

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**MARIA RENATA CAMPANHA TURATTI**

**A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O CASO DA ESCOLA DE EDUCADORES  
SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES**

SÃO CARLOS

2018

**MARIA RENATA CAMPANHA TURATTI**

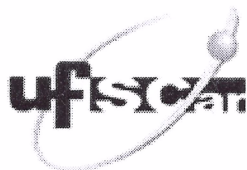
**A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O CASO DA ESCOLA DE EDUCADORES  
SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto.

SÃO CARLOS

2018



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

### Folha de Aprovação

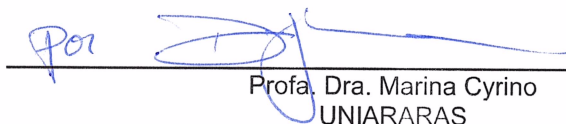
---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Renata Campanha Turatti, realizada em 04/10/2018:



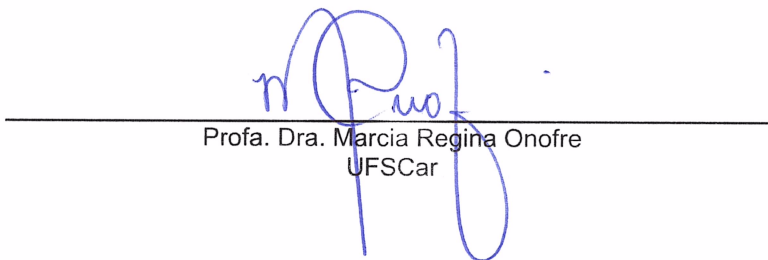
---

Prof. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado  
UFSCar



---

Prof. Dra. Marina Cyrino  
UNIARARAS



---

Prof. Dra. Marcia Regina Onofre  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Marina Cyrino e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

## AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho, partilhei as alegrias e os desafios com muitas pessoas queridas, às quais gostaria de agradecer.

Agradeço, inicialmente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, fé que me sustenta nos momentos incertos e a quem agradeço nos momentos de paz.

À minha família. Minha mãe, Neyde, por todo o seu amor. Ao meu pai, Nelson (in memoriam). À minha irmã, Rosângela (in memoriam). Ao meu irmão, Éder, à sua esposa, Ana Paula, e à minha sobrinha, Ana Julia, pelo carinho e incentivo.

Ao meu companheiro de vida, José Roberto, que me encoraja e compreende.

Aos colegas e professores do programa de mestrado profissional e a todos os professores com quem tive o privilégio de aprender.

Aos meus amigos, por torcerem por mim.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Dijnane, pela parceria durante a realização deste trabalho. Obrigada pela paciência, dedicação, carinho, e por me incentivar a concluir esta pesquisa. Gratidão por ter me feito acreditar que seria possível.

Às professoras da Banca Examinadora de Qualificação e Defesa, Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Onofre e Prof.<sup>a</sup> Dra. Marina Cyrino, pelas fundamentais contribuições.

Às participantes da pesquisa, essenciais na realização deste estudo.

Agradeço à equipe de coordenadores da Escola de Educadores, que gentilmente nos acolheu e compartilhou conosco tudo o que lhes foi solicitado, possibilitando a realização desta pesquisa.

A toda a equipe das escolas em que leciono, pelo apoio e auxílio.

Aos meus alunos, por compreenderem minhas ausências e se alegrarem com o meu retorno. Por me ensinarem que a felicidade está nas coisas simples da vida.

## RESUMO

Nos últimos anos, a formação de professores tem ocupado lugar de destaque nas reformas educacionais. A Resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2015 traz, em suas diretrizes, o entendimento de que a formação continuada deve ter, como principal finalidade, a reflexão sobre a prática educacional do profissional docente. Esta aspiração tem motivado um movimento de profissionalização do magistério, assumido como caminho para o desenvolvimento de um professor com uma postura profissional de construção do conhecimento. Esta perspectiva requer que a formação continuada de professores empregue dispositivos formativos específicos que estabeleçam relações mais estreitas com a prática dos docentes no campo profissional. Sob tais considerações, a pesquisa buscou compreender como ocorrem os processos de desenvolvimento profissional de professores, atuantes na Educação Básica, em um curso de extensão universitária. Assim, a pesquisa teve como objetivo investigar os processos de desenvolvimento profissional no trabalho de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tendo como perspectiva a reflexão como elemento estruturante da formação continuada, bem como identificar os elementos provenientes da formação continuada que favorecem o exercício profissional do professor e analisar o que os professores compreendem sobre o processo de reflexão sobre a prática. A pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso intrínseco, analisou um curso de extensão universitária que se inscreve dentro de um projeto que acontece há quatorze anos na Unesp de Rio Claro, denominado Escola de Educadores. Teve como instrumentos de coleta de dados a observação do curso, análise documental referente ao projeto do curso do ano de 2017 e demais documentos relativos à constituição e percurso do Projeto Escola de Educadores, produções realizadas pelas participantes da pesquisa, questionário e entrevista semiestruturada com as participantes da pesquisa: sete professoras atuantes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I de escolas do município de Rio Claro – SP. Com a base teórica de autores como Marcelo Garcia, Maurice Tardif, António Nóvoa, Isabel Alarcão e Paulo Freire, e a partir dos relatos das professoras participantes da pesquisa, o estudo evidenciou que, embora haja uma proletarização dos professores devido à falta de tempo para realizarem formações continuadas, houve um esforço dos professores em participarem do curso pesquisado, o que demonstrou um maior compromisso com a própria formação. De modo que, a partir da participação no curso Escola de Educadores, compreendemos que o compartilhamento de ideias com os pares, a busca pela associação entre teoria e prática, a postura de investigação por meio do trabalho com projetos, o uso de novas ferramentas digitais e a criação de estratégias a fim de auxiliar a rotina escolar foram alguns dos elementos provenientes da formação continuada que proporcionaram a reflexão da prática aos professores e favoreceram o seu exercício e desenvolvimento profissional. A parceria entre a universidade e a escola, que valoriza os saberes dos professores, foi um dos aspectos importantes do curso pesquisado. A experiência em questão pode oferecer caminhos profícuos para a formação de professores, pois tem em sua base o exercício da reflexão e análise da prática docente, o diálogo coletivo, a ressignificação profissional, a valorização dos saberes da prática e do protagonismo no processo formativo, a mudança de postura profissional e a valorização da autonomia docente pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Reflexão sobre a prática docente.

## ABSTRACT

In the last few years, teacher training have occupied a prominent place on educational reforms. Resolution 2/2015 of the National Council of Education contains, in its guidelines, the understanding that the continuous training must have, as its main purpose, the discussion of teacher's educational practice. This purpose has encouraged the professionalization of teachers, as a way for teacher's development, whose professional attitude is based on building knowledge. This perspective requires that the continuous teacher training use specific training mechanisms that establish closer relations with teaching practice in the professional field. Under such considerations, this research sought to comprehend how professional development processes of teachers of Educação Básica occur in an university extension course. Thus, the research aimed to investigate the professional development processes in the work of Educação Infantil and Ensino Fundamental 1 teachers, taking into consideration the reflection as the key element of the continuous training, as well as identifying the elements from the continuous training that benefit teacher's professional practice and analyzing what teachers comprehend about the reflection process of the practice. The research from the qualitative type, from intrinsic case study type, analyzed an university extension course inserted in a project that has existed for fourteen years at Unesp from Rio Claro, called Escola de Educadores. Among data collection tools were the observation of the course, document analysis of 2017 course's project and other documents concerning the constitution and the path of Projeto Escola de Educadores, productions made by the participants of the research, questionnaire and semistructure interview with the participants of the research: seven teachers working in Educação Infantil and in Ensino Fundamental 1, in schools of the city of Rio Claro – SP. With the theoretical basis of authors such as Marcelo Garcia, Maurice Tardif, António Nóvoa, Isabel Alarcão and Paulo Freire and after the reports from research participant teachers, the study revealed that in spite of the proletarianization of teachers due to the lack of time to do continuous training, teachers made an effort to take part in the researched course, which proved a greater commitment with their own training. Through participation in the course Escola de Educadores, we comprehended that sharing ideas with peers, the search for association between theory and practice, the research behaviour through work with projects, the use of new digital tools and the creation of strategies in order to help school routine were some of the elements from the continuous training that provided the reflection of the practice for teachers and benefited their practice and professional development. The partnership between the university and the school, which values the knowledge of teachers, was one of the important aspects of the researched course. The experience in question may offer profitable paths for teacher training because it has in its basis the reflection exercise and analysis of teaching practice, dialogue with others, professional resignification, valorization of knowledge of the practice and protagonism in the formation process, change of professional behaviour and the valorization of pedagogical autonomy.

**Keywords:** Continuing education; Professional development; Reflection on the teaching practice.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Formação dos inscritos no curso em 2017 .....	42
Gráfico 2 – Quantidade de professores e coordenadores selecionados para o curso .....	43
Gráfico 3 – Formação dos participantes que concluíram o curso em 2017.....	44

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa .....	39
Quadro 2 – Tempo de atuação dos professores inscritos no curso no ano de 2017.....	43

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. O CASO ESTUDADO – PROJETO ESCOLA DE EDUCADORES .....</b>	<b>17</b>
<b>2. PROFISSÃO DOCENTE: A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....</b>	<b>21</b>
2.1. Profissão docente: a dualidade entre profissionalização e proletarização .....	21
2.2. Desenvolvimento profissional de professores .....	24
2.3. Reflexão sobre a prática.....	28
<b>3. O CAMINHO TRILHADO .....</b>	<b>33</b>
3.1. Técnicas para a coleta de dados .....	35
3.1.1. <i>Fonte documental</i> .....	35
3.1.2. <i>Questionário</i> .....	36
3.1.3. <i>Entrevista</i> .....	37
3.1.4. <i>Observação</i> .....	37
3.2. Participantes do estudo .....	38
3.3. Escola de Educadores – Cenário da pesquisa .....	39
3.4. Escola de Educadores: o professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento .....	44
3.5. Análise dos dados .....	49
<b>4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....</b>	<b>51</b>
<b>5. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....</b>	<b>60</b>
<b>6. REFLEXÕES COLETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....</b>	<b>68</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>81</b>
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	81
Apêndice B – Roteiro do questionário .....	83
Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada .....	85



## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como temática a formação de professores, especificamente os processos de desenvolvimento profissional no trabalho docente de professores em exercício, tendo a reflexão como elemento estruturante da formação continuada.

Foi investigado um curso de formação continuada denominado Escola de Educadores, do qual fui participante no ano de 2016, e em função disso teve início meu interesse em relação à importância dada à reflexão sistematizada sobre a prática. Esta pesquisa está circunscrita na investigação sobre o curso promovido no ano de 2017, intitulado: “Escola de Educadores: o professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento”.

Esse curso de extensão universitária faz parte do Projeto Escola de Educadores, que existe há 14 anos e é financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Rio Claro, interior de São Paulo. “O curso faz parte das atividades desenvolvidas pelos Grupos de Pesquisa: Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho”. Ele se insere no “Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente. Também está filiado, em sua fundamentação teórico-prática, ao Centre de recherche interuniversitaire sur la formation e la profession enseignante” (CRIFPE – Antena Brasil) (RELATÓRIO À REITORIA UNESP, 2017, p. 8).

A partir da análise desse curso de extensão universitária, pretendemos conhecer melhor os processos de reflexão sobre a prática e as possíveis influências no desenvolvimento profissional dos professores pesquisados.

Após a graduação em Pedagogia, fiz diversos cursos de formação continuada, entretanto a maioria desses cursos estava pautada em “pacotes” contendo temas importantes, mas que nem sempre estavam relacionados à realidade e aos problemas que eu enfrentava cotidianamente.

Esses cursos de que participei proporcionavam poucos momentos para que pudesse repensar meu trabalho e estavam organizados de uma forma em que não havia espaço para ouvir os interesses e objetivos dos cursistas. Os projetos não eram dinâmicos, de maneira que pudessem ser reorganizados frente às demandas dos participantes. Eu buscava nesses cursos a

intersecção entre teoria e prática, a validação de minhas práticas e respostas para desafios que encontrava na sala de aula.

Nesse sentido, pesquisas (PÉREZ GÓMEZ, 1997; NÓVOA, 1997; MARCELO GARCIA, 1999; GATTI; BARRETTO, 2009; TARDIF, 2014) têm indicado a necessidade de se levar em conta os dilemas, bem como os saberes dos professores, quando se trata de formação continuada – de maneira que eles possam ser participantes das proposições sobre os cursos de formação continuada. Essa ideia se dá, em grande parte, em função da consideração de que os docentes também são possuidores de muitos saberes, advindos de diversas fontes, e, dentre elas, a própria escola, pois o contexto escolar oferece diferentes desafios, como a falta de valorização dos profissionais, a insuficiente participação das famílias, a escassa quantidade de materiais e estrutura das escolas, entre outros a serem enfrentados. Nessa perspectiva, é preciso que haja uma reflexão sobre tais desafios, a ponto de que os professores se tornem autônomos para encontrar alternativas de ações efetivas no exercício do seu trabalho docente.

No ano de 2016, atuando como docente havia seis anos, participei do curso de extensão universitária chamado “Escola de Educadores: práticas e didáticas docentes como reflexão”, que faz parte do Projeto Escola de Educadores, mencionado anteriormente. Nesse curso, conheci o processo de reflexão sistematizada sobre a prática e pude observar minha prática sob outra ótica; passei a dar outro valor à minha profissão quando consegui relacionar a teoria e a prática no planejamento de minhas aulas. Essa sistematização foi mais que puramente refletir sobre o desenvolvimento de determinada atividade em sala de aula, e sim um processo que me fez enxergar o que não me era aparente; foi a busca pela compreensão dos porquês e reflexões sobre as consequências de minhas práticas. Incentivada pelas leituras, diálogos e reflexões, a partir dos desafios que encontrava em meu trabalho, passei a observar e refletir de maneira mais consciente sobre minha rotina diária, buscando encontrar respostas a esses desafios.

A percepção sobre os saberes dos professores, os caminhos para o processo de reflexão sobre a prática e o protagonismo do professor na formação continuada ajudou a me enxergar como profissional capaz de trabalhar por avanços nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, há a proposição de que a formação continuada seja pautada na prática profissional e, dentro disso, de que o professor possua uma atitude de reflexão sobre a sua própria prática. Embora haja essa perspectiva, são poucas as experiências que vão ao encontro dessa visão de formação. Colocar os professores como protagonistas é tão importante quanto criar espaços para compartilhar as suas experiências e reflexões sobre a prática pedagógica, visando ampliar seu conhecimento e o dos próprios colegas.

Dentro desse cenário, a análise e reflexão sobre as próprias práticas, bem como a de seus pares, podem oportunizar ao professor maior autonomia e consciência sobre seu trabalho, de modo a articular seus diferentes saberes, compartilhar e aprender mais sobre os aspectos que envolvem o exercício profissional docente.

Com a intenção de analisar e compartilhar uma experiência de formação continuada que prevê esta concepção de análise e reflexão sobre a prática, nosso trabalho foi proposto.

Esta pesquisa apresenta relevância para a Rede Municipal de Rio Claro – SP, pois pode indicar caminhos para o planejamento de cursos de formação continuada que possam vir a ser oferecidos aos professores – além de apresentar a muitos outros professores o curso Escola de Educadores e a riqueza das discussões na área da educação promovidas neste espaço. Já para o programa de mestrado profissional da UFSCar, acredito que a pesquisa vai ao encontro do que está em sua proposta, pois parte da experiência vivida pela pesquisadora e trouxe, tanto para esta quanto para as participantes da pesquisa, uma nova perspectiva sobre a docência, baseada na investigação das práticas, articulação com os saberes teóricos e consequentes avanços no trabalho com os alunos.

O trabalho apresenta as seguintes seções: na Apresentação, falamos sobre a trajetória profissional da pesquisadora, seguida pela delimitação do problema de estudo, apresentando ainda os objetivos.

A Introdução traz um breve panorama sobre a formação continuada no país, levando em consideração algumas legislações.

A seção 1 esclarece o que é o curso Escola de Educadores e mostra sua trajetória desde o seu início, em 2004.

Na seção 2, apresentamos os autores que nos ajudaram a falar a respeito da profissão docente, do desenvolvimento profissional de professores e da reflexão sobre a prática docente.

Apresentamos a metodologia na seção 3, em que caracterizamos o estudo, as participantes e os métodos utilizados na pesquisa, elucidando os procedimentos empregados para coleta e análise dos dados.

Nas seções 4, 5 e 6, apresentamos as três categorias que emergiram diante do entendimento das participantes sobre a importância da formação continuada e acerca do curso Escola de Educadores: “Desenvolvimento profissional”, “Reflexão sobre a prática” e “Reflexões coletivas para o desenvolvimento profissional”.

Já na seção 7 propomos, a partir das considerações finais, responder à questão que norteia o estudo, revendo os objetivos que foram propostos na pesquisa, além de apontar os limites e as contribuições desta.

## INTRODUÇÃO

A história recente da formação continuada nos mostra que, nos últimos anos do século XX, ela se tornou evidente, como um “requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58).

Entretanto, segundo a autora, mais do que aprofundamento, a formação continuada previa o suprimento da formação inicial:

[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Gatti e Barretto (2009, p. 201) apontam que “os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados”, e a razão que mais nos chama atenção é a:

Limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 201).

O que parece ser importante, para os financiadores de programas públicos de formação continuada, é a “ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”, com o propósito de fazer a Educação um trampolim para impulsionar a economia (GATTI, 2008, p. 62).

Para suprir a demanda de professores buscando a formação continuada, surgem muitas ofertas de cursos, o que passa a levantar “preocupações quanto à ‘criteriosidade’, validade e

eficácia desses cursos” (GATTI, 2008, p. 60). Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) incentiva e estabelece regras para iniciativas de formação continuada:

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos (GATTI, 2008, p. 64).

Nessa perspectiva, houve a ampliação da oferta de formação continuada no país:

Aos impulsos proporcionados pela nova legislação, ampliando as responsabilidades do poder público com o desenvolvimento profissional do magistério, e às demandas crescentes de setores sociais veio se somar a regulamentação sobre recursos alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 222).

Nesse período, ocorre um “movimento de reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor”:

As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de auto crescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202).

Nos últimos anos, observamos que a formação continuada ganhou destaque e foi vivenciada de maneira compensatória, quando elaborada para suprir possíveis lacunas da formação inicial, e posteriormente entendida como caminho para a reflexão, análise e evolução das práticas dos docentes, como observamos nas seguintes diretrizes.

O Parecer CNE/CP 01/99<sup>1</sup> aponta que:

---

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

Refletir sobre a prática reorientando a ação docente constitui, segundo o art. 61 da LDBEN, um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o ensino é uma atividade complexa que supõe uma reflexão sistemática sobre a prática, requerendo, para tanto, a constituição de conhecimentos, valores e competências estimuladoras de uma ação autônoma e, ao mesmo tempo, colaborativa em face da responsabilidade coletiva, com os procedimentos que deverão assegurar o direito dos alunos aprenderem (BRASIL, 1999, p. 11).

De acordo com o Parecer, o professor pode conduzir sua própria formação, pensando a prática e tomando decisões. Entretanto, é preciso que haja condições para que ocorram as formações, de modo que não sobrecarreguem a rotina de trabalho dos professores, além da necessidade de contarem com formadores preparados para essa função.

A certeza da importância da reflexão sobre a prática docente permaneceu ganhando espaço nas diretrizes educacionais. O Parecer CNE/CP 9/2001<sup>2</sup> afirma que é preciso “sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional” (BRASIL, 2001, p. 44).

Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado (BRASIL, 2001, p. 49).

A reflexão sobre a prática docente, como norteadora da formação do professor, é vista como essencial desde a formação inicial pela Resolução CNE/CP 1/2002<sup>3</sup>, que prevê, em seu Art. 5º, parágrafo único, que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002, p. 3).

O Parecer CNE/CP 01/99 traz ainda concepções sobre o processo de reflexão sobre a prática que nos ajudam a compreender a complexidade dessa ação:

Ao eleger o fazer como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com uma concepção de professor reflexivo, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apoiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade

<sup>2</sup> Parecer referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>3</sup> Institui as Diretrizes do Parecer CNE/CP 9/2001.

profissional que é reconhecidamente ‘prática e contextualizada’ (BRASIL, 1999, p. 30).

A Resolução CNE/CP 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ressalta, em seu Art. 16, que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

No parágrafo único desse artigo, a Resolução CNE/CP 2/2015 associa desenvolvimento profissional e formação continuada:

A formação continuada decorre da concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 14).

Apresentamos ainda o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016, p. 5), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse documento cita, entre outros princípios, a profissionalização do ensino como constituinte da formação dos professores:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

[...]

IV – A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - A articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - A articulação entre formação inicial e formação continuada;

VII - A formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; [...]

IX - A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; [...]

Vemos que as diretrizes educacionais têm caracterizado o professor como alguém que possui saberes e os modifica, construindo novos saberes a partir também da reflexão sobre suas práticas, o que pode promover seu desenvolvimento profissional.

Marcelo Garcia (1999, p. 144) entende o desenvolvimento profissional sob a ótica que procura compreender os fenômenos na sua totalidade. Neste trabalho, adotamos esse conceito de desenvolvimento profissional defendido pelo autor, o qual se refere ao conceito como “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

Assim, pressupõe que o desenvolvimento profissional do professor seja incentivado e que permeie toda sua carreira. Sob essa perspectiva, o “conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 09).

Sob tais considerações, elegemos a seguinte questão de pesquisa: De que maneira ocorrem os processos de desenvolvimento profissional de professores, atuantes na Educação Básica, em um curso de extensão universitária?

A partir do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os processos de desenvolvimento profissional no trabalho docente de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tendo como perspectiva a reflexão como elemento estruturante da formação continuada. E os objetivos específicos são:

- Identificar os elementos provenientes da formação continuada que favorecem o exercício profissional do professor.
- Analisar o que os professores compreendem sobre o processo de reflexão sobre a prática.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos o caso estudado e traçamos um breve histórico sobre a formação continuada no Brasil, indicando seus avanços até os dias atuais. Além disso, apresentamos o conceito de reflexão no trabalho docente, e mais



especificamente a ideia de reflexão sobre a prática, chegando à ideia de análise de práticas e sua contribuição para o desenvolvimento profissional.

## 1. O CASO ESTUDADO – PROJETO ESCOLA DE EDUCADORES

O curso pesquisado faz parte do Projeto Escola de Educadores, que teve início em 2004 na Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Rio Claro.

O Projeto Escola de Educadores “desenvolveu-se, prioritariamente, como grupo de reflexão e estudo e, posteriormente, de pesquisa sobre a profissão docente” (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 10). No ano de 2014, membros da coordenação do curso escreveram um livro sobre os cursos de extensão que ocorreram de 2004 a 2009: *Escola de Educadores: a dimensão (socio) afetiva na identidade do professor*, material que tem orientado a escrita desse item da pesquisa. Outro material que foi escrito sobre o projeto é o artigo *A fraternidade e a educação para a paz: possibilidades pedagógicas numa perspectiva de mudança*, escrito em 2011, também por membros da coordenação do curso, que traz apontamentos sobre uma pesquisa cujo objetivo era “esclarecer a proposta do Projeto Escola de Educadores, bem como o delineamento de seus módulos e averiguar a produção de material dos participantes e a relação com a temática em questão” (BENITES *et al.*, 2011, p. 104).

O Projeto Escola de Educadores surgiu “da necessidade de uma maior articulação entre universidade e escola, reivindicada por estudantes e professores da rede pública e privada de ensino básico”; educadores e estudantes de Rio Claro e região realizavam encontros a fim de refletir sobre a educação e pesquisar a respeito da profissão docente (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 8).

Os objetivos do projeto são:

- a) repensar a prática pedagógica escolar e a própria vida numa perspectiva de mudança;
- b) capacitar estudantes e profissionais envolvidos com o campo educativo;
- c) fomentar a produção de material didático-pedagógico;
- d) promover encontros pedagógicos, simpósios ou congressos, buscando disseminar os trabalhos, estudos e resultados de diferentes realizações (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 10).

Arnosti, Benites e Souza Neto (2014, p. 11) afirmam que os pressupostos que dão base ao projeto estão pautados nas ideias “sobre a profissionalização do magistério na perspectiva de Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, José Contreras e Paulo Freire”, e com significativa

influência da pedagoga Dra. Chiara Lubich<sup>4</sup> (2001), que tem como foco de trabalho a prática pedagógica cooperativa, ressaltando a:

importância da experiência humana, mostrando que é fundamental valorizar o “outro” (alteridade), utilizando o diálogo como base do processo educativo e percebendo que ninguém pode se desenvolver sem contar com a contribuição do “outro”. Em sua didática, ela percebe que a educação se faz de “dentro para fora” (subjetividade), porque parte do próprio sujeito, mas também de “fora para dentro” (objetividade), resgatando toda a cultura humana (dimensão (socio) afetiva) (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 91).

A metodologia dos cursos utilizava o dado do amor, que foi transformado em “objeto de pesquisa com características próprias e uma configuração voltada para um trabalho de autoetnografia em que se explora a reflexão das seis frases do dado”:

Desse modo, entendemos que as seis faces do dado (“amar a todos”, “amar o inimigo”, “fazer-se um”, “colocar-se no lugar do outro”, “ver em cada um alguém especial”, entre outras) nos auxiliam nesse exercício autobiográfico, podendo ser vistas também como um projeto de humanização e um exercício de iniciação à pesquisa, com a atenção centrada na atividade, exigindo como habilidades necessárias: Capacidade para ouvir, acuidade para efetuar, poder de observação, disciplina para efetuar registros, capacidade para realizar sínteses, habilidade para colocar-se na perspectiva do outro (facilitar a comunicação e conseguir a colaboração), paciência e perspicácia para captar os acontecimentos da vida diária (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 92).

De acordo com Arnosti, Benites e Souza Neto (2014), os cursistas tinham como proposta jogar o dado e, a partir da expressão apresentada na face, registrar suas atividades diárias ou semanais de maneira a refletirem acerca das palavras da expressão do dado, que apresentavam os seguintes valores e sugestões de atitudes em relação aos desafios da prática:

*Ser o primeiro a amar:* não esperar que o outro tome a iniciativa; usar a criatividade, “reinventando” possibilidades para aprofundar o relacionamento com o outro.

*Ver em cada um alguém especial:* indica o “limite sem limites” da responsabilidade que temos em amar: dar um “bom dia”, um sorriso, ouvir o outro...

*Amar o inimigo:* talvez não tenhamos “grandes inimigos”, mas há alguém que nos parece antipático, de difícil relacionamento; amar é enfrentar a dificuldade, superar o obstáculo. Desse modo, podemos romper divisões, derrubar barreiras.

*Amar a todos:* querer bem a cada um: o simpático e o antipático, o bonito e o feio, o rico e o pobre, o adulto e a criança, o jovem e o idoso, independentemente de raça, cor, gênero ou convicção religiosa.

---

<sup>4</sup> LUBICH, C. *Aula magna para o doutorado honoris causa em Pedagogia*. Washington: Universidade Católica da América, 2001.

*Fazer-se “um”*: colocar-se no lugar do outro para entender a sua realidade, os seus limites, sem perder o objetivo da própria ação. O amor não é sentimentalismo, mas um esforço que nos ajuda a “viver o outro”.

*Amar-se reciprocamente*: estabelecer o processo da reciprocidade; acreditar na minha capacidade e na capacidade que o outro tem de se doar, de se relacionar, e que esse relacionamento pode se tornar fonte de felicidade (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 93).

A equipe de coordenação trabalhava a partir dos registros dos participantes, propondo alternativas para superar possíveis dilemas da prática:

Assim, a partir desses registros do trabalho de campo, seria possível levantar conteúdos, valores e atitudes nas quais a superação dos desafios se constituiria também numa espécie de pesquisa-ação (intervenção) individual para se alterar o seu comportamento ou ressignificá-lo. Da mesma forma, dependendo do contexto, seria possível trabalhar as dimensões (socio)afetiva, técnica e sociopolítica (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 93).

Além dos registros feitos a partir do dado do amor, outros recursos faziam parte da metodologia, como “estágios (para vivência e divulgação do material disseminado), entrega de resumos, apresentações orais, relatos de experiência, workshop, produção de textos (material didático-pedagógico)” (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 94).

Os cursos passavam por avaliações internas e externas:

A avaliação interna foi realizada por meio de resumos relativos às leituras, por cumprimento de carga horária e relatórios registrando as experiências no que se refere aos estágios, por apresentação de trabalhos durante os encontros, pela produção de um dado pedagógico e sua aplicação no estágio, pelo workshop e pela entrega do trabalho de conclusão de curso na data prevista. A avaliação externa foi realizada por meio de um questionário respondido pelos participantes do curso, em que foram observadas algumas questões que possibilitaram ponderar se esse projeto seria um espaço social privilegiado de aprofundamento da formação, bem como para o desenvolvimento de pesquisas (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 94).

Os cursos de extensão do projeto apresentavam carga horária de 120 a 180 horas e eram realizados para um público grande, “em torno de 60 a 120 participantes, havendo, a partir de 2006, processo seletivo em função da procura. Essa procura envolveu sujeitos de 15 cidades ao redor de Rio Claro ou de outras regiões” (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014, p. 96).

Em conversa com a equipe do curso, foi-nos esclarecido que as temáticas se modificavam, geralmente em função da demanda dos professores participantes. Desde o início do projeto, todos os cursistas são convidados a fazer uma avaliação do curso ao seu final. Eles

deixam sugestões de possíveis temáticas e a equipe também avalia a necessidade de aprofundamento de algum assunto trabalhado durante o ano. A carga horária também foi se alterando, para que se pudesse atender aos professores, assim, os cursos têm permanecido às sextas-feiras, pois nos outros dias da semana existem as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) nas escolas, obrigatórias aos professores e equipe gestora.

A quantidade de horas por encontro também é estabelecida a cada ano; em 2016, o curso tinha 1 hora e 30 minutos de duração. Em sua avaliação final, alguns cursistas apontaram que o tempo era insuficiente para que as discussões fossem aprofundadas, assim, no ano de 2017 o curso ganhou mais uma hora. A partir dessa caracterização do projeto, no decorrer do trabalho apresentaremos o curso realizado em 2017, cenário da pesquisa.

## 2. PROFISSÃO DOCENTE: A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Apresentamos aqui aspectos da história da profissão docente e da formação continuada de professores no Brasil, abordando concepções acerca da reflexão sobre a prática, a formação da identidade profissional e o desenvolvimento profissional docente.

### 2.1. Profissão docente: a dualidade entre profissionalização e proletarização

Sobre esse tema, apresentamos uma breve abordagem acerca da evolução da profissão docente. Tardif (2013, p. 554) esclarece que o “ensino escolar como conhecemos hoje surgiu na Europa nos séculos XVI e XVIII no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica”. Assim, tendo muita influência da Igreja, o ensino era uma profissão ligada à religião e os professores eram aqueles que ensinavam essa fé. Para ensinar era preciso ter a vocação, “movimento interior [...] pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças”; esse sentimento era o bastante e justificava a maneira como se trabalhava:

No que se refere à pedagogia da época, ela se baseava na religião [...] A formação era quase inexistente: as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar *in loco*, pela experiência e imitando as professoras mais experientes [...] Como o ensino era uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) ficavam em segundo plano: para as mulheres professoras, pouco importavam as condições materiais, mesmo as mais miseráveis eram obrigadas a desempenhar suas funções (TARDIF, 2013, p. 555).

A partir do século XIX, a escola obrigatória e a diminuição da influência da Igreja no ensino fazem com que a vocação dê lugar ao ofício de professor; “torna-se contratual e salarial”, com o controle do Estado. Para que o ensino traga os benefícios de um trabalho – “aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros” –, a formação passa a ser obrigatória e surgem então as escolas normais, que irão preparar os professores para o ensino. Apesar disso, a aprendizagem permanece centrada na imitação de professoras mais experientes (TARDIF, 2013, p. 557).

A profissão, definida por Tardif (2013) como atividade que tem como base “conhecimentos científicos” advindos de formação universitária e contínua – bem como “corporação profissional” que defenda e julgue os pares, “ética profissional e autonomia” –,

passa a se configurar ao longo do século XX. A idade da profissão, etapa que superaria as fases anteriores, está relacionada ao desenvolvimento das universidades a partir do século XIX. Por meio da pesquisa, os profissionais “criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, inovações e as mudanças sociais” (TARDIF, 2013, p. 559).

A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universitarização inclusive para o ensino. Além disso, na América do Norte, a universitarização da formação dos professores começa nos anos de 1930 e 1940 com a abolição das escolas normais conclui-se nos anos de 1960: a universitarização da formação de professores precede, portanto, de algumas décadas a profissionalização e constitui uma condição necessária para que esta se estabeleça. Desse ponto de vista, podemos sustentar que a profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa todo o século XX. (TARDIF, 2013, p. 559).

Profissão, para o autor Thomas Popkewitz (1997, p. 38), “é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”. Esse termo foi adicionado à língua de muitos países para descrever formações sociais do trabalho e, “especificamente no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional”.

O rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concebe posição social e privilégios a determinados grupos (POPKEWITZ, 1997, p. 40).

Entretanto, na medida em que os professores adquirem uma maior autonomia, acentua-se a “regulação das vidas do professor através de um processo de individualização que o sujeita a intermináveis supervisões” (POPKEWITZ, 1997, p. 45).

Nesse sentido, Mark Ginsburg (1990, p. 335 *apud* NÓVOA, 1997, p. 23) afirma que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

De acordo com Wittorski (2014, p. 899), a profissionalização é um “processo de negociação, pelo jogo dos grupos sociais, com intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para

os conteúdos de uma profissão existente”. De modo que é possível dizer se um indivíduo é um profissional, ou seja, “é dotado da profissionalidade (o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam a profissão)”.

Para Tardif (2013, p. 561), “a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, problematizar, objetivar, criticar, melhorar”.

O autor compreende que os professores têm vivido um dilema, inclusive no que envolve seus saberes, pressuposto do ensino: são responsáveis por um “saber socialmente estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado, prática erudita e ao mesmo tempo aparentemente desprovida de um saber específico baseado na atividade dos professores e por ela produzido” (TARDIF, 2014, p. 42).

Além disso, os baixos salários, a falta de autonomia, as diversas hierarquias dentro do ensino e a pouca valorização social são traços da idade da vocação que perduram até hoje, principalmente na América Latina e no Brasil. Atualmente, características como: a dificuldade em ter uma escola verdadeiramente laica, a privatização da educação, algumas políticas e crises econômicas têm limitado os professores a condições de trabalho existentes na idade da vocação (TARDIF, 2013).

O autor estabelece ainda uma crítica à idade da profissão, pois afirma que muitos dos direitos que foram atribuídos aos professores na idade do ofício: “carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros, estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto” (TARDIF, 2013, p. 569).

“A idade da profissão está em gestação” e precisa de professores conhecedores de seus saberes e direitos, para que a profissionalização traga de fato os resultados prometidos: “elevação do *status* dos professores; valorização de seu trabalho, aumento de sua autonomia, melhora de suas condições de trabalho e remuneração”. Diferentemente disso, o que observamos são salários estagnados, o ensino deslocado das profissões liberais, poucos investimentos na área da educação, sindicatos instáveis, diminuição de empregos estáveis, desigualdade salarial advinda da substituição pelos salários por méritos (TARDIF, 2013, p. 562).

Essas considerações nos impelem a continuar buscando formações continuadas que nos ajudem a refletir sobre nossas práticas e nossa profissão, compreendendo a importância de buscar a profissionalização.



## 2.2. Desenvolvimento profissional de professores

A formação continuada que promova a reflexão sobre a prática, sobretudo de maneira sistematizada e coletiva, “pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (NÓVOA, 1997, p. 27).

Entretanto, dentro do cenário educacional brasileiro, a profissão ainda se confunde com proletarização, o que afasta a formação do professor do desenvolvimento profissional.

A caminho de pensar a docência como profissão, em meados dos anos 1980 movimentos nacionais e internacionais propuseram mudanças na formação dos professores e nas escolas.

Um exemplo de iniciativa internacional a favor da reforma da formação de professores e da profissão docente foi o Holmes Group (1986), constituído por um grupo de líderes do ensino preocupados com a qualidade da educação nos Estados Unidos.

No Brasil, os professores trabalhavam por uma formação mais emancipadora. O que se viu foi a:

ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

De acordo com Gatti (2008, p. 64), a partir da LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), houve um aumento nas iniciativas de educação continuada. “A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático [...] de programas de ‘educação continuada’ – como vimos, das mais variadas naturezas e formatos”.

Entretanto, Freitas (2002, p. 142) aponta que, “no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo”.

Souza e Sarti (2009, p. 2) abordam esse tema e apontam que, no Brasil, formou-se “um mercado onde *bens simbólicos* são produzidos, disputados e consumidos”; assim, cria-se a ideia de que a formação de professores é a chave para a melhoria da educação e um mercado de formação se instaura. Neste mercado, supõe-se que a formação do professor é o eixo central do sistema educacional e que, quando ele funciona, tudo ao redor dele também vai bem, numa perspectiva que ignora a precariedade de trabalho de muitas escolas, as políticas educacionais que não valorizam os profissionais da educação, o retrato violento da sociedade brasileira, entre outros problemas que são esquecidos ao se responsabilizar exclusivamente o professor.

Dentro desse cenário, é preciso compreender que “a formação continuada não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25).

A formação de professores envolve conceitos teóricos e práticos, e pode ser um meio para a elaboração de teorias e práticas sobre o ensino. Tardif (2014, p. 14) assegura que essa elaboração de saberes é possível aos professores, pois:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Marcelo Garcia (1999, p. 60) explora essa ideia e defende que “não podemos pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consciência”.

É necessária a compreensão dos professores como:

sujeitos adultos, que como tal aprendem e se implicam em situações formativas. Além disso, que os professores, também como pessoas adultas, evoluem ao longo da sua vida. Esta evolução não é só fisiológica, mas é fundamentalmente cognitiva, pessoal e moral (MARCELO GARCIA, 1999, p. 68).

Esse processo contínuo de aprender a ensinar, numa perspectiva de formação para a profissionalização, que incentive a pesquisa, assuma os saberes dos professores e não se aplique ao mercado de formação, é o que se espera de uma formação pautada pelo

desenvolvimento profissional, que, segundo Marcelo Garcia (2009), apresenta, ainda, as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão (p. 10);
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. 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 (p. 10);
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores (p. 10);
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente 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 (p. 11);
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 atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas (p. 11);
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão (p. 11);
7. O desenvolvimento profissional pode adotar 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 (p. 11).

Observamos que estas características partem da aprendizagem ativa do professor, em formações que favoreçam seu protagonismo. O professor precisa de um ambiente de trabalho que favoreça seu desenvolvimento profissional. Um espaço em que o desenvolvimento de uma prática reflexiva integre o contexto institucional (SCHÖN, 1997).

A formação deve promover espaço para o novo sem desvalorizar os saberes dos professores. O que eles já sabem deve ser discutido de maneira que possibilite a ressignificação das práticas. O compartilhamento de experiências entre os pares favorece a valorização das práticas e a inserção de novos saberes acerca da profissão. O trabalho coletivo estimula a reflexão e o desenvolvimento de estratégias educacionais.

A escola deve ter recursos, amparada pelos órgãos competentes, para promover espaço para a efetiva reflexão sobre a prática e o compartilhamento de saberes entre os docentes, tornando-se o principal espaço de formação contínua para os professores e colaborando com seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional envolve a transformação, seja de crenças, práticas ou atitudes e, independentemente de quanto tempo o professor precise para colocar em prática tais mudanças, elas podem iniciar novas ideias sobre a profissão, o que pressupõe a melhoria do ensino-aprendizagem (MARCELO GARCIA, 2009).

O autor define o desenvolvimento profissional dos professores “como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 139).

Para Day (1999, p. 4, tradução nossa), o desenvolvimento profissional consiste em:

Todas as experiências de aprendizagem espontâneas e também aquelas atividades conscientes e planejadas que se destinam a ser de benefício direto ou indireto para o indivíduo, grupo ou escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula. É o processo pelo qual, individualmente ou com os pares, os professores revisam, renovam e ampliam seu compromisso como agentes de mudança para os propósitos morais do ensino; adquirem e desenvolvem criticamente os conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planejamento e prática com crianças, jovens e demais professores em cada fase de suas vidas docentes (DAY, 1999, p. 4, tradução nossa).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional precisa ser favorecido e amplamente discutido, o que nem sempre é possível com formações aligeiradas e que incentivem apenas a busca por certificação. Em formações que envolvem o conceito de desenvolvimento profissional:

O professor é quem se desenvolve (ativamente), e não o professor quem é desenvolvido (passivamente). A mudança que não é internalizada é provavelmente cosmética, “simbólica” e temporária. Mudanças em níveis mais profundos envolvem a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções sobre a prática, e é improvável que ocorram, a menos que haja participação e um sentido de propriedade dos processos de mudança de tomada de decisão (DAY, 1999, p. 97, tradução nossa).

### 2.3. Reflexão sobre a prática

Sabemos que refletir, como sinônimo de pensar, é uma atividade própria do ser humano. Existem, entretanto, diversas maneiras de pensar, e a nós cabe “avaliar a eficiência que resulta da adoção de uma ou outra forma de pensamento” (LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 45).

Quando falamos em Educação, agregam-se ainda mais sentidos à reflexão; de uma atividade comum, passa a se caracterizar como algo que demanda sistematização, que implica em “vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Zeichner (2008, p. 537) conta sua experiência com estudantes de licenciatura que detinham seu foco em “passar os conteúdos”, sem tentarem entender a relevância do que ensinavam. Os conteúdos eram transmitidos de forma técnica, não dialógica. O autor introduziu o termo “ensino reflexivo” com seus alunos, e essa iniciativa foi se aprimorando de modo a refletir sistematicamente a partir de questões específicas e sobre o próprio trabalho como formador. De acordo com o autor:

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos (ZEICHNER, 2008, p. 539).

A profissão docente ganha um novo sentido, professores são reconhecidos como produtores de saberes e não apenas aplicadores de teorias, e os conhecimentos da prática passam a ser valorizados.

Pimenta (2006, p. 20), quando analisa as proposições de Schön, afirma que o professor precisa mais do que teorias aprendidas na universidade quando chega à escola e encontra dilemas os quais deve resolver. “Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”. Ela acredita que a formação inicial deva colocar em pauta o cotidiano das profissões, favorecendo a reflexão sobre o que há de concreto em cada uma delas. “Os saberes teóricos propositivos se articulam,

pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (PIMENTA, 2006, p. 26).

Tentando compreender melhor as implicações de uma formação reflexiva, pesquisadores alertam sobre as diversas perspectivas atreladas à ideia de reflexão. Pimenta (2006, p. 22) questiona: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”. Além disso, surge a ideia de que o professor deve, a partir de sua reflexão, solucionar todos os dilemas de sua prática. Sobre esta questão:

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva de reflexão (PIMENTA, 2006, p. 22).

A autora aponta que a teoria é fundamental na formação dos professores, e a sua prática reflexiva não pode estar atrelada a interesses próprios ou somente à sala de aula, devendo apoiar sua interrogação em diversos aspectos. E a “superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas” (PIMENTA, 2006, p. 25).

Encontramos em Alarcão (1996, p. 180) a ilustração de alguns aspectos sobre os quais pode recair a reflexão do professor:

[...] o contexto que ensina, a sua competência didática-pedagógica, a legitimidade de seus métodos, as finalidades do ensino de sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre o que favorece ou inibe sua aprendizagem e o desenvolvimento, sobre seu envolvimento no processo de avaliação, sobre sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos.

Ao analisar e buscar respostas sobre a prática, não só as experiências são analisadas, as teorias servem de base para esta análise. O momento de reorganizar o que descobrimos nessas instâncias de saberes favorece, então, o desenvolvimento dos saberes profissionais. Nessa interação, o professor desenvolve-se profissionalmente (ALARCÃO, 1996).

Schön (2000, p. 32) nos apresenta uma situação que podemos relacionar aos dilemas da prática docente: quando nos encontramos em uma atividade que nos é familiar, não nos preocupamos em pensar sobre ela, utilizamos nosso conhecimento tácito para resolvê-la. Porém, quando nos deparamos com alguma surpresa em meio a uma ação, somos impulsionados a refletir para chegar a um resultado.

Assim, apresenta-nos duas formas de fazê-lo: “refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”, ou “refletir no meio da ação, sem interrompê-la [...] dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos [...] refletir-na-ação”.

A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. Levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele, perguntando-nos: “O que é isso?” e, ao mesmo tempo, “Como tenho pensado sobre isso?”. Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo para si próprio (SCHÖN, 2000, p. 33).

O autor apresenta uma outra dimensão da reflexão-na-ação, a confusão e a incerteza. Afirma que a aprendizagem parte da confusão e o professor reflexivo não deve lutar contra suas incertezas, mas refletir sobre elas (SCHÖN, 1997). Nesse sentido, identifica quatro momentos no processo de reflexão:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre o que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento de instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (SCHÖN, 1997, p. 83).

Esse processo de pensar criticamente sobre uma ação pode reestruturar nossas estratégias, aprimorar o trabalho e promover um novo conhecimento sobre a prática.

Smyth (1992) argumenta que a reflexão dos professores deve ultrapassar as barreiras da sala de aula e alcançar um movimento que provoque mudanças institucionais. Assim, a reflexão sobre a prática ganha um sentido mais amplo: os professores, longe de uma visão política neutra, questionam suas ações, suas condições de trabalho e buscam, como grupo,

maior autonomia. Esse movimento pode levá-los a ter voz ativa na busca pela profissionalização do ensino.

O autor acredita que o professor precisa se engajar em quatro formas de ação com relação ao seu ensino, quatro questões que podem orientá-lo quando observa e reflete sobre seu trabalho; transformando suas atitudes, ampliando alternativas de lidar com os dilemas da prática e buscando maneiras de proporcionar ao ensino uma “abordagem mais social, cultural e politicamente reflexiva” (SMYTH, 1992, p. 294, tradução nossa).

A primeira atitude é *descrever* o que faz, num registro detalhado sobre seu próprio ensino. Nesse relato, o professor narra sua aula, suas atitudes e as dos alunos e os acontecimentos no ambiente escolar. Dessa maneira, poderá ter “uma base para posteriormente analisar sua prática, problematizá-la e modificá-la” (SMYTH, 1992, p. 296, tradução nossa).

Posteriormente, é preciso *informar*, dizer o que significam suas ações, pois “descrever seu ensino não é um fim em si mesmo, mas um precursor para descobrir os princípios, conscientes ou não, envolvidos em suas atitudes” (SMYTH, 1992, p. 297, tradução nossa).

Após o registro e análise, o professor irá *confrontar* a si mesmo, tentando compreender como chegou às atitudes descritas. Nesse sentido, o professor deve “considerar os seus pontos de vista sobre o ensino, de maneira que perceba as motivações culturais, sociais e políticas que estão implícitas” (SMYTH, 1992, p. 298, tradução nossa). A reflexão crítica possibilita pensar sobre essas questões numa perspectiva de mudança.

O próximo passo desse movimento de reflexão sistematizada sobre a prática é *reconstruir*, pensar em como fazer diferente. Isso significa ser capaz de compreender que o ensino pode ser ressignificado. Esse percurso reconstrói elos entre o “pensamento e a ação, a teoria e a prática [...] ser reflexivo, portanto, significa mais do que simplesmente pensar sobre a prática; mas analisar a realidade conhecendo as injustiças e tentando superá-las, reafirmando a importância da aprendizagem” (SMYTH, 1992, p. 300, tradução nossa).

Zeichner (2008, p. 543) faz algumas considerações acerca do ensino reflexivo. Uma delas é sobre a consequência da reflexão realizada apenas de maneira individual, fazendo os professores passarem a:

considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais.



O autor defende que uma alternativa para esse dilema é propor que formadores de professores “ênfatizem a ‘reflexão’ como uma prática social dentro de comunidades de professores” (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Assim, como propõe Cochran-Smith (2012, p. 119, tradução nossa), podem se constituir as “comunidades de aprendizagem”, que se traduzem como um grupo que pretende:

fomentar a aprendizagem ao longo da vida e unir os praticantes com o propósito de promover mudança escolar e social. Espera-se que os membros das comunidades trabalhem juntos, questionando suas suposições analisando suas práticas, de modo a refletirem sobre seu trabalho, alunos e escolas. Nessas comunidades os professores não mais buscam as melhores práticas, mas aquelas que se ajustem de acordo com a realidade em que trabalham.

Com o apoio do grupo, o ensino reflexivo pode vir a considerar importantes aspectos a serem observados pelos professores, como a transformação do conteúdo que deverão ensinar, levando em consideração a cultura dos alunos e o que eles já sabem, aprofundando a aprendizagem; a didática a ser utilizada; a postura em relação à turma, etc.

A reflexão favorece a experiência de “novas ações com o objetivo de explorar fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor” (SCHÖN, 2000, p. 34).

Esta pesquisa se fundamenta, principalmente, na concepção de que “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p. 181).

Assim, buscamos compreender a postura de reflexão sobre a prática a partir de um curso de formação continuada. Na próxima seção, apresentamos a metodologia utilizada para este fim.

### 3. O CAMINHO TRILHADO

A pesquisa se situa na área de Educação e se insere na temática sobre formação de professores, tendo como foco o processo de reflexão sobre a prática de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Considerando os objetivos da pesquisa, o estudo se caracterizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso intrínseco, sendo nosso caso o curso realizado em 2017, “Escola de Educadores: o professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento”. A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar<sup>5</sup>.

Para Minayo (1994, p. 17), “pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

A abordagem qualitativa de investigação “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21).

O estudo de caso é caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57). De acordo com Yin (2001, p. 19), “no estudo de caso o foco da pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. O universo da pesquisa se delimita a um curso de extensão universitária, uma metodologia singular dentro de um sistema amplo de formações continuadas, o que possibilita compreender algo particular.

Dessa forma, nosso caso diz respeito à modalidade chamada estudo de caso intrínseco, pois, “nos estudos de caso intrínsecos, o interesse da investigação recai sobre o caso particular. Isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2016, p. 58).

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, apresentamos o projeto de pesquisa à equipe de coordenação do Projeto Escola de Educadores. Após a aprovação, solicitamos, junto à equipe, acesso às informações sobre o projeto do curso para 2017, ano em que se realizou a pesquisa, e demais documentos que nos ajudassem a compreendê-lo, bem como o

---

<sup>5</sup> Processo: 66848917.0.0000.5504, via Plataforma Brasil, aprovado em 26 jun. 2017.

consentimento para acompanhar os encontros, ação que se deu em função da importância de compreender o desenvolvimento da proposta do curso, levantando aspectos inerentes aos processos formativos das participantes.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: 1. Análise documental; 2. Questionário (*online*, com questões abertas e fechadas divididas por temas); 3. Entrevista semiestruturada; 4. Observação simples.

Os documentos utilizados para análise documental foram: projeto do curso do ano de 2017; livro *Escola de Educadores: a dimensão (socio) afetiva na identidade do professor* (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014), fruto de uma pesquisa feita pela coordenação do curso durante os anos de 2004 a 2009, que contém a caracterização do projeto Escola de Educadores; documentos relativos à seleção dos cursistas, como o questionário de inscrição, que, apresentando dados pessoais e respostas às perguntas que os selecionaram para o curso, nos ajudou a caracterizar o grupo; relatório enviado pela coordenação à Reitoria da Universidade (Unesp), a fim de caracterizar e solicitar autorização para a realização do curso; produto final do curso, atividade escrita realizada individualmente pelos cursistas, descrevendo sua trajetória durante o curso, impressões, desenvolvimento e possibilidades trazidas por ele.

O questionário misto (GIL, 2008), além de informações gerais sobre as participantes e sua caracterização profissional, foi composto por quinze perguntas relacionadas ao início da carreira docente, à formação continuada, à Escola de Educadores, ao processo de desenvolvimento profissional e ao processo de reflexão sobre a prática. Foi realizado com as sete participantes, selecionadas a partir de critérios previamente estabelecidos para a pesquisa, que foram: serem pedagogas em exercício, participantes do curso Escola de Educadores e com disponibilidade para participar da pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi realizada com seis das participantes. A observação simples foi realizada a partir do acompanhamento do curso, no qual foram registradas anotações sobre as atividades e o desenvolvimento do mesmo.

Houve explicitação oral sobre o desenvolvimento da pesquisa, assim como as razões que determinaram tal estudo, a todos os cursistas. Foi entregue para as participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>6</sup>, com a descrição dos princípios éticos da pesquisa e detalhamento de todos os procedimentos a serem realizados.

---

<sup>6</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está no Apêndice A.

### 3.1 Técnicas para a coleta de dados

#### 3.1.1. Fonte documental

A análise documental permite identificar as informações contidas nos documentos, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os documentos “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Referentemente às nossas fontes documentais, todas elas disponibilizadas pela equipe do curso, consideramos:

- O projeto do curso do ano de 2017, que está estruturado com um resumo sobre a proposta do curso, objetivos geral e específicos, carga horária do curso, descrição sobre a avaliação e certificado desse curso de extensão, cronograma de atividades previstas, material didático a ser utilizado e informações sobre a equipe responsável pelo curso e os demais coordenadores e colaboradores.

- O livro *Escola de Educadores: a dimensão (socio) afetiva na identidade do professor* (ARNOSTI; BENITES; SOUZA NETO, 2014), fruto de uma pesquisa feita pela coordenação do curso durante os anos de 2004 a 2009, que contém a caracterização do projeto Escola de Educadores.

- Documentos relativos à seleção dos cursistas, como o questionário de inscrição, que continham dados pessoais, respostas às perguntas que os selecionaram para o curso e que nos ajudaram a caracterizar o grupo.

- Relatório de Curso de Extensão Universitária, documento enviado pela coordenação do curso à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp, a fim de caracterizar o curso e informar sobre os resultados obtidos a partir de sua realização.

- Produto do curso: atividade escrita realizada individualmente pelos cursistas, descrevendo sua trajetória durante o curso, impressões, desenvolvimento e possibilidades trazidas por ele.

Esses materiais nos permitiram conhecer o Projeto Escola de Educadores, compreender a proposta do curso de 2017, observando a relação entre o projeto do curso, a estrutura dos encontros e as atividades realizadas pelas participantes, conhecer os cursistas e

as participantes da pesquisa, bem como nos auxiliar no desenvolvimento da pesquisa em questão.

### 3.1.2. *Questionário*

Realizamos o questionário como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, etc.” (GIL, 2008, p. 121). As questões fechadas objetivavam levantar informações pessoais e formativas das participantes. As questões abertas procuraram dar “ampla liberdade de resposta” às participantes (GIL, 2008, p. 122).

Nesta pesquisa, o questionário pretendeu levantar dados para buscarmos identificar as concepções dos professores acerca de sua formação inicial e continuada, sobre o Projeto Escola de Educadores, a compreensão sobre desenvolvimento profissional no trabalho docente, assim como identificar e analisar os elementos provenientes da formação contínua que favorecem o exercício profissional do professor, além da compreensão dos professores sobre o processo de reflexão sobre a prática. O questionário<sup>7</sup> subdividiu-se em quatro temas, a saber: I - Informações gerais das participantes da pesquisa; II - Caracterização profissional; III - Início da carreira docente; IV - Elementos da formação continuada no exercício profissional; V - Escola de Educadores e o processo de desenvolvimento profissional; VI - Compreensão sobre o processo de reflexão sobre a prática.

Para a realização do questionário, conversamos com a equipe do curso, para que decidíssemos qual o melhor momento para que ele fosse aplicado. Inicialmente nos foi cedido um momento durante determinado encontro, para que os cursistas respondessem às questões, evitando assim falhas na devolutiva dos questionários. A equipe sugeriu ainda que utilizássemos o questionário *online*, por meio de um formulário do Google (*Google Forms*), um dos aplicativos que fazem parte do *Google Drive*. Esse método de coleta de dados permite que o participante leia o instrumento e o responda diretamente, sem a intervenção do pesquisador. O formulário construído pode ser disponibilizado por meio de um endereço eletrônico e, quando preenchido pelos participantes, as respostas aparecem imediatamente na página do *Google Forms* do usuário que o criou. Acreditamos que utilizar essa ferramenta seria muito interessante; os cursistas já haviam tido contato com esse tipo de questionário *online* quando realizaram a inscrição para o curso e, como um dos grupos que foi formado

---

<sup>7</sup> O roteiro do questionário está no Apêndice B.

para a realização dos projetos coletivos objetivava buscar apoio na tecnologia para aprimorar as aulas, os participantes também estavam dispostos a conhecer novas ferramentas da Internet.

Quando conversamos com as cursistas que foram selecionadas para a pesquisa, pedindo sua participação por meio do questionário, apresentamos a ideia do questionário *online* e todas concordaram. As participantes tinham acesso a uma sala de informática, onde realizavam atividades do curso via *Moodle* e faziam pesquisas. Então, no dia determinado pela equipe, foi enviado por *e-mail* o *link* para que pudessem acessar o questionário. Algumas optaram por responder nesse momento, outras preferiram fazê-lo posteriormente. Assim, as sete participantes que receberam o questionário nos deram a devolutiva com respostas para todas as questões. As respostas foram categorizadas para posterior análise.

### **3.1.3. Entrevista**

A entrevista “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Optamos pela entrevista semiestruturada, que ocorreu após o término do acompanhamento do curso, da análise do questionário e ainda após as análises documentais. Diante da negativa de uma participante, realizamos a entrevista com seis das sete professoras.

O roteiro<sup>8</sup> das perguntas contemplou o curso Escola de Educadores e o processo de reflexão sobre a prática. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, em local e horário estabelecidos em consenso entre o pesquisador e os entrevistados. Para a gravação das entrevistas, foi utilizado um aparelho celular, que efetuou o registro em formato de MP3.

### **3.1.4. Observação**

A observação é uma técnica de coleta de dados que funciona como caminho para compreender o que acontece em determinado cenário. Ela pode ser, “de acordo com os meios, estruturada ou não estruturada” e, de acordo com o “grau de participação do observador, pode ser não participante, ou participante” (GIL, 2008, p. 101). Nossa pesquisa se utilizou da observação não estruturada:

A técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e

---

<sup>8</sup> O roteiro da entrevista está no Apêndice C.

acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 192).

Em relação ao grau de participação, a pesquisadora esteve em contato com o grupo, mas não participou das interações. Assim, foi realizada a observação não participante. Nesse tipo de técnica, o pesquisador, inserido no grupo, “observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem [...] sendo muito mais um espectador que um ator” (GIL, 2008, p. 101).

A observação pode se pautar em alguns itens, mesmo não existindo uma conduta rígida que norteie esse procedimento. Durante a observação, os sujeitos são considerados em vários aspectos: em relação à quantidade, comportamento, sexo e à maneira de se relacionarem. O grupo e o cenário também são registrados em relação a suas características, linguagem, às atividades que ocorrem no local, etc. “O registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas. O momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno” (GIL, 2008, p. 103).

No acompanhamento do curso Escola de Educadores, observamos as atividades do grupo e a maneira como o curso se desenvolveu, digitando os registros como um caderno de notas digital. A observação nos auxiliou a compreender a dinâmica do curso, a formular perguntas para o questionário e a entrevista, e a registrar a apresentação final do curso.

### **3.2. Participantes do estudo**

Dos dezessete participantes que concluíram o curso, onze são graduados em Pedagogia. Três deles estão atuando como coordenadores e uma atua como intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Assim, selecionamos sete participantes para a pesquisa, de acordo com os seguintes critérios: serem professores do Ensino Fundamental I ou da Educação Infantil, participantes do curso e terem disponibilidade para participar da pesquisa. A seguir, apresentamos um quadro de caracterização das participantes<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A fim de garantir a confidencialidade dos sujeitos, os mesmos serão designados por nomes fictícios escolhidos por eles.

**Quadro 1** – Caracterização das participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Sexo	Graduação	Outra graduação	Tempo de magistério (anos)	Pós-graduação (especialização)	Pós-graduação (mestrado)	Área de atuação
Juliana	27	F	Pedagogia	Não	- 5 anos	Alfabetização e Letramento	Não realizou	Edu. Infantil
Yasmin	27	F	Pedagogia	Não	- 5 anos	Educação Inclusiva	Não realizou	Edu. Infantil
Laura	37	F	Pedagogia	Não	11 a 15 anos	Não realizou	Não realizou	Edu. Infantil Ens. Fund.
Cléo	46	F	Pedagogia	Não	+ 15 anos	Psicopedagogia	Não realizou	Ensino Fundamental
Ivana	35	F	Pedagogia	Não	6 a 10 anos	Gestão Educacional	Não realizou	Ensino Fundamental
Liz	44	F	Pedagogia	Não	+ 15 anos	Educação Especial	Não realizou	Ensino Fundamental
Valentina	27	F	Pedagogia	Não	- 5 anos	Alfabetização e Letramento	Educação (Formação de Professores)	Edu. Infantil

Fonte: Questionário da pesquisa.

O quadro mostra-nos a predominância feminina, na qual há uma variação de idade entre 27 e 46 anos. O tempo de exercício profissional no magistério varia de 1 a mais de 15 anos. Apenas uma professora não possui pós-graduação no nível de especialização, as demais se especializaram em Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Gestão Educacional e Educação Especial, e uma professora possui pós-graduação no nível de mestrado, na área de Formação de Professores.

Três professoras atuam na Educação Infantil e outras três no Ensino Fundamental. Já uma professora atua tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Nas análises dos dados, quando foi necessário citar o que foi dito ou escrito pelas participantes, usamos as letras ‘Q’, ‘T’ e ‘E’ antes de seus nomes fictícios. Essas letras referem-se, respectivamente, ao questionário, ao texto referente ao trabalho final elaborado para o curso Escola de Educadores e à entrevista.

### 3.3. Escola de Educadores – Cenário da pesquisa

Considerando o que foi apresentado na seção 1, referentemente ao caso estudado, o curso Escola de Educadores, apresentamos agora o recorte desta pesquisa, que está delimitado à investigação sobre o curso que ocorreu no ano de 2017, intitulado “Escola de Educadores: o professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento”. O acompanhamento realizado pela pesquisadora, durante 15 dos 18 encontros do curso, que



ocorreram entre os meses de março e novembro de 2017, permitiu a produção de um caderno de notas digital – feito a partir do uso de um computador – que nos auxiliou a compreender a dinâmica do curso, a formular perguntas para o questionário e entrevista e a registrar a apresentação final do curso.

O curso apresentou como princípios a “profissionalização do ensino” como meio de possibilitar “a valorização dos saberes dos professores e sua relação com os saberes universitários, a reflexão e a análise de práticas, o trabalho coletivo, bem como o desenvolvimento da autonomia dos professores” (PROJETO DO CURSO, 2017, p. 3).

O curso apresentou a proposta de oferecer momentos para que os professores pudessem refletir sobre a própria prática e buscar auxílio aos dilemas encontrados na rotina de trabalho.

Com a intenção de propor um curso com base na pedagogia por projetos, que, segundo Jolibert *et al.* (2006, p. 34), baseia-se em propostas de estudo que “nascem das necessidades que surgem no dia-a-dia da sala de aula ou da escola”, nas observações realizadas durante o curso, os coordenadores do curso propuseram que os participantes trouxessem os dilemas que enfrentavam na escola e pensassem juntos em possíveis soluções. Após a identificação dos dilemas, os cursistas deveriam pesquisar, na literatura, na própria experiência e no diálogo com os pares, caminhos e possíveis soluções. A equipe de coordenação do curso atuaria como facilitadora nesse processo de busca pelo aperfeiçoamento da prática.

Jolibert *et al.* (2006, p. 34) sugerem que, por meio do trabalho com projetos incentivados pelos alunos, a escola torna-se “um lugar privilegiado onde se realizam aprendizagens significativas, veem o professor como um facilitador da aprendizagem e seus colegas como parceiros com os quais é agradável compartilhar experiências e confrontar aprendizagens”. Nesta perspectiva, a coordenação do curso optou por trabalhar por meio de projetos, como uma:

proposta de formação de professores que se organiza a partir de uma atividade intencional, que exige de seus participantes autonomia e autenticidade, na medida em que a problemática estará relacionada a um contexto específico, o qual, por sua vez, necessitará de respostas contextualizadas e originais (LEITE, 1996 *apud* PROJETO DO CURSO, 2017, p. 4).

O objetivo geral do curso de extensão, de acordo com o Projeto do Curso (2017, p. 2), é: “Compreender a formação docente no âmbito da profissionalização do ensino, considerando tanto os conhecimentos universitários, quanto os saberes profissionais em contextos de prática profissional”. E como objetivos específicos:

- Promover o olhar para a própria prática, considerando-a como lócus central da formação de professores;
- Estabelecer momentos de diálogo e compartilhamento de experiências e saberes entre os professores, fomentando o trabalho coletivo;
- Considerar os cursistas como atores de seu processo de formação, de forma que, a partir da observação e análise da própria prática, possam buscar caminhos para lidar com desafios vivenciados na docência;
- Por meio do desenvolvimento dos projetos, espera-se ainda possibilitar que os professores desenvolvam sua autonomia profissional, ampliando seus meios para refletir sobre a prática e buscar respostas a problemas inerentes a ela (PROJETO DO CURSO, 2017, p. 2).

O corpo docente do curso é composto por “dois professores com nível de doutorado e duas professoras com nível de mestrado, cursando o doutorado em Educação na instituição que oferece o curso” (RELATÓRIO À REITORIA UNESP, 2017, p. 16). A equipe conta também com colaboradores, sendo três alunas da graduação em Pedagogia e um doutorando em Educação.

O perfil dos candidatos ao curso refere-se a “professores ou gestores de escolas da educação básica da rede pública ou privada de ensino, estudantes de cursos de licenciatura ou estudantes de pós-graduação” (RELATÓRIO À REITORIA UNESP, 2017, p. 9).

Para que se pudesse participar do curso, os candidatos deveriam passar por uma seleção. A inscrição, por meio de questionário *online* via *Google Forms*, contava com “questões acerca da formação do professor reflexivo e do processo de análise de práticas docentes”. A partir das respostas do questionário, os selecionados foram aqueles que “ofereceram respostas coerentes com a proposta do curso” (RELATÓRIO À REITORIA UNESP, 2017, p. 9).

O curso teve início no mês de março e terminou em novembro, num total de 18 encontros com 2 horas e 30 minutos de duração cada, quinzenalmente às sextas-feiras. A carga horária de 90 horas foi distribuída em:

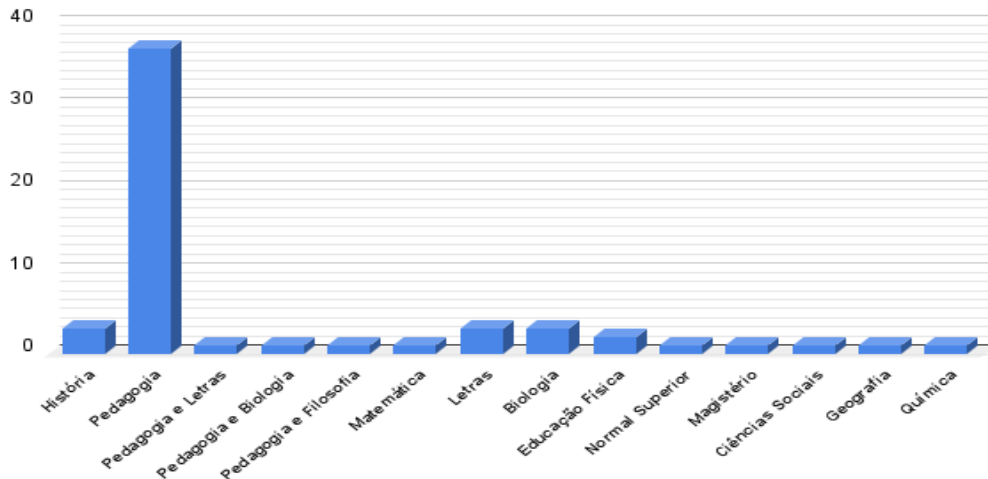
- 50 horas para encontros presenciais para o desenvolvimento do conteúdo programático;
- 10 horas de atividades online na plataforma Moodle;
- 20 horas de observação da própria prática em situação de ensino;
- 10 horas para preparação do trabalho final e leituras complementares. (PROJETO DO CURSO, 2017, p. 5).

No primeiro encontro, a equipe de coordenação apresentou a proposta de trabalho aos trinta e cinco participantes, selecionados dentre cinquenta e sete inscritos. Após os primeiros encontros, o número de participantes foi diminuindo, alguns dos dezoito participantes que deixaram o curso justificaram que lhes faltava tempo para acompanhar os encontros. Desse

modo, dezessete participantes concluíram o curso (informações encontradas no questionário de inscrição no curso).

Em relação à formação dos inscritos no curso no ano de 2017, temos o seguinte gráfico, elaborado a partir de informações contidas no questionário de inscrição dos participantes:

**Gráfico 1** – Formação dos inscritos no curso em 2017.



Fonte: Questionário de inscrição no curso.

Nota-se a diversidade de formações dos inscritos no curso, prevalecendo o curso de Pedagogia (37). Dentre os cinquenta e sete inscritos, quarenta e cinco são professores, sete são coordenadores de escolas e cinco são estudantes de graduação. O Quadro 2, mais adiante, expõe o tempo de docência dos professores inscritos no curso.

Os dados foram organizados segundo os estágios da profissão de Huberman (1992, p. 47), em que o autor apresenta as fases pelas quais os professores passam ao longo da carreira, especificando o tempo que perdura cada fase. A “Entrada” na carreira, correspondente aos três primeiros anos; a “Estabilização” permanece num período de quatro a seis anos; a fase da “Diversificação”, o terceiro estágio do ciclo, acontece por volta dos sete até os vinte e cinco anos de trabalho; o quarto estágio acontece com professores que estão na carreira há trinta e cinco anos, e é denominada fase de “Serenidade”; o quinto estágio permeia os professores que estão na carreira há quarenta anos, é a fase do “Desinvestimento”, o final da carreira.

Os professores inscritos do curso estão, em sua maioria (24), na fase da “Diversificação”, em que “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN, 1992, p. 41). Essa interpretação

sugere que esses professores estão em constante transformação, o que os traz para cursos de formação continuada. Seis professores estão no estágio de “Entrada” da docência e nove professores estão vivenciando o estágio de “Estabilização”. Apenas dois professores, com mais de vinte e cinco anos de profissão, apresentam-se no ciclo que envolve a fase de “Serenidade”.

**Quadro 2** – Tempo de atuação dos professores inscritos no curso no ano de 2017.

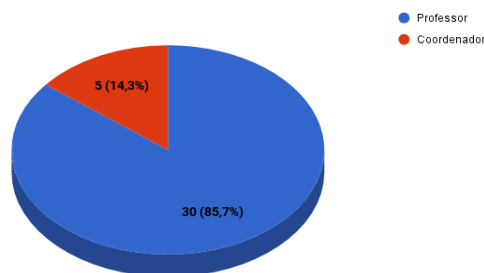
De 1 a 3 anos Inicial	Entre 4 e 6 anos Estabilização	Entre 7 e 25 anos Diversificação	Mais de 25 anos Serenidade Conservadorismo Distanciamento
6	9	24	2

\* Quatro professores não responderam a essa questão no momento da inscrição.

Fonte: Google Forms.

Podemos observar, de acordo com o Gráfico 2, a quantidade de professores e coordenadores selecionados para o curso no ano de 2017:

**Gráfico 2** – Quantidade de professores e coordenadores selecionados para o curso.

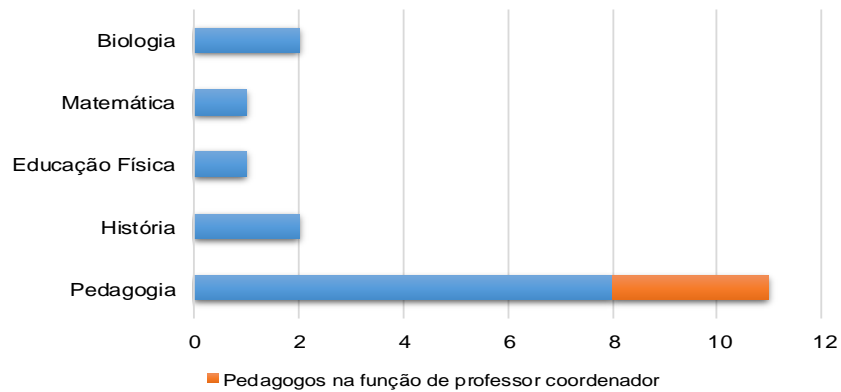


Fonte: Google Forms.

Vemos que a maioria dos selecionados são professores (30), dos quais cinco são coordenadores.

Dos dezessete participantes que concluíram o curso, cinco já haviam participado em anos anteriores. No Gráfico 3, temos a formação dos participantes que concluíram o curso e, dentre os onze pedagogos, três deles estão na função de coordenador de escola:

**Gráfico 3** – Formação dos participantes que concluíram o curso em 2017.



Fonte: Google Forms.

### **3.4. Escola de Educadores: o professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento**

Nas observações realizadas sobre o curso, houve, em sua etapa inicial, a proposição da coordenação para que os professores elaborassem um roteiro para os guiar na observação, reflexão e problematização de suas práticas. A equipe propôs que os participantes respondessem a um questionário *online*, com o objetivo de selecionar questões que fariam parte do roteiro de observação a ser utilizado pelos participantes em cada aula que iriam observar. O objetivo da observação, segundo a equipe do curso, se pautava em auxiliar e identificar possíveis desafios, focos ou problemas a serem investigados pelos professores.

Esse questionário foi composto por duas seções: uma direcionada aos docentes e outra aos coordenadores. Ambos poderiam opinar no roteiro do outro. O questionário para os professores subdividiu-se em três subseções: I - Questões acerca do planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula; II - Questões acerca da interação professor-aluno; III - Questões acerca dos imprevistos e desafios. E duas subseções para as questões aos coordenadores: I - Questões acerca da rotina diária; II - Questões acerca do desenvolvimento de reuniões coletivas. Era preciso selecionar perguntas que considerassem pertinentes para o roteiro de observação. Ao final, a equipe elaborou um documento a partir das questões selecionadas pelos participantes, e eles utilizaram esse roteiro na observação de suas aulas.

A partir dessa atividade proposta no curso, a equipe propôs um levantamento de desafios, problemas que os professores gostariam que fossem superados em suas aulas. Houve debates sobre esses desafios e maneiras de contorná-los. Foram sugeridas leituras para contribuir na elaboração de questões, relativas à prática, que gostariam de investigar. Os

textos sugeridos para as leituras eram postados no ambiente virtual (*Moodle*), ferramenta utilizada como espaço em que os participantes se expressaram, dialogaram, sugeriram temas de discussão e desenvolveram algumas etapas do curso coletivamente. Outra ferramenta virtual utilizada durante o curso foi um grupo em uma Rede Social. Lá, a equipe sugeria a postagem de artigos, reportagens, vídeos, etc., para que todos os cursistas pudessem ter acesso e pudessem dialogar. A equipe também fazia postagens, buscando dessa forma apresentar materiais de apoio para que o grupo elaborasse o projeto coletivo, objetivo final do curso.

Os participantes, ao longo do curso, iam definindo a temática que gostariam de pesquisar após discussões em grupo. As inquietações relacionavam-se ao desafio de tornar a aula mais interessante, a dificuldade que sentiam em promover aprendizagens que partissem do interesse dos alunos, muitas vezes por se sentirem limitados em relação aos conteúdos predefinidos nas escolas; à falta de autonomia dos alunos; à dificuldade no trabalho com as crianças com deficiências; à busca dos coordenadores de escolas por motivar os professores, entre outras questões. Os cursistas escolheram o que mais chamava atenção de cada um, pensaram acerca do que já sabiam sobre as temáticas e o que gostariam de aprender, e então formularam questões para estudo.

Assim, depois dessa primeira sondagem sobre os desafios encontrados pelos professores, formaram-se quatro grupos de interesses semelhantes: grupo dos “coordenadores de escolas”, formado por três cursistas; grupo da “inclusão”, formado por quatro cursistas; grupo denominado “interesses”, formado por sete cursistas; e grupo da “autonomia”, com três cursistas.

O grupo dos “coordenadores” de escolas planejou inicialmente aplicar um questionário aos professores das escolas, com a intenção de ter respostas sobre o que é de interesse deles para as reuniões de HTPC, ouvindo os docentes. Após a coleta, orientação da equipe do curso e pesquisa na literatura, eles começaram a esboçar um projeto com atividades que atendessem à demanda dos professores de suas escolas.

Já o grupo denominado da “inclusão” justificou a escolha do tema devido às dificuldades em trabalhar com alunos que apresentam TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), surdez e autismo. Eles registraram as dificuldades que encontraram nesse trabalho, pesquisaram sobre essas temáticas e buscaram referencial teórico, com o objetivo de escrever um projeto que pudesse auxiliar esses alunos e o trabalho na escola.

Sete professores se propuseram a trabalhar em um projeto que desenvolvesse o “interesse” dos alunos pelas aulas. Viram na tecnologia a oportunidade de criarem boas

estratégias. Eles fizeram pesquisas sobre o tema e o produto do trabalho apresentou propostas relacionadas à aprendizagem intermediada pela tecnologia e projetos interdisciplinares.

O último grupo relatou que encontrava dificuldades para conseguir o equilíbrio entre a autonomia e a bagunça durante o trabalho com crianças da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisa desse grupo contou com o auxílio de uma palestrante sobre o tema. Elas escreveram sobre o conceito de autonomia e sobre suas práticas, apoiando-se em base teórica sobre a temática.

Após o desafio inicial da observação da própria prática, a exposição dos problemas intrínsecos a ela – os quais gostariam de amenizar – e a formação dos grupos de interesses mútuos, os cursistas deram sequência ao trabalho de pesquisa, lendo os textos sugeridos pela equipe e sendo desafiados, por si próprios, a buscarem aprender mais sobre seus interesses, contribuindo com a pesquisa em grupo.

Foi possível perceber, durante o acompanhamento dos encontros, que a equipe do curso coordenava as discussões sobre os textos que eram sugeridos a cada semana. O debate tinha a intenção de fomentar o compartilhamento de ideias e a constante reflexão sobre a prática, discutida de maneira a proporcionar sua desprivatização, além de contribuir na escrita dos projetos. Além dos temas discutidos nos textos, os professores traziam suas angústias, as atividades que estavam realizando nas escolas e que tinham sido fomentadas nos debates do grupo, avaliavam o curso e sua participação nele. Apresentavam suas vitórias pessoais, ao compararem o avanço dos alunos ao longo do ano, e suas novas percepções, por exemplo, sobre a diferença entre sequências didáticas e projetos. Esse ambiente foi caracterizado pelo grupo como um espaço em que encontraram abertura para dialogar.

Os cursistas utilizavam também um laboratório de informática nos encontros do curso, conhecendo tecnologias que poderiam adotar em suas aulas, e observaram que a:

Conhecida sala de aula com o ensino centrado no professor começa a dar lugar a um ambiente arrojado e dinâmico, que lida com as dúvidas, com as certezas, com as descobertas e desejos de professores e alunos [...] Espaços nos quais os sujeitos podem interagir e construir conhecimento, onde o sujeito desenvolve a sua autonomia, se tornando autor do seu processo. Nesse contexto, o computador é visto como meio para o desenvolvimento sócio-cognitivo-afetivo do sujeito. (TREIN; SCHLEMMER, 2009, p. 5).

Nesses momentos, eles também escreviam seus projetos, com o auxílio da equipe de coordenação do curso.

O projeto do grupo do “interesse” foi se desenvolvendo por meio da interdisciplinaridade, pois alguns professores do grupo trabalhavam na mesma escola.

Elaboraram maneiras para proporcionar maior autonomia aos alunos durante as aulas de História, Educação Física, Matemática e Ciências. Uma das atividades foi o uso do jogo *Minecraft*<sup>10</sup>, como metodologia para reconstruírem monumentos históricos nas aulas de História. Pesquisas em sala de informática, uso de fórum de discussão utilizando a Internet, gravação de vídeos debatendo conteúdos escolares, entre outros, foram instrumentos para ouvir os alunos e desenvolver aulas em que eles pudessem ter mais protagonismo.

O grupo que buscava alternativas para melhor lidar com a “inclusão” realizou pesquisas e escreveu o projeto de um livro: *Inclusão escolar: medos, desafios e possibilidades*. Elas buscaram conhecer a legislação, possibilidades de trabalho e contaram suas experiências com os alunos que apresentam deficiências e transtornos como a surdez, o autismo e o TDAH.

As professoras dispostas a entender melhor as questões relacionadas à “autonomia” escreveram um texto reflexivo, intitulado: *Autonomia X Bagunça – Como lidar com as atividades em que as crianças desenvolvam autonomia*, trabalho que se desenvolveu a partir da reflexão sobre aspectos do desenvolvimento moral na tentativa de responder às questões da prática. A partir da temática desse grupo, os cursistas participaram de uma palestra sobre autonomia, que não apenas auxiliou a reflexão sobre o trabalho com crianças, mas também fez com que todos refletissem sobre sua postura durante o curso de extensão.

Nos dois trabalhos, as participantes contam a trajetória percorrida durante o curso e o trabalho desenvolvido na escola.

O grupo formado pelos “coordenadores” elaborou uma pesquisa voltada aos docentes de suas escolas. Aplicaram questionários, planejados em grupo, mas de maneira coerente com os dilemas de suas escolas, para entenderem as expectativas dos professores em relação ao HTPC, conhecerem os cursos de formação continuada que eles realizam e se gostariam de compartilhar as aprendizagens com o grupo, sugestões de atividades e leituras relacionadas à Educação, maiores desafios no trabalho com os alunos, entre outras questões. Após a análise do questionário, os coordenadores buscaram leituras, a fim de fundamentar o próprio trabalho a partir das respostas dos professores. Entre elas, o interesse em terem o HTPC com propostas mais práticas, como oficinas, palestras com especialistas, além de mais tempo para troca de experiências. Os coordenadores relataram que os professores se sentiram ouvidos e algumas mudanças já foram realizadas durante o período do curso, como uma oficina de musicalização, palestra com fonoaudióloga e leituras mais direcionadas a cada grupo de

---

<sup>10</sup> Jogo eletrônico que permite a criação de objetos e cenários e possui um visual bem característico, em formato de blocos.



professores. Ao final do curso, o grupo apresentou um infográfico, elaborado para sintetizar o resultado da pesquisa que realizaram, um instrumento para aprimorarem o trabalho nas escolas. Como propostas do infográfico, o diálogo constante com os professores, o diagnóstico das dificuldades do grupo, o incentivo à pesquisa, a realização de atividades propostas, documentação e avaliação do trabalho.

É importante enfatizar que, sendo professores com interesses comuns, mas trabalhando em escolas diferentes, cada cursista procurou adaptar o projeto a sua realidade e, durante os encontros, essas diferenças, desafios e benefícios em trabalhar em conjunto foram aparecendo.

Para que todos conhecessem os trabalhos realizados em cada grupo, foi feita uma apresentação dos projetos. Com o propósito de aprimorar os trabalhos, a equipe de coordenação e os demais colegas sugeriram possíveis encaminhamentos. Além disso, um questionário foi elaborado, para que os cursistas pudessem refletir sobre o desenvolvimento dos projetos ao longo da formação, respondendo a questões relativas à distribuição de tarefas no grupo, fundamentação dos projetos, realização dos objetivos propostos, entre outras.

Como finalização do curso, os participantes foram convidados a usar a criatividade para expressarem o que mais lhes foi significativo durante a formação.

Eles contaram histórias, levaram objetos, vídeos, poesias, músicas, e até brigadeiro. Tecidos e linhas foram apresentados como expressão para o alinhar de teorias e práticas desenvolvidas no curso; o texto *Retalhos*, de Cris Pizzimenti<sup>11</sup>, foi adaptado por uma participante, de modo a relacionar a costura com a vivência durante o curso. Ela falou sobre o movimento de encontrar as agulhas certas (a pesquisa de referencial), a equipe de costura (o trabalho em grupo), a máquina para costurar (o uso de novas tecnologias para a escrita do projeto) e os diversos retalhos (experiências e aprendizagens), para constituir sua história pessoal e profissional.

Um binóculo foi o objeto usado por uma participante para representar sua experiência de olhar mais atentamente para a prática.

*O desaparecimento da vaquinha* foi a história contada por uma participante para representar a antiga acomodação e a nova postura de pesquisa e abertura para novas experiências. Nessa fábula de autor desconhecido, um sábio encontra uma família humilde que vive apenas a partir da venda do leite de uma vaca. Inesperadamente, ele pede a seu

---

<sup>11</sup> O texto foi publicado na página do Facebook “Uma pitada de encanto - by Cris Pizzimenti”, em 2013. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/posts/1313050952173063>>. Acesso: jul. 2018.

discípulo que empurre o animal em um precipício. Anos depois, os homens voltam à casa da família e a veem em abundância. Após a morte da vaquinha, tiveram que desenvolver habilidades que desconheciam e, buscando novas soluções, conseguiram uma vida melhor.

A maquete da Muralha da China foi usada para representar sua estrutura disforme, assim como a sala de aula, e como alusão à muralha virtual enfrentada pela participante em relação às novas tecnologias.

Um relógio foi apresentado por uma participante a fim de explicitar seu descontentamento com a falta de tempo para dedicar-se como gostaria às atividades do curso e de sua escola.

O livro, como símbolo do conhecimento, foi apresentado por uma participante para mostrar que sua prática foi reconstruída durante a formação. Mencionou que compreendeu que o conhecimento do início da carreira precisa ser ressignificado. Imaginou que seria expectadora, mas foi protagonista.

As imagens de uma borboleta e do símbolo do infinito, ciclos contínuos de mudança, representaram a importância da transformação, tomada de consciência e reflexão sobre a prática para uma das cursistas.

Um recipiente com brigadeiros deixou todos curiosos em relação ao seu significado: esse doce foi compartilhado conosco por uma cursista, pois, simbolicamente, ela é o produto das experiências, teorias, práticas e aprendizagens que teve em sua formação, inclusive durante o curso. Estes ‘ingredientes’ auxiliaram sua transformação.

Essas representações nos mostram como foi a vivência durante a formação e nos ajudam a compreender os processos de desenvolvimento profissional no trabalho desses professores.

### **3.5. Análise dos dados**

A análise dos dados visou evidenciar os elementos e aspectos provenientes da formação continuada que favoreçam o exercício profissional do professor dentro do curso de extensão analisado.

Os dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelas participantes da pesquisa, pela análise das fontes documentais e pela realização das entrevistas foram analisados seguindo a perspectiva da análise de conteúdo (MORAES, 1999).

Para Moraes (1999, p. 02), a análise de conteúdo:

Constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

O autor estabelece o processo da análise de conteúdo em cinco etapas: 1 – Preparação das informações; 2 – Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 – Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 – Descrição; 5 – Interpretação (MORAES, 1999, p. 4). A primeira etapa é a “preparação das informações”, que consiste em ler os dados e verificar se abordam os objetivos da pesquisa; depois é preciso identificar os materiais para a posterior análise. Em seguida, faz-se a “unitarização ou transformação do conteúdo em unidades”; esta atividade prevê a definição de palavras, frases, etc. que apresentem significado para a pesquisa. A “categorização ou classificação das unidades em categorias” é a terceira etapa, definida como o agrupamento das unidades comuns dentro dos dados coletados.

Após essas análises, a “descrição” é constituída de uma síntese do que se verificou nas categorias. A última etapa é a “interpretação”, realizada buscando os significados das categorias e sua relação com a fundamentação teórica (MORAES, 1999).

Salientamos que, antes de chegarmos ao processo de descrição e interpretação dos dados, foi realizada a sua “triangulação que consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa” (GIL, 2010, p. 124).

Após essa análise, três categorias emergiram diante do entendimento das participantes sobre a importância da formação continuada e acerca do curso Escola de Educadores: “Desenvolvimento profissional”, “Reflexão sobre a prática” e “Reflexões coletivas para o desenvolvimento profissional”.

#### 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nessa categoria, procuramos analisar a compreensão das participantes da pesquisa sobre a função da formação continuada para sua prática, as percepções sobre o curso de extensão estudado e a relação com seu desenvolvimento profissional.

As participantes acreditam que a profissão exige aprimoramento e que os cursos auxiliam a: “*rever conhecimentos e se apropriar de novos*” (QIVANA), para que possam “*trazer algo novo e significativo para as crianças*” (QYASMIN). Assim, a formação continuada aparece enquanto meio para que elas possam “*atualizar-se e manter a mente aberta para o novo, discussões entre pares, enfim melhorar o aprendizado e conseqüentemente a prática*” (QJULIANA).

Marcelo Garcia (1997, p. 55) afirma que:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual de ensino. A noção de desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.

Assim, desenvolvimento profissional se resume como o “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

É possível compreender, por meio das respostas das participantes da pesquisa, que essas professoras escolhem os cursos de formação continuada compreendendo a importância de seu desenvolvimento profissional. O desejo de mudança, ressignificação, reflexão sobre a maneira de agir em relação à prática e à postura profissional são aspectos levantados por elas.

Na análise dos trabalhos finais, as participantes também afirmaram que participam de cursos de formação continuada, pois acreditam que os professores devem estar atualizados e assim aprimorar suas práticas, buscando novos conhecimentos. Em relação a essa busca, a participante Liz escreveu: “*não existe um ponto final na busca de conhecimentos, somos profissionais em permanente desenvolvimento*” (TLIZ).

Assim como ela, Yasmin observou que “*a experiência pode nos dar mais segurança, porém não pode nos deixar acomodados, pois o conhecimento se renova e se modifica a cada dia*” (TYASMIN).

O relato das participantes nos permite concluir que suas opiniões são condizentes com o que afirmam as autoras Gatti e Barretto (2009):

[...] como um contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203).

Para a participante Juliana, a formação continuada deve ainda promover momentos em que se possa *“ouvir a prática de outros docentes de áreas diversas, novas ideias, frustrações, angústias e realidades diferentes em escolas diversas”* (TJULIANA).

Ela menciona o curso Escola de Educadores e aponta que nessa formação busca: *“ouvir relatos de outros professores, de suas práticas docentes, experiências”* (QJULIANA). A *“progressão na carreira”* também foi mencionada como uma possibilidade trazida pelos cursos de formação continuada (QVALENTINA).

Houve a menção sobre o critério de escolha dos cursos de formação continuada: *“qualidade da instituição e do conteúdo”* (QCLÉO), *“por ser oferecido gratuitamente por uma universidade conceituada”* (QLAURA), *“Por ser da Unesp, voltado para professores”* (QLIZ).

As participantes explicitaram que o curso Escola de Educadores provocou, inicialmente, um estranhamento em relação ao que estavam acostumadas nos cursos que realizavam. No relato ao final do curso, demonstram que conseguiram compreender o objetivo da formação e descrevem o significado que o curso lhes trouxe. Utilizando a expressão *“sair da zona de conforto”* para descrever o curso, a participante escreve:

A escolha em estar pelo segundo ano neste curso foi feita porque as atividades aqui desenvolvidas sempre me fazem sair da minha *“zona de conforto”*, através de questionamentos e reflexões que fazemos sobre a prática, nossas atitudes e o relacionamento com as crianças (TCLÉO).

Para Paulo Freire (2010, p. 136), o conhecimento é permanente, nós somos seres *“inacabados”*, que vivemos em constante mudança. Ao nos mantermos numa *“zona de conforto”*, estagnados e acostumados com a realidade que nos é apresentada, perdemos nossa autonomia, nossa capacidade de transformação. Somos seres em um processo de desenvolvimento contínuo, incorporando novos elementos e jamais deixando de questionar, sobretudo a nós mesmos. Aprendendo e ensinando com o outro, somos *“impelidos a nos*

humanizar”. “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”.

Por meio da reflexão sobre a prática, observamos que houve a ressignificação de papéis durante o curso: de espectadores a protagonistas. Ressaltamos essa mudança de postura nos relatos das participantes:

A princípio, esperava-se que as (os) docentes formadores conduzissem o curso naquele modelo tradicional na qual os cursistas seriam espectadores. No entanto, logo nos primeiros encontros fomos nos deparando com uma proposta diferenciada que nos levou a sair do estágio de acomodação dos saberes e a mudar o nosso papel de espectadores para protagonista do processo de formação (TLAURA).

Desse modo, durante a formação, as professoras vivenciaram a “prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 2010, p. 145).

O professor deve saber a importância da sua capacidade reflexiva para transformar conteúdos pedagógicos e científicos em ação na sala de aula que contribuirão para uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos [...] profissionalmente, o professor deve ter consciência de que não somente teóricos poderão desenvolvê-lo nesta área e sim as trocas de experiências e práticas reflexivas realizadas coletivamente com seus pares. Isso trará como resultado enriquecimento profissional e progresso na aprendizagem do aluno (TCLÉO).

Segundo Tardif (2014, p. 36), os professores devem participar de forma ativa de sua própria formação, podendo construí-la baseada em seus próprios objetivos e formular novas metodologias e saberes sobre seu trabalho, pois “o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes”.

Outro depoimento reforça o impacto sentido pelas participantes ao iniciarem o curso Escola de Educadores:

Idealizei que tínhamos um grupo de professores de fundamental I, reunidos para receber atualizações e novas teorias, para aplicarmos no cotidiano escolar e assim garantir a melhoria do trabalho e conseqüentemente um maior aprendizado dos alunos [...] Um impacto foi perceber que o grupo não era formado apenas por professores de fundamental I. Estavam ali também professores de Escola Técnica e de Ensino Fundamental II, além de professores coordenadores. Outro impacto aconteceu quando foram citados textos intitulados: “Escola como lugar de formação”, “Prática do ensino intencional” e “A reflexão deve ser sistematizada”, dando indícios de que o

caminho não seria de uma formação com conteúdos prontos [...] Foi assim que a formação se iniciou. Com reflexão (TIVANA).

A partir do início do curso, as participantes assumiram-se “como sujeitos também da produção do saber”, de forma que puderam compreender que, em relação aos seus alunos ou mesmo na formação de adultos, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 2010, p. 22).

Em relação à importância do curso para a prática profissional, obtivemos as seguintes respostas: “*Muito significativo. Me ajudou a repensar minha forma de ensinar*” (QYASMIN); “*Está contribuindo bastante com a minha prática, levando-me a refletir sobre as minhas ações e como melhorá-las*” (QLAURA); “*Traz bastante contribuição imprimindo novos desafios para a atuação, orientando as aulas numa nova perspectiva*” (QIVANA); “*Faz com que coloquemos um olhar mais atento sobre a nossa prática*” (QLIZ); “*Depois do curso a gente passou a se observar mais, observar também as crianças de outras maneiras e está sempre propondo coisas diferentes, sempre pesquisando, sempre buscando melhorar, crescer profissionalmente*” (EIVANA); “*Faz tempo que faço parte do curso, participo, leio os autores, então às vezes mesmo sem querer você acaba pensando se alguma coisa deu certo ou deu errado na sala de aula*” (EJULIANA); “*Faz dois anos que faço e ele vem contribuindo bastante em várias coisas que a gente faz, principalmente ano passado que a gente teve que bolar estratégias*” (ELIZ);

Você acaba pensando por que de ter dado certo tal atividade, ou por que não, acaba pensando como poderia ter feito diferente, como poderia ter melhorado ou se vale a pena repetir essa estratégia, não só em questão de atividade, mas no trato pessoal com as crianças, com o diálogo, na comunicação, na gestão da sala de aula mesmo (EYASMIN).

Nessa perspectiva, o modo como o curso foi desenvolvido auxiliou as participantes a se fazerem a pergunta: “Sobre quê ser-se reflexivo?” (ALARCÃO, 1996, p. 180); assim, as professoras refletiram sobre muitos aspectos, e puderam ter contato com a experiência de *descrever, informar, confrontar* e até mesmo *reconstruir* a própria prática (SMYTH, 1992).

A busca por “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a *posteriori*, mas no momento mesmo da ação. É tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência (PAQUAY *et al.*, 2001, p. 223).

Sobre o significado do curso Escola de Educadores, temos que: “*Significa conhecimento, troca, aperfeiçoamento e principalmente reflexão*” (QJULIANA);

*“Aprendizado, busca por aprimoramento e novos conhecimentos”* (QYASMIN); *“Significa um momento de aprendizado, no qual compartilhamos nossas experiências, refletimos sobre elas e o que podemos melhorar”* (QLAURA); *“Um aprendizado constante e uma forma de não-acomodação profissional”* (QCLÉO); *“Um novo olhar para a prática”* (QIVANA); *“Conhecimento e aperfeiçoamento”* (QLIZ); *“Aprendizagem profissional”* (QVALENTINA).

O entendimento da formação continuada não como a revisão de conteúdos da academia, mas como a conjugação entre os saberes teóricos e os da vida prática, cotidiana da escola, faz parte de compreendê-la como “um contínuo; o princípio de integração de práticas escolares, curriculares e de ensino; a necessidade de ligar formação inicial com o desenvolvimento profissional; integração teórico-prática, etc.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 12).

Na entrevista, as participantes disseram o que entendem por desenvolvimento profissional e se acreditam que o curso colaborou nesse aspecto: *“Desenvolvimento profissional é, além de exercer a profissão em si, a busca por estar sempre se atualizando [...] Eu acredito que sim, porque trouxe muitos questionamentos, várias leituras, momentos de conversa, bastante interação”* (EIVANA);

Eu compreendo que o desenvolvimento é feito de etapas, envolve questões de formação dentro da escola, fora da escola, e eu acredito que esteja atrelado com aprimoramento, melhora, evolução [...] sim, acredito que sim. Foi um curso de extensão, a gente esteve o ano todo com várias pessoas, muitas delas que eu não conhecia e que trabalham com realidades diferentes da minha [...], como consequência você acaba crescendo na sua formação como professor, como pessoa (EJULIANA).

Compartilhar experiências, transformar o contexto da sala de aula e analisar a própria prática são, segundo as participantes, características de uma formação que enseja promover o desenvolvimento profissional:

Desenvolvimento profissional é o seu próprio desenvolvimento ao longo da carreira, eu acho que para isso acontecer você precisa ir tomando consciência: o que eu sei até o momento? Quais são minhas dificuldades na sala de aula e o que eu faço para vencer essas dificuldades? Então, desenvolvimento é quando eu consigo ir dando conta e sistematizando os saberes docentes e aprimorando isso a cada ano (EVALENTINA).

Marcelo Garcia (2009, p. 9) afirma que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.



Sob essa perspectiva, cursos de formação continuada podem ser um dos caminhos que levam o docente à evolução, continuidade e aprofundamento de seus conhecimentos.

A participante Valentina afirma que o curso, por meio de sua metodologia, foi uma das experiências que contribuíram em seu processo de desenvolvimento profissional:

A proposta do curso é muito interessante, porque não é a proposta de curso tradicional que chega um palestrante e você vai absorver tudo o que o palestrante fala. O curso propõe essa relação dialética entre aquilo que você está fazendo na sala de aula pra você pensar sobre isso, sobre seu problema atual na sala de aula, então ele tem uma proposta de desenvolvimento profissional (EVALENTINA).

Entretanto, ela mostra sua compreensão sobre a complexidade desse processo, pois entende que desenvolver-se profissionalmente é algo que:

Se dá ao longo dos anos, eu acho que não é só a experiência pela experiência que dá o desenvolvimento profissional, precisa ser sistematizado, você precisa estudar, tipo uma pesquisa-ação, você refletir sobre o que está acontecendo, ter leituras que te ajudam a olhar melhor sobre o problema e construir uma solução mais apropriada. A gente fala de trocas de experiências, mas às vezes só o diálogo não dá conta de te ajudar a pensar sobre determinado problema, você precisa se debruçar para teorizar a sua prática e também ter mais confiança naquilo que você faz, e é um processo contínuo, vai desde a hora que você entra na carreira até a hora que sai, eu acho difícil medir esse desenvolvimento em um ano em algum curso. O curso auxilia, mas não garante (EVALENTINA).

O curso tinha como uma de suas propostas aproximar os professores de ferramentas digitais que pudessem auxiliá-los na realização dos projetos didáticos, bem como em sua prática na escola. Inclusive, um dos grupos formados indicou que buscou resgatar o interesse dos alunos por meio da tecnologia:

Identificamos assim alguns entraves ao trabalho como, por exemplo, [...] o desinteresse. A partir daí organizou-se grupos para que pudéssemos propor ferramentas que nos auxiliassem em relação aos entraves identificados. A questão geradora do grupo com o qual me identifiquei foi “Como despertar o interesse dos alunos?”. Tal questão nos trouxe o desafio de introduzirmos a tecnologia em nossa ação pedagógica de forma mais significativa, partindo da aprendizagem por meio de projetos com tema proposto pelos próprios alunos [...] As ferramentas tecnológicas de cada professor (a) precisariam ser adaptadas a cada realidade, necessidade e faixa etária [...] As ações pensadas e realizadas corresponderam às expectativas de cada um dentro das possibilidades das escolas. Surgiram, então, aulas com jogos, vídeos e quizz [...] A minha turma escolheu estudar insetos. Demonstraram interesse e as participações orais foram muitas. Curiosidades e falas coerentes, relevantes [...] após a pesquisa, de livre e espontânea vontade, cada grupo de alunos apresentou os resultados à turma. Foram à frente e relataram as informações conseguidas (TIVANA).

O uso da tecnologia impactou positivamente as aulas das professoras e apresentou a elas novas ferramentas a serem exploradas, motivando reflexões acerca da importância de introduzir esses procedimentos metodológicos nas escolas:

Outro ponto me chamou a atenção, usamos a ferramenta *Google Docs*, para a escrita, algo novo para mim. E a partir dela foi possível perceber que mesmo tratando da mesma temática, cada pessoa tem uma forma singular de se expressar através da escrita, o que gerou um novo aprendizado [...] todo esse processo traz significado e novos aprendizados à minha prática docente e pessoal também [...] A importância de saber usar as novas tecnologias que temos disponíveis atualmente, trabalhar com esses recursos de informática/tecnologia, muitas vezes se mostra uma barreira, mas que pode ser vencida, basta aprender. Trabalhar com a plataforma *Moodle*, o *Google Docs*, me fizeram pensar que o professor também precisa estar atualizado nessas questões, nunca é tarde para aprender. Os docentes, tendo maior familiaridade com essas tecnologias, propicia uma maior flexibilidade em inserir algo desse ramo em sala de aula. Acaba amenizando algumas resistências encontradas por alguns docentes para trabalhar em sala de aula com esse tipo de recurso (TJULIANA).

Cada vez mais o professor se prepara para trabalhar por uma escola “em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos”, o que requer que “o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso” (GATTI, 2013, p. 53). Assim:

Ao trabalhar com a proposta por projetos, estamos aceitando e atendendo as necessidades das crianças, uma vez que estes se tornam participantes ativos deste processo de construção do conhecimento. Para tanto o professor precisa ter clareza sobre esse trabalho, dos objetivos que se pretende alcançar [...] é preciso investir em estratégias que valorizem a construção do conhecimento e estimulem ambientes de ensino-aprendizagem que sejam capazes de dar significado aos temas e aos conteúdos a serem estudados (TLAURA).

Entretanto, as escolas, como ambiente de formação continuada, também devem estar preparadas para as mudanças que almejam os profissionais:

O desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor. Outros fatores interferem nesse processo, dentre eles aponta-se como relevante: o espaço para formação continuada; o atendimento pedagógico para orientar a nova metodologia; o acesso à bibliografia; o material para trabalhar em sala de aula; a utilização de laboratórios de informática; a discussão da nova proposta e a aceitação dos alunos; a criação de espaço para discussão e reflexão do grupo de professores que atuam na escola e o preparo dos gestores para entenderem a nova proposta, entre outros. Esses fatores precisam ser avaliados e dimensionados pelo grupo de professores e

gestores envolvidos no processo de renovação da prática pedagógica (BEHRENS, 1999, p. 401).

Novas descobertas acerca de ferramentas da Internet proporcionaram momentos de pesquisa e puderam auxiliar o trabalho dos professores:

[...] ficou acordado que todos do grupo utilizariam computador/internet com o programa *Classroom*<sup>12</sup>. Portanto passamos alguns dias tentando compreender a ferramenta e mergulhados nas leituras propostas sobre aprendizagem por projetos e projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da *Web 2.0*.<sup>13</sup> [...] A proposta das pesquisas na sala de informática foi muito bem recebida e realmente contribuíram para a manutenção do interesse dos alunos (TIVANA).

Esse depoimento pode indicar a influência do curso na prática pedagógica dos professores, pois a proposta do curso permitiu a ampliação do conhecimento dos professores em relação às ferramentas digitais, de modo a poder favorecer o trabalho por uma escola em que os alunos aprendam de forma significativa e se eduquem para a vida como cidadãos. Ao utilizar a tecnologia, o professor pode oferecer “uma prática pedagógica inovadora, que utilize a tecnologia como instrumental para tornar os alunos críticos, reflexivos e investigadores” (BEHRENS, 1999, p. 385).

Assim, a maneira como o uso de ferramentas digitais foi trabalhado no curso pode contribuir na construção de uma escola atual e disposta a ouvir os alunos.

Mencionando a tarefa de pesquisa, reflexão, partilha entre os pares e a consequência desse trabalho, o desenvolvimento profissional, a participante resume o que vivenciou durante a formação:

Esse ano o curso trouxe como proposta tornar o professor protagonista do processo de reflexão e construção de seu conhecimento, para que isso realmente acontecesse passamos por várias etapas, foi um longo processo desenvolvido durante o ano [...] através de discussões e reflexões de alguns textos, lemos e discutimos sobre questões relacionadas ao ensinar e aprender, as práticas docentes, questões relacionadas à didática e as razões de assumirmos algumas delas. Aprendemos sobre a pedagogia por projetos [...] participamos de uma discussão onde foram elencados diversos temas que surgiram como proposta para desenvolver o projeto e o que mais se aproximava do que eu precisava me aprofundar, ia de encontro com o meu interesse e necessidade esse ano foi: inclusão [...] com essa proposta, precisamos sair de certa “zona de conforto” e buscar novas informações e

<sup>12</sup> *Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Disponível em: <<https://plus.google.com/communities>>. Acesso em: jul. 2018.

<sup>13</sup> *Web 2.0* é um termo popularizado a partir de 2004 para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a *Web* enquanto plataforma. Informação disponível em: <<https://terminologiasnojornalismocontemporaneo.wordpress.com>>. Acesso em: jul. 2018.

estratégias; processo esse que nem sempre é confortável, me senti perdida em alguns momentos [...] aos poucos as dúvidas foram sendo sanadas, trabalhar em grupo foi muito produtivo (TJULIANA).

Vemos que a participante relata as diversas atividades desenvolvidas no curso e o processo de aprender e ensinar vivenciado por ela. Desafios, como o de trabalhar em grupo, foram superados e a experiência de fazer o que antes não era um hábito proporcionou mais segurança e autonomia.

O desejo de se tornar protagonista, de desenvolver-se profissionalmente, teve como aliados a reflexão sobre a prática, a união entre a prática e a teoria, a atividade de pensar sobre os dilemas da sala de aula por meio de um projeto desenvolvido em grupo e o processo de sair da “zona de conforto”, a difícil tarefa de olhar para si mesmo. Esses mecanismos aprimoraram o trabalho dessas professoras e permitiram sua valorização profissional.

Na próxima categoria, sobressaem a experiência da reflexão sobre a prática e a importância desse processo na promoção das mudanças descritas pelas participantes.

## 5. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

O curso Escola de Educadores trouxe como proposta a observação, investigação e discussão sobre a prática, sugerindo que esta reflexão pode proporcionar o desenvolvimento da autonomia na busca de soluções aos dilemas da prática. Assim, podemos verificar que a reflexão sobre a prática foi a atividade mais significativa durante o curso, pois as participantes não haviam tido essa experiência de forma sistematizada em formações anteriores.

O termo reflexão significa para elas: “*analisar, pensar e repensar*” (QYASMIN); “*Um momento de pensar sobre algo*” (QCLÉO); “*Reflexão é repensar, analisar*” (QIVANA).

Elas entendem reflexão como um processo relativo às ações pessoais: “*Processo de avaliação das nossas ações*” (QLAURA); “*Reflexão é ter consciência do que eu faço*” (QVALENTINA).

Uma participante complementa dizendo que conseguir a consciência das ações é a primeira etapa da reflexão, “*para depois ter uma aproximação investigativa desse fazer, a partir da relação dialética entre teoria e prática*” (QVALENTINA).

A partir do exposto, e em relação à reflexão sobre a prática, obtivemos que:

A reflexão sobre a prática é o pensamento sobre o que eu realizo dentro de sala de aula, o porquê eu realizo e o para que eu realizo. Refletir sobre a prática é um exercício de auto avaliação que deve ser realizado constantemente com a finalidade de melhorar ou de aperfeiçoar o fazer pedagógico (QYASMIN).

A mesma participante acredita que o curso lhe possibilitou esse exercício, pois afirma que:

O que mais me chamou a atenção no curso foram as atividades de análise da prática e os questionários de auto-observação, que me proporcionaram a oportunidade de ter um olhar mais atento a alguns detalhes que em determinados momentos de minha ação docente, passaram despercebidos e acabavam por não receber minha real atenção (TYASMIN).

Essa perspectiva de refletir sobre o trabalho de maneira consciente “*envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer*” (FREIRE, 2010, p. 38):

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2010, p. 39).

As participantes também acreditam que refletir sobre a prática seja um exercício a ser realizado constantemente. Referem-se também à reflexão sobre a prática como um processo: *“Reflexão é um processo que se aprende e necessita-se exercitar quando estamos nos referindo à prática docente, é algo que o educador realiza visando observar o que se está fazendo, os motivos e os resultados que se espera”* (QJULIANA).

Uma das participantes cita o fazer profissional ligado à reflexão sobre a prática: *“É o momento de pensar sobre o que faço profissionalmente e através de observação reestruturá-la”* (QCLÉO).

No texto reflexivo, realizado ao final do curso, as participantes relataram como foi refletir sobre a prática durante a formação: *“Pontuo algumas palavras que perpetuaram o curso durante o ano: observação, reflexão, ressignificação e transformação”* (TJULIANA).

Para Nóvoa (1997, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”.

A proposta de observação gerou muita reflexão [...] nossa própria observação, comecei a “enxergar” a minha prática diferente, me policiando sobre as ações e reações na atuação em sala. Textos sugeridos foram muito importantes [...] e a principal, foi a mudança do nosso olhar diante de uma situação-problema vivenciada no cotidiano escolar (TLAURA).

Observamos que as participantes, imersas nas atividades propostas no curso, “atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências como aluno envolvido em processo de formação continuada e como professor, em suas atividades cotidianas em sala de aula” (BEHRENS, 1999, p. 400).

A partir da atividade de reflexão sobre a prática, o curso trouxe um novo olhar para a atuação das docentes:

Os projetos desenvolvidos e as leituras me auxiliam na compreensão de algumas questões e me mostraram possíveis caminhos a seguir, instruindo-me e fazendo refletir sobre minha prática, enxergando o porquê faço de determinada maneira e como posso aprimorar minhas ações para que elas possam ser cada vez mais eficazes [...] Creio que minha prática foi ressignificada, pois, ressignificar trazendo de forma muito simplista, significa olhar novamente, de forma mais atenta e perceber que o simples fato de olhar pensando de maneira diferente pode quebrar paradigmas e mudar nossa forma de agir (TYASMIN).

A análise das práticas, realizada de forma crítica e abrangendo o conhecimento científico, “pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente

abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes” (TARDIF, 2014, p. 53).

A análise das práticas permite assistir à ação, distanciando-se e interpretando-a, favorecendo “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” (WITTORSKI, 2014, p. 906).

As participantes compreenderam que o curso as ajudou a avaliar o processo de observação de suas práticas:

Tudo pode e deve ser observado por nós mesmos em nossa ação pedagógica. Organização das aulas, interação com os alunos, administração do tempo, a relação com os conteúdos. Observado, anotado, refletido e, se for o caso modificado/adaptado e/ou teorizado. É preciso conhecer e entender a própria prática para então agir sobre ela. Por isso a observação não pode ser vazia. A observação pela observação. Deve ser algo que nos modifique. Que nos reconstrua, assim como reconstrua nossa prática. Não adianta mudar o caminho se não mudarmos o jeito de caminhar (TIVANA).

A participante afirma ainda que durante o curso:

A observação teve a perspectiva crítica. Observar para entender e fundamentar os aspectos observados. Possibilitar mudanças, gerar conflitos e utilizar os conflitos e contradições como geradores de desenvolvimento [...] acabamos por repensar até a forma de olhar para o aluno, a entonação da voz e intervenções mais coerentes para cada dificuldade apresentada [...] A observação, na maioria das vezes, no que diz respeito à formação de professores, foi uma ação realizada sempre de uma pessoa sobre a outra. Professor observa aluno para avaliar e aluno observa professor para aprender. Desta forma, a observação acabou sendo entendida como algo negativo. Algo para sermos apenas criticados nos pontos falhos. Algo que traz tensão, preocupação [...], porém esta formação trouxe a observação por outro prisma. Voltada realmente para a ação pedagógica [...] visto que a intenção é dar entendimento e fundamentação à prática, utilizando conflitos e contradições da ação como geradores de desenvolvimento, possibilitando mudanças/melhorias (TIVANA).

Em torno do que as participantes apresentaram, encontramos em Paulo Freire (2010, p. 39) a importância da intersecção entre a reflexão sobre a prática e a teoria que a fundamenta. Ele nos indica que a reflexão deve ser efetiva, como um espelho refletindo a forma como realmente agimos:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado,

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2010, p. 39).

Nesse sentido, o professor, refletindo criticamente sobre a prática, compreende seu trabalho, o valoriza e o ressignifica; o aprimoramento da prática promove a valorização profissional.

Ainda sobre o processo de observação e reflexão sistemática da prática:

O aspecto que mais me chamou a atenção foi o refletir e observar o que faço na aula e as atitudes que tomo porque desde o ano passado tenho exercitado um novo olhar para o meu “ser professor” e tenho observado momentos riquíssimos de aprendizagem que me escapavam por achar que eu ensinava e eles aprendem. Passei a ver minha prática por um outro lado de um prisma e observar a amplitude e consequências de minhas ações [...] O professor deve interrogar-se sempre sobre suas teorias e seu senso comum, para saber por que ensina daquele modo, avaliando assim seus valores que são o alicerce do processo educativo. Assim sendo, reconstruir seus conceitos e atualizá-los vão dar a ele maior controle sobre o processo ensino-aprendizagem e fortalecer sua prática (TCLÉO).

Observamos que a participante, em seu relato, apresenta a concepção de que a reflexão não deve apenas se pautar no contexto da sala de aula, pois “ser reflexivo significa mais do que simplesmente pensar sobre a prática, mas analisar a realidade conhecendo as injustiças e tentando superá-las, reafirmando a importância da aprendizagem” (SMYTH, 1992, p. 300, tradução nossa). Porém, o movimento de compreender que, além de analisar a prática, é preciso ampliar o olhar para questões que vão além do limite da sala de aula é bastante complexo, demanda “atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Sobre essa questão, a participante expressou sua opinião:

Para você conseguir refletir, você precisa primeiro ter consciência daquilo que você faz [...] porque a docência, ela é muito complexa, dinâmica [...] então é muito complexo para você conseguir dizer se o professor está refletindo de maneira efetiva. Tem vários níveis de reflexão, o curso auxilia numa reflexão mais descritiva. Para você conseguir ter níveis maiores de reflexão, tem todo um processo de construção de tomada de consciência da prática que é muito mais complexo do que um ano de um curso, acho muito difícil esse processo (EVALENTINA).

No próximo relato, a participante considera que seu maior ganho, além da oportunidade de refletir sobre sua prática e aprimorar seu trabalho na escola, foi ter a



oportunidade de respaldar suas práticas nos conhecimentos científicos, de maneira a unir teoria e prática:

O principal foi refletir sobre como eu trabalho os conteúdos, de que forma eu lido com os conflitos, quais as atitudes que deram certo e as que não deram, o porquê não deram. A leitura dos textos e os debates foram essenciais para que pudesse escolher e escrever sobre o tema: autonomia. Um tema no qual já havia lido alguns textos e assim, através da observação reflexiva, teorizar a prática e reformular atitudes, construindo com os alunos atividades de autonomia e reflexão constantes. Com certeza houve uma mudança de olhar sobre minha prática. Consegui um olhar mais minucioso sobre as ações que já fazia durante o ano e consegui criar atividades e o principal: teorizar o que estava fazendo (TLIZ).

Schön (2000, p. 234) acredita que é preciso criar conexões entre teoria e prática, de forma que os professores tenham acesso ao:

ensino prático reflexivo como um ambiente para a criação de pontes entre escola e os mundos da universidade e da prática [...] assim, a aula prática deveria tornar-se um lugar onde os profissionais aprendem a refletir sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática.

Em oposição às demais participantes, que demonstraram ter conseguido realizar a reflexão sobre suas práticas incentivadas pela proposta do curso, uma participante relata que *“faltou compreensão sobre o processo de observação da própria prática”* (TVALENTINA). Ela afirma que fez *“um breve relato da aula, assumindo este como se fosse uma observação da própria prática, sendo assim, penso que não houve clareza sobre o que é uma observação”* (TVALENTINA).

Ela sugere que, nas próximas edições do curso, a proposta de observação da prática<sup>14</sup>:

Seja mais bem trabalhada, todavia, penso que num primeiro momento o roteiro não deveria ser elaborado em conjunto, e sim ser construído em etapas, ao passo que possibilite ao professor-cursista se tornar autônomo nessa tarefa tão essencial, que é a tomada de consciência das práticas em sala de aula (TVALENTINA).

Analisando os textos realizados para o trabalho final do curso, foi possível perceber que, durante o período de formação, as participantes conseguiram refletir e rever as suas práticas, fazendo autoanálises em relação à forma como ensinam. Entendendo que entre a formação inicial e continuada se estabelece uma relação de continuidade, uma participante escreveu:

---

<sup>14</sup> Apresentamos essa proposta no item referente ao Cenário da Pesquisa.

Decidi continuar a Escola de Educadores, pois no ano passado foi muito bom e produtivo em minha prática docente. Este ano pude continuar a fazer a observação reflexiva e tentar aperfeiçoar, mudando e teorizando a prática durante o trabalho de autonomia [...] com o trabalho deste ano, fortaleci vários conceitos que já havia estudado durante a graduação e em outros cursos de extensão, mas que acabaram ficando à margem do dia-a-dia, sendo transformados em algo automático (TLIZ).

Sob a ótica de todas as participantes da pesquisa, refletir sobre suas práticas cotidianas na sala de aula não é uma tarefa fácil, mais lhes parece um desafio, atividade que demanda esforço: *“Se observar sempre é um desafio, nós professores estamos habituados a observar o outro, o aluno, o colega, mas quando esse exercício se refere a nós, encontramos dificuldade, mas consegui fazer esse exercício”* (TJULIANA); *“O ato de auto avaliar-se precisa ser constante, porém a auto avaliação crítica é uma prática difícil de ser alcançada, pois exige atenção aos mínimos detalhes”* (TYASMIN).

Esse processo “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 103).

*“A reflexão precisa ainda se tornar uma atitude que faça parte da minha rotina, mas tenho plena consciência que o primeiro passo foi dado e que os bons resultados vão ajudar a incentivar esse hábito”* (TLIZ); *“No contexto do cotidiano é uma coisa que passa um pouco por alto, a gente faz um registro, a gente analisa, mas não é com a profundidade que o curso trouxe como proposta”* (EIVANA).

Muitas vezes a gente não tem tempo de fazer isso na escola, o dia a dia da sala de aula, as atribuições que a gente tem dentro da escola [...] então muitas vezes ele acontece fora [...] num curso de formação ou em conversas informais, com outros pares (EJULIANA).

As participantes relatam o excesso de tarefas que lhes são delegadas pela escola, enfatizando a falta de tempo para refletir sobre o trabalho desenvolvido. Assim, não é algo de que abdicam, mas uma prática a ser facilitada pela escola e incentivada na formação continuada.

Sobre o processo de reflexão sobre a prática proposto pelo curso, temos que: *“Eles mostram um novo olhar, mais direcionado e mais detalhado para que a gente possa melhorar ou então rever alguma prática com alguma coisa que a gente tem feito nosso trabalho que não tem dado tanto resultado”* (EIVANA); *“Ele veio ao encontro do que eu estava buscando [...] a gente tinha como ir alterando a prática ou aprofundando o que a gente ia fazer”*

(ECLÉO); “Foi muito bom porque ele conseguiu fazer com que a gente pudesse refletir em cima de uma base teórica” (ELIZ).

Segundo Smyth (1992), a reflexão sistematizada sobre a prática permite reconstruir as formas de agir, proporcionando momentos para pensar em como fazer diferente. Isso significa ser capaz de compreender que o ensino pode ser ressignificado.

Vemos ainda que algumas participantes gostariam de ter tido mais tempo para discussões e para analisarem suas práticas durante os encontros, o que pode nos indicar que, para as participantes, o curso acentuou o interesse em realizar reflexões sobre seu trabalho docente. Entretanto, esses depoimentos também são um indicativo para um possível replanejamento desse aspecto do curso:

Foi bom, mas não teve muito aprofundamento, ficou, devido às atividades propostas, [...] meio atropelado. Nós paramos para refletir, tivemos alguns textos, mas não tivemos muitas discussões (EYASMIN).

A proposta é superinteressante, mas eu acho que em um ano é difícil dizer que você deu conta de ter uma reflexão sistematizada, ele dá conta de pedir pro professor tomar consciência sobre algumas coisas do dia a dia, refletir sobre algumas questões (EVALENTINA).

Eu acho que esse último ano o que faltou foi discussão em grupo, troca. Talvez a questão do tempo e a organização do que foi pedido, acho que pediu muita coisa com tempo pequeno e acabou não dando conta de ter um *feedback* (EJULIANA).

A próxima participante nos descreve um panorama do que foi possível reconstruir durante a formação e relata que o curso Escola de Educadores proporcionou processos de reflexão que a auxiliaram a reformular sua prática pedagógica:

Chegado ao término desse curso posso concluir que muitas mudanças ocorreram na visão sobre o processo educativo. Hoje, nos deparamos num mundo globalizado onde o conhecimento e as informações são obtidas rapidamente através das tecnologias. Aquele modelo de professor com visão tradicional, que espera que alunos assimilem passivamente os conhecimentos transmitidos por ele [...] não condiz com a realidade da nossa sociedade atual. É preciso refletir constantemente sobre esses novos paradigmas que estão surgindo e assim reformular a nossa prática pedagógica considerando as opiniões e interesses das crianças. Assim, acredito que a proposta do trabalho com projetos sugerida no curso foi bastante interessante e nos leva a refletir sobre as novas possibilidades de estratégias usadas no cotidiano escolar [...] sigo com a certeza de que muitas mudanças ocorreram em mim, na minha visão de educação, e com a sensação de missão cumprida nessa etapa final (TLAURA).

Podemos afirmar, com base na análise dos dados, que houve o entendimento das participantes de que “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal que não desabrocha

espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p. 181).

Assim, a reflexão sobre a prática precisa se tornar um objetivo concreto de programas de formação continuada. Dessa forma, os professores conseguirão dar sentido a suas ações, valorizando seu trabalho, pois poderão “explicitar, através de suas razões de agir, os saberes sobre os quais ele se fundamenta para agir como age” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 197).

Escrevendo e compartilhando o que observam em suas aulas, criam estratégias para desenvolver o trabalho. É o saber baseado em sua experiência. Entretanto, “para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles veem como sendo pessoais, tácitos e íntimos” (TARDIF, 2014, p. 274). Nessa perspectiva, Zeichner (2008, p. 543) acredita que:

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças [...], porém, a ênfase, em muitos lugares, ainda continua na reflexão individual dos professores.

Constatamos, nesta pesquisa, que a reflexão sobre a prática foi incentivada durante o curso, de modo que identificamos professores trabalhando juntos em busca de aprimoramento da prática. Esses professores trabalharam em grupo por nove meses, num processo de reflexão, pesquisa e compartilhamento de experiências. Assim, acreditamos que, durante esse período, formou-se um tipo de comunidade na qual a disposição em aprender se fez presente por meio das reflexões sistematizadas entre os participantes do curso, o que nos dá indícios de uma aproximação de uma comunidade de aprendizagem.

## 6. REFLEXÕES COLETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A maneira como o curso foi conduzido produziu uma aproximação entre os participantes, favorecendo diferentes aprendizagens. O compartilhamento de experiências permitiu trocas entre os participantes, o que favoreceu o exercício profissional, pois professores iniciantes puderam se relacionar com professores experientes e de áreas diversas, além do contato com a equipe coordenadora do curso.

Observamos que o grupo se uniu, assemelhando-se a uma comunidade que aprende em conjunto. Uma “comunidade de aprendizagem”, como afirma a autora Cochran-Smith (2012, p. 119, tradução nossa), é algo maior que simplesmente formar um grupo de professores num ambiente de aprendizagem, entretanto, o curso proporcionou experiências que favoreceram o trabalho em conjunto, assim, os cursistas foram “questionando suas suposições analisando suas práticas, de modo a refletirem sobre seu trabalho, alunos e escolas”.

Assim, ao analisar o grupo de professores participantes desta pesquisa, identificamos algumas aproximações com aspectos da comunidade de aprendizagem, pois, no período de formação no curso Escola de Educadores, houve um movimento de compartilhamento e reflexão sobre as práticas docentes em diferentes contextos, permitindo uma ressignificação por parte dos professores em relação ao próprio trabalho.

O curso pesquisado permitiu, de acordo com os seus participantes, favorecer a observação, investigação e reflexão da prática, trocas de experiências e a autonomia durante a pesquisa e formulação de projetos que auxiliaram a prática na escola.

Desse modo, o grupo pesquisado apresenta características próximas às de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que as participantes desenvolveram o compartilhamento de práticas permeadas pela reflexão. Nessa direção, Cochran-Smith (2012, p. 112, tradução nossa) afirma que:

A desprivatização da prática é a interrupção do ensino como um ato privado. As práticas de ensino, antes individuais, privadas e acontecendo às portas fechadas, transformam-se a partir da abertura aos outros, numa mudança de perspectivas e promovendo a colaboração com o grupo, envolvido no esforço de tornar suas práticas abertas ao público e à crítica. O lado positivo da desprivatização é o fim do isolamento, o apoio mútuo e a construção conjunta de conhecimento entre os membros da comunidade.

Perrenoud (2001, p. 176) corrobora o pensamento da autora quando afirma que a observação entre pares é algo difícil de se promover no magistério, pois se trata de “um ofício em que toda a cultura profissional prepara, sobretudo, para se trabalhar de porta fechada”.

Entretanto, quando o diálogo prevalece e as práticas são levadas a público, ganha-se a “enorme vantagem da reciprocidade e da igualdade de estatuto” (PERRENOUD, 2001, p. 176).

Para Tardif (2014, p. 87), os momentos de trocas de experiências entre os docentes são capazes de estabelecer relações de aprendizagem dos saberes. O autor assegura que uma “fonte de aprendizagem do trabalho docente é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”.

Uma participante relata que compartilhar experiências fez parte da formação continuada e que:

As ações traçadas em grupo e com a ajuda da Escola de Educadores, as leituras e diálogos, nos permitiram alcançar metas e objetivos. Tais ações resultaram no aprimoramento e mudança de alguns aspectos em nossa prática docente, nos fizeram refletir também sobre nossa postura profissional e aprimorar nossos conhecimentos (TYASMIN).

Os “professores podem achar excitante, e mesmo libertador, transformar sua própria aprendizagem em investigação mútua [...] muitos professores têm sede de uma comunidade intelectual” que proporcione reflexão sobre a prática (SCHÖN, 2000, p. 249).

Mais uma participante fala sobre o trabalho de colaboração:

A partir desse processo de reflexão percebi que o trabalhar junto com outro professor é muito importante e traz grandes contribuições [...] isso nos fortificou muito, pois, cada uma via um aspecto a florando e isso ajudava a outra a observar o mesmo em sua realidade, discutíamos os resultados e alterávamos quando necessário o andamento da atividade (TCLÉO).

Em estudo sobre professores formadores em grupos de formação continuada, Budin (2014, p.117) aponta que “essa necessidade de compartilhar, de trocar experiências entre os professores do grupo, enriquece as discussões de trabalho e possibilita uma formação mais atrelada ao seu fazer cotidiano, mais ligado à prática pedagógica, beneficiando o desenvolvimento profissional”.

Nóvoa (1997, p. 26) acrescenta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. O autor aponta que é a reflexão coletiva que favorece o desenvolvimento profissional.

Assim, “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional” (TARDIF, 2014, p. 21).

A experiência de compartilhar saberes trouxe resultados na prática escolar para as participantes:

A troca de informações entre os professores contribui para essa reflexão e reconstrução da prática, essa cultura colaborativa aumenta a qualidade dos serviços prestados [...] trocamos várias informações e fomos refletindo e auxiliando uma a outra. Foram momentos de grande crescimento profissional [...] tenho tentado seguir esse caminho, refletindo sobre minha prática e transformando meu dia-a-dia, com a participação de meus alunos, construindo juntos as soluções para os conflitos e trocando informações com os professores da escola onde trabalho (TLIZ).

No ambiente do curso, as participantes sentiram-se seguras a aprender e a ensinar; deste modo, puderam vivenciar a experiência de:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro, como objeto da reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 2010, p. 135-136).

Schön (2000, p. 38) esclarece que os profissionais que exercem uma mesma profissão são diferentes em suas experiências e perspectivas, entretanto compartilham um corpo de conhecimentos profissionais que determinam sua conduta. Desta forma, o trabalho com os pares auxilia o conhecimento de si mesmo e de sua profissão. Ao pensar sobre os dilemas da prática, “o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar no seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação”.

Uma participante afirma que, a partir de leituras, reflexão sobre a prática e trabalho com os pares, seu trabalho “está sofrendo mudanças, através de um processo lento, mas minucioso, onde observo muito a reação das crianças em relação ao que apresento e tenho respeitado mais seus interesses e desejos” (TCLÉO).

Outro relato aponta que:

A troca de experiências sempre é algo muito produtivo, pois nesses momentos consigo refletir sobre a minha própria prática também ou ouvir outros professores ou até mesmo em relatar as minhas experiências em sala de aula [...] essa aproximação tornou as falas, desabafos de angústias e discussão de ideias mais real, senti que em nosso grupo “falávamos a mesma língua”, o que favoreceu trocas muito interessantes não somente relacionadas à inclusão, mas ao cotidiano docente como um todo. As trocas me fizeram pensar, repensar sobre alguns assuntos, buscar, pesquisar, discutir e principalmente crescer (TJULIANA).

Segundo Tardif (2014, p. 53), “ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência”.

Algumas participantes relatam a dificuldade inicial em trabalhar em grupo. Observando os relatos a seguir, vemos que a falta de prática nesse tipo de atividade dificultou o início do trabalho com os projetos:

No decorrer das etapas fomos conversando e encontrando novos caminhos a seguir. Nesse percurso encontramos dificuldades a serem superadas, principalmente pelo fato das integrantes apresentarem opiniões divergentes. Nas etapas finais do projeto, houve maior proximidade do grupo, na qual cada uma colaborou com sua opinião e contribuição (TLAURA).

Com essa postura, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2010, p. 136).

A falta de mais tempo para reunirem-se em grupo e para maior dedicação ao curso foi recorrente entre as participantes:

O grupo “se perdeu” em algumas etapas que haviam sido planejadas, pois em meio a tantas obrigações e prazos, não apenas estabelecidos dentro do curso, mas também pela vida cotidiana, nos fez acelerar processos que necessitavam de mais ênfase. Infelizmente, acredito que o fator tempo também foi decisivo para a desistência de alguns integrantes do grupo, pois sempre estamos rodeados de cobranças, prazos e muitas tarefas, o que por vezes acaba nos sufocando (TYASMIN).

Diante de todo esse processo considerando o desenvolvimento do projeto, algumas dificuldades e possibilidades estiveram presentes, a que destaco é a questão do tempo, creio que tive um bom grupo de trabalho, trabalhamos bem “virtualmente”, mas talvez teria sido mais produtivo se houvesse tido mais tempo pessoalmente (TJULIANA).

Poderia ter me dedicado mais a essa formação, mas como citamos constantemente nos encontros, a falta de tempo ou o excesso de compromissos a cumprir em nossa jornada de trabalho diária (pessoal e profissional) de certa forma interferem no desempenho almejado (TLAURA).

Ao final do curso é possível identificar algumas fragilidades do grupo, [...] falta de tempo e/ou resistência em buscar informações em artigos acadêmicos (TVALENTINA).

A questão da escassez de tempo para as atividades do curso foi evidenciada nas falas das professoras, o que pode nos indicar um desejo de poder ter maior dedicação às atividades do curso, mas por outro lado poderíamos fazer aqui uma discussão sobre as condições ou precariedade nas quais os professores alavancam a própria formação continuada.



As condições de trabalho dos professores não favorecem a prática reflexiva. As demandas da escola ocupam o tempo em que os professores poderiam dedicar-se à pesquisa e à ressignificação de suas práticas.

Os próximos relatos revelam os processos sobre as experiências vividas nesse difícil e construtivo trabalho em grupo: *“A forma de apresentação em grupo fez também com que tivéssemos que trabalhar a nossa autonomia e trocar nossas experiências para executar a tarefa. Foi mais um ano de muito aprendizado”* (TLIZ).

Em relação a esse trabalho realizado em grupo, quando analisam as proposições de Schön, Dorigon e Romanowski (2008, p. 14) escrevem que:

A partir da observação das práticas profissionais, a conversa reflexiva que ocorre durante a ação junto com outros participantes ou colegas é o centro da reflexão sobre a prática, e que essas conversas reflexivas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências. A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, chegando então às soluções.

As participantes, como uma equipe, trabalharam juntas e nos mostraram que:

Foi um ano carregado de novas experiências, novos olhares, novas práticas, reflexões. Houve momentos de desconforto, mas para um bem maior que foi nos mudar de lugar, deixar de sermos apenas ouvintes, professores esperando receber algo em troca. Tivemos que buscar e principalmente criar, ressignificar. Creio que é mais um passo dado em minha formação docente e pessoal também, visto que nunca estamos prontos, formados, mas sim em constante processo de desenvolvimento e aprimoramento (TJULIANA).

Dessa forma, “é esta percepção do homem e da mulher como seres ‘programados para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia” (FREIRE, 2010, p. 145).

O trabalho do professor não é individual, seus alunos, colegas, equipe escolar fazem parte de uma teia que se constrói na escola em torno da educação. Essas interações rodeadas de ideias, anseios, saberes, etc. edificam o olhar de cada professor. A constante busca pelo aprimoramento do trabalho, o relacionamento entre professores em diferentes fases de suas profissões, com experiências e expectativas diversas, permitem ao professor decidir a maneira de trabalhar que mais lhe representa e ajudar os pares nessa construção de identidade que acontece ao longo da carreira. “Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador” (TARDIF, 2014, p. 52).

Vemos que as categorias presentes na pesquisa relacionam o desenvolvimento profissional e a reflexão individual e coletiva, proporcionando o aprimoramento da prática dos profissionais que estão inseridos numa comunidade de aprendizagem. Esse movimento dá relevo à profissão, permitindo que se construam saberes sobre a prática e que se abra caminho para a profissionalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa fez parte de um processo de aprendizagem que permanece em construção. Minha busca por desenvolvimento profissional me levou a uma formação continuada que realmente contribuiu nesse processo. Assim, ter tido a possibilidade de participar da Escola de Educadores e depois poder escrever sobre este curso foi bastante edificante.

Realizar esta pesquisa contribuiu em minha formação profissional e em minha prática cotidiana. Pude refletir sobre meu trabalho junto aos meus alunos e reafirmar a importância e a responsabilidade que os professores de Educação Básica têm na formação das crianças e jovens.

De tal modo, a partir do objetivo de investigar os processos de desenvolvimento profissional no trabalho docente de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tivemos como perspectiva a reflexão como elemento estruturante da formação continuada. E, como objetivos específicos, identificar os elementos provenientes da formação continuada que favorecem o desenvolvimento profissional do professor, além de analisar o que os professores compreendem sobre o processo de reflexão sobre a prática.

Vimos que a formação continuada já teve a função de suprir lacunas da formação inicial (GATTI, 2008), entretanto, diversos autores e as diretrizes em torno da formação continuada têm estabelecido que a reflexão sobre a prática, a valorização dos saberes da experiência docente, a interação entre teoria e prática e o desenvolvimento profissional do professor são características essenciais dessa formação.

Optamos pela análise de um curso de extensão que trazia em seu projeto princípios da profissionalização do ensino: valorização dos saberes profissionais dos professores, a reflexão e a análise de práticas e o trabalho coletivo.

O compartilhamento de ideias com os pares, o exercício da reflexão, o repensar sobre a prática, o diálogo coletivo, a ressignificação profissional, a busca pela associação entre teoria e prática e a valorização dos saberes da prática, a postura de investigação, o trabalho com novas ferramentas digitais, a valorização da autonomia do professor, o protagonismo docente no processo formativo, com a criação de estratégias que auxiliem a rotina escolar, são alguns dos elementos provenientes da formação continuada que proporcionam o aprimoramento da prática aos professores e favorecem o seu exercício profissional. As participantes da pesquisa relataram a importância das leituras, das trocas de ideias, da reflexão

sistematizada sobre a prática e da construção de projetos a serem desenvolvidos com os alunos.

Foi constatado o desejo das participantes em aprimorar suas práticas, e os projetos de aprendizagem na formação continuada foram um grande incentivador para esse aperfeiçoamento. Ao repensar os conteúdos de maneira que fossem atraentes aos alunos e que respondessem aos seus dilemas iniciais, os professores perceberam sua capacidade de ressignificar sua prática.

Durante o curso, houve um contínuo diálogo entre as participantes, de modo a compartilharem os desafios provenientes do trabalho cotidiano, permeados por reflexões e análises sobre e na prática.

As participantes compreendem que o processo de reflexão sobre a prática não é uma atividade simples, demanda tempo e precisa ser sistematizado. A atividade de observação e análise da prática, proposta pelo curso, foi a mais significativa para as participantes da pesquisa, já que proporcionou a oportunidade de olharem mais atentamente para a prática cotidiana.

O curso propôs um espaço e sugeriu caminhos para a reflexão sobre a prática, atividade que geralmente não é realizada na escola, devido ao excesso de atribuições que são delegadas aos professores, limitando a oportunidade de olharem criticamente para o trabalho que realizam.

Este estudo evidenciou que as ações traçadas durante o curso vão ao encontro da Resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada. Assim, foi possível identificar que a formação pode: contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores; incentivá-los a refletir sobre sua prática considerando os dilemas de sua rotina na escola; proporcionar o contato com inovações tecnológicas, inserindo o uso ferramentas digitais durante a formação; respeitar o protagonismo e a autonomia do professor durante a construção dos projetos; promover o diálogo entre os professores, facilitando a desprivatização de suas práticas; bem como fortalecer a parceria entre a escola e a universidade, de modo a unir teoria e prática.

As representações elaboradas ao final do curso clarificam a postura desses professores e a motivação desencadeada pelo curso. Observei os professores dedicados durante meses, dispostos a realizarem leituras, pesquisas, compartilhem experiências e refletirem sobre a prática, numa constante dedicação à profissão.

Assim, a pesquisa apresentou uma experiência positiva de formação continuada, de maneira a contribuir com o diálogo acerca de iniciativas que favoreçam o desenvolvimento

profissional dos professores, podendo ainda contribuir em futuras pesquisas sobre o tema e na divulgação de iniciativas como a Escola de Educadores.

Enquanto limite da pesquisa, pensamos que, ainda que o estudo tenha se proposto a investigar a esfera do curso, seria interessante conhecer o trabalho dos professores em suas escolas, o local em que se projetam as experiências vividas na formação.

O curso aqui analisado pode inspirar novas maneiras de se pensar a formação continuada, pois coloca em evidência a reflexão sobre a prática dos professores, promove o compartilhamento de saberes entre os docentes e a ressignificação de suas práticas, contribuindo para um maior protagonismo na profissão docente, e colaborando para que eles se tornem responsáveis pelo que constroem junto aos seus pares, aperfeiçoando não só sua prática de sala de aula, como todo o seu processo de profissionalização.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. *et al. Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. *Escola de educadores: a dimensão (sócio) afetiva na identidade do professor*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- BENITES, L. C. *et al.* A fraternidade e a educação para a paz: possibilidades pedagógicas. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 36, p. 101-124, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106921>>. Acesso em: dez. 2017.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 01, de 29 de janeiro de 1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília: MEC/CNE, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf)>. Acesso em: set. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 09, de 08 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: set. 2017
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº 1, de 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. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: set. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, p. 5. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/05/2016&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=160>>. Acesso em: set. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº 2, de 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. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=17719&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=>)>. Acesso em: ago. 2015.
- BUDIN, C. J. *Professores-formadores em Grupos de Formação Continuada: possibilidades e limites da profissionalização do magistério*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-

Graduação em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, n. 48, p. 108-122, 2012.

DAY, C. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. ISBN-0-7507-0747-X. London: Falmer Press, 1999. 264 p. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED434878>>. Acesso em: ago. 2018.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8-22, 2008. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96%3E>>. Acesso em: ago. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco Representação no Brasil, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLMES GROUP. *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>>. Acesso: set. 2018. ERIC Número: ED270454.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *A vida dos professores*. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <[https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)>. Acesso: set. 2018.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 41-61.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3990916/mod\\_resource/content/2/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3990916/mod_resource/content/2/Lud_And_cap3.pdf)>. Acesso em: jul. 2018.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista de Educação*, [S.l.], v. 2, n. 2, dez. 2016. ISSN 1645-4774. Disponível em: <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>>. Acesso em: jul. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 1999. p. 7-32. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)>. Acesso em: jun. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise de práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-183.



PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

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

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1997. p. 77-92.

SOUZA, D. T. R. de; 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.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

TREIN, D.; SCHLEMMER, E. D. R. Projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 4, n. 2, set. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3225/2147>>. Acesso em: set. 2018.

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

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Resolução 466/2012 do CNS)

#### **A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O CASO DA ESCOLA DE EDUCADORES.**

Eu, Maria Renata Campanha Turatti, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o(a) convido a participar da pesquisa “A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da Escola de Educadores”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Dijnane Vedovatto Machado. No âmbito da formação inicial e continuada de professores, percebemos que há inquietações relativas à teoria e à prática e a busca por formação continuada tende a ser uma tomada de decisão do professor para assumir uma nova postura profissional, de construção do conhecimento. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área de Formação de Professores e de pesquisas científicas, de que a reflexão sobre as práticas é fundamental para o desenvolvimento profissional, pois permite a conscientização progressiva sobre as complexidades do trabalho docente. Assim, propomos investigar os processos de desenvolvimento profissional no trabalho de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tendo como perspectiva a reflexão como elemento estruturante da formação. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) atuante e ser participante do Curso de Extensão “Escola de Educadores: O professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento”, que acontece na cidade de Rio Claro/SP, cidade onde o estudo será realizado. Primeiramente você será convidado(a) a responder um questionário com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e sobre o curso em questão e, posteriormente, após análise do questionário, e tendo como base os objetivos da pesquisa, o(s) professor(es) serão convidados a participar de entrevistas semiestruturadas. Além disso, disponibilizarão os documentos produzidos no decorrer do curso de formação continuada, visando análise e identificação sobre as possíveis reflexões e contribuições para o exercício profissional. O questionário e as entrevistas serão individuais, e realizadas no próprio local do curso, de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que o risco com a sua participação na pesquisa é eventualmente gerar estresse, constrangimento ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, porém todos os cuidados serão tomados para que isso não ocorra. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper as entrevistas a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de

todos os envolvidos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Solicito sua autorização para acompanhar o curso enquanto pesquisadora, registrando informações necessárias à pesquisa, a gravação em áudio das entrevistas e dos encontros no curso. As gravações realizadas durante as entrevistas semiestruturadas serão transcritas pela pesquisadora e, depois de transcritas, serão apresentadas aos participantes para validação das informações. Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Maria Renata Campanha Turatti

Endereço: Rua Edmundo Mazon, 127, Pq. Santa Cândida – Araras/SP.

Contato telefônico: (19) 98163-5309/(19) 3352-5587

E-mail: [renatta\\_campanha@hotmail.com](mailto:renatta_campanha@hotmail.com)

Local e data: Rio Claro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Maria Renata Campanha Turatti

Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## Apêndice B – Roteiro do questionário

### I - Informações gerais dos participantes da pesquisa

Nome:

Idade:

Cidade:

E-mail:

Fone:

Estado civil:

Número de filhos:

### II - Caracterização Profissional

#### Formação

1. Curso:

2. Local/Instituição:

3. Ano de ingresso:

4. Ano de conclusão:

5. Pós-graduação: ( ) Sim ( ) Não

6. Curso de pós-graduação:

7. Instituição:

#### Trabalho atual

8. ( ) Professor(a) em Escola Pública Municipal

9. ( ) Professor(a) em Escola Pública Estadual

10. ( ) Professor(a) em Escola Particular

#### Nível de ensino em que atua

11. PEB I ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental

( ) Outro:

### III - Tempo de Magistério

1. ( ) 1 a 5 anos

2. ( ) 6 a 10 anos

3. ( ) 11 a 15 anos

4. ( ) mais de 15 anos

#### Turno/período de trabalho atual

5. ( ) Manhã

6. ( ) Tarde

7. ( ) Noite

### IV - Início da carreira docente

1. Quais são (ou foram) suas impressões sobre os primeiros anos de exercício profissional? Exemplifique.

### V - Elementos da formação continuada no exercício profissional

1. Após a sua formação inicial, você fez ou tem feito cursos de formação continuada?

( ) Sim ( ) Não

2. Se sim, quais?

3. Quais foram suas motivações para fazer os cursos mencionados?

4. Se não, por quê?

5. Quais são as suas motivações para fazer cursos de formação continuada?

**VI - Escola de Educadores e o processo de desenvolvimento profissional**

1. Você já participou do curso Escola de Educadores em anos anteriores?  
( ) Sim ( ) Não
2. Em caso afirmativo, você participou do curso em que(quais) ano(s) e por quanto tempo?
3. Como tomou conhecimento desse curso?
4. Por quais motivos você escolheu esse curso de formação continuada?
5. Quais suas impressões sobre o curso até o momento?
6. Como você avalia esse curso para a sua prática profissional?
7. O que esse curso significa para você?

**VII - Compreensão sobre o processo de reflexão sobre a prática**

1. O que você entende por reflexão?
2. O que você entende por reflexão sobre a prática?

### **Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada**

1. Qual sua opinião sobre o curso Escola de Educadores?
2. O que você entende por reflexão sobre a prática?
3. Como você avalia o processo de reflexão sobre a prática no exercício docente?
4. Como você avalia o processo de reflexão sobre a prática proposto pelo curso Escola de Educadores?
5. O que você compreende por desenvolvimento profissional?
6. Na sua opinião, o curso Escola de Educadores proporcionou desenvolvimento profissional?
7. Você identifica influências do curso Escola de Educadores em sua prática cotidiana?