhar materiais, esquemas de análise de dados ou maiores informações com possíveis interessados. Pode-se contatá-la pelo e-mail: rebk_pa@hotmail.com.

H – Com relação à organização da escola (o modo como a classe e os materiais estão organizados, como o semanário é estruturado etc.), acredita que esses aspectos influenciam em sua prática? De que maneira?

I – Consideram que a gestão e a coordenação possam contribuir com seu desenvolvimento enquanto docente? De que maneira?

J – Na sua opinião, o que você considera como ‘espaços’ ou ‘processos formativos’ para o seu desenvolvimento?

ROTEIRO PARA A SEGUNDA RODADA DE GRUPOS FOCAIS – Julho de 2018 (Escolas A e B)

1) Ao longo deste semestre, se possível, aponte as ações ou atividades que contribuíram para a trajetória do trabalho pedagógico, docente? Há outros aspectos que vocês gostariam de incluir?

2) O trabalho pedagógico, docente é marcado por desafios. Quais desafios vocês têm enfrentado nesse processo? O que consideram importante desenvolver com relação aos desafios que foram apresentados?

3) Em se tratando de HTPC: Quais atividades foram importantes para o trabalho pedagógico, docente? No que diz respeito ao trabalho pedagógico, docente, quais foram as descobertas?

3.1) Houve mudanças no registro do diário de bordo? Foi possível repensar algum aspecto de sua prática?

3.2) Em que podemos avançar? O que pode ser acrescentado no próximo semestre?

4) Entre outras questões, quais foram os espaços na escola que favoreceram a troca de experiências?

5) O que vocês poderiam falar sobre a participação dos professores na organização da escola? (Como perceberam a organização da escola (o modo como as classes e os materiais estão organizadas, como o semanário é estruturado etc.). Isso impactou em sua prática de alguma forma? De que maneira?)

6) Em relação aos trabalhos pedagógicos/ docente realizados na escola nos últimos anos, o que mudou?

ROTEIRO PARA A TERCEIRA RODADA DE GRUPOS FOCAIS – Dezembro de 2018 (Escolas A, B, C)

[Questão específica à Escola C]: 1) (Resgatar as falas que surgiram na dinâmica inicial) Em relação aos nossos encontros, às terças-feiras, o que contribui para que pensassem sua prática docente, o trabalho desenvolvido com os alunos? O que poderíamos ter explorado, que deixamos de explorar?

(Caso não citem, explorar o que pensaram sobre o momento do acolhimento e o registro sobre os encontros).

2) Em relação às HTPC: De modo geral, como consideram o uso desse espaço em 2018? Quais são os pontos positivos e quais são os pontos negativos em relação à sua organização?

3) Em relação ao HTPI: Poderiam apontar o que consideraram positivo e negativo na organização deste ano? Teriam alguma sugestão?

4) Em relação aos diários de bordo: Houve alguma mudança na forma como lidaram com esse no segundo semestre ou pensam em reorganizá-lo para 2019? [O que levou a pensar nessa mudança?]

5) [Questão específica à Escola C]: Em um de nossos encontros o parecer descritivo foi bastante criticado. Como pensam que poderíamos melhor documentar o desempenho dos alunos para os pais e para os professores da próxima série?

6) Como consideram o uso do portfólio para acompanhar o desenvolvimento dos alunos?

7) Sobre a organização da escola como um todo (materiais, horários, projetos, festas, funcionários etc.), gostaria de citar algum ponto positivo que perceberam ao longo deste ano? O que poderia melhorar em 2019?

8) Em relação a 2018: O que fica de aprendizagem deste ano? O que aprendeu enquanto docente? Em que considera ter conseguido melhorar em sua prática?

- O que ajudou a obter esses avanços? (Explorar respostas buscando compreender as ferramentas e estratégias utilizadas).

9) O que gostaria de melhorar em 2019, em relação à sua prática e/ou à aprendizagem dos alunos?

- O que te ajudou a perceber isso? Como pensa em realizar essas mudanças? (Explorar respostas buscando compreender as ferramentas e estratégias utilizadas).

10) O que te levou a continuar ou a sair desta escola?

- Explorar os pontos que surgirem.

• EXEMPLO DE GRUPO FOCAL (ESCOLA BEI – dezembro/ 2018)

Data/horário: 19/12/2018 – 13h30

Local: Sala de recursos da própria escola.

Duração: 1h18

Participantes: P21-B (chegou um pouco atrasa); P1-B; P22-B; P2-B; P3-B; P5-B; P6-B; P7-B; P8-B; P23-B; PEF1-B.

PR: PEF5-B, se quiser participar, pode participar, viu? [Digo a uma professora de Educação Física que entrou na escola no segundo semestre. Mas ela continua a fazer o que estava fazendo, no computador].

Então vamos lá, gente. Primeiro ponto, então. Vou pedir para vocês falarem do HTPC que é o que eu mais acompanhei. Só que vamos focar no segundo semestre, porque sobre o primeiro a gente já conversou. Então, vamos lá. Temas que foram trabalhados no Infantil, só para a gente relembrar. Tanto no Infantil, quanto no Fundamental a gente fez aqueles encontros sobre a questão da reflexão sobre a prática, da observação, do olhar para a nossa própria prática. Aí no Infantil teve estudo do Pralin, que era sobre consciência fonológica, com algumas trocas de experiências entre vocês, que você filmaram. O estudo sobre o desenho, que também teve algumas trocas de atividades que cada uma realiza. Aí no Fundamental e no Infantil teve a palestra da Simone, que foi sobre a escolha dos livros. Teve algumas sessões que a gente fez no HTPC a partir de experiências que vocês descreveram para mim, a gente trocou experiências. No Fundamental teve o trabalho com a leitura, o fechamento do trabalho com a oralidade. Naquele dia que a P13-B apresentou sobre produção de texto no Fundamental. E depois teve várias atividades mais de organização da escola: Reunião de Pais, organização da casa aberta, semana da criança, olimpíadas ambientais e os dias que a gente usou para escolher o PNLD. Aí acho que foi isso.

Aí gostaria que vocês falassem, de tudo o que foi realizado, o que vocês acham que foi significativo para pensar na prática de vocês e depois o que a gente aprimora para 2020.

P1-B: 2020?

PR: 2019! Desculpa!

[Risos de todos]

P5-B: Ela está pensando quando ela estiver com o bebê de um ano!

P2-B: Ela pensa longe, gente.

P8-B: Você pode fazer a pergunta de novo?

PR: O que foi significativo para vocês nesses encontros? Para pensar a sua prática. E o que você acha que faltou para a gente pensar no ano de 2019.

P8-B: Eu acho que o HTPC é muito corrido, viu? Então assim, até chegar na sua parte, a gente já deu um monte de recado e fica apertado. Pelo menos no Fundamental, tem um monte de recado, um monte de coisa, aí na hora que a gente vai fazer o curso com você...

P3-B: Sobra cinco minutinhos.

P8-B: Pelo menos no Fundamental...

P3-B: No Infantil também é assim.

PR: Mas acho que no Fundamental é ainda mais.

P3-B: É mais?

P3-B: E é difícil quando fica picado porque aí a gente começa...

P8-B: É porque a gente começa e não dá tempo de terminar...

P2-B: E aí a gente volta para outro... Meio que tem que retomar de novo, um pouquinho.

PR: Ficou muito quebrado?

P8-B: Eu acho, muito quebrado. Mas eu achei que ficou um pouco quebrado e isso acabou atrapalhando porque até a gente pegar o fio da meada.

P2-B: Porque aí tem que dar uma retomadinha.

P23-B: A gente estava assim, avançando com o assunto, aí cortava, você perdia o fio da meada. Eu achei muito legal essa coisa da gente conversar mais com os professores, às vezes a gente fica mais fechadinho, a gente não sabe o que está fazendo. Tipo a troca de cartas e outros trabalhos que a gente trocou ali, eu achei bem válido.

P8-B: Eu gostei da formação com a professora do quinto ano sobre produção de texto. Eu achei legal.

PR: Que foi o relato de experiência dela.

PEF1-B: Bem legal mesmo!

PR: Então, no trabalho com as cartas, a minha ideia era pegar um HTPC e esmiuçar o que cada um trouxe que poderia socializar com os outros. Mas só que não deu tempo, no fim. Acho que a gente pegou um dia 20 minutinhos só para conversar.

P23-B: Isso.

PR: Não conseguimos explorar tanto.

E no Infantil, o que vocês teriam?

P22-B: Eu achei o estudo de caso excelente. Quando a gente pegava aquela situação, aí a gente se reunia, trocava experiências ali entre nós.

P1-B: A gente via que as frustrações eram as mesmas [risos].

P22-B: As mesmas. Principalmente no começo, que a gente começa pensando que só a gente está passando por aquela situação, aí você começa a ver que todo mundo está passando por uma situação parecida. Essa parte achei excelente.

P2-B: Porque a gente sempre acha que a galinha do vizinho bota mais. A gente acha que é só a gente que passa por algumas dificuldades. Eu gostei também.

Outras professoras: Com certeza.

P6-B: Também da consciência fonológica.

P1-B: Foi bem bacana também.

P22-B: Bem bacana mesmo.

P6-B: Eu vi como P5-B trabalhou, depois eu trouxe para minha turma.

PR: É legal ver o vídeo por isso, não é?

P6-B concorda e diz: E também do desenho que veio a Joseane. Foi bem legal também.

P22-B: Foi.

PR: Vocês conseguiram levar coisas para pensar no trabalho de vocês?

Várias professoras respondem com *uhum* e sim.

PR: E do Fundamental? P23-B e P8-B, em relação à leitura e à oralidade, vocês acharam que ajudou a pensar em algumas questões do trabalho ou ficou muito picado?

P8-B: Mesmo picado acho que deu para pensar. Porque a gente trabalhou muito a oralidade.

P23-B: Porque a gente fazia mais não pensava.

P8-B: A gente fazia sem intensão, não tinha nada assim, fazia, mas nada tão planejado como depois.

P23-B: Eu acho que foi muito legal a parte da oralidade.

P8-B: Foi muito!

PR: A leitura já está no dia-a-dia do trabalho, não é...

P8-B: Sim e a oralidade não é algo que a gente pare para pensar assim, tão focado.

P23-B: No próximo planejamento a gente esmiúça mais.

PR: PEF1-B, você quer colocar alguma coisa que possa ter ajudado na Educação Física? Porque às vezes a Educação Física fica meio... Não é contemplada às vezes.

PEF1-B: Eu achei excelente e outra coisa também. Como vieram outras pessoas de outras faculdade e ensino diferente, é legal ter essa troca também. Que de repente fica: Ah é Educação Física é só atividade com bola, por exemplo. Então de repente acaba tendo uma pegada também, de outro professor trazer uma atividade, você fazer uma coisa nova. Você aplicar uma avaliação em cima de uma atividade padrão. Acho que essas trocas foram bem legais também...

PR: Com os outros professores da sua área?

PEF1-B: Sim, sim.

PR: Aí gente, pensando outros momentos do HTPC. Que este ano teve aquela meia hora inicial para planejar junto. Vocês acham que foi válido? Ou foi válido, mas teria que ser reformulado.

Vários professores respondem ao mesmo tempo: Foi muito válido, foi bom.

P1-B: Às vezes poderia ser até um pouquinho maior porque foi muito bom.

P22-B: É, passava rapidinho, não é?

PEF1-B: Foi bom, foi excelente.

P1-B: Até porque a gente tem maternal de manhã e a tarde e era o único momento que dava para juntar mesmo todo mundo e conversar um pouquinho.

P3-B: E mesmo quem é do mesmo período é difícil você pegar todas as professores em um HTPI livre ao mesmo tempo.

P8-B: É no, nosso caso, de terça-feira, a gente tem três HTPI juntas. Então na meia hora a gente já tinha...

P1-B: Vocês cansam de se ver! [risos]

P8-B: Já tínhamos feito praticamente tudo. Mas assim, eu acho interessante porque a gente deu sorte de ter conseguido esses HTPI, mas em outro ano eu não sei.

Então eu acho que é uma prática que tem que se manter.

PR: Lá no Fundamental, as professoras deram uma sugestão que elas acham que seria mais válido usar essa meia hora para troca de experiências mesmo, parecido com aquele dia que foi a P13-B, sabe? Cada semana uma expor algum trabalho que realizou na sua sala, que deu certo, explicar as etapas. Elas acharam que nem sempre... Porque acabava às vezes uma chegando um pouquinho atrasada e elas acharam que não aproveitaram tanto. Como eu vinha nos dois, eu achei que no Infantil, acho que porque é a tarde, todo mundo já estava aqui, já começava, já estava no embalo. Mas foi uma sugestão delas, não sei.

P8-B: Não sei...

P23-B: A gente já trabalha meio solto assim, para trocar com os outros anos...

P8-B: É porque assim, na realidade, a gente, é difícil para a gente. Porque o nosso Fundamental é diferente do Fundamental da manhã. Porque o Fundamental da manhã tem outra pegada. E o nosso Fundamental tem cara de Infantil

PR: Está naquela transição.

P8-B: Porque aqui a gente tem outra lógica. De manhã, é outra. À tarde é outra.

P23-B: Até a rotina, não é? De ir ao banheiro...

P8-B: É assim, as nossas crianças não comem lanche, elas comem a comida da escola... Então tem contato com os menores, então assim, é outra coisa. O primeiro ano é um capítulo a parte do Fundamental, eu acho.

PR: E, leitura deleite? Que tem todo início. Eu ia perguntar para vocês, o que vocês acham, se vocês gostam.

P8-B: Eu gosto.

Vários professores respondem: Eu gosto também.

P3-B: Não, tem vez que vem coisa bem interessante, agora tem vez que...

PR: Fala, PEF1-B...

PEF1-B: Interessante.

[Risos] Professores comentam: Não convenceu [Diante de sua expressão].

PR: Você preferiria não ter?

PEF1-B: Não, eu acho interessante, mas eu vejo que às vezes tem muito assunto assim, não relacionado. Que eu vejo às vezes pegar texto do whatsapp que você já vê, ou muita leitura de autoajuda...

P8-B: Teria que melhorar a qualidade?

P5-B: Eu gosto da leitura deleite. É um momento de descontração, que a gente vê a leitura não apenas como um assunto focado no que a gente trabalha na escola, é leitura que a gente pode acabar discutindo com os amigos e que não tem nada a ver com a escola. Então é um momento de descontração. Novos horizontes...

P2-B: De deleite.

P5-B: Leitura deleite mesmo.

Vários professores comentam novamente: Eu gosto...

P5-B: Quando você quer desabafar pega aquela leitura de desabafo. Vamos desabafar com todo mundo, vai.

P23-B: Eu acho que poderia fazer uma seleção de bons textos, com autores assim, conhecidos. Às vezes tem texto de facebook talz, nem autor tem. Às vezes a gente está cansado de receber, nesse sentido de ter qualidade.

PEF1-B: Isso, é isso...

P8-B: Ter uma peneira...

P23-B: Isso.

P7-B: Textos mais focados, não é.

P23-B: Isso! Eu lembro que quando eu fazia Letra e Vida, tinha uma parte toda, mas era um texto com autores bem consagrados assim, bem variados. Tinha texto de ficção, uma crônica, mas uma coisa assim de qualidade. Qualidade literária. Não só de mensagem assim.

PEF1-B: Isso, é isso que estou dizendo.

P5-B: Aí que eu quis chegar.

PEF1-B: Aí que eu quis chegar.

PR: Às vezes eu achava interessante quando tinha leitura de livros infantis também. Não sei o que vocês achavam.

P1-B: Eu achava bacana.

Vários professores concordam.

P23-B: Porque também tem qualidade. Tem muitos livros infantis que tem muita qualidade. Eu, por exemplo, li um infantil que tinha um conteúdo para adulto...

PR: Da morte que você leu?

P23-B: Não... Quem leu o da morte?

P8-B: A P4-B.

P1-B: Nossa eu chorei neste dia.

P5-B: Mexeu com o meu interior. Com o íntimo. Estava triste aquele dia, eu chorei.

[Várias professoras comentam positivamente sobre a história]

P1-B: É aquela história da mãe, fala que ela aceitou o emprego, aí ela foi morar na estrela... Porque ela tinha morrido.

P22-B: Nossa, senhora, é verdade.

P3-B: Esse dia eu cheguei atrasada, eu entrei todo mundo chorando. O que está acontecendo?

[Risos]

P2-B: Quem morreu?

P5-B: A mãe do menino do livro...

P8-B: Nossa, meu Deus, você falou: Cadê minha sensibilidade?

P3-B: Eu cheguei atrasada.

P8-B: Ah!

PR: Agora uma coisa que eu achei que no fim a gente nem conseguiu usar. Aqueles caderninhos que trouxe...

[Professores concordam]

PR: Que a minha ideia era para puxar a discussão, emendando, o que aconteceu encontro passado que chamou a atenção e ligando nisso. Mas no fim, por essa questão do tempo, tinha recado, tinha não sei o que, acabava até pulando. E aí acabava não fazendo.

P5-B: Ganhamos de você...

PR: Mas vocês acham que seria uma ideia legal? Eu uma outra escola que trabalhei a gente fez um coletivo, sabe? Cada encontro uma pessoa levava...

P3-B: Se o tempo do curso fosse maior eu acho que a gente até usaria mais. Mas era muito curtinho, não dava nem tempo de você pegar e já...

P2-B: Aonde eu trabalhei também. Tinha um coletivo, aí cada HTPC um levava. Não precisava escrever, podia por alguma mensagem, alguma frase, alguma coisa, só para ter um registro. É como se fosse a leitura deleite, cada semana um ficava responsável de levar o caderninho e trazer depois.

PR: Porque quando eu trouxe, eu pensei em marcar aquilo mesmo que chamou a atenção. Ser uma coisa mais livre. Mas foi engraçado, que nessa escola acabou virando ata. Aconteceu tal, tal, tal.

P23-B: Eu já fiz curso também que tinha tipo uma ata.

PR: Acho que caiu no automático, aí a pessoa colocava tudo. Até colocava: Ai, tal coisa chamou a atenção, mas registrava no mínimo detalhe, sabe...

P5-B: Dia 22 do mês tal de 2018, na sala tal, fulano falou...

P1-B: Estiveram presentes...

P5-B: Às 15h35 PR falou sobre...

[Risos]

PR: Você ia falar, P23-B, alguma coisa?

P23-B: Eu ia falar que já participei de cursos assim que tinha a pessoa que fazia a ata. Não era a ata que falava, mas era nesse sentido, ela descrevia as situações, não colocava... O objetivo era reflexivo, não?

PR: Sim, o que chamou a atenção, o que você levaria daquilo que foi discutido? Mas aí tem que repensar se for para continuar.

P6-B: Eu fiz umas três escritas lá.

P3-B: Eu também...

P6-B: Eu fiz uma escrita meio poética.

PR: É legal! Leva para a gente ver!

P6-B: Só três eu fiz, não fiz mais. Do que chamou minha atenção.

PR: Minha ideia até era se tivesse um fechamento a gente usar isso, para revisitar. No fim esse ano terminou assim. Resumindo então dos HTPC para a gente pensar no ano que vem. Pelo que eu vi então vocês acharam interessante os dias que teve trocas com as colegas, vídeos de atividades e também no Fundamental também, pode ter um tema, seria bom trazer mais essa parte das trocas? Ou foi suficiente?

P1-B: Eu acho que se tivesse mais não ia dar tempo. Ia ficar muito jogado. Se esse já ficou muito corrido, complicado de ficar aprofundado. Poderia ser muito mais rico.

PR: Porque no ano que vem eu tenho seis encontros. Claro que essas sugestões ficam para a escola, não é para mim só. Mas depois pensem, não sei se alguém já tem ideia do que a gente faz nesses seis encontros. Vocês deram várias sugestões no começo do ano.

P1-B: Lanchinho.

Vários professores: Boa, P1-B!

[Risos]

P23-B: As faltas que a gente teve vão influenciar. Vamos ter que cumprir individualmente?

PR: Eu vou fazer o fechamento. Vocês podiam ter seis ao longo de todo o tempo. Eu vou fazer o fechamento e mandar individual. Aí mando no zap quantos cada um tem para vocês saberes. Que começo é planejamento, retorno...

P23-B: E com a nova base curricular vamos ter que estruturar muita coisa do planejamento.

PR: Eu perguntei para ela se nesses seis eu podia vir para a gente trabalhar, junto com ela, coisas específicas, tentar focar na formação mesmo. Esses seis. Então vou ver se ela consegue segurar, até maio... Que depois é difícil de eu vir.

P23-B: Você vai ter bebê quando?

PR: Em maio.

[Risos]

P1-B: Enquanto ele estiver aí dentro...

PR: A ideia é essa, vão pensando. O pessoal do Infantil falou de trabalhar com Matemática, raciocínio lógico, conhecimento físico... Então de repente dá para fazer uma formaçõzinha, a gente mescla as experiências de vocês. E o Fundamental não falou uma coisa específica, então vocês dão uma pensada.

P8-B: A gente do primeiro ano é Matemática.

PR: Tá.

P3-B: Matemática para todo mundo!

PR: Eu também pensei em fazer um dia, acho que falei com P6-B, de repente produzir jogos com o Infantil.

P5-B: É legal.

P3-B: É bom.

PR: É uma coisa que eu sempre vejo que vocês falam que falta... Vamos ver se a gente consegue. O primeiro ano acho que usa ainda, depois os maiores acho que menos! Aí vocês vem no HTPC delas...

E do HTPI, vocês acham válido ter feito junto com a pessoa da mesma série? Tem sugestões para o ano que vem?

P23-B: Eu acho que tem que ter.

P7-B: Tem que ter, pelo menos um.

P23-B: tanto quanto a C-B vai passar uma coisa para a gente, que é do mesmo nível, quando a gente quer trocar alguma coisa.

P6-B: Eu acho que devia ser tudo junto, não separado. O nosso foi separado da P4-B e da P7-B. Tem que ser tudo junto.

PR: É que às vezes é difícil pelos horários...

P6-B: Depois a gente não tem tempo de conversar fica uma confusão.

PR: Entendi.

P6-B: Você não acha?

P7-B: Era mais fácil...

P1-B: É, e do mesmo nível. Eu vinha, tinha vezes que Infantil I, Infantil II fazendo junto.

P7-B: A gente fazia com a P21-B do Maternal I, coitada...

P1-B: Ela teria que fazer com a gente pelo menos. Mesmo não sendo.

P6-B: Seria mais produtivo.

P1-B: Mesmo não sendo o mesmo nível, é o mais próximo.

Vários professores comentam É, é mesmo, concordando.

P6-B: Seria mais produtivo.

P23-B: E se dividisse em duplas?

P1-B: Mas aí ia ficar só um maternal II. Tem que ser as três juntas.

P2-B: É complicado conciliar eu acho.

P1-B: Porque ano que vem vai ter dois maternal 2 de manhã e um a tarde...

PR: Você tinha também, PEF1-B junto com o pessoal?

PEF1-B: Tinha. Um na semana. Não batia todos, mas um na semana batia.

PR: Mas vocês faziam junto com C-B também, ou não?

PEF1-B: Um na semana. O que é legal também às vezes é que os HTPI com a professora de sala dá tempo de você dar uma trocada sobre algum aluno também. Ver o que decide. Isso é legal também, quando dá certo de cruzar. Mas o nosso deu certo na Educação Física, um dia na semana dava certo.

PR: E aí vocês conseguiam trabalhar juntos? Coisa em comum?

PEF1-B: Sim!

P1-B: Era pouco tempo. Com tanto HTPI é pouco tempo...

PR: E esse ano achei que teve bastante demanda de fora. Da Secretaria...

Vários professores: É, teve.

PR: Teve dia que eu vim com tudo pronto e era falado: Ah, vai ter que trabalhar tal coisa. Aí vai quebrando, isso que vai quebrando. Gente, outra coisa, eu fiquei com vontade de trabalhar mais, mas a gente mais conversou sobre isso, mas não agiu sobre. Que é o diário de bordo, sei que a gente já veio falando, mas vocês tem algo a acrescentar como sugestão, como forma de registro para pensar o ano que vem?

P3-B: A P1-B tem.

P1-B: É o que eu falei, eu vou resumir porque eu escrevo muita coisa aí eu fico atrasada. Eu falei, vou resumir... Eu escrevo três folhas. Aí todo mundo falou: "Nossa senhora, vou fazer isso", vou escrever duas linhas.

P7-B: Mas como você consegue fazer em duas linhas?

P1-B: Não sei, mas eu tento.

P23-B: Mas o meu problema também é esse. O planejamento eu acho super, a gente faz de boa, a gente já faz. Mas o reflexivo é o mais complicado porque também escrevo bastante. Aí na hora que você vai escrever... Aí fico com vergonha! Vou escrever duas linhas sobre isso? Tenho tanta coisa tanta para escrever.

P1-B: Eu escrevo tudo, o que eu falo, o que eu faço, a cara deles... Escreve, escrevo, escrevo.

P5-B: E o que vocês acham de ser semanal?

P1-B: Então, eu tentar para mim.

P5-B: Eu acho, na minha, opinião que o Infantil poderia ser quinzenalmente porque às vezes acaba ficando até repetitivo. Algo que aconteceu nesta semana, aconteceu semana que vem de novo... A não ser que seja alguma coisa muito séria que eu deveria registrar. Aí eu vou lá e registro, eu acho que poderia ser quinzenalmente, acho que seria mais rico, daria para a gente refletir muita coisa. Com o planejamento semanal.

PR: Que é isso também, às vezes a gente descreve e não pega nos pontos, sei lá, principais.

P1-B: Alguma coisa que chamou a atenção.

Várias professoras comentam sobre essa necessidade de tocar nos pontos que chamaram a atenção.

P2-B: Aí por isso que fica repetitivo. Porque você vai colocando as coisas que você fez...

P23-B: Porque aí você não descreve tudo o que você fez?

P5-B: Não, eu só reflito.

PR: Porque eu acho que como temos esse registro, temos que pensar em organizá-lo de uma forma que ajude a gente a olhar para a sala.

P5-B: Eu não costumo descrever, fiz isso, isso, isso. Porque já está no meu planejamento. Eu só reflito mesmo. O que deu certo, o que não deu, o que eu poderia fazer diferente. Então às vezes acaba sendo meio...

P1-B: É isso que eu preciso ter na minha cabeça, para aprender a fazer isso.

P23-B: A gente podia gravar, ter um diário digital.

P3-B: É bem mais fácil, porque olha.

P8-B: Só que imagina, aconteceu alguma coisa, você precisa, não tem jeito, como você vai organizar isso.

Várias professoras comentam sobre os aplicativos que transcrevem o áudio. Mas indicam que ele não tem pontuação, que transforma algumas palavras, que é preciso ler depois.

P5-B: Por isso que eu falo para você, uma coisa que aconteceu aqui, você vai lá e escreve, mas às vezes não dá, sabe? Mas sabe o que eu fiz, eu fiz um grupo que só eu faço parte... [no whatsapp]

[Várias conversas simultâneas sobre estratégias de escrita, gravação em áudio]

PR: Olha o que P6-B está dizendo, é interessante. Ela falou que precisa registrar como foi a semana passada, para conseguir pensar a próxima. Porque daí ela retoma, o que deu certo, o que não deu certo.

P22-B: Ah, entendi.

P6-B: Eu tenho preguiça, mas ajuda. Às vezes eu penso: Eu não estou a fim de escrever, vou direto fazer o quadro. Mas eu não consigo fazer se eu não escrever!

Aí eu deixo um outro momento, eu escrevo, vou pensando, aí sai o quadro. Porque aí eu vou lembrando, o que meus alunos precisam, o que eu preciso melhorar, voltar atrás...

PEF1-B: Eu faço, mas com o tempo acaba ficando meio escasso.

P5-B: O que a P6-B faz?

P6-B: Eu não consigo fazer o quadro se eu não escrever antes como foi a semana.

P5-B: Ah, entendi!

P6-B: Porque aí só no final sai o quadro.

P5-B: É que na verdade eu uso meu grupo pessoal. Porque às vezes conforme estou fazendo a atividade, eu já tenho a ideia, aí já lanço lá, tal coisa vou fazer na outra semana.

PR: Ah, você fez um grupo só com você?

P5-B: Sim!

PR: Eu também!

P5-B: Aí eu vou escrevendo, aí eu tenho uma lista de coisas que eu poderia fazer na semana que vem dentro desse grupo, entendeu.

P3-B: Gostei dessa ideia.

P5-B: Então assim, às vezes eu estou lá no tanque de areia e eu estou colocando todas as minhas ideias.

[Várias pessoas comentam ao mesmo tempo sobre essa estratégia, percebo que P23-B relata algo que quer melhorar].

PR: O que você quer melhorar, P23-B?

P23-B: Não, eu acho assim, quando a gente faz um trabalho mais sequenciado, que as atividades tem mais relação uma com a outra. Funciona bem isso porque dentro daquilo que foi trabalhado na semana anterior, você pensa a próxima. Uma coisa que eu quero melhorar no trabalho este ano é isso, trabalhar mais sequências didáticas, com temas.

P6-B: É o trabalho com os projetos.

P23-B: Então designar alguns temas para a gente trabalhar em cima deles, os conteúdos.

PR: E eles acabam se envolvendo mais também, não é?

P23-B: Exatamente! E fica mais fácil ver o que você vai fazer depois.

P2-B: Isso eu e P3-B fizemos. A gente pega um tema e a gente procura explorar na oralidade, na escrita, na matemática... Aquele tema, aquela história que a gente está trabalhando.

P23-B: É mais difícil quando você faz atividades soltas. Você trabalha o conteúdo lá, mas os temas não tem muito a ver. É muito mais difícil. A gente vai elaborando...

P3-B: Eu acho que é até mais fácil, quando você pega um tema, você fecha a semana com esse tema. Até para a criança tem mais sentido você fazer assim do que uma coisa solta.

P2-B: Tem até uma atividade que eu estava fazendo, mas que complemento o que você já fez, não é?

P23-B: Porque aí se não tem tema às vezes você cai naquele buraco negro...

PR: E às vezes saem deles mesmos as ideias para um tema.

PEF1-B: Sai mesmo. No Infantil II, meu e da P6-B. A gente selecionou dois temas só da Dança de Salão. Eles podiam trazer o que eles sabiam da dança de salão e alguns passos também. Aí eles trouxeram isso daí, foi bem legal também. Eles trouxeram muita coisa. Só que começamos a abordar muitos ritmos, mas a gente focou só em dois temas, se não não ia dar tempo. Mas foi bem legal o que eles trouxeram.

PR: Foi uma sequência também?

PEF1-B: Foi uma sequência.

PR: Você achou que eles se envolveram bem?

PEF1-B: Até publiquei no jornal.

[Várias professoras]: Hum... Que chique!

PEF1-B: Saiu dia 8 de dezembro agora.

PR: Que legal, quero olhar! Que jornal?

[Várias professoras]: Cidadinha. Olha que legal!

PEF1-B: Este ano foram dois, um do Fundamental, primeiro semestre. Segundo do Infantil.

PR: E aí vocês falaram em gravar. Tem uma colega minha que está dando aula de estágio e aí os estudantes pediram: A gente não pode gravar áudio do que a gente está refletindo. Aí ela liberou. Falou que eles poderiam mandar a qualquer hora. Aí diz que eles saem da aula com aquelas emoções a flor da pele. Aí no fim do ano ela fez um trabalho com eles de transcrever alguns áudios para montar uma reflexão em cima do que aconteceu no semestre.

P23-B: Usando a tecnologia...

PR: Mas é uma coisa que hoje em dia, na correria. É o que P5-B falou: "Ah, tive uma ideia", aí já fica o registro.

P23-B: Mas aí se você for usar para guardar os pontos negativos, as ações negativas.

PR: É uma coisa para você mesmo pensar.

P23-B: Na faculdade, não é. Eu lembro que eu tinha um gravadorzinho que às vezes eu levava, lógico com autorização do professor. Porque às vezes a gente não conseguia acompanhar.

P1-B: Eu tirava foto dos slides, quando não dava para acompanhar.

P23-B: Na minha época não tem câmera digital.

PEF1-B: Negativo. Tinha 12 poses.

[Várias professoras]: Doze poses... [Risos]

P3-B: 12, 24, 36...

[Vários professores]: Isso mesmo!

PR: Ia ter que escolher bem os melhores pontos da aula.

[Risos]

[Alguns comentário sobre câmeras antigas e poses]

[Entra P21-B]

PR: Agora, eu marquei algumas para a gente conversar, que acho que sobre isso nós não falamos no meio do ano, que é em relação à questão da avaliação dos alunos porque isso também traz um feedback sobre o nosso trabalho. Eu queria saber o que você pensam em relação a como isso está estruturado aqui. Temos os pareceres descritivos, os portfólios, a forma como

isso se organiza. Como vocês usam isso para acompanhar o desenvolvimento das crianças? Para acompanhar o trabalho de vocês. E aqui eu sei que C-B tem feito os mapas de aprendizagem também.

P3-B: Sim, eu gostei dos mapas.

PR: O quanto isso é válido, de que forma vocês usam. Queria ouvir um pouquinho o que pensam.

P2-B: Eu já fazia uns mapas assim, mesmo antes, para fazer o portfólio, porque é difícil assim você ficar só na cabeça. Você tem que ter. Mas eu gostei desse esquema que C-B fez que a gente tem que acompanhar essa parte da matemática. Com relação à contagem, desenvolvimento dos números, fica muito visível você ver depois o desenvolvimento deles.

PR: Aí te ajuda a ver como eles estão e depois você usa no parecer?

P2-B: Isso. Uso no parecer.

PR: No Infantil todo mundo concorda com isso?

[Professoras acenam positivamente]

PR: Vocês tem de matemática e de escrita?

P7-B: As letras do alfabeto, os números...

P3-B: O nosso é o de nome, tem o convívio social também.

P7-B: O nosso só o nome.

P2-B: Se brinca com os pares, se cuida do material, da higiene.

P6-B: O mapa é só o alfabeto, os números e...

P7-B: E os números?

P6-B: E o nome.

P3-B: Acho que ela fez diferente, tem coisa que é só o Maternal.

P5-B: Mas no início ela deu também um mapa, mais completinho. Não lembra?

P1-B: Porque o nosso também está brinca com os pares, com os materiais...

PR: Mas aí você preenchem quantas vezes por trimestre?

P3-B: Acho que foram quatro meses, não foram? Que ela colocou?

P1-B: Acho que foi três, uma no começo, uma no meio do ano e agora uma no final.

P2-B: Acho que era março, foi inicial... Depois maio.

P3-B: Outubro e dezembro.

P1-B: Ah depois o outro é quatro.

P2-B: E teve de fevereiro, não teve?

P3-B: Então foi fevereiro, maio, eu sei que foram quatro.

P2-B: É porque a gente usou no diagnóstico o mapinha.

P3-B: O inicial, o primeiro e do segundo semestre.

PR: Eu estava conversando com C-B que ela pensa em fazer algo do desenho também.

P2-B: Ah, ela falou, mas aí, ela comentou que ela ia esperar. Lembra que ela comentou que como a gente ia ter a palestra com a Joseane, ela falou: Vamos esperar para a gente formar. Que é mais complicado...

P3-B: Quem sabe no começo do ano. Mas eu gostei desse mapa!

P2-B: Ela quer ter o apoio da palestra.

P5-B: Sabe o que eu acho que poderia ter? Uma troca de ideias entre Infantil II e primeiro ano, Infantil I e Infantil II. Para eu saber delas, o que elas sentem no começo do ano dos alunos que chegam, o que gostariam que eles estivessem melhor? Por exemplo, na hora de se vestir, ou na hora de amarrar o tênis, ou de usar o caderno. No que elas acham que falhou?

PR: Ah, isso é legal.

P5-B: Entendeu? O que vocês gostariam que nós tivéssemos trabalhado, que vocês sentiram.

P23-B: Material escolar ainda é coletivo?

[Professoras do Infantil II]: Não...

P5-B: Alguns são individuais, outros coletivos.

P23-B: Nossa gente, meu grande problema este ano foi material. Como eles não conseguem se organizar com material, sabe.

P2-B: Eu devolvi estojo vazio também. Eles perdem tudo. Tudo.

P23-B: A grande reclamação dos pais até o final do ano foi essa.

P5-B: Eu acho legal ter essa troca de ideias.

P8-B: Eu acho que seria bom.

[Vários professores sugerem] No começo do ano...

P5-B: Eu acho que é legal porque a gente organiza o nosso trabalho de uma forma que eles cheguem bem no primeiro ano.

P2-B: Uma coisa que eu senti no Infantil foi com relação ao caderno de linhas. Porque a gente não pode ficar delimitando espaço para eles escreverem. Eu tinha mania de fazer o quadro no ano passado, aí eu fui diminuindo o espaço para eles escreverem.

PR: É, eu fazia isso.

P2-B: Porque eles chegam no Infantil II escrevendo o nome deste tamanho [indica com as mãos um nome escrito com letras grandes]. A gente tem que dar a folha em branco para eles escrever, não pode delimitar espaço, aí eu acho que está... Quero conversar com C-B, da gente começar, sabe? Ir delimitando aquele quadrado. Para chegar no Infantil II eles conseguirem escrever na linha. Vocês sentem essa dificuldade?

P7-B: No começo sim...

P6-B: Esse pensamento assim, eu acho que não tem que dar muito assim.

P2-B: Mas vocês sentem se eles têm muita dificuldade?

P8-B: Eu e a P23-B, a gente estava pensando que no primeiro ano, o que a nossa base está pedindo é bem diferente do que aquilo que a gente vem trabalhando, no primeiro ano.

P23-B: Eu acho que a gente não deve ficar pensando só pro próximo ano.

P8-B: Aí a gente precisa ver como é que vai ser porque eles estão pedindo uma série de coisas que a gente não trabalhava antes. E que aí, para a gente poder trabalhar, o Infantil vai ter que começar a trabalhar também.

P21-B: Eu fui na formação que teve na Secretaria lá e o ponto que foi discutido foi justamente esse. A gente não pode adequar o Infantil à Base do Fundamental.

P6-B: Eu concordo com isso.

P21-B: Eu bati o pé lá, discuti com a professora da UNESP que estava lá, a Andreia Osti. Tem a base do Fundamental e tem a base do Infantil. A base do Infantil, ela traz vários pontos de escrita espontânea que tem que ser trabalhados, mas essa parte de silábica não sei o que, é mais para o Fundamental. E aí...

P8-B: E esse vácuo que fica no meio, como é que faz?

P21-B: A Andreia Osti falou...

P2-B: Que uma tinha que dar continuidade a outra, não é?

PR: Eu penso também que as coisas não são separadas. As crianças avançam também trabalhando ludicamente, se você trabalhar letra, trabalhar escrita nas brincadeiras....

P5-B: E isso que eu falo de trocar ideias também, não é questão de sair alfabetizando no Infantil II. É questão mesmo do que a gente trabalha no Infantil II. Porque às vezes a gente foca um bom uso do caderno e esquece que a gente precisa ensinar as crianças a ter autonomia para usar os materiais. E aí chega lá no primeiro ano, eles não sabem se organizar.

Porque aí eu falhei a ensinar a organização do material que é uma coisa que é do Infantil II, percebe? É isso que eu falo, é essa troca. O Infantil tem que trabalhar o vestir-se, ter essa autonomia, saber se organizar no espaço, lateralidade e chegar no primeiro ano e não sabe. Você fala: Poxa, então eu falhei lá atrás. Então neste ano eu vou focar mais nessa parte do Infantil. E dar mais oportunidade para o primeiro ano trabalhar o caderno de linhas, a alfabetização mesmo que é o trabalho do primeiro ano. Percebe? Essa troca de ideias. Não que vou ensinar eles a escreverem no Infantil II.

PR: Lá na escola em que eu trabalhei a coordenadora fazia isso. De ir ao primeiro ano, falar com a coordenadora e um ano o que ela pediu: Ah, trabalha mais tesoura. Aí realmente eu observei que eu tinha trabalhado pouco.

P5-B: Exato...

PR: Aí coloquei um dia na semana para fazer atividade de recorte. Aí eles saíram bem melhores no fim do ano. E não é uma coisa que não é do Infantil. É uma coisa pertinente.

P5-B: É nesse aspecto que estou falando...

PR: Agora, às vezes também falava: Ah, as crianças não sabem sentar. Aí eu pensava: Poxa, eles sentam na hora da história, sentam para fazer atividade, sentam para ouvir explicação, só não sentam quatro seguidas sem levantar.

P5-B: É interessante a gente trocar ideia mesmo e mostrar o nosso ponto de vista, do Infantil. Aí por exemplo, tudo bem, mas eles não sabe nem escrever, não estão nem silábico com valor. Não é o caso de vocês, mas por exemplo, não é? E aí a gente fala: Não, é que não é esse o objetivo do Infantil e a gente passa para a turma do Fundamental.

P21-B: Eu acho que precisa ser feita uma formação geral na rede assim, da Base do Infantil e da Base do Fundamental para as duas etapas. Para que o Infantil como vai ser feito no Fundamental e o Fundamental compreenda como vai ser feito no Infantil. Porque se o Infantil der conta bem, de como está a Base do Infantil, está bonito, está redondinho, garante que as crianças brinquem e que as crianças avancem bastante, até na escrita. Só que não é pra sair assim taxado, classificado. Aí já é o trabalho do Fundamental. Está faltando a rede se mobilizar nesse sentido, ah ler a base no começo do ano.

PR: Porque eu acho que tem essa dificuldade ainda. Ai, ou eu brinco ou eu alfabetizo e não é assim, eu penso isso não é? Vocês mesmas não fazem um monte de coisas com jogos e eles vão avançando? Mas é difícil, é legal essa conversa para a gente colocar os pontos de cada um, não é?

P8-B: É porque assim, entre o Infantil e o Fundamental nós temos um buraco, assim, eu sei. A Base do Infantil é uma e a Base do Fundamental é outra. Eu sei. E no meio tem um buraco. E esse buraco nós estamos tendo problemas com esse buraco. Então assim, ou a gente dá um jeito de fazer com que as duas consigam conversar...

P3-B: Uma ponte...

P8-B: Uma ponte. Porque o problema, ah P8-B, na base do Fundamental nós temos muito problemas. Nós temos mesmo, é verdade. Mas é a que está aí, eu tenho que usá-la. Eu tenho que fazer uma série de coisas para que funcione. E as meninas do Infantil, não estou falando de maneira nenhuma contra a Base do Infantil, nem nada, eu só estou falando que realmente é muito interessante que a gente tenha essa ligação.

P23-B: Essa ponte. Tem que ter.

P8-B: Essa ponte, porque se não quem acaba sofrendo. A gente ficava frustrada, o pessoal do Infantil fica frustrado. Professor do primeiro ano não entende. Aí a gente fala: Professora do Infantil não está entendendo. E aí as crianças ficam ali no meio, entendeu?

[Várias professoras concordam com a necessidade de maior ligação].

P23-B: Vocês viram a avaliação do Mais Alfabetização?

P8-B: Nossa...

P5-B: Não é uma ponte de cobranças, é uma ponte de troca de informações.

P8-B: Exatamente.

P5-B: Você percebe. Eu não estou cobrando elas, nem elas me cobrando.

P22-B: É uma questão de articulação. Só que isso não depende só da gente.

P8-B: Exatamente.

P21-B: Tem coisas muitos maiores. Mas é muito interessante.

P5-B: Sim. E aqui ainda é mais fácil porque estamos nas mesmas escolas. Agora nas outras escolas isso é impossível.

P23-B: Acho que a Secretaria tem que começar a fazer, não é?

P5-B: Tem.

P8-B: Essa questão da formação ia ser interessante.

P23-B: Porque a hora que começar a pegar a questão das avaliações externas vai ser interessante. Este ano começa já. Na creche.

P8-B: Na creche já começa com avaliação.

PR: Externa?

P7-B: Como avaliação na creche, gente?

PR: Certeza?

P23-B: Certeza absoluta.

P1-B: Como vai fazer uma avaliação na creche?

P23-B: Eu acho que os professores que vão avaliar, não são eles que vão fazer.

P1-B: A criança caga? Coloca a calcinha sem ajuda?

P23-B: E avaliação que eles fazem no terceiro eles vão começar a fazer no segundo já.

P1-B: Chupa o dedo? Não chupa?

PR: Só retomando, vocês querem colocar mais alguma coisa dessa questão dos mapas? No Fundamental? Porque o Fundamental teve uma opinião um pouco diferente da de vocês. Vocês usaram? Foram válidos?

P8-B: Olha, os mapas de alfabetização foram válidos. Porque eu consegui ver como meu aluno estava, foi super interessante. O mapa de matemática é uma outra questão, a gente acaba fazendo mapa de matemática com as situações problemas... São esses dois, tem mais um. Mapa de leitura. Assim, não tenho nada contra os mapas. Eu acho que ajuda. Você pega um dia e tudo... Não sei. É que, por exemplo, eu como vim do Infantil, o que eu fiz? Na minha primeira avaliação, eu pegava a melhor atividade do meu aluno, juntei. Só que no Fundamental a gente tem prova. Aí, por exemplo, às vezes a prova não é a melhor atividade que eu fiz. Mas é a prova. Então eu faço a avaliação em cima da prova.

P3-B: É aonde você tem que avaliar ele, é ali.

P8-B: Então aí é outra coisa. Mas eu entendo o pessoal do Fundamental porque precisa ir bem nas provas, porque vai ter prova. Então não sei muito bem.

P23-B: Não tem uma opinião formada sobre isso.

P8-B: Não tenho, precisaria pensar. Ah, eu sou a favor, sou contra prova? Porque a gente nem dá nota.

P23-B: Eu acho que prova faz parte do sistema, gente. É uma coisa concreta ali para você avaliar. Não adianta você ficar só no achômetro, na observação. E às vezes ajuda.

P8-B: Sim, às vezes ajuda. Mas às vezes é uma frustração. Lembra aquela prova que a gente fez, que a criança tinha feito a escrita, mas essa escrita não apareceu na prova?

P23-B: Não deve ser a única ferramenta. A gente tem que ter outras coisas. Quando eu vou fazer meu parecer, eu não olho só no mapa. Olho em tudo.

P8-B: Eu acho assim que às vezes fica só uma descrição, às vezes seria mais legal se tivesse algumas coisas mais fixadas.

PR: Como assim? No parecer você diz?

P8-B: É, no parecer. Então assim, na hora de escrever, sobre tal coisa, sobre tal coisa, tal coisa. Sabe, alguns itens pré-estabelecidos. Porque às vezes você fala demais de uma coisa, esquece de falar de outra.

PR: Ter tipo um roteiro?

P8-B: Isso, um roteiro.

PR: E no Infantil, o que vocês acham?

P1-B: Olha eu criei o meu roteiro, então... Eu acho que esse roteiro acaba contemplando se tem alguma criança que faz além, aí coloca.

P2-B: Mas a C-B sempre orientou a gente, a gente fez um roteirinho para cada.

P7-B: É, nós temos um roteiro, não é?

P2-B: O que o Maternal tem que focar, o que o Infantil I, Infantil II, entendeu. Porque se não fica uma coisa às vezes muito extensa, você fala de coisas que às vezes não tinha necessidade, não é?

PR: E o portfólio vocês usam para fazer o parecer? Vocês acham válido? Essa questão de ter uma atividade por mês.

P3-B: Eu não uso para fazer o parecer. Porque é o geral, não é só o portfólio. É como ela falou, depende muito. Tem dia que... É que a gente não dá, não é para dar o portfólio, aí esse dia vou dar o portfólio, mas você fala: Vou usar essa atividade para o portfólio, pode ser que a criança não vá tão bem.

P1-B: Este ano na minha sala. Nem sempre a atividade que...

P3-B: A atividade que você pensa vai sair a linda, essa vai sair perfeita.

P1-B: Ou a criança está fazendo ali, mas a criança está só por... Quer dizer, você sabe que ela sabe mais. Quando você está desenhando no chão, quando você está desenhando na parede ela faz coisas muito mais bonitas do que quando você deu o papel para ela registrar.

P21-B: Então, P1-B, a C-B deixou eu colocar foto de desenho do chão. Justamente por isso. Porque os desenho no chão do Maternal I são muito melhores do que os desenhos no papel. Aí ela deixou eu colocar foto, então uma das atividades que eu coloquei no portfólio era uma foto do desenho deles. É uma estratégia assim, porque você pega a maioria deles, todos os desenho são iguais. Dos três momentos do ano. Mas você pega um outro, aí dá para ver. O que eu achei legal é que no primeiro desenho, muitas crianças a folha estava toda amassada e rasgada e aí eu coloquei.

P1-B: Comida... Porque eles comem...

P21-B: Coloquei para dar para ver o avanço. E no final a folha já normal.

P3-B: Está inteira!

PR: E esse esquema de passar de um ano para o outro, o que vocês acham disso?

P8-B: Eu vejo os relatos, eu não vejo atividades.

PR: Os pareceres, não é?

P8-B: Os pareceres. Que às vezes tem 25, não dá...

P23-B: Olho as crianças que tem mais dificuldade. Que aí você vai ver como ele era, como foi a evolução.

P2-B: Se você percebe que tem alguma dificuldade.

P5-B concorda.

PR: Então, de modo geral, vocês acham que aproveitam o portfólio de alguns alunos?

P5-B: De alguns alunos sim.

[Algumas professoras concordam, outras não]

Vários comentários simultâneos sobre.

P1-B: Aquela coisa: Eu só olhei mesmo o portfólio porque eu tinha que arrumar o portfólio. Então daí você ia vendo as atividades, já pegava e guardava. Porque a gente sempre fala, a gente tem que arrumar para a professora do próximo ano. Ela não vai tirar e olhar de cada um.

P5-B: Cada um não, mas alguns a gente olha sim...

PR: Então vocês acham que seria mais válido guardar apenas de um ano para o outro e depois devolver para os pais?

P1-B: Não, porque às vezes lá no primeiro ano tem algum problema que surge, que você volta no portfólio e vai ver lá no Maternal I.

Várias professoras: Sim...

P1-B: Se você devolveu para o pai...

P3-B: ... Já era... Não é todo pai que guarda.

P23-B: As crianças que não apresentam nenhum problema de aprendizagem, C-B orientou a gente a tirar as atividades porque estava ficando muito grosso [o portfólio]. A gente tira as atividades e deixa só os relatórios.

P5-B: Eu acho que deveria ir até o quinto ano. Porque você vê do Maternal até o quinto.

P3-B: Imagina o tamanho da pasta!

P2-B: Fichário...

Risos

P7-B: Do Infantil também...

P2-B: Agora a gente já pensou também na possibilidade de não ser mensal. Pelo menos no Maternal. Maternal é mensal, P1-B?

P22-B: É.

P3-B: Ou pelo menos uma única atividade.

P2-B: Não tem porque...

P1-B: Eu também não gostei desse negócio de ter que colocar uma atividade só de escrita e uma só de desenho. Por que?

P3-B: O nosso agora pode ser junto. Antes era uma de escrita, uma de desenho e uma de matemática.

P1-B: O nosso era uma só, agora pediram uma para cada. Não tem sentido.

P7-B e algumas outras professoras indicam que isso não tem muito sentido.

Professoras P23-B e P1-B começam a falar ao mesmo tempo:

P23-B: Agora eu acho fantástico você ver no final do ano aquelas crianças que se alfabetizaram. Nossa você vê a primeira sondagem e a última... Você fala: “Óh! Como eles avançaram”.

Professoras da Educação Infantil: Mas até a escrita do nome!

P1-B: Porque você coloca o desenho e o nome deles atrás, então fica duas de cada coisa, porque já está o desenho e o nome.

P2-B: Mas continua fazendo o desenho, aí o nome com crachá e o nome sem crachá.

P1-B: Mas tem que por duas.

P2-B: Então você faz a do desenho com o nome deles, beleza. Aí de escrita você faz só o nome deles sem crachá e com crachá.

Professoras da Educação Infantil começam a trocar informações sobre como organizar o portfólio.

Para retomar o assunto, eu questiono:

PR: E na Educação Física, como você realiza a avaliação? Por meio do processo ou de alguma forma específica?

PEF1-B: Tem aquela de colocar o X [da Secretaria municipal da Educação].

PR: Ah, de colocar o x (*xizinho*).

PEF1-B: Eu só acho que de repente no Maternal poderia condensar um pouco mais... Tem bastante aspecto motor, psicossocial... De repente se condessasse um pouco mais até para os pais verem.

PR: Condensar ou diminuir?

PEF1-B: Diminuir. Diminuir um pouco mais do aspecto motor e dos aspectos psicossociais, por exemplo.

Ao mesmo tempo que PEF1-B apresenta suas ideias, P1-B e P2-B continuam conversando:

P2-B: Porque Maternal não tem tanta evolução de um mês para o outro. A cada dois meses estaria bom... Na verdade você consegue ver melhor do primeiro semestre para o segundo.

P8-B: Será que não teria que mudar um pouco mais a terminologia? Porque aí eles vem perguntar: O que é ‘não sei o que tem’...

P5-B e PEF1-B concordam.

P5-B: Porque aí [os pais] ficam lá só esperando...

P8-B: O que é ‘em desenvolvimento’?

Professores comentam que na Educação Física é só o ‘x’ (*xizinho*).

PEF1-B: A forma deveria ser...

P8-B: Mas o que significa [em desenvolvimento]?

PEF1-B: A forma deveria ser formulário, eu acho.

PR: Mas para ficar mais claro para os pais?

PEF1-B: Mais objetivo também. Porque tem vez que eu participo no Fundamental que os pais perguntam: Mas o que é isso, o que é tal coisa? Então essa escrita muito técnica fica difícil. De repente se colocar em uma linguagem mais popular fica mais fácil.

P2-B: É porque quando a gente vai escrever o parecer, a gente tenta escrever de uma forma bem tranquila assim...

P1-B concorda.

PR: É o que o dele é fechado, né.

PEF1-B: Eu faço observação. Se tem alguma coisa mais específica eu coloco na observação.

[P1-B está discutindo ao mesmo tempo com outras professoras sobre o fato de não se poder colocar tudo no portfólio e a linguagem que buscam utilizar]

P8-B: Toda vez eu explico o que é silábico com valor e tem mãe que pergunta. Aí eu vou lá coloco na lousa, explico...

P1-B: Faz um cartaz.

PR: E se você colocar: os alunos usam uma letra para representar cada sílaba.

P2-B: É daí você coloca entre parênteses (silábico com valor).

P8-B: É... De repente...

PR: Na Educação Infantil eu fazia isso, por exemplo: “Coloca várias letras para escrever e relaciona a primeira ao som”, sabe? Eu não colocava as fases. É difícil, mas temos que pensar na professora do ano que vem, nos pais, no nosso olhar...

P8-B: Porque eu acho realmente que os pais muitas vezes não entendem...

Professores concordam.

P2-B: Seria interessante da gente estar fazendo, sabe uma tabela? Sabe: Como falar do desenho? Você não pode falar: ah, é garatuja. Vamos falar de uma forma que os pais entendam. Às vezes dependendo do que eu escrevo, aí eu coloco entre parênteses, não é P3-B, ah, isso quer dizer ‘com cabeça, com tronco, tal, tal, tal’. Você tem que por entre parênteses o que quer dizer aquilo, no parecer, porque eles [os pais] não tem mesmo obrigação de saber esses termos.

P3-B: Por exemplo, quando a criança desenha, representa o corpo humano. Eu coloquei entre parênteses lá: com cabeça, tronco, membros, braços e pernas. OU então só cabeça e membros para poder entender porque se colocar...

P6-B: ... Esquema corporal... Eu coloco só figura humana. Eles sabem o que é figura humana.

P3-B: Eu coloco representa o corpo humano com tronco e membros: braços e pernas, se não...

PR: Gente, posso passar? Falta pouco agora.

Professores: pode.

PR: Outro ponto que eu gostaria de saber de vocês é pensando na organização geral da escola. De horários, materiais, projetos, festas, funcionários. Pensando na organização geral da escola de horários, materiais, projetos, eventos...

P8-B: Eu tenho uma sugestão. As crianças do Infantil saem dez para cinco (16h50). Depois isso aqui vira um fuá, não é verdade? Das dez para cinco (16h50) até cinco e vinte (17h20) você não encontra ninguém, você não sabe mais nada.

P5-B: Vocês ficam abandonadas.

P8-B: A gente fica só gente. É triste isso. Ai tem criança com febre. Aí estão guardando as coisa para lá e para cá... Eu saio para fora: OI!

Risos dos professores.

P3-B: Bem assim, que eu já vi ela lá...

P5-B: Isso porque vocês foram para... [áudio incompreensível, mas dá a entender que a sala dos primeiros anos mudou de lugar de 2017 para 2018].

Muitos professores conversam ao mesmo tempo sobre essa situação do final do dia, em que os primeiros anos ficam com menor apoio de funcionários da escola.

P8-B: Ah e se acontece que está com febre, vomitou, não sei o que lá...

P5-B: Que aconteça antes das dez para cinco (16h50)!

P8-B: É...

P3-B: Olha se você for passar mal, você tem até quatro horas...

Risos dos professores

[Vários comentários ao mesmo tempo sobre o assunto]

P5-B: É questão de organizar uma pessoa para isso.

P8-B: Isso.

P3-B: Mas quatro horas (16h00) você já não acha ninguém.

Professoras comentam sobre os horários de café das monitoras que se chocam.

P2-B: E é complicado porque às vezes chega quinze para cinco (16h45) e eles querem ir ao banheiro. Aí a gente tem medo de deixar ir ao banheiro e eles não voltarem e bater o sinal e começar aquele entra e sai.

P8-B: É verdade.

P23-B: Mas eu acho que é uma questão de organização, horário.

Professores concordam.

P8-B: Não é uma crítica, é para pensar...

PR: Sim, é para pensar a organização. P22-B: você lá com os piticos [Maternal I] deu problema?

P21-B: Então a gente está lá isolado [se referindo às salas que ficam no salão da Igreja, do outro lado da rua].

P5-B: Vocês se sentem assim!

P22-B: Então, eu acho que lá as coisas funcionam tranquilo assim. Quando passou a mudança de gestão da VD2-B para VD3-B deu umas mudanças lá, não tem como falar que não interfere porque uma tem um jeito, a outra tem outro... E a gente ficou meio sambando, sem saber como lidar quando teve a mudança. Mas não sei, eu acho que é legal, sempre que eu falo: Vou precisar de mais funcionários para fazer tal coisa no Maternal I, sempre a escola dá um jeito de dar respaldo. Agora no fim do ano começou a dar mais uns B.O., mas acredito que seja pelas mudanças da escola em função de reforma, em função de férias, que aí começou a dar uns problemas lá. Mas eu acho que é tudo questão da escola se adaptando as coisas que estão acontecendo no momento. Que a gente tem que também dar uma colher de chá para isso. Porque avaliando o ano inteiro, normalmente não deu problema.

C-B chega para solicitar documentação das professoras, mas utiliza menos de um minuto.

PR: Mais alguma coisa, gente? Pensando na organização?

P5-B: Festa junina? Ser em dia letivo?

P21-B: Eu acho que o pessoal tem que pensar que neste bairro é a única confraternização que o bairro tem de oportunidade. Para as pessoas do bairro é um acontecimento.

P3-B: É, a festa junina levanta a escola.

P8-B: Verdade.

P21-B: Eu acho que a gente pensar só na nossa organização às vezes a gente acaba minando uma coisa que é uma característica da escola.

Outros professores concordam: É...

P2-B: Eu acho que eles não vem.

P3-B: Eles não vem...

P5-B: Mas já tentaram ou não?

PR: Mas à noite você diz?

P7-B: Eu acho que não...

P3-B: Eles não vem...

P1-B: Porque tem que pensar: é um divertimento para eles e é a única vez que a escola... [faz sinal de lucro com as mãos].

P5-B: Lucra...

Outros dizem: ganha.

P1-B: Tem que pensar no dia, no horário. Aquela coisa, se o povo está trabalhando, ninguém vem. Se ninguém vem, ninguém consome.

Grupo mostra concordar.

P5-B: A Casa Aberta ser um pouco antes.

PR: A Casa Aberta vocês gostaram?

P5-B: Foi muito bacana a experiência.

P3-B: Este ano foi! Foram brincadeiras junto com os pais.

P5-B: Porque no fim do ano já tem a formatura...

[Professoras começam a comentar sobre a quantidade de pais que foi em cada sala. Neste ano houve maior presença. Também mencionam os pais que chegam e depois de 10 minutos querem ir embora.]

P2-B: Varia muito de sala.

P3-B: Este ano foi ótimo.

P2-B: O ano passado foi em setembro, não foi?

PR: Neste ano eles vieram?

P3-B: Vieram!

P21-B: É verdade...

P3-B: Não foi o ano passado que foi em setembro?

P5-B: Agora novembro!

P23-B: Eu acho que antecipar. Avisar os pais com bastante antecedência. Esses dias recebi o recado de uma mãe que a reunião estava sendo avisada muito em cima da hora, sabe?

P1-B: Está no calendário escolar.

P23-B: Porque tem pais que se você antecipa muito, esquece... Outros que tem que avisar antes para se organizar. Eu acho que tem que avisar em dois momento, mandar dois bilhetes, uma semana antes, um dia antes...

P3-B: Eu coloquei bilhete na porta.

P7-B: A gente nem colocou...

P3-B: É, vocês não tinham porta [em função da reforma].

Risos de todos.

P3-B: Vocês estavam sem porta.

PR: Gente, aí para fechar, pensei em pedir para cada um falar algo que achou que foi bom em sua prática, nas suas este ano e algo que gostaria de melhorar no ano que vem. A P23-B falou já, começou antes...

[Durante minha fala algumas mencionam 'Ixi...']

P23-B: Do diário.

PR: Ah, não, da sequência didática.

P23-B: Ah tá! [Risos].

PR: É, que você falou que gostaria de trabalhar mais sequências didáticas...

P21-B: O que foi mais gratificante?

PR: Algo que funcionou em seu trabalho neste ano, que você achou que foi legal e algo que você sente que seria bom aprimorar para o ano que vem.

P21-B: Ah, eu acho que quando chegaram as crianças do Maternal I desta turma e eu descobrir que 99%, acho que só uma já tinha ido para a creche, o resto era tudo primeira experiência na escola. A minha maior preocupação era de como apresentar a escola para eles como um espaço convidativo. Porque a primeira experiência de escola pode ser marcante de várias formas. Então foi focando na questão da socialização, do relacionamento entre eles. Eu acho que deu muito certo isso, assim. Vocês veem que as crianças estão vindo até hoje...

[Risos]

P21-B: Elas chegam aqui com um sorriso no rosto. Esse é um espaço que acolheu elas. Um espaço que elas se sentem bem, que elas querem vir. Essa foi minha proposta de trabalho e eu acredito que deu certo, não é.

E aí com a formação de desenho eu vi que não foquei em outras coisas. Eu fiquei muito socialização, socialização e aí essa parte do desenho, a gente trabalhou muito com pintura, texturas, outras coisas, eles tiveram outras experiências. Mas eu percebi que o desenho realmente acabou ficando em segundo plano. Uma coisa que a partir da formação eu vou trabalhar mais no ano que vem, buscar mais estratégias, não só variar entre lápis de cor, giz e canetinha. Variar também nas propostas, é isso...

P3-B: Legal.

P5-B: Não precisa ser na sequência?

P21-B: Acho que cada um pode falar...

P1-B: Este ano o que eu gostei muito, que agora no final do ano eu finalizei, foi o Projeto da Identidade que eu fiz.

PR: Que era para você ter apresentado em um HTPC...

P1-B: Eu não terminei. Para você ter ideia. Eu achei que foi bem significativo. As mães quando viram os livrinhos falaram: “Ah, eu lembro quando fez esta pesquisa! Aí elas gostaram, o retorno foi legal... As próprias crianças foram vendo: ‘Olha, esse daqui tem foto’... Foi bem bacana. E eles foram explicando para os pais: ‘Esse daqui é a cor da minha pele, esse daqui é a cor do meu olho. Eles foram lembrando. Coisas que a gente fez lá no começo do ano, agora eles apresentaram para os pais e sabiam o que era aquilo. Então achei que deu bem certo, eu quero continuar para o ano que vem.

E o que não deu certo?

Tem um monte de coisa que não deu certo!

Eu tenho que ter paciência. Minha sala se Deus quiser que não vá dar trabalho...

PR: Com menos alunos?

P1-B: Com menos alunos. Que é uma situação muito difícil. Era uma sala muito difícil. Mas assim, mesmo com toda dificuldade que eu tive, eu não achava que eles fossem chegar no ponto que eles chegaram. Eu até encontrei a C-B um dia no corredor e falei: “Olha que lindo!”. Quase chorei, mostrei as atividades deles. Eu jamais imaginava que eles iam chegar nesse ponto... Que eu tentava trabalhar nome, não conseguia. Tentava trabalhar socialização era muito difícil. Então o que eu fiz, eu dei 100% e não sei quanto de mim. Eu não sabia mais para onde correr para não chorar. Mas aí agora no final do ano, eu consegui ter um pouquinho do retorno assim: “Puxa até que foi”... Me consolou.

P21-B: Não foi tão mal.

P1-B: É, eu achei que essa turma não ia chegar no ponto que chegou. Não achava mesmo. De verdade. Então eles me surpreenderam. Tem que ter muita paciência e energia.

P3-B: Eu acho que um ponto positivo que eu tive nesse Infantil foi a parceria com a P2-B, que deu certo. Não que nos outros anos não tenha dado, mas assim, a gente conseguiu trabalhar muita coisa junto que foi acrescentando e isso, é claro, reflete neles. Que eu achei que foi bem legal, a gente teve bastante ideia legal, que rendeu. Agora um ponto negativo? Não sei!

Alguém comenta: Que bom!

[Risos]

PR: É duro pensar de sopetão.

P3-B: Não conta o aluno W?

P5-B: Eu também tive minha vez...

P3-B: Ainda que eu peguei seis meses só.

P5-B: Então eu vou falar agora.

P3-B: Fiz você lembrar.

P5-B: Fez. O aspecto positivo foi nas trocas de atividades do Infantil II. Nós trocamos várias brincadeiras, nós trocamos cartas...

P7-B: É verdade.

P5-B: Experiências com os alunos. Foi muito rico. A questão do trabalho com a consciência fonológica da minha turma deu super certo. Até agora no finalzinho eles estavam se divertindo. Com vários aspectos que a gente trabalhou, em relação à consciência fonológica. Aspecto negativo: Eu acho que eu poderia ter ouvido mais eles. Eu acho que ouvi poucos eles, as vontades deles, a forma como eles queriam conduzir o aprendizado. Então para o próximo ano eu quero ouvi-los mais. Tentar descobrir mais coisas assim, do interesse deles. Eu ainda tenho essa dificuldade. Mas eu vou conseguir. Se Deus quiser. Eu acho que é isso.

PR: Mais alguém?

P8-B: Ah, eu vou falar. Porque o ano passado foi péssimo.

P1-B: É verdade. Ela veio com o cabelo mais arrumado este ano.

[Risos]

P8-B: Eu aprendi.

P5-B: Com os seus erros do ano passado.

P8-B: Eu aprendi muito com o ano passo e aí este ano eu não repeti. Eu cometi outros erros, novos. Mas os do ano passado eu não repeti. No ano passado eu não via... É que eu tinha muita ansiedade. No ano passado, como eu nunca tinha dado aula no primeiro ano, eu era muito ansiosa para fazer as coisas. Eu não sabia o que eu tinha que fazer. Este ano eu já sabia. Então foi assim. As crianças aprenderam melhor e para mim foi muito mais tranquilo, porque eu já sabia. Que eu não precisava me desesperar, que as coisas iam acontecer. 'P8-B: Primeiro ano é meio mágico, então assim, as coisas vão acontecer. Vai acontecer, vai acontecer'. É pré-silábica hoje, amanhã é silábica com valor e daí ela vira alfabética e você fala assim: 'Oi? Como assim?'. Então, é, esse foi um lado.

Um lado ruim eu acho que também foi a falta de sequência, porque eu estava muito focada em fazer com que eles aprendessem e acabei não contextualizando. É uma dificuldade que eu tenho no primeiro ano. Contextualizar. Porque quando você começa a ver: Gente, você vai desesperar e vai querer por um SA-SE-SI-SO-SU.

[Risos]

PR: Mas eles precisam aprender isso também...

P8-B: Mas... Precisava...

PR: Ser um SA-SE-SI-SO-SU contextualizado?

P8-B: Isso! Mas no meu caso, assim, nem sempre consegui. A gente conseguiu em algumas ocasiões. Porque assim, a P23-B também é muito boa de ideias, então foi ótima nossa parceria. Porque no ano passado me sentia muito largada...

Várias professoras: Sozinha...

P8-B: Sozinha. Porque eu não tinha. Aí era tão engraçado que nos HTPC da tarde...

PR: Porque quando a gente começa falta repertório.

P8-B: É, então, e aí nos HTPC da tarde...

P23-B: Mas troca é ótimo, gente.

P8-B: A minha professora, a outra professora dava aula no primeiro ano de manhã, aí falava: 'Ah porque o primeiro ano fez isso'. Eu falava: fez? 'Ah, o primeiro ano da manhã'. O primeiro ano da tarde ficou com cara de Infantil, ficou aquela coisa bagunçada. Mas este ano deu muito certo, eu achei que foi muito bom!

P23-B: Vai ser melhor no ano que vem!

P8-B: Ah, não! No ano que vem a gente vai separar as coisas todas organizadas...

[Risos]

PR: Vocês pegaram primeiro ano de novo?

P23-B: A tarde a gente só pega primeiro e eu só posso a tarde aqui. Que eu quero continuar no Fundamental.

P8-B: Então foi legal assim, que agora a gente já tem uma dupla, já tem planejado, já tem como é que vai ser. Ah: Isso aqui não deu certo. Acho que um pouco da experiência também, foi bom.

P23-B: A minha era mais agitada. Bem mais agitada. Os alunos mais agitadinhos. Eu tive um pouco de dificuldade assim, de querer atender todo mundo ao mesmo tempo. Então tinha hora que eu saía esgotada. Porque eu preciso aprender a atender poucos por dia, dar mais autonomia para essa sala. E quando a menina do Mais Alfabetização vinha ela ajudava nesse sentido também.

P8-B: Ah, eu gostava também!

P23-B: Porque a sala ficava assim... Eu não tinha tempo de trabalhar com uma criança que tinha mais dificuldade, que necessitava de um atendimento especializado... E todo mundo em cima de mim. Eu não consegui administrar muito isso. Quero ver se ano que vem administro melhor isso.

P3-B: O primeiro ano são 25 alunos também ou são mais?

P8-B/ P23-B: 25.

PR: Quer colocar alguma coisa PEF1-B para representar a Educação Física?

PEF1-B: O legal da Educação Física é que você pega as crianças muitos anos. Desde seis, sete anos. Então é interessante que você acaba acompanhando a criança pelo seu desenvolvimento, várias fases. Isso é bacana. Pra mim.

P1-B: Elas mudam.

PEF1-B: Mudam. Então de repente tem uma criança que era muito tímida, você vê que ela se solta bem mais ao longo do tempo. Então acho que isso é positivo. Agora o negativo às vezes é pouco espaço, pouco material... Questão física mesmo que é meio complicado, é mais essa questão. Este ano comprei o bambolê, o badminton para trabalhar com eles...

PR: Você que comprou?

PEF1-B: [Sinal afirmativo.]

PEF1-B: Então essa questão acaba ficando meio complicada assim, a questão física.

PR: Até do espaço, não é?

PEF1-B: O espaço até que dá para conciliar. Mas assim, a gente trabalha da melhor forma pensando neles mesmos. O mais interessante é você ver o avanço deles ao longo do tempo. Como a P23-B falou: É uma mudança muito grande! Que às vezes criança é totalmente diferente na sala de aula delas e na Educação Física. Então é a característica de cada um, a personalidade de cada um.

P23-B: Dá para diferenciar também o que é traço de personalidade, que vai ser constante... E o que pode ser mudado...

PEF1-B: Isso... Mas é isso!

PR: Última agora, para encerrar. Eu acompanhei essa escola no ano passado, este ano também. Eu me senti muito bem aqui, tranquila. Tem escolas que você, não sei, tem um clima mais pesado. E aí eu observei, acho isso importante, que ninguém quis se remover. A P22-B precisou. Mas tem um quadro que está estável e isso também não acontece em toda escola. Acho que isso é um ponto positivo e aí eu gostaria de colocar o que faz vocês ficarem. O que contou?

P1-B: O difícil acesso...

[Risos]

Vários professores: Mentira!

P5-B: Ai, cortei relações!

PR: Eu sei que tem essa parte, mas penso que não seja só isso...

P21: Olha, eu penei nas outras escolas que eu trabalhei. Não posso falar pelos outros, só posso falar por mim, dentro da experiência de vida que eu tive. Trabalhei na cidade I, na cidade C, comi o pão que o diabo amassou em algumas escolas, eu já fui humilhada pela diretora na frente das crianças chorando. Passei por umas situações péssimas.

P5-B: Tensas...

P21-B: Eu gosto muito da equipe gestora daqui.

P7-B: Eu também.

P21-B: É por isso que eu sempre falo que eu dou uma colher de chá, eu vejo que várias vezes: ‘Ah esqueci que a Professora de Projeto Especial da P21-B, que é só da P21-B não veio e aí eu fiquei lá esperando a professora e as crianças surtando. É legal, não é legal. Foi falha da gestão? Foi falha da gestão. Mas eu sei que tipo: Ah, professora de projeto especial dá mancada. A gente vê que às vezes avisa em cima da hora, que eles não tem culpa. Que a escola é gigantesca. Enfim, sempre tem coisa que acontece, mas é isso, eu gosto muito da gestão daqui. É uma gestão em que todo trabalho que eu quero fazer, eles abraçam.

Eu pedi um ônibus para levar as crianças na UNESP faltando duas semanas, conseguiram o ônibus para levar as crianças. Então eu fico aqui por isso. Sou geminiana. Pode ser que eu não fique muito tempo porque me prende esse negócio de eu criar vínculo nos lugares, mas por enquanto eu estou me sentindo segura e acolhida aqui.

[Várias professoras foram concordando com sua fala: “É” ou “acenando positivamente”].

P1-B: É justamente isso.

P6-B: Eu também sou geminiana e estou aqui desde 2008.

[Risos]

P21-B: Você vê que os colegas estão na mesma. É uma escola que tem um clima gostoso de trabalhar.

P7-B: O acolhimento, não é?

P21-B: Não é aquele negócio maçante que você quer sair, virar a cara e ir embora.

P7-B: É verdade.

P1-B: As pessoas assim. Que nem a P2-B, a P3-B e a P5-B ficaram só por minha causa.

P3-B: É e a gente fica por causa dela, ela vai embora para outro período!

[Risos]

P5-B: Sem graça!

P3-B: O meu além de tudo. Além do que P21-B falou da gestão que foi realmente um dos motivos, foi esse o principal.

P1-B: O segundo foi eu, porque ela tem que ficar para me dar carona.

P3-B: Porque também vou falar. Para mim é fácil. Porque eu sou da cidade C, eu não sou daqui, então eu não tenho que entrar dentro da cidade. Então é fácil eu chegar até aqui.

P1-B: É fácil de chegar e fácil de ficar.

P3-B: Porque dependendo a escola que eu for, levo mais tempo, parando em semáforo, pegando mais trânsito, do que aqui que é só pista e já estou na...

P2-B: Dentro da escola.

PR: Tudo bem, gente? Podemos encerrar. Então agradeço vocês, depois eu mando para vocês como ficou essa conversa, vou digitar tudo.

Professoras: Boa sorte! Nossa!

II. Dispositivos de Acompanhamento Socioprofissional

Aqui reunimos exemplos de alguns dispositivos utilizados durante a pesquisa.

II.1. Roteiro para o Estudo de Caso (Escolas A e B):

- 1) Escolher um incidente crítico;
 - 2) descrever o contexto;
 - 3) identificar os personagens do incidente;
 - 4) revisar a situação e a forma como agiu diante dela;
 - 5) examinar os efeitos de suas atitudes;
 - 6) visitar o incidente.
- (NONO, MIZUKAMI, 2008).

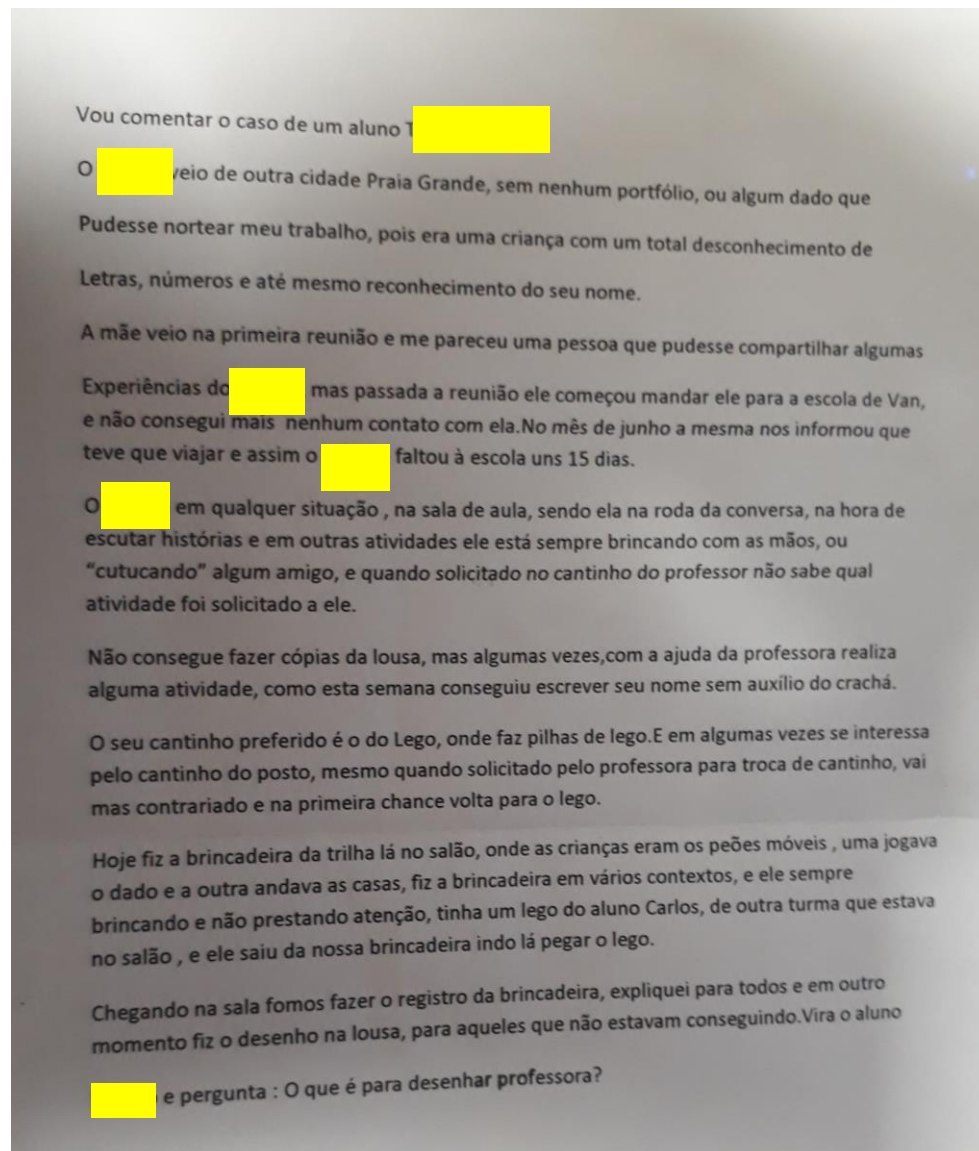


Figura III: “Caso” redigido por P2-A, na segunda rodada deste exercício.

II.2. Roteiro para observação da própria prática (Escola B)

(Desenvolvido pela pesquisadora, a partir das contribuições de Smyth (1999). Compartilhado e discutido com os participantes da Escola B.

REFLEXÃO – questionamento da própria prática em relação à leitura.

1. Descrever: Apresentar as situações em que trabalhou com a leitura, ao longo da semana.

2. Informar: Quais dimensões da leitura abordou? (De acordo com os textos estudados no último HTPC). Por que optou por tal organização?
3. Confrontar: Quais os aspectos positivos e negativos da(s) atividade(s)?
Como foi a participação e interesse das crianças?
Como lidei com as crianças que apresentaram dúvidas, dificuldade ou não pareceram se interessar pelas atividades?
5. Transformar: O que posso fazer diferente?

Exemplo realizado por P24-B:

1. *Descrever: Apresentar as situações em que trabalhou com a leitura, ao longo da semana.*

Nesta semana que vou relatar estávamos realizando um trabalho com textos populares que as crianças já conhecem : cantigas, parlendas, trava-línguas e quadrinhas. Especificamente vou relatar uma sequência de atividades de leitura da cantiga “ O sapo”.

Perguntei se já conheciam a cantiga, pois é bem popular no ambiente escolar e a resposta foi positiva. Cantamos algumas vezes. Registrei na lousa e novamente cantamos indicando as palavras . a seguir entreguei a letra da música para cada aluno e novamente cantamos e pedi para que fossem cantando e tentassem identificar algumas palavras. Depois pedi que quem quisesse viesse na lousa ler o texto todo, e que depois identificasse algumas palavras (sapo, pé, lagoa, chulé). Em outro momento trabalhamos um texto lacunado dessa cantiga, com banco de palavras e um caça palavras também com um banco de palavras.

Essas atividades foram individuais, baseando-se nos conhecimentos prévios que os alunos tinham a respeito do próprio texto e das palavras, lembrando que os alunos ainda não estavam alfabetizados e que não conseguiam decodificar a escrita.

2. *Informar: Quais dimensões da leitura abordou? (De acordo com os textos estudados no último HTPC). Por que optou por tal organização? (Não entendi direito essa pergunta, mas mesmo assim tentei responder)*

Na primeira atividade era fazer a leitura mesmo sem saber ler convencionalmente , tentando descobrir o que estava escrito tendo apenas a informação do que trata o texto, ajustando o que sabem que deve estar escrito com o que sabem . Nas outras atividades os alunos também utilizaram seus conhecimentos para decodificar as palavras : que letra começa, que letra termina, é uma palavra pequena? é uma palavra grande?

3. *Confrontar: Quais os aspectos positivos e negativos da(s) atividade(s)?
Como foi a participação e interesse das crianças?
Como lidei com as crianças que apresentaram dúvidas, dificuldade ou não pareceram se interessar pelas atividades?*

Em relação aos aspectos positivos pode-se dizer que quando trabalhamos com textos que as crianças já conhecem elas se sentem mais seguras e participativas. Todas quiseram ir lá na frente ler o texto(que já conhecem) e participar da atividade, mesmo as mais quietinhas que tem resistência em participar. Também nesse momento em que eu perguntava onde estava escrito determinada palavra para eles me indicarem acho que foi satisfatório, pois eu questionava a respeito da letra que começava, que terminava , dos sons dos fonemas e dos grafemas, e como foi individual pude dar total atenção ao aluno enquanto os outros aguardavam sua vez . Nas outras atividades com bancos de palavras que eles tinham que fazer individualmente, apareceram muitas dúvidas , como eu não queria dar a resposta , eu tentava intervir com questionamentos também, mas infelizmente eu não dei conta de tantas intervenções sozinha, o que me fez corrigir coletivamente na lousa antes mesmo de alguns tentarem fazer .

4. Transformar: O que posso fazer diferente?

Creio que hoje eu faria algumas modificações : na primeira atividade eu entregaria o texto da cantiga e ativaria mais os conhecimentos deles sobre o que era aquele texto, que tipo de texto? Sobre o quê? E assim por diante, para que eles se debrussassem mais e descobrissem mais coisas sobre o texto antes de eu falar sobre ele. E nas outras atividades com certeza eu faria agrupamentos com conhecimentos parecidos a respeito da leitura, para que eu desse conta de atender a todos de modo significativo

II.3. (Escola C) Roteiro de observação da própria prática

(Desenvolvido pelos participantes da Escola C)

Exemplo realizado por P7-C:

Curso de Extensão
"Escola de Educadores: O professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional"

Roteiro de observação da própria prática - Docentes

Nome: _____
Data: 28/08/2018 Horário da aula observada: 8h30/9h10 às 9h30/11h.
Ano/nível de ensino: 1º ano
Quantidade de alunos na turma: 24 alunos

1) Descreva a rotina e a sequência de atividades desenvolvidas durante a aula
(considere como você inicia sua aula, as atividades que propôs e como finalizou a aula).

Resolvi fazer duas atividades no mesmo dia, em razão dos recursos materiais. As atividades começam geralmente, após as atividades de rotina e uma explicação prévia do "objetivo" o que espero que eles façam durante a atividade. Sempre peço que 1 ou 2 alunos distribuam os materiais.

* Quanto a finalização para mim o resultado final não é o que determina o desempenho do aluno. Uns são caprichosos, outros não, mas neste caso (e em outros também) eles mesmos percebem se ficou legal ou se não e quando gostam, geralmente pedem para levar p. casa.

* A SEQUÊNCIA DA ATIVIDADE ESTÁ DESCRITA NO ITEM 3

2) Considerações iniciais:

2.1. Que aspectos levei em consideração ao planejar esta aula?

2.2. Quais as minhas sensações no início da aula (em relação ao clima, aos meus sentimentos, ao meu estado de ânimo etc.). De que maneira isso parece ter influenciado a aula?

3) Sobre a organização da aula

3.1. Qual foi a abordagem metodológica escolhida? Foi uma boa escolha para o contexto? Por quê?

3.2. Como o espaço estava organizado? Que espaço utilizei? Por que organizei dessa forma?

② ~~##~~ Não escolhi aqui uma atividade em que eu não estivesse determinada a fazer.

3.3. Como organizei o tempo para cada etapa da aula? Por que organizei desta forma? Foi suficiente? Se não, por quê?

3.3. Como organizei e escolhi as atividades e os materiais? Por quê?

4) Sobre os alunos

4.1. Como foi minha interação com os alunos diante das dúvidas, dos questionamentos, dos desvios de foco?

4.2. Os alunos realizaram o que foi proposto? Qual foi a reação deles frente às atividades?

4.3. Há alunos que necessitam de uma atenção especial? Como foi minha relação com eles?

5) Considerações finais

5.1. Houve imprevistos na aula de hoje? Qual(is)? Como eu reagi diante do que aconteceu?

5.2. Qual foi o meu maior desafio? Por quê?

5.3. O que mais me chamou a atenção nesta aula? Por quê?

5.4. A aula atingiu minhas expectativas? Por quê?

2. isso interfere no meu interagir com os alunos fico mais impaciente e eles, me parecem, mais agitados

Nestas atividades especificamente, estava cheia de energia e levei muito em consideração o interesse deles pelos personagens do Folclore, por Tesoura (recorte). Para eles foi uma brincadeira. Tive até um aluno que perguntei se a gente não ia "fazer lição".

3) Sobre a Organização da Aula.

A sala foi organizada em dois semi-círculos porque eles iriam utilizar cola e tesoura que não é suficiente para todos. Nesta dinâmica, formei duplas com níveis de desenvolvimento próximos pois, em ambas atividades (de leitura e matemática) não queria que eles (alguns) apenas copiassem a do colega.

A atividade de leitura consistiu em montar um álbum de figurinhas do Folclore. No dia anterior eles já tinham confeccionado as figurinhas com personagens, imagens com brinquedos e brincadeiras, crenças e superstições e ditados populares. Cada aluno recebeu 5 folhas:

① CAPA

② BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

③ PERSONAGENS

④ CRENÇAS E SUPERSTIÇÕES

⑤ DITADOS POPULARES

Nessas folhas havia a legenda e o espaço de cada espaço onde a figurinha deveria ser colocada.

Para os alunos que, por serem com autonomia, foi mais fácil localizar as informações e ao final pedi que eles escrevessem o que aprenderam.

com o folclore, já com os demais, não fiz muitas intervenções, pois o objetivo é que eles se utilizassem de outras estratégias de leitura e fizessem inferências a outras informações.

Na atividade de matemática eles receberam um panfleto de uma loja de materiais escolares (Kalinga) e uma outra folha dividida em: MAIS QUE R\$10,00 MENOS QUE R\$6,00 MAIS QUE R\$20,00 e teriam que selecionar para colar os produtos dentro desses valores.

Nessa atividade, cujo objetivo era abstrair sobre valores, $+$ e $-$, $>$ e $<$, muitos outros conceitos foram trabalhados e eles (todos) amaram fazer, por tanto considero a Metodologia bastante eficaz.

- 4) Durante as duas atividades fiquei circulando pela sala, atendendo as solicitações de ajuda. E como eu havia os instruído pedi para que separassem as figuras e imagens e as ~~colassem~~ depois de separá-las, me chamassem antes de colar para que eu confirmasse se estavam no local certo, pois uma vez coladas, não teria como arrancá-las. Para a grande maioria eu apenas confirmei que estava tu

do certo, apenas 5 alunos confundiram uma ou outra legenda. Espere e eu fiz algumas intervenções, sem dizer diretamente: "cole aqui" ou "cole ali". Acredito no trabalho em duplas produtivas, um realmente ajuda o outro.

Apenas 2 alunos precisam do apoio individual: o [redacted] (aluno da inclusão) e o [redacted], que mesmo com ajuda, estragou por 2 vezes a atividade com cola. Ambos não têm autonomia para realizar quaisquer atividades onde precise haver algum tipo de organização. Mesmo assim na atividade de leitura se saíram melhor, pois uma a uma as figuras eram nomeadas e nas legendas os alunos me ajudaram a reconhecer as iniciais das palavras.

⑤ O meu maior desafio foi o tempo, no final os alunos com um ritmo mais lento tiveram que concluir a atividade sendo "pressionados". E o 2º desafio foi um aluno (já citado) que inutilizou 2 vezes a atividade.

Do restante a atividade me surpreendeu em relação a participação e interesse (contínuo, o que é difícil) de todos.

II.4. (Escola C) Roteiro de observação da prática do colega – Docentes

(Desenvolvido pelos participantes da Escola C)

Observador: _____

Observado: _____

Data: ____/____/2018 Horário da aula observada: _____ às _____

Ano/nível de ensino: _____

Quantidade de alunos na turma: _____

1) Descreva a rotina e a sequência de atividades desenvolvidas durante a aula (considere como o professor iniciou a sua aula, as atividades que propôs e como finalizou a aula).

2) Sobre a organização da aula

3.1. Qual foi a abordagem metodológica escolhida (dinâmica da aula, materiais utilizados, sequência etc.)?

3.2. Como foi a organização do tempo?

3.3. Como foi a organização do espaço?

3.4. Houve momentos que propiciam o desenvolvimento da autonomia e/ou do pensamento crítico dos alunos? De que modo?

3) Sobre as interações com os alunos

3.1. Destacar a interação do professor diante das dúvidas e questionamentos;

3.2. A participação e envolvimento da turma;

3.3. As estratégias utilizadas com os alunos de inclusão ou com dificuldade de aprendizagem.

4) Sobre os imprevistos e desafios: Quais foram eles? Como o professor lidou com os mesmos?

Exemplo realizado por P3-C:

Roteiro de observação da prática do colega- Docentes

Observador: [REDACTED]

Observado: [REDACTED]

Data: 22 e 29/10/2018

Horário da aula observada: 10h20min às 11h10min

Ano/nível de ensino: 7º Ano A

Quantidade de alunos na turma: 15

- 1) Descreva a rotina e a sequência de atividades desenvolvidas durante a aula**
(considere como o professor iniciou a sua aula, as atividades que propôs e como finalizou a aula).

Foram observadas duas aulas de 50 minutos, ambas tiveram configuração parecida, a aula era desenvolvida em quatro momentos: explicação da atividade central da aula, exercícios de alongamento, desenvolvimento da atividade e fechamento com uma roda de conversa.

2) Sobre a organização da aula

- 2.1. Qual foi a abordagem metodológica escolhida (dinâmica da aula, materiais utilizados, sequência etc.)?**

A primeira aula o tema era jogo de futebol livre (FreeStyle) eo espaço de desenvolvimento da atividade foi à quadra poliesportiva, o professor já havia organizado previamente o material (bolas e cones coloridos). A segunda aula foi realizada no campo de futebol e era com temática parecida e seu desenvolvimento foi o treino de habilidade. As aulas foram expositivas, pois o professor explicou toda a atividade e a maneira que seria desenvolvida.

- 2.2. Como foi a organização do tempo?**

Como já citado o primeiro momento da aula era destinado à chamada e a explicação da atividade e das regras que compõem o jogo, nesse momento alguns alunos aproveitaram para tirar algumas dúvidas e relacionaram as técnicas com as dos atletas profissionais que eles conheciam e tinha como referência, esse momento durou aproximadamente 10 minutos. Após o professor reúne a sala em círculo e passa exercícios de alongamento que durou aproximadamente 10 minutos. Nas duas ocasiões (aulas de 50 minutos) ele destinou cerca de 25 minutos para o desenvolvimento da atividade central da aula, que tinha por objetivo o desenvolvimento de habilidades diversas, em uma das aulas realizou um trabalho individual com bolas de tamanhos diferentes, afim de desenvolver técnicas específicas. Ao final da aula os reúne novamente e faz o fechamento da aula, dando algumas contribuições acerca dos desafios apresentados pelos alunos.

- 2.3. Como foi a organização do espaço?**

Uma aula foi realizada na quadra poliesportiva e a outra no campo de futebol da escola. O professor usou traves menores, pois uma das particularidades da aula era justamente a limitação do espaço, ou seja, reduzindo o espaço o aluno precisa montar um esquema de raciocínio para que através de suas habilidades individuais ele contribua para que o coletivo vença o jogo, então além de reduzir o tamanho da trave ele limitou o espaço. Em relação ao espaço, nossa escola possui uma boa infraestrutura para desenvolvimento de atividades físicas.

2.4. Houve momentos que propiciam o desenvolvimento da autonomia e/ou do pensamento crítico dos alunos? De que modo?

Sim. É o aluno que tem que desenvolver suas próprias técnicas ou saber qual delas usar em determinado momento do jogo, ele quem decide qual a melhor jogada a fazer. O professor demonstrou algumas técnicas, mas na hora do jogo quem decide é o aluno.

3) Sobre as interações com os alunos

3.1. Destacar a interação do professor diante das dúvidas e questionamentos;

O professor tirou várias dúvidas que surgiram durante aula como: a importância dos treinamentos para os atletas profissionais e dúvidas sobre as regras do jogo, algumas eram óbvias, mesmo o professor explicando, alguns ainda não compreenderam e tiveram dificuldade no decorrer da atividade.

3.2. A participação e envolvimento da turma;

Percebi que no geral a turma gosta de atividades físicas, mas alguns comportamentos foram muito parecidos com o que acontece durante a aula de artes, dificuldade de relacionamentos (eles se ofendem o tempo todo), de se organizar (não aceitavam a equipe que estavam), se dispersam (duas alunas abandonaram o jogo para pegar frutas). Contudo, acredito que o objetivo principal foi cumprido no decorrer das aulas.

3.3. As estratégias utilizadas com os alunos de inclusão ou com dificuldade de aprendizagem.

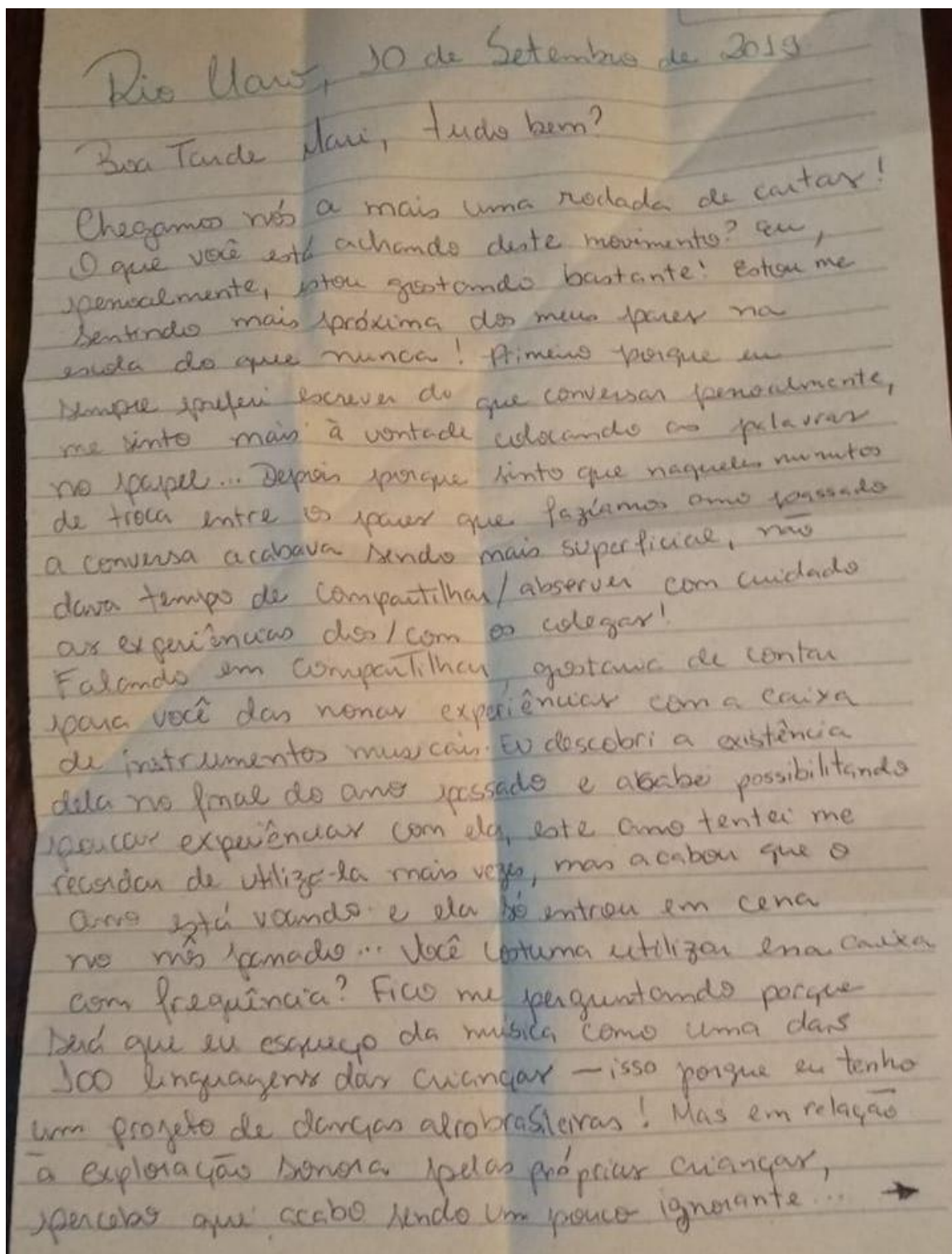
Não há aluno matriculado na sala de recursos, mas os alunos que muitas vezes apresentam dificuldades em sala de aula foram bem nas atividades físicas. Contudo, a maioria apresenta dificuldades em entender as orientações seja qual for o assunto.

4) Sobre os imprevistos e desafios: Quais foram eles? Como o professor lidou com os mesmos?

Alguns dispersaram, mas o professor conseguiu controlar a situação e os trouxe de volta.

II.5. Troca de Cartas

Cartas trocadas na Escola BEI (3ª rodada) entre as participantes P21-B e P3-B. Uma das propostas foi a partilha e a reflexão sobre atividades que envolvessem o



Rio Claro, 30 de Setembro de 2019

Bia Tande, Tudo bem?

Chegamos nós a mais uma rodada de cartas! O que você está achando deste movimento? Eu, especialmente, estou gostando bastante! Estou me sentindo mais próxima dos meus pais na escola do que nunca! Primeiramente porque eu sempre preferi escrever do que conversar pessoalmente, me sinto mais à vontade colocando as palavras no papel... Depois porque sinto que naqueles minutos de troca entre os pais que fazíamos ano passado a conversa acabava sendo mais superficial, não dava tempo de compartilhar/observar com cuidado as experiências dos/com os colegas!

Falando em compartilhar, gostaria de contar para você das novas experiências com a caixa de instrumentos musicais. Eu descobri a existência dela no final do ano passado e achei possibilitando experimentar com ela, este ano tentei me recordar de utilizá-la mais vezes, mas acabou que o ano está voando e ela só entrou em cena com frequência? Fico me perguntando porque será que eu esqueço da música como uma das 300 linguagens das crianças — isso porque eu tenho um projeto de danças afrobrasileiras! Mas em relação à exploração sonora pelas próprias crianças, percebo que acabo sendo um pouco ignorante... ➔

Conhecimento Físico na Educação Infantil.

Na experiência que tive com esta turma, levei a
caixa para uma aula externa, porque sei que
o primeiro momento da experimentação tem que ser
todo mundo tocando todos os instrumentos ao mesmo
tempo, e fazer isso em uma sala fechada, para mim
é insuportável!! Risos. Eu toco um pouquinho de cada
instrumento com eles, para que vejam como funciona,
possibilito um tempo para que explorem livremente e
depois de um tempo começo a "tocar" algum com-
plexo (Porboretinha, Pintinho Amarelinho, etc.) marcando
o ritmo naquele instrumento e observo quem se
envolve mais neste segundo momento... mas é só!
Quero propor outros momentos com este material,
você tem sugestões? Também tem dificuldades para
trabalhar com música ou para você é tranquilo? Uma
criança da minha turma inventou uma brincadeira
usando um instrumento que tem duas tábuas presas
por uma dobradiça e utilizando-o para "PINGAR" um
ovo chocinho do chão. Adorei a ideia e utilizei
pequenos mais destes instrumentos para propor essa
brincadeira para toda a turma usando diferentes
bolinhas, mas sei muito bem que vão estar
fazendo uma exploração bem mais desta forma! Risos...
Sim, acho que é isso! Aguardo ansiosa por
sua resposta! Um grande abraço,

Profa

III. Questionário desenvolvido apenas na Escola B

(A fim de substituir a primeira etapa do Grupo Focal, pois não foi possível realizá-lo. Houve 23 respondentes, mas trouxemos apenas alguns exemplos de respostas).

	1 - Você considera que os espaços de HTPC e HTPI podem ser utilizados para sua formação docente? - Em que considera que esses espaços podem auxiliar?	2 - O que considera que não seja possível realizar nesses espaços?	3 - Cite algumas situações vivenciadas em momentos de formação (em HTPC ou HTPI) que contribuíram com seu desenvolvimento como docente. De que maneira ocorreu tal contribuição?	4 - Quais os maiores desafios que você enfrenta em sua prática? Você acredita que a escola possa oferecer contribuições a esses desafios? De que forma?
P1EB	Sim. Para troca de experiências, grupos de estudos, etc.	Acredito que atividades muito extensas, pois o tempo é sempre muito curto.	A leitura sobre conhecimento físico e as atividades sugeridas.	Grande número de alunos na sala e sua dependência e falta de material. Acho que não, pois a escola não temo que fazer nessas situações, fica amarrada.
P2EB	Sim. Troca de ideias, auxílio pedagógico, informações importantes.	A necessidade se fez de acordo com o que se precisa. Tudo pode ser.	Troca de atividades; ideias e orientações necessárias.	Desenvolver todos os alunos, inclusive os que apresentam dificuldades. Sim, através das observações e encaminhamentos.

P3EB	Sim, principalmente por ser um momento de troca de experiências, de reflexão sobre a prática.	Acho que tudo é possível desde que seja para ampliar o diálogo entre os pares, no sentido de reflexão sobre a prática a favor do coletivo.	As trocas de experiência foram muito proveitosas.	O desafio é o de sempre oferecer aulas que despertem o interesse das crianças, fazendo com que todos participem de alguma forma, que sejam aulas significativas. Gosto que parta do interesse deles. Só o fato da escola compreender o meu propósito já é uma grande contribuição.
P4EB	Sim, pois nesses momentos podemos conversar sobre a nossa prática, fazer leituras, receber orientações sobre dúvidas de como agir com algumas crianças.	Considero que não tenha o que não é possível, desde que seja bem planejada, organizado.	As leituras de alguns textos contribuíram para melhorar a minha prática.	É saber, se a forma de como estou ensinando está correta, pois em algumas situações fica difícil saber se está agindo corretamente, e a escola nos oferecendo momentos de conversa, leitura de textos, estaria auxiliando.
P5EB	Sim; podemos tirar dúvidas, fazer leituras que nos façam reletir sobre nossa prática, debatemos juntas o que fazemos em sala para sabermos de qual maneira devemos agir, ampliando nossos conhecimentos.	Nesses espaços sempre que planejamos conseguimos executar tudo.	Leituras de textos, essas leituras nos fazem refletir e modificar nossas práticas.	Os maiores desafios enfrentados são: a postura correta nas diversas situações cotidianas; como corrigir um erro, como preender um mal comportamento; ou simplesmente qual metodologia ser usada nas aulas. Sim, lendo textos, pesquisando, discutindo.

IV. Questionário realizado com professores coordenadores e equipe gestora, após desenvolvimento da parceria pesquisadora-escola.

1 - Você poderia elencar algum ponto positivo na parceria realizada entre escola e pesquisadora?

2 – Poderia elencar algo em que a pesquisa e o trabalho colaborativo com a escola deixaram a desejar?

3 - Considera que a caminhada conjunta fez com que você pensasse sobre algo em sua própria prática, como gestora?

Exemplos de respostas:

• Participante PC-B:

1 - Você poderia elencar algum ponto positivo na parceria realizada entre escola e pesquisadora?

-olhar externos sobre aquilo que não enxergamos de perto

- conhecimento teórico trazido para o grupo

- parceria para reflexão sobre a prática como coord e profs

2 – Poderia elencar algo em que a pesquisa e o trabalho colaborativo com a escola deixaram a desejar?

Fragmentação, pois não foi algo que teve uma continuidade no decorrer das semanas.

3 - Considera que a caminhada conjunta fez com que você pensasse sobre algo em sua própria prática, como gestora?

Necessidade de mais estudo;

Ouvir mais o grupo de professor.

• Participante D1-C:

1 - Você poderia elencar algum ponto positivo na parceria realizada entre escola e pesquisadora?

Enquanto gestora, pesquisadora, eu presenciei muito pouco tempo do tempo que você esteve lá e da pesquisa do todo. Então, enquanto gestora, eu achei importante sua presença lá pelo da gente ter uma pessoa de fora com essa visão de formação, ajudou com que a gente pudesse pontuar e trazer os problemas da escola que os professores apesar de elencar, trazer à tona, de algumas vezes reclamar, eles não conseguiam ver, que aqueles problemas que eles traziam, eles eram problemas passíveis de se realizar uma formação em cima deles como se fosse um diagnóstico. Apesar que eu não tenho certeza que os professores conseguiram ter essa consciência, na questão das cartas, das trocas, na hora da fala, eu achei que foi importante para a gente começar a fazer o grupo refletir sobre os problemas da escola. Mas no sentido formativo, não no sentido só de desabafo que até então acontecia. O que houve depois da minha saída para frente, eu não posso te falar. Mas o que posso te dizer do tempo que estive lá enquanto gestora, foi isso. Então um apelo de fora que traz uma formação para que os professores comecem a observar os seus problemas e olhar esses problemas como passíveis de se pensar: O que podemos fazer com isso agora? Eu acho que foi muito positivo.

2 – Eu não tenho como responder essa pergunta, porque foi muito pouco tempo. Não dá para eu falar o que poderia ter sido melhor, o que deixou a desejar... Eu só vivenciei o início do processo.

3 – Fez, o se fez. Principalmente na hora que você tem que colocar no papel. Porque geralmente o gestor, ele não tem o trabalho reflexivo, aquele que o professor faz. Por mais que algumas vezes esse pareça ser um trabalho burocrático e o professor reclama que esse é um trabalho burocrático, algumas vezes quando o professor leva a sério e começa a colocar suas angústias ali, ele consegue fazer uma reflexão da sua prática. O gestor não tem isso. Ele é muito prático, é muito prática. Não tem um momento dessa reflexão, a não ser ali no debate com sua equipe gestora, algumas vezes com o grupo de professores. Mas geralmente o debate franco, ele acontece lá com sua equipe gestora, principalmente com seus vices. Que nem, no meu caso eram duas vices e com a vice V eu conseguia fazer algumas reflexões interessantes. Mas eu não tinha aquele momento de escrita, reflexivo do próprio gestor. Então eu acho que enquanto papel de gestor na formação, participando da sua formação, possibilitou que em alguns momentos eu fizesse essa reflexão. Apesar de devido à demanda tão louca que é a gestão de uma escola, isso não me permitia fazer muitas vezes com muitas dedicação, pois eu estava sempre fazendo correndo, algumas vezes atrasando para entregar a tarefa, porque a demanda do trabalho do gestor é muito intensa. Mas mesmo assim nos momentos que eu fiz e participei, eu acho que esse momento de parar para refletir e colocar no papel, eu acho que ele foi essencial para que eu pudesse realmente ter uma contribuição na minha prática enquanto gestora.

V. Registros de observação – exemplos

ENCONTRO 27 – Escola BEI

Data: **8/10/2018**

TEMA: DESENHO

- Discussão sobre o que ficou das apresentações da palestrante J (o que foi significativo).
- Discussão sobre casos da sala de aula que são específicos sobre o desenho

PRIMEIRA MEIA HORA: Planejamento e Trocas de Experiência

Inicialmente conversei com C-B sobre o nosso planejamento para as próximas HTPC. Deposi Acompanhei: Infantil II + P22-B

- P22-B, P7-B e P5-B estavam trocando datas de brincadeiras da semana da criança, devido à chuva.

Leitura Deleite:

Começamos lendo um trecho do texto de Cláudia Rodrigues :

Trechos da leitura deleite: “Evite produzir e multiplicar pessoas que um dia serão adultos entediados, mimados que Com imagens de animais, de frutas, uma coisa bem diversificada, é com foto mesmo. acharão eternamente que vieram ao mundo a passeio, sem a menor noção do que é resiliência, inaptos para cuidar de si mesmos e de outros, caso se multipliquem preguiçosamente.

A vida pode ser bela, a vida pode não ser dura para herdeiros, mas ela cobrará sempre, de qualquer um de nós, firmeza e força de vontade. Isso não é nato, depende de adversidades e luta pela sobrevivência e nada tem a ver com capacidade de apertar um botão ou deslizar os dedões no iPhone.” (2015)

Realmente, uma crítica pertinente. Surge o questionamento: será que esses adultos chamados de “bocós” pela colegas, não seriam fruto de pais superprotetores, que fazem tudo para seus filhos. Será que essa super-proteção é resultado de uma realidade mais violenta?

Informes: 1) É pedido paciência quanto à questão da reforma, que afetará a todos e causará barulho e sujeira.

2) Após um momento para discutirmos datas para trocas de HTPC, devido à presença da autora de livros infantis Simone Pedersen, que nos dará uma palestra, entramos no assunto desenho.

Desenho: Questionei aos professores sobre os casos que haviam trazido, eu fazia uma síntese do que apareceu em tais casos – havia agrupado por temáticas comuns que surgiram – e as professoras iam comentando, acrescentando.

- **Padrões e estereótipos:** por que quando pedimos desenhos surgem sempre as mesmas coisas? Casinhas, macieiras, Sol, matinho? Surge a ideia de montarmos uma caixa de imagens, na qual as crianças possam buscar um repertório visual das coisas. Com imagens de animais, de frutas, itens bem diversificados. Ferramenta semelhante já havia sido utilizada em um trabalho sobre consciência fonológica.

- P4-B retoma situação apresentada em seu estudo de caso: Através da observação, as crianças puderam aumentar seu repertório e substituir seus estereótipos, no desenho. As macieiras deram lugar ao Ipês em frente à escola.

- P22-B: A importância da diversificação dos materiais utilizados: os estereótipos não são exclusivos das figuras representadas, mas também dos materiais. É importante não usarmos apenas lápis, papel e caneta. Podem ser usadas tintas, pintura com beterraba, colagem de areia, colagens com camurças e lixas, etc.

- PEF1-B traz a importância da socialização do desenho, trazendo um exemplo de sua sala:

“Mas que que é esse coraçãozinho aqui?” Ela falou: “Ah, eu fiz assim porque você me recebeu muito bem aqui. Então isso é que você me tratou bem”, acho legal isso daí. Aí teve outra menina também que fez o desenho e representou lá, um pequeno e outro grande, e daí na fala dela é “esse aqui é você grande ajudando a gente, que a gente tá aqui pequeno aprendendo, e você tá grandão aqui, ajudando”, então eu acho bacana isso aí também, [...] (Cada) um falando do seu, não é só mostrar né, então eu acho bacana essa troca, entre eles”

Pesquisadora retoma um ponto comentado na palestra que vai ao encontro do que PEF1-B trouxe: É importante uma devolutiva dos trabalhos dos alunos, discuti-los, não só guardá-los em pastas. Os alunos têm esse interesse, muitas vezes pedindo para levar a atividade para casa.

Um ponto recorrente quando se fala de desenho é a importância deste para a construção da imagem mental, assunto tocado pela fala da VD3-B. Acho que todo mundo consegue perceber como, conforme eles vão evoluindo, o quanto vai avançando e ajudando em outras áreas, eles avançam no desenho e avançam em outras áreas também. C-B: É necessário que possamos justificar o porquê desse trabalho, que o desenho não é só brincadeira “Desenho não é pra matar o tempo”.

- O desenho pode ser uma representação do estado emocional da criança. Pode-se perceber se a criança está triste, se está com algum problema.

Pesquisadora acrescenta: “E isso que se falou de explorar, [...], eu achava aluno assim, [...] como eu estava nos últimos anos com o Infantil II, eles já estão mais querendo desenhar mesmo, não querem se jogar dentro da tinta, eles já gostam de desenhar, fazer o cenário, construir, e aqueles alunos que tinham alguma questão emocional mal resolvida parece que precisavam ainda dessa parte sensorial, [...] Geralmente eram os alunos que passavam tinta até o ombro, deitavam na lousa, acredito que tenham estudos que falam dessa relação, da importância de explorar a dimensão sensorial para desenvolver questões emocionais. Então, quando possível – pois nem sempre era – eu permitia que as crianças explorassem as tintas, as diferentes texturas que iam para a aula.

P1-B: Contudo, é necessário cautela: nem sempre as coisas são tão simples assim. Às vezes um desenho é apenas uma fantasia.

P1-B traz uma situação na qual uma criança desenhou o Saci, todo detalhado, com gorro, uma perna só, e logo em seguida o rabiscou. Ela achou que este o fez em frustração. Mas quando o questionou, o aluno respondeu que aquele era o redemoinho do Saci.

Surge o caso de um garoto que costumava desenhar diversos pênis, esse aluno desenha muito bem. Logicamente, surgiram suspeitas quanto à situação, contudo as professoras não conseguiram identificar nenhum problema plausível. Eventualmente, ele parou com esse tipo de desenho, investindo em outras representações.

- P22-B traz um trabalho de representação corporal com as crianças. Todo dia o ajudante designado pela professora se representa na lousa, em frente à toda sua turma. Esta está surpresa com a evolução que este trabalho trouxe à seus alunos. No início, esses desenhavam apenas rabiscos. Com o auxílio da professora, que apontava partes do corpo faltando, os alunos foram incorporando essas partes à seus desenhos. Com o passar do tempo, a própria turma passou a apontar essas características, sem o auxílio da professora.

“Quando vê o outro fazendo na lousa, daí eles começaram: “mas você não tem orelha?”. Então foi enriquecendo o desenho, então todo dia o ajudante faz o desenho na lousa. Ele vai, se desenha, e depois eu peço que escreva, com o auxílio do crachá, o nome na lousa, e nossa, eu achei que eles evoluíram muito, porque não saía nada, nada, e aí começou, e aí começou um círculo, daí começaram a aparecer os braços, foi uma evolução muito grande. Hoje, dificilmente um deles não faz essa representação, eu achei que foi muito legal, de ver eles mesmos, um pensando no que o outro tava fazendo, eu achei muito legal”.

C-B complementa: Usar a lousa é, por exemplo, um tipo de diversificação de material.

- P6-B traz seu trabalho, com PEF1-B de esquema corporal. Com o crescimento do próprio corpo, as crianças têm alto interesse por esse assunto. Estão trabalhando a anatomia, os cinco sentidos, o movimento, têm

percebido uma evolução no desenho das crianças com o passar deste projeto. Renata só relata um incômodo com três crianças que parecem não evoluir, por falta de interesse talvez, ou pode ser o sinal de algo. Os pais de uma dessas crianças se separaram, por exemplo. Surge então a questão: deixar naturalmente, ou ser mais rígida? Talvez um incentivo seja o suficiente?

Os professores contornaram as crianças de giz, no chão, para mostrar a forma de seus corpos e até seus órgãos. Para que estas partes apareçam nos desenhos, é preciso criar uma série de situações nas quais as crianças tenham contato com o tópico, como trazer esquemas de esqueletos, sentir a grama com certa parte do corpo, ouvir o coração, etc. A criança pode associar a sensação com a parte do corpo que ele sentiu.

- P1-B: Outras professoras trabalharam com a questão de identidade. Muitas crianças já trazem problematizações com a cor da pele. Que cor pintar a pessoa? Com as cores que enxergam? Nos desenhos aparecem figuras sem dentes, com as “janelinhas”, como as crianças se enxergam. Falta vocabulário para as crianças se auto-definirem.

Em discussão: Surge uma ideia de atividade: as crianças morderem, bem forte, um pedaço grosso de EVA, para que sua arcada dentária fique marcada neste, guardando-o na pasta, para o aluno poder levar pra casa.

Diversas professoras: Outro exemplo de atividade, que aconteceu no ano passado, envolvia os pais. Havia um painel com fotos só da boca das crianças, para que os pais descobrissem se reconheciam o sorriso de seu filho.

P22-B: O celular pode ser usado como ferramenta pedagógica, se bem utilizado. É compartilhada uma situação na qual a professora precisava explicar para a sala o que era um “mata-burro” que um de seus alunos, com avô sitiante, tinha desenhado. Como as crianças não tinham experienciado aquilo ainda, era necessária uma foto para que esse conceito se inserisse em seu vocabulário de imagens.

Finalizamos com o depoimento da P5-B. Seus alunos, normalmente, desenhavam personagens soltos, pai, mãe, vó, e um certo dia a professora resolveu instigar estes quanto ao local desses desenhos, o cenário, encorajando-os a pensar sobre a cena que estão desenhando, a ação que se passa. Assim, os alunos passaram a representar no papel esses cenários, que antes só se passavam em suas cabeças, observação análoga ao trabalho de Rosa Iavelberg, que estabelece as fases dos desenhos infantis: Ação, imaginação I, imaginação II, apropriação e proposição.

Neste dia houve a socialização e discussão dos ‘estudos de caso’ apresentados pelas professoras, sendo que posteriormente pretende-se avançar nos estudos sobre o desenho.

ENCONTRO 23 – Escola C

04/09/2018

Tema: Discussão do texto e análise da sua prática

Comentários sobre A) Prática reflexiva

-P2 expõe aspectos sobre a análise da sua prática, relação ao tratamento com os funcionários, mas frisando no modo de ser dele, mas não seu modo de lidar com os problemas. O fato de não ter uma análise mais profunda nas suas respostas, a relação com terceiros fica mais superficial. Professor tenta resolver os problemas da aula de canto antes de levar a direção.

Rebeca referente ao que temos em comum com os professores é pensar em como acalmar os ânimos, perante um conflito.

-P2 enfatiza a importância de fazer um registro de aula, o qual traz sua personalidade, caráter dentro da sala de aula, medo de ensinar.

-P3; traz que esse exercício de expor a prática, os registros e a análise fazem com que os colegas te conheçam e que você se conheça, enquanto professor.

Comentário B) Misturar as turmas

-P4 : trabalha com dois 8º anos, expõe que ao trabalhar a mesma matéria nas duas turmas, uma questiona, pergunta e a outra não expõe dúvidas, ideias. E o fato de não ter dúvida, comentário gera incomodo, parece que os alunos não entendem nada, e o modo que estes demonstram estar entendendo ou não faz com que aprofundemos ou passamos pra frente, parece que é preciso dar as respostas para os alunos.

Aponta que misturar alunos com dificuldades, com alunos que tem maior facilidade um auxilia o outro, e o que tem dificuldade acaba indo no embalo. A conclusão é melhor mesclar as turmas, para notar se essa combinação faz com que os alunos com dificuldade comecem a acompanhar.

P5: expõe as diferenças entre as suas turmas, também. Em relação ao aspecto de perguntar, participar, a P5 diz que está fazendo um curso sobre a Lei da Maria da Penha onde professores participam do curso. E os professores ficam incomodados quando alguém pergunta, pois querem ir embora.

Rebeca sugere que os alunos retomem o texto no final da aula, que expliquem os pontos principais, como uma estratégia.

P6: Traz o exemplo dos jogos e esporte relacionado a diferenças das turmas. Este aponta que até o 5º ano as crianças querem brincar (jogos com regras), e traz que tem diferenças entre os 8º anos, onde uns querem brincar e outros querem um esporte competitivo. Relaciona a questão da maturidade do indivíduo, não sexual, mas imatura, intelectualmente. O desenvolvimento sexual e social não anda juntos nas salas, há diferenças.

O P6 ainda traz que o estímulo sexual, é desenvolvido pelos hormônios, instinto, já o intelecto racionaliza esse instinto. Quando não há a racionalização o aluno age pelo instinto, logo porque turma que tem o lado sexual mais aflorado não gosta dos jogos, porque tem mais regras, tem que compreender o jogo. Frisa o aspecto de racionalizar as ações, os pensamentos. Traz que a função da escola principal é a social, e em uma escola miscigenada, um dos aspectos principais é a tolerância, adaptações sociais. Traz a questão da afinidade, panelinhas, as quais muitas vezes o aluno escolhe ou é imposto o que pode trazer malefícios à aprendizagem. Assim, ele frisa que miscigenar as turmas, você trabalha as diferenças, o aspecto da tolerância, um exemplo é ter um aluno com deficiência. A turma dele sabe lidar com ela, mas quando no pátio as crianças não entendem muitas vezes.

(professores falando juntos)

Comentário professores: Todos os professores concordam com essa nova montagem das turmas, essa nova remodelação faz com que eles aprendam com a convivência, com o modelo dos que querem. Quando um aluno que quer fazer bagunça na sala e a sala não dá abertura, essa pessoa procura no intervalo alunos dos seres anteriores que têm as mesmas atitudes.

Comentário C) Desenvolver a criticidade desde cedo

P8: Pontua uma deficiência na construção do pensamento crítico, criativo, segundo ele se estabelece desde a Educação Infantil. Na medida que no fundamental sua função se enquadra mais no “apagar fogo”, resolver problemas. Ele expõe o questionamento: ‘o que é mais importante para um aluno que sai do infantil para o fundamental: ele reconhecer uma letra, uma cor ou sair criativo?’ Ele pontua que quando esse senso não for trabalhado desde a educação infantil, quando chegar no Fund. II eles apenas reproduzirão. Os alunos são condicionados a não pensar fora da caixinha, de modo que desde da educação infantil são obrigados a saberes: decorar as cores, as letras, guardar a mochila... Diferença no estímulo que foi dado em sua formação.

P6 traz que para ela é impossível ter uma classe de infantil silenciosa, se há um silêncio assim há uma tendência tradicional na prática da professora.

P5 enfatiza que falta o hábito de ser crítico.

P6 escola do século XIX tem um olhar sistematizador, é contra a criatividade. Educam-se as pessoas para o trabalho, com disciplina, cada um no seu quadrado. Ele enfatiza que isso caracteriza a história da educação, o distanciamento do pensamento crítico, criativo, que busque desenvolver a pessoa como sujeito.

P4 Traz um exemplo de um aluno que perguntou algo para sua professora, e ela o mandou pesquisar. Na hora, ele pegou o celular e fez a busca. A professora brava perguntou o que ele estava fazendo com o celular, o levou na direção. O aluno justificou o que estava fazendo e o porquê estava fazendo. Por fim, ele tinha esse senso crítico, mas a professora não mediou essa aprendizagem.

Pesquisadora: Aponta que os professores ali presentes fizeram uma comparação entre duas turmas do sétimo ano, pontuando o que deu certo em uma que não deu certo na outra, medidas que podem ser feitas, como: misturar os alunos, mudar a estratégia. Declara que os professores frisam aspectos da formação para autonomia, responsabilidade, o qual ela vê como um exemplo de plano de escola, que deve ser trabalhado desde o início e há necessidade de trabalhar nesse projeto no conjunto da escola.

Retoma alguns pontos de cada registro: exemplificando os quais trouxeram práticas que deram certo, ver o porque deram certo, como os alunos apreenderam isso. Frisa que todas as áreas devem trabalhar juntas no quesito desenvolvimento da oratória, análise crítica. Traz que o P2 deve pensar, qual é o intuito que ele vai querer desenvolver seus funcionários, e qual o aperfeiçoamento.

Pesquisadora sugere em cada semana focar em uma questão para todos os professores. Os professores sugeririam focar nos alunos de inclusão, ou aqueles que possuem uma dificuldade que exigem uma atividade diferenciada.