



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - PPGED-SO**

MARGARETH PEDROSO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: A ATUAÇÃO DA GESTÃO  
ESCOLAR PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

SOROCABA  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - PPGED-SO

MARGARETH PEDROSO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: A ATUAÇÃO DA GESTÃO  
ESCOLAR PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba, na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas, no tema Formação de Profissionais da Educação e Trabalho Docente, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata  
Prenstteter Gama

SOROCABA  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - PPGED-SO

Pedroso, Margareth

Formação de professores na escola: a atuação da gestão escolar para a profissionalização docente / Margareth Pedroso -- 2022.  
199f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Renata Prenstteter Gama

Banca Examinadora: Etiène Cordeiro Guérios, Marcia Regina Onofre, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Gomes Lima

Bibliografia

1. Formação de professores na escola. 2. Gestão escolar.  
3. Profissionalização docente. I. Pedroso, Margareth. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - PPGED-SO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: A ATUAÇÃO DA GESTÃO  
ESCOLAR PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Margareth Pedroso

**Aprovada em:** 23/11/2022

**Examinadores:**

---

Orientadora: Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama (UFSCar-So)

---

Profa. Dra. Ettiène Cordeiro Guérios (UFPR)

---

Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza (USP);

---

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar);

---

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima (UFSCar-So)

*Aos professores, equipes gestoras e funcionários das escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, com os quais a pesquisa foi construída com compromisso e responsabilidade, pretendendo contribuir no desenvolvimento profissional da rede.*

*Ao meu querido Carlos, pela presença, apoio, incentivo e carinho, sem os quais minha existência não seria o que é.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre me presenteando com pessoas e possibilidades que me transformam.

Aos meus três amores, minha mãe Martha, minha filha Tabatha e meu companheiro de vida, Carlos, que me apoiam, acompanham, incentivam, valorizam e compreendem.

À minha querida e estimada orientadora, Profa. Dra. Renata Prensteter Gama, pelo seu olhar calmo e sorriso incentivador que, junto com o seu "vai dar tudo certo!", nos impulsiona a dar nosso melhor, sempre acreditando em nossa capacidade. Suas ações profissionais e forma de encarar a vida contribuíram e contribuem com minha constituição pessoal e profissional e serão sempre meus exemplos. Você é um dos presentes que Deus colocou em minha vida.

Ao professor e às professoras, que, na banca de qualificação e defesa desta tese, trouxeram tantas contribuições para a pesquisa e marcaram minha trajetória enquanto pesquisadora.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Educativas e Educação Matemática (GEPRAEM), pelos estudos, discussões e aprendizagens que realizamos juntos e que me constituem enquanto profissional e pesquisadora.

Aos professores da Linha 1 - Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, *campus* Sorocaba, pelas aprendizagens possibilitadas nas disciplinas e grupos de estudos.

À Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama e à amiga Daniela de Ávila Pereira Lourenço, pelo incentivo e apoio à ideia de construir um projeto de pesquisa para o PPGEd - So.

A todos os colegas de trabalho, que, ao compartilharem comigo o caminho da educação, de alguma forma contribuíram com minha constituição profissional.

Aos orientadores pedagógicos, diretores, vice-diretores e supervisores de ensino que foram exemplos de profissionais no exercício de suas funções e que, pelo trabalho que realizaram, contribuíram com meu desenvolvimento profissional.

Aos professores e funcionários da escola municipal Renice Seraphim, que, ao me permitirem ser diretora *com vocês*, e não *de vocês*, me proporcionaram experiências que me formaram e transformaram enquanto professora, gestora, formadora e pesquisadora.

Aos grupos de professores, estagiários, orientadores pedagógicos e funcionários que, ao me permitirem contribuir com sua constituição profissional, me possibilitaram constituir minha experiência como formadora.

Aos amigos e colegas de trabalho da Secretaria da Educação do município de Sorocaba, pelas aprendizagens, apoio, companheirismo e compromisso, que, nos últimos sete anos, contribuíram para minha constituição profissional.

À Secretaria da Educação e de Recursos Humanos da prefeitura municipal de Sorocaba, que possibilitaram a participação neste doutorado e incentivaram o desenvolvimento profissional por meio da regulamentação da dispensa de ponto para cursos de longa duração.

À Secretaria da Educação, pela autorização da realização da pesquisa na rede municipal de ensino e pela disponibilização dos dados solicitados.

Aos professores, professoras e membros de equipes gestoras que aceitaram participar da pesquisa e possibilitaram que ela fosse construída em conjunto.

*As experiências autênticas formam e transformam  
a nós mesmos e as nossas ações. Que as  
formações que possibilitamos contribuam com a  
constituição profissional dos professores e  
possibilitem a transformação de nossas práticas.  
Que sejamos autores de nós mesmos.*

**(Margareth Pedroso, 2022)**



## RESUMO

Esta pesquisa traz como tema a formação de professores na escola, a gestão escolar e a profissionalização docente, e pressupõe que a formação de professores na escola é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente e que a gestão escolar tem papel preponderante na organização dos processos formativos com vistas à profissionalização. A pesquisa foi mobilizada pela seguinte questão: que elementos da atuação da gestão escolar possibilitam a formação de professores com vistas à profissionalização docente? Como objetivo geral, pretendeu-se compreender, sob a perspectiva da profissionalização, como a gestão escolar organiza os processos formativos que ocorrem na escola. A fim de organizar a pesquisa subdividiu-se esse objetivo central em quatro objetivos específicos, a saber: a) verificar, na legislação e documentos orientadores da rede municipal de ensino de Sorocaba, indícios de uma formação de professores voltada à profissionalização docente; b) compreender os movimentos de formação de professores na escola voltados ao desenvolvimento profissional docente; c) identificar e analisar os processos formativos anunciados que ocorrem nos tempos e espaços da escola e d) identificar e analisar elementos declarados da atuação da gestão escolar relacionados ao desenvolvimento das ações formativas que visam à profissionalização docente na rede municipal de ensino de Sorocaba. Dialogamos com diferentes fontes da literatura para tratar da formação na escola, do desenvolvimento profissional docente, da profissionalidade e da profissionalização e para refletir sobre a gestão escolar na relação com a formação na escola e com a profissionalização docente. A pesquisa teve cunho qualitativo, utilizando o questionário e a entrevista para produção de dados, além da análise documental. Construímos os passos da análise com base na análise de conteúdos. O cenário da pesquisa situa-se na rede municipal de ensino de Sorocaba, tendo, como participantes e colaboradores, os professores e equipes gestoras das escolas de ensino fundamental dessa rede. Os resultados finais procuraram compor uma reflexão dialógica entre a análise do corpus da pesquisa e o referencial teórico que a embasou. Foi possível verificar que: a) os documentos legais e orientadores da rede municipal de ensino compõem à realização da formação continuada de seus profissionais, por meio de processos formativos reflexivos e participativos; b) no universo analisado, percebe-se que há ações de organização dos tempos e espaços formativos pela equipe gestora da escola que podem possibilitar a profissionalização docente; c) a concepção de formação de professores que se tem influencia diretamente na organização dos tempos e espaços formativos da escola; d) a participação consciente dos docentes nos processos formativos da escola, da sua elaboração à avaliação, possibilita o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente e f) a atuação da gestão escolar tem papel preponderante na formação de professores da escola para o desenvolvimento da profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Profissionalidade. Profissionalização. Formação na escola. Gestão escolar.

## ABSTRACT

This research has as its theme the training of teachers at school, school management and teacher professionalization, and assumes that teacher training at school is essential for the professional development of teachers and that school management has a preponderant role in the organization of training processes with a view to professionalization. The research was mobilized by the following question: what elements of school management performance enable the training of teachers with a view to teaching professionalization? As a general objective, it was intended to understand, from the perspective of professionalization, how school management organizes the formative processes that occur at school. In order to organize the research, this central objective was subdivided into four specific objectives, namely: a) to verify, in the legislation and guiding documents of the municipal teaching network of Sorocaba, evidence of teacher training aimed at teaching professionalization; b) understand the teacher training movements at school aimed at teaching professional development; c) identify and analyze the announced formative processes that occur in the times and spaces of the school and d) identify and analyze declared elements of the performance of the school management related to the development of formative actions that aim at the professionalization of teachers in the municipal teaching network of Sorocaba. We dialogued with different literature sources to deal with training at school, teacher professional development, professionalism and professionalization and to reflect on school management in relation to training at school and teacher professionalization. The research was qualitative, using a questionnaire and an interview to produce data, in addition to document analysis. We build the analysis steps based on content analysis. The research scenario is located in the municipal education network of Sorocaba, with the teachers and management teams of elementary schools in this network as participants and collaborators. The final results sought to compose a dialogical reflection between the analysis of the research corpus and the theoretical framework that supported it. It was possible to verify that: a) the legal and guiding documents of the municipal education network compel the carrying out of continuous training of its professionals, through reflective and participatory training processes; b) in the analyzed universe, it is noticed that there are actions of organization of times and training spaces by the management team of the school that can enable the teaching professionalization; c) the conception of teacher education directly influences the organization of training times and spaces at the school; d) the conscious participation of teachers in the school's training processes, from their preparation to evaluation, enables the development of teaching professionalism and professionalization and f) the performance of school management has a preponderant role in the training of school teachers for the development of teaching professionalism.

**Keywords:** Professional development. Professionality. Professionalization. School training. School management.

## LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 01 - Relações/Entrelaçamentos/Possibilidades entre formação na escola, gestão escolar e profissionalização docente	95
Figura 02 - Caminhos metodológicos	99
Figura 03 - Temas x Cores de identificação	108
Figura 04 - Palavras e expressões x Temas	109
Figura 05 - A atuação da gestão escolar na formação de professores na escola para a profissionalização docente	138
Tabela 01 - Mapeamento etapa 1	23
Tabela 02 - Mapeamento etapa 2	23
Tabela 03 - Pontuação para cursos de longa duração	198
Tabela 04 - Pontuação para cursos de média e curta duração	199
Quadro 01 - Relação de trabalhos analisados	24
Quadro 02 - Dicotomias no desenvolvimento profissional dos professores	43
Quadro 03 - Formação e desenvolvimento profissional	141
Quadro 04 - Experiências que geram transformação da prática	146
Quadro 05 - Estratégias formativas declaradas pelos gestores	157

## **LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Apud - Junto a, perto de, em (“citado por”, “segundo” ou “conforme”)

Art. - Artigo

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID - Corona Virus Disease (em Inglês) ou Doença do Coronavírus (em Português);

CR - Critério de corte

DF - Distrito Federal

EG - Equipe gestora

Et al. - Et alii (e outros)

G – Gestor

GS - Gabinete do secretário

GT - Grupo de trabalho

HTP - Horas de trabalho pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MR - Marco Referencial

N.º - Número

p. - Página

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Plano Municipal de Educação

PMS - Prefeitura Municipal de Sorocaba

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa;

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

RAEA - Reunião de avaliação do ensino e da aprendizagem

SEDU - Secretaria da Educação

S/p - Sem página

SP - São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos;

UnB - Universidade de Brasília

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>14</b>
<b>I. Desenvolvimento profissional docente: da profissionalidade à profissionalização</b>	<b>29</b>
1.1 O desenvolvimento profissional e a formação de professores	29
1.2 Profissionalidade e profissionalização docente	46
<b>II. Desenvolvimento profissional docente: a formação na escola e a gestão escolar</b>	<b>58</b>
2.1 Formação de professores na escola: da experiência à transformação da prática	58
2.2 A gestão escolar e a organização da formação na escola: concepções e estratégias	65
2.3 Uma intersecção possível	94
<b>III. A pesquisa e seus desdobramentos</b>	<b>97</b>
<b>IV. A profissionalização docente nos documentos orientadores da rede municipal</b>	<b>116</b>
4.1 Marcos legais da formação na rede municipal de ensino	117
4.2 Documentos orientadores do trabalho pedagógico	123
<b>V. A organização da formação de professores na escola e a profissionalização: práticas declaradas de gestão</b>	<b>134</b>
5.1 Panorama dos participantes	135
5.2 A atuação da gestão na organização da formação de professores na escola e a profissionalização: perspectivas de gestores e docentes	137
5.2.1 Concepção de formação na escola	139
5.2.2 Processos formativos na escola	147
5.2.3 Elementos da atuação da gestão escolar na formação de professores na escola	159

<b>Considerações finais</b>	<b>167</b>
<b>Referências</b>	<b>176</b>
<b>Apêndices</b>	<b>184</b>
Apêndice 01 - Abordagens e modelos de desenvolvimento profissional baseado em Oliveira-Formosinho (2009)	184
Apêndice 02 - Atributos/características/princípios dos processos formativos que possibilitem o desenvolvimento profissional	189
Apêndice 03 - Características definidoras de "profissional"	192
Apêndice 04 - Matriz para análise preliminar de documentos	194
Apêndice 05 - Questões do questionário para docentes	195
Apêndice 06 - Questões do questionário para gestores	196
Apêndice 07 - Roteiro de entrevista	197
<b>Anexos</b>	<b>198</b>
Anexo 1 - Tabelas de pontuação para evolução funcional, por capacitação e títulos	198

## INTRODUÇÃO

Este relatório de pesquisa está voltado ao Programa de Pós-graduação, Doutorado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar/Sorocaba) e traz como tema **a formação de professores na escola, a gestão escolar e a profissionalização docente**.

A formação profissional docente (NÓVOA, 2014) é tema de estudos, debates e publicações na área da educação há mais de trinta anos, na busca pelo desenvolvimento de uma formação que possibilite, além da transformação da prática, o desenvolvimento profissional docente – a profissionalidade e a profissionalização.

O que esta pesquisa propõe, e que pode ser algo novo, é estabelecer relações, entrelaçamentos e possibilidades entre a formação que ocorre na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente, de modo a compreendermos por que e como a organização de tempos e espaços formativos na escola pode ou não possibilitar a profissionalização docente.

Nesse sentido, defendemos que a formação de professores que ocorre na escola é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente e a atuação da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos da instituição escolar é fator preponderante para que essa formação possa contribuir ou não com o movimento da profissionalização docente.

Alicerçada nessa suposição básica está a compreensão da escola como um espaço privilegiado de reflexão sobre a práxis, pois é nela que ocorre o trabalho docente, possibilitando que os momentos formativos, nesse contexto, estejam estreitamente relacionados a esse trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Dessa forma, a escola torna-se espaço de formação e profissionalização, legitimando o saber docente e elevando o status da docência ao de profissão (ROLDÃO, 2005). Portanto, a formação de professores que ocorre na escola é fundamental ao movimento de profissionalização docente.

Sendo essa formação fundamental à profissionalização docente, dá-se a importância da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos na escola. Compreende-se, nesta pesquisa, a gestão escolar (PARO, 2015; LÜCK, 2013, 2015) enquanto a ação de gerir os processos administrativos e pedagógicos – aí incluídos os processos de formação de professores – de uma instituição de ensino

pelos profissionais que desenvolvem essas funções, aqui tidos como diretor e vice-diretor de escola e orientador/coordenador pedagógico.

A literatura sobre o tema desta pesquisa traz autores como Larrosa (2021a, 2021b), Gatti *et al.* (2019), Tardif (2013a, 2013b), Contreras (2012), Alarcão (2011), Roldão (2005), Bolzan (2002), Hargreaves (2002), Day (2001), dentre outros, que concordam, em alguma medida, com Nóvoa (2014), quando este aponta que a formação de professores deve estar alicerçada em alguns princípios básicos, como (i) a consideração pelas pessoas em formação, sua história, sua experiência, seus conhecimentos e sua forma de aprender; (ii) a perspectiva de que a aprendizagem se dá na produção de conhecimentos por meio da reflexão colaborativa sobre as experiências vivenciadas; (iii) a associação entre os objetivos formativos e os fins educacionais, pois se configura como um processo individual tanto quanto institucional e (iv) a participação das pessoas em formação na construção do processo formativo, uma vez que ninguém é formado, a pessoa se forma, ou seja, é responsável pela própria formação e pelo seu nível de investimento nos processos formativos dos quais participa e só é possível ser responsável por aquilo que se planeja, se elabora, se faz e se avalia.

De acordo com esses princípios da formação de professores, busco compreender, na minha própria trajetória de vida e formação, por que o tema de pesquisa aqui proposto me é caro.

Iniciei a carreira como professora eventual e, em seguida, atuei como estagiária, sendo que a primeira experiência como docente efetiva foi em duas redes municipais de ensino: a de Votorantim e a de Araçoiaba da Serra. Tinha, nessa época, vinte e um anos. Durante todas as minhas experiências anteriores na docência, havia trabalhado com pré-adolescentes. Ao efetivar-me na rede municipal de Votorantim, fui trabalhar em uma creche, com crianças de dois anos e meio, que estavam saindo do berçário, muitas mal sabendo andar ou falar direito. Aquilo foi um choque e a primeira reação ao ser colocada numa sala, sem mesas e cadeiras, com 42 bebês, foi a de virar as costas e sair correndo. Mas nem isso consegui naquele momento, pois estava paralisada no lugar, como se estivesse presa ao chão, feito uma estátua.

O que fazer com eles? Lembro que pensava que não era a cuidadora, era a professora! Que trabalho pedagógico era possível realizar com crianças que nem conseguiam parar sentadas, que nem conseguiam olhar para mim por mais de dez segundos? O magistério não me preparou para aquilo! Não era possível “dominá-los”,



controlá-los, ensiná-los, pois nem olhavam para mim quando eu falava! Eu só pensava: que loucura!

Durante os primeiros meses, fui seguindo a rotina do lugar, indo com as crianças de um canto a outro da escola, observando, buscando conhecer, ver o que gostavam, mas eu parecia e me sentia um "peixe fora d'água", como ouvi duas auxiliares cochichando numa ocasião e elas tinham razão, eu era mesmo! Um dia pensei: ou eu vou para lá e realizo meu papel de professora ou "largo mão disso". Passei a questionar-me sobre o que uma professora pode ensinar para bebês.

Cabe aqui um parêntese para destacar dois pontos elencados por Roldão (2005) a respeito da profissionalidade docente: a compreensão e consciência do profissional docente de seu papel e o conhecimento – ou saberes (TARDIF, 2013a), necessários a essa função. No meu caso, naquele momento, apesar de ter ciência do papel da docência, eu não tenho a menor competência<sup>1</sup> para desenvolver esse papel, pois ainda me encontrava na fase da carreira em que seguimos os exemplos que tivemos de docência: dos professores que tivemos enquanto estudantes da educação básica e da formação para a docência. Ainda entendia meu papel de professora como de alguém que detém o conhecimento e o transmite, "dominando a classe", mas nunca aprendi o que ensinar a bebês e crianças tão pequenas. Eu não tinha a mínima ideia do que ensinar, por que ensinar, nem como ensinar e, pior, achava que apenas devia ensinar, não tinha ciência de que a educação é uma via de mão dupla, onde se ensina e aprende ao mesmo tempo, como ensinou Paulo Freire.

Ao final do meu primeiro trimestre naquela escola, lembro-me que a diretora me chamou e conversou comigo sobre o modo como eu me comportava com as crianças. Gentilmente, explicou-me que, diferentemente de crianças mais velhas, com as quais era preciso certo rigor no trato, as crianças pequenas precisam de sorrisos, abraços e muito carinho e que havia muito o que poderia ser trabalhado pedagogicamente com crianças de creche, me oferecendo, inclusive, livros e materiais que poderiam me ajudar a refletir sobre o que ela estava falando.

---

<sup>1</sup> Nesta tese, compreendemos competência a partir de duas perspectivas que, apesar de distintas, estão interligadas: "a da função/profissão em si [e] a do sujeito que a exerce. No primeiro caso, competência é o conjunto de padrões mínimos [conhecimentos técnicos] requeridos para o bom desempenho das responsabilidades relativas ao tipo de atividade profissional. No segundo, resulta da capacidade em se executar uma ação específica com alcance dos objetivos pretendidos. Assim, [conforme Lück (2009)], competência é o pressuposto que visa evitar que qualquer atividade seja executada a partir do ensaio e erro." (ARAÚJO, 2018, p. 90).

Aquilo ficou "martelando" em minha mente um bom tempo e então comecei a lembrar das coisas que eu gostava quando era criança: brincar na terra, ouvir histórias, assistir aos desenhos, cantar e dançar, experimentar com diferentes materiais, brincar de faz de conta, dentre tantas outras atividades que fazia no quintal da casa da vó e, intuitivamente, fui levando para as crianças propostas que poderiam proporcionar a vivência dessas experiências que tanto me fascinavam quando pequena.

Passamos, então, a construir castelos de areia, a deitar na grama e observar as nuvens, a dançar até cair de cansaço, a cantar muito, a escorregar com papelão na lateral gramada do campo, a nos sujar com guache, a picar papel, a construir infinitas coisas com diferentes materiais e, por quatro anos, trabalhando com diferentes turmas de crianças de dois anos, voltei a ser criança e a experimentar.

Faço novo parêntese para refletir sobre a importância do papel dessa diretora na minha constituição enquanto profissional da educação, no desenvolvimento de minha profissionalidade. Enquanto gestora da escola, atenta ao trabalho desenvolvido pelos profissionais sob sua responsabilidade, por meio da liderança (HARGREAVES, 2002) e da supervisão colaborativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; ALARCÃO, 2011), do apoio à mudança (HARGREAVES, 2002), me indicou o caminho e me ajudou a trilhá-lo para que pudesse evoluir enquanto profissional.

Os caminhos vão mudando, o tempo vai passando e fui trabalhar na pré-escola e depois voltei para o ensino fundamental, onde, cada vez mais, deveríamos trabalhar o que os alunos tinham que aprender para tirar boas notas e "passar de ano". Eu era aquela professora que foi uma aluna que passou todo seu tempo no ensino fundamental aprendendo por métodos tradicionais de ensino, que frequentou um curso de magistério muito aquém do que seria minimamente necessário, além de também ensinar pela metodologia tradicional. Então me lembro desses anos de docência como sendo uma professora reprodutora das posturas que conhecia de meus professores e de ensinar reproduzindo, no lugar das cartilhas, as coleções didáticas, infinitas coleções.

Lembro-me que todas as formações que vivenciei nesses primeiros dez anos de docência foram formações mais diretivas, ou seja, aquelas realizadas por meio de cursos de formação e que objetivavam apenas a melhoria de comportamento e da competência docente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), ou ainda, dos resultados educacionais, ou seja, que esperavam apenas a transposição do que estava sendo

ensinado para a sala de aula – é o que Nóvoa (2014) denomina de formação no consumo de conhecimento.

Após finalizar a graduação, fiz uma pós-graduação em nível de especialização em Gestão Educacional. A compreensão da educação pelo ponto de vista da gestão escolar, na teoria e nas observações do estágio, ampliou minha visão e foi uma experiência enriquecedora.

Os momentos críticos da vida nos fazem refletir sobre os rumos que queremos nos dar e, assim como no início da carreira, vivenciei um outro que me fez refletir sobre que profissional eu queria ser. Nessa reflexão, percebi que, após anos de trabalho, não perseguia mais aquele objetivo inicial, de proporcionar experiências aos estudantes ao desenvolver minha função. Sem perceber, os processos formativos pelos quais passei e a experiência dura e solitária, que é a docência em seus anos iniciais, me aprisionaram no fazer cotidiano que não me permitia mais perseguir sonhos, perceber o outro, os colegas e, principalmente, os estudantes.

Essa percepção não ocorreu da noite para o dia, foi um processo de construção, em que a maturidade adquirida com as experiências da vida e profissionais com certeza contribuíram, mas o fato é que fui me tornando uma professora curiosa em meu ambiente de trabalho: a sala de aula. Fui me tornando uma professora que buscava a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, experimentando e aprendendo com os erros e os acertos, construindo experiências profissionais e me constituindo enquanto profissional e pessoa junto com as crianças.

Retomei minha experiência perdida lá na creche, de pensar na criança, no que sentem e pensam, que experiências já vivenciaram e passei a organizar melhor os processos de trabalho e fui percebendo o quanto os alunos apreciavam saber o que iríamos fazer e o porquê, o que eu pretendia e esperava deles e passei a envolvê-los também no planejamento das ações. Deixei, assim, de ter problemas anteriores como a indisciplina, a falta de interesse dos alunos e de precisar levantar a voz para ser ouvida. Passei a trocar mais com meus colegas e, nesse processo, construí muitas amizades e percebi que o caminho árduo de se constituir enquanto bom profissional da educação fica mais leve quando compartilhado, tanto com os colegas quanto com as crianças.

Cabe aqui novo parêntese para destacar alguns pontos da minha reflexão ao pensar minha carreira docente: (i) durante dez, quinze anos de atuação na

docência, não havia passado por experiências de construção colaborativa de projeto educacional transformador da escola (NÓVOA, 2014; HARGREAVES, 2002), ou seja, as formações que ocorreram nos espaços onde desenvolvi minha função docente não estavam associadas aos fins educacionais (NÓVOA, 2014) ou (ii) estes não eram projetos formativos que visavam à formação de um professor reflexivo (ALARCÃO, 2011), ou ainda, (iii) eu não tinha consciência sobre o tipo de formação que participava, quais seus objetivos e que estratégias estavam sendo utilizadas, nem sequer era informada sobre eles, ou seja, não havia participado da elaboração da proposta formativa, o que comprometeu meu nível de engajamento e minha responsabilização pela formação em que participava. Isso, com certeza, se refletiu em meu desenvolvimento profissional e me tornou, por todos esses anos, uma profissional executora e não reflexiva, que, muitas vezes, se eximiu do compromisso e responsabilidade pelo resultado do trabalho que realizava. Fecha parêntese.

Como afirmado antes, a percepção da necessidade de mudança, de libertação e adoção de uma nova postura enquanto profissional não ocorreu da noite para o dia, foi um processo de construção de anos, que, aos poucos, foi me tirando do espaço restrito da sala de aula, ou melhor, da mesa do professor e me fazendo "achegar" às crianças, às suas histórias, seus modos de pensar e ser no mundo e também às salas vizinhas, aos colegas, aos seus modos de pensar e fazer educação e, então, levou-me ao movimento de compartilhar saberes e reflexões sobre a escola e nossa atuação nela, ou seja, a reflexão "da" prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) e sobre as experiências de vida e docência (LARROSA, 2021a, 2021b; GUÉRIOS, 2002; NÓVOA, 2014) foram me constituindo como professora reflexiva (ALARCÃO, 2011). Esse movimento, conseqüentemente, levou-me ao trabalho com a formação de professores, ao mestrado e, agora, ao doutorado.

Após a decisão sobre a identidade profissional que desejava construir – ou da tomada de consciência sobre a necessidade de desenvolver minha profissionalidade (ROLDÃO, 2005) para que pudesse conseqüentemente, melhorar minha prática – e do retorno à minha fase das descobertas, fiz um curso de Arte Educação que muito contribuiu para essa nova fase da carreira docente, pois me ajudou a ver o mundo, as crianças e a educação por outra perspectiva, me ajudou a dar liberdade e possibilidade para as crianças desenvolverem sua criatividade e se desenvolverem como seres integrais e, assim como eu, compostos por diferentes dimensões. Essa perspectiva de trabalho docente que possibilita a participação e a criação pelas

crianças me levou ao mestrado, onde pude estudar as relações entre esse trabalho e minha autoformação enquanto docente.

Compartilhar, em seminários e fóruns, minhas experiências e reflexões a respeito do trabalho com as crianças, me levou à atuação como formadora de professores, experiência que iniciei como formadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC e, em seguida, passei a desenvolver, na Secretaria Municipal da Educação de Sorocaba, um trabalho voltado à formação de professores.

Atuando na Secretaria da Educação em diferentes funções, tive a oportunidade de participar de diversos processos formativos, como formadora ou gestora, e de alguns grupos de estudo e produção de documentos orientadores da rede municipal de ensino, que me possibilitaram experiências, no sentido dado por Larrosa (2021a, 2021b), o que ampliou meus conhecimentos sobre a docência e contribuiu com meu desenvolvimento profissional.

Nos últimos anos, além do trabalho na Secretaria, tive a oportunidade de atuar, em designação, na gestão escolar, como diretora e vice-diretora de escola na rede municipal de Sorocaba. Mais uma experiência enriquecedora e transformadora. Atuei na maior escola da rede municipal de Sorocaba na época, numa periferia que iniciava sua constituição enquanto comunidade, com mais de mil e trezentos estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais, e cerca de oitenta funcionários e nenhum processo de trabalho constituído. Foi um grande desafio.

A escola em questão era nova, tinha iniciado como instituição escolar no ano anterior, dividida em cinco espaços físicos diferentes em cinco outros bairros da cidade, enquanto o prédio do bairro onde seria a sede estava em construção. Cheguei como diretora cerca de dez dias após o mobiliário, os documentos, os funcionários e os estudantes, que antes não se conheciam, terem sido instalados nesse novo prédio. Foi um ano de construção, talvez não tão coletiva como eu gostaria, mas nos constituímos como equipe e nos formamos enquanto profissionais à medida que vencíamos os desafios que se apresentavam diariamente.

Tive a oportunidade de retornar a essa escola em 2020, ainda como diretora, mas todos os planos que tínhamos, a equipe e eu, para a continuidade do trabalho nessa escola foram atravessados pela pandemia da COVID-19 e por todas as incertezas e reconstruções que ela impôs à educação. Apesar disso, juntamente com a equipe da escola, pude vivenciar experiências pedagógicas e de formação de

professores incríveis nesse ano. Num ano que parecia perdido, juntos encontramos uma forma de nos tornarmos profissionais, construindo nossa profissionalidade e a profissionalização e um projeto de educação consciente, colaborativo e que visava à transformação, tanto nossa, quanto da comunidade escolar.

Minhas experiências me fizeram compreender a importância de uma formação consistente para o desenvolvimento da profissão e a importância da reflexão coletiva, na escola, acerca das práticas ali vivenciadas. Fui percebendo, ao longo dos anos, que compartilhar experiências e refletir sobre elas, uma reflexão alicerçada no conhecimento já produzido, proporcionou-me o que, na época, eu chamava de crescimento profissional.

Minha atuação docente, iniciada, em 1994, como professora eventual, ainda cursando o magistério, minha atuação na formação de professores, iniciada em 2014, meus estudos acadêmicos na pós-graduação, iniciados em 2015, e minha atuação na gestão escolar, como diretora e vice-diretora de escola, além da atuação na Secretaria da Educação me levaram a questionar as relações entre a atuação da gestão escolar, a formação de professores na escola e a profissionalização docente, sendo esses três movimentos tema desta pesquisa.

As experiências relatadas tornaram caro a mim esse tema e fizeram-me compreender que, mesmo a formação de professores devendo ocorrer em diferentes tempos espaços e com diferentes finalidades, a escola é um espaço privilegiado de reflexão sobre a práxis, evidenciando a importância da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos na escola. Essa experiência e também os estudos realizados têm me apontado que uma formação alicerçada na reflexão e construção coletiva e colaborativa da/acerca da prática possibilita a profissionalização docente.

Com o objetivo de verificar, conhecer e apresentar o que já havia de produção acadêmica a respeito desses movimentos, realizamos um mapeamento dos estudos na área da formação de professores que os abarcasse. No entanto, o processo de busca realizado não encontrou nenhuma pesquisa que relacionasse os três movimentos. Consultou-se os bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), os repositórios de teses e dissertações e de periódicos da CAPES, a Biblioteca e os anais das reuniões nacionais do Grupo 8 (Formação de Professores) da ANPEd, procurando responder principalmente às seguintes questões:

- Que autores referenciam teoricamente as pesquisas?
- Que concepção(ões) sobre formação de professores, profissionalização docente e sobre a atuação da gestão escolar nessa formação pode(m) ser observada(s) nessas pesquisas?
- Quais os principais resultados apresentados?

Para tanto, estabeleceu-se os seguintes descritores entre aspas:

- "formação de professores na escola" / "formação de professores na escola"/ "formação de professores no contexto escolar" / "formação de professores no contexto escolar";
- "a gestão escolar e a formação de professores" / "o gestor e a formação de professores" / "a gestão escolar e a formação de professores" / "o papel do gestor na formação de professores" / "o papel do gestor na formação de professores";
- "profissionalização docente e a formação na escola" / "profissionalização docente e a formação no contexto escolar".

Definiu-se, como recorte temporal, os últimos dez anos (2010 a 2020) para a busca realizada e, como critério de corte, os Critérios de corte (CRs) abaixo listados, que foram sendo aplicados em cada etapa do mapeamento: CR1 - Exclusão das pesquisas que se repetem a partir da busca, usando diferentes descritores no mesmo repositório; CR2 - Exclusão de trabalhos sem o resumo (mesmo após a busca livre do resumo na internet); CR3 - Exclusão das pesquisas que se repetem em diferentes repositórios; CR4 - Exclusão dos trabalhos cujos títulos não contenham pelo menos uma palavra de um dos descritores; CR5 - Exclusão de trabalhos cujos títulos não estejam relacionados ao tema; CR6 - Leitura dos resumos - excluir trabalhos não relacionados ao objetivo do mapeamento; CR7 - Leitura dos textos para verificar os que relacionam pelo menos dois dos descritores deste mapeamento: gestão escolar, formação na escola e/ou profissionalização docente.

A primeira etapa da busca compreendeu aplicar os descritores aos bancos de dados, selecionando trabalhos dentro do recorte temporal e, em seguida, aplicar ao conjunto de respostas de cada um os CRs 1 e 2. A tabela 01, abaixo, resume essa etapa:

**Tabela 01 - Mapeamento etapa 1**

<b>Periódicos</b>	<b>Respostas</b>	<b>CR 1</b>	<b>CR 2</b>
BDTD	15	14	14
CAPES Teses e Dissertações	37	21	20
CAPES Periódicos	13	8	7
Biblioteca ANPEd	0	0	0
GT 8 ANPEd	2	2	2
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>45</b>	<b>43</b>

Fonte: Produzido pela autora.

Em seguida, na etapa dois, aplicamos os critérios de corte, CR3 a CR6, sobre os 43 trabalhos resultantes da primeira etapa. A tabela 2, abaixo, resume esse processo:

**Tabela 02 - Mapeamento etapa 2**

<b>Crítérios de Corte</b>	<b>CR 2</b>
<b>Total</b>	<b>43</b>
<b>CR3</b> - Exclusão as pesquisas que se repetem em diferentes repositórios	41
<b>CR4</b> - Exclusão dos trabalhos cujos títulos não contenham pelo menos uma palavra de um dos descritores	24
<b>CR5</b> - Excluir trabalhos cujos títulos que não estejam relacionados ao tema	17
<b>CR6</b> - Leitura dos resumos - excluir trabalhos não relacionados ao objetivo do mapeamento	09
<b>Total</b>	<b>09</b>

Fonte: Produzido pela autora.

Não foi possível encontrar a versão completa de um dos trabalhos, de forma que tivemos como corpus a ser analisado 8 (oito) trabalhos, dos quais 5 (cinco) dissertações e 3 (três) artigos. O objetivo do mapeamento foi identificar e apresentar estudos que tratam da relação entre a formação de professores realizada na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente, o que nos fez analisar os



trabalhos buscando, também, a relação que os autores fizeram entre ao menos dois dos descritores apresentados no tema deste trabalho (CR7).

Assim, a etapa três consistiu na leitura dos textos na íntegra, o que possibilitou verificar que um deles não apresentava qualquer reflexão relacionando os movimentos representados pelos descritores da busca, o que o excluiu, sendo então considerados, na análise final, 7 (sete) trabalhos, sendo 4 (quatro) dissertações e 3 (três) artigos, conforme quadro 1 a seguir:

**Quadro 01 - Relação de trabalhos analisados**

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição/Local</b>	<b>Tipo</b>
1. A articulação entre a formação continuada dos professores e o gestor: uma experiência em processo (GISSONI, 2010).	2010	Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP	Dissertação
2. A escola pública e processos formativos de professores: espaços e concepções explícitas no Projeto Político-Pedagógico (OLIVEIRA, ZIENTARSKI e PEREIRA, 2012).	2012	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. 2012; v.7 n. 15 - Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	Artigo
3. A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente (SOUSA, 2014).	2014	Universidade do estado do Pará, Belém	Dissertação
4. A formação continuada dos professores das escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegrete/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente (LEAL, 2014).	2014	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Dissertação
5. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista (GARCIA; MIRANDA, 2017).	2017	Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, Vol.12, n. 4.	Artigo
6. Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional (FONTOURA, 2018).	2018	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Dissertação
7. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015).	2015	37ª Reunião Nacional da Anped	Artigo

Fonte: Produzido pela autora.

Todos os estudos analisados trazem a escola como local privilegiado da formação de professores, uma vez que é nela que se realizam os processos de ensino e aprendizagem e onde as dificuldades na realização desses processos tornam-se perceptíveis.

Três trabalhos relacionam a formação na escola ao desenvolvimento profissional docente, sendo um de maneira superficial, já que visava relacionar a formação ao trabalho desenvolvido em sala de aula (SOUSA, 2014), tratando o desenvolvimento competente desse trabalho como um dos elementos da profissionalização docente. Os dois trabalhos (LEAL, 2014; FONTOURA, 2018) cujo foco era relacionar a formação na escola ao desenvolvimento profissional, apresentaram elementos como a reflexão coletiva, a análise da prática, a busca pela resolução dos problemas cotidianos e a participação na construção do projeto formativo da escola como pontos principais para a construção da profissionalização docente.

Quatro trabalhos apresentaram reflexões sobre a atuação da gestão escolar e a formação realizada na escola, sendo um deles (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015) com foco apenas na atuação do coordenador pedagógico. Os três trabalhos que relacionaram a atuação da gestão escolar como um todo (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) à formação realizada no contexto escolar (GISSONI, 2010; OLIVEIRA; ZIENTARSKI; PEREIRA, 2012; GARCIA; MIRANDA, 2017) trazem a gestão escolar como o articulador e possibilitador cômico e consciencioso dos processos formativos na escola, apontam a necessidade da participação, também consciente e ativa dos docentes na elaboração e reelaboração constante do projeto formativo da escola, a reflexão sobre os fins da educação e os conhecimentos necessários para a realização de um trabalho docente eficiente para esses fins como os principais elementos necessários à formação realizada na escola.

No que tange às concepções evidenciadas nesses trabalhos, relacionadas aos três movimentos apresentados no tema desta pesquisa, podemos condensar da seguinte forma: a) Concepção de formação: de modo geral, os trabalhos apontam a formação como um processo que deve ser reflexivo acerca da prática, no compartilhamento de ideias entre os pares para a produção de conhecimentos sobre os objetivos educacionais, sobre ensino, sobre as pessoas do processo de aprendizagem, sobre a relação do ensino e da aprendizagem com o objetivo de propiciar a compreensão e a organização de seu trabalho de forma crítica, reflexiva e

eficiente e a consequente melhoria da qualidade da educação; b) Concepção de profissionalização docente: os trabalhos que trazem a discussão para o campo da profissionalização docente, apesar de apontarem que esta acontece por meio da reflexão sobre a prática em espaços reflexivos, participativos e coletivos na instituição escolar, não aprofundam a discussão a respeito desses elementos ou sobre o desenvolvimento profissional docente. Concepção sobre a atuação da gestão escolar na formação realizada na escola: todos os quatro trabalhos que trazem reflexões acerca da atuação da gestão escolar na formação que acontece na escola, apontam os gestores escolares como profissionais que buscam a melhoria da qualidade da educação ofertada na escola, articulam a formação realizada aos fins educacionais e inserem essa gestão numa atuação consciente, intencional e responsável, que organiza processos formativos que sejam participativos e reflexivos a todos as pessoas envolvidos nesses processos.

O mapeamento realizado reforçou nossa percepção de que pensar as relações entre os três movimentos relacionados no tema desta pesquisa: a formação de professores na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente como um conjunto de concepções e ações que se interconectam, inter-relacionam e influenciam-se mutuamente, pode gerar reflexões que contribuam para o desenvolvimento profissional docente, e, conseqüentemente, com o campo da formação de professores e com a educação de forma geral, além das contribuições que pode trazer para o campo da pesquisa em educação.

Nesse sentido, os três movimentos que o tema desta pesquisa abarca – a formação de professores na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente – compõem, em alguma medida, as produções recentes da literatura sobre formação de professores. Para compor o arcabouço teórico da pesquisa, dialogamos com Nóvoa (2014, 2017), Tardif (2013b), Contreras (2012), Oliveira-Formosinho (2009), Roldão (2005), Day (2001), Hargreaves (2002), Bolzan (2002), dentre outros para tratar do desenvolvimento profissional docente, profissionalidade e profissionalização; Larrosa (2021a, 2021b), Nóvoa (2017), Alarcão (2011), Tardif (2013a, 2013b), Bolzan (2002) e Guérios (2002), para tratar da formação na escola e, além de retomar Nóvoa (2014), Alarcão (2011), Hargreaves (2002) e Bolzan (2002), trazemos Gatti *et al.* (2019), Alarcão e Tavares (2018), Roldão (2017), Lück (2015), Paro (2015), Zeichner (2008), Tavares (2001) e Cochran-Smith e Lytle (1999) para

refletir sobre a gestão escolar na relação com a formação na escola e com a profissionalização docente.

A fim de construir o processo metodológico de pesquisa, partimos da seguinte questão: **que elementos da atuação da gestão escolar possibilitam a formação de professores com vistas à profissionalização docente?** Como objetivo geral, pretende-se **compreender, sob a perspectiva da profissionalização, como a gestão escolar organiza os processos formativos que ocorrem na escola.** A fim de organizar a pesquisa subdividiu-se esse objetivo central em quatro objetivos específicos, a saber:

- a) Verificar, na legislação e documentos orientadores da rede municipal de ensino de Sorocaba, indícios de uma formação de professores voltada à profissionalização docente;
- b) Compreender os movimentos de formação de professores na escola voltados ao desenvolvimento profissional docente;
- c) Identificar e analisar os processos formativos anunciados que ocorrem nos tempos e espaços da escola;
- d) Identificar e analisar elementos declarados da atuação da gestão escolar relacionados ao desenvolvimento das ações formativas que visam à profissionalização docente na rede municipal de ensino de Sorocaba.

A pesquisa ocorreu, em sua maior parte, durante o período pandêmico, no entanto, passados os primeiros meses de reorganização da educação de modo geral, em todos os seus níveis, não houve maiores complicações para a produção dos dados e realização da pesquisa como um todo. Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, com análise documental dos marcos legais e documentos orientadores do trabalho pedagógico da rede municipal de ensino de Sorocaba. Produzimos dados por meio de questionário junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e equipes gestoras<sup>2</sup> e por meio de entrevista com as equipes gestoras de quatro escolas da rede. Analisamos os dados produzidos por meio de processos que construímos baseados na análise de conteúdo de Franco (2005).

Organizamos este relatório de pesquisa em cinco capítulos. O primeiro e segundo capítulos apresentam o referencial teórico da pesquisa, sendo que, o

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, utilizamos o termo "equipe gestora" para designar os profissionais que compõem a classe de suporte pedagógico: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico (que na rede municipal de ensino de Sorocaba é nomeado orientador pedagógico).

primeiro, trata do desenvolvimento profissional, buscando conceituá-lo e apresentar uma visão geral dos estudos já realizados sobre o tema, apontando suas relações com a formação de professores, onde, também, trataremos de dois termos que estão relacionados ao desenvolvimento profissional: a profissionalidade e a profissionalização, dialogando com os estudos produzidos nos últimos anos a respeito deles, buscando compreender como se relacionam entre si, com a formação e com o desenvolvimento profissional docente.

O segundo capítulo traz discussões acerca da formação de professores na escola e das experiências formativas que, nos diferentes tempos e espaços da instituição, possibilitam a construção de conhecimentos e a transformação da prática. Dialogamos com diferentes autores para tratarmos da questão da atuação da gestão escolar na organização desses tempos e espaços formativos da escola e finalizamos trazendo uma possível interlocução entre os três movimentos apresentados, por meio de uma intersecção de conjuntos que os associa – e faz compreendê-los enquanto movimento -, além das ações que se desdobram de cada um e que associadas podem contribuir com desenvolvimento profissional docente.

O terceiro capítulo trata dos caminhos metodológicos da pesquisa e seus desdobramentos, como a seleção e construção dos instrumentos de produção de dados, assim como as opções feitas para a análise destes, além da descrição dos passos realizados durante esse processo, mostrando os como e os porquês das escolhas realizadas.

O quarto capítulo apresenta a análise documental realizada sobre os documentos normativos da rede municipal de ensino de Sorocaba e, o quinto, a análise realizada sobre o *corpus* de pesquisa constituído pelas respostas aos questionários enviados aos docentes e equipes gestoras da rede municipal pesquisada e pelas entrevistas realizadas com membros de equipes gestoras de escolas dessa rede.

Finalizamos com nossas considerações finais, onde procuramos compor uma reflexão dialógica entre o referencial teórico e a análise de dados realizada, apontando se e como a pesquisa atingiu seus objetivos e em que contribuiu com o campo da formação de professores e da educação como um todo, além de possíveis desdobramentos que a pesquisa possibilita.

## I. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DA PROFISSIONALIDADE À PROFISSIONALIZAÇÃO

*“A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.”  
(NÓVOA, 2017).*

Neste capítulo, num primeiro item, discutimos o desenvolvimento profissional docente, apontando conceitos, abordagens, modelos, pressupostos e buscando compreender as características, princípios, pontos positivos, desvantagens, além dos dilemas e dicotomias que o tema envolve, dialogando com autores que tratam do assunto, trazendo uma visão geral dos estudos já realizados e apontando suas relações com a formação de professores.

Em seguida, no segundo item, abordamos dois termos que estão relacionados ao desenvolvimento profissional: a profissionalidade e a profissionalização, dialogando com os estudos produzidos nos últimos trinta anos, buscando compreender como se relacionam entre si, com a formação e com o desenvolvimento profissional docente.

### 1.1 O desenvolvimento profissional e a formação de professores

O conceito de desenvolvimento profissional vem sendo tratado desde que a docência se tornou ofício e a educação passou a ser leiga, no entanto, implicado pelo termo profissionalização, passou a figurar nos cenários das pesquisas e das discussões sobre a formação de professores, de forma mais consistente, nos últimos trinta anos (TARDIF, 2013b). Na literatura sobre o tema, verificamos que o termo está ligado à ideia de formação permanente, ou seja, um processo que ocorre ao longo da vida.

Desde que se fala em docência como ofício, discute-se a formação de professores. Os estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem do adulto contribuíram com as discussões sobre o tema, impelindo às pesquisas sobre o desenvolvimento profissional desses adultos. Desse modo, passou-se a discutir e produzir conhecimento sobre o desenvolvimento profissional docente, buscando conceitualizá-lo por diferentes perspectivas formativas e de aprendizagem docente.

Conceituar desenvolvimento profissional é uma tarefa laboriosa, uma vez que o tema é tratado por diferentes perspectivas e abordagens. Nesta pesquisa, compreendemos desenvolvimento profissional como o movimento de constituição profissional dos professores ao longo da carreira e da vida, movimento esse que não é linear e que é composto de continuidades e descontinuidades, além de muitos desvios e retrocessos, intrinsecamente ligado à formação de professores (TARDIF, 2013b). Assim, entende-se a formação de professores como a formação profissional que ocorre a partir da reflexão sobre os contextos de trabalho e ensino (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), ou seja, das experiências sobre a prática na escola.

O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, difere da ideia de formação contínua, pois "[...] é um processo mais vivencial e mais integrador [dessa forma] a maioria dos autores considera a formação contínua um subsistema, um componente do desenvolvimento profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225), apesar da formação ter uma história de estudos e discussões mais longa.

Dessa forma, pactuamos com Oliveira-Formosinho (2009), quando aponta o desenvolvimento profissional como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Isso significa que o desenvolvimento profissional está ligado aos fins educacionais e ao contexto de trabalho docente, ou seja, à escola, assim como aos processos formativos que nela ocorrem. Nesse sentido, Vaillant e Marcelo (2012) apresentam a ideia de desenvolvimento profissional como a que "mais se adapta à concepção de docente como profissional do ensino [...caracterizando-se] por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167). Já Day (2001) amplia a definição de desenvolvimento profissional, apresentando-a como um processo que

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo e indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

A ideia de desenvolvimento profissional está também diretamente ligada à concepção de que teoria e prática são indissociáveis, sendo que, nesta tese, entendemos que a teoria (consciência/interpretação/reflexão/ideia que fazemos sobre as situações, sobre as ações, os fatos, a prática) e a prática (ação permeada e resultante da teoria) são dimensões do conhecimento, pois estão interligadas num movimento cíclico e imbricado, que, por meio da reflexão, gera constantemente novos conhecimentos (GHEDIN, 2012).

Movimento cíclico entre teoria e prática, porque além de contínuo é infinito, de forma que geram e motivam um ao outro. Interdependentes, porque são indissociáveis e imbricados, uma amálgama chamada conhecimento. Quando agimos, estamos colocando em prática uma ideia; havendo consciência dessa ação, realizamos reflexões e análises sobre ela, o que por sua vez pode gerar alterações nessa ação, ou seja, produzimos novas teorias/conhecimentos, assim, refletida e dialogicamente, uma transformando a outra.

Dessa forma, sem desconsiderar ou excluir as perspectivas de desenvolvimento de conhecimentos e competências e a de compreensão de si, considera-se, como a que mais se aproxima do conceito de desenvolvimento profissional tratado nesta pesquisa, a perspectiva do desenvolvimento do professor como mudança ecológica, que relaciona o desenvolvimento profissional docente aos contextos onde se dá: ao contexto de trabalho e ao contexto de ensino, conforme apresentado por Oliveira-Formosinho (2009).

A autora, numa revisão de literatura sobre o tema, apresenta três perspectivas de desenvolvimento profissional que estão associadas à ideia de oportunidades para aprender e para ensinar: desenvolvimento do conhecimento e das competências; nova compreensão de si e mudança ecológica.

A perspectiva de desenvolvimento profissional pelo aprimoramento ou expansão de conhecimentos e competências está associada ao desenvolvimento de



competências técnicas, à flexibilidade nas estratégias de ensino, ao conhecimento de conteúdos, ou seja, tem sua base no conhecimento humano e pedagógico, mas traz consigo a ideia de desenvolvimento de "fora para dentro" ou de "cima para baixo", onde este "[...] é visto como algo que faz o professor e não algo que o professor faz em companhia" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 228).

A perspectiva de desenvolvimento profissional como uma nova compreensão de si "[...] reconhece que desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, em que as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel vital" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 230), ou seja, envolve mais que mudar comportamentos, ampliar conhecimentos ou desenvolver competências, envolve "[...] toda a pessoa que o professor é" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 230). Essa perspectiva está alicerçada numa "[...] 'visão do homem' como pessoa integrada, organismo vivo que pensa, sente e responde às circunstâncias" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 230), ou seja:

[...] na dimensão da maturidade psicológica [de] um self integrado e forte [...] na dimensão dos ciclos de vida [que associam as atitudes ao nível de experiência docente] na dimensão da carreira profissional [onde] os aspectos do desenvolvimento pessoal [...] relacionados com o trabalho [como] incentivos, promoções [...] podem influenciar o entusiasmo [...] ou provocar o desencanto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 230).

No entanto, essas perspectivas humanistas de desenvolvimento profissional podem ser consideradas caras e lentas, difíceis de prever resultados e "[...] muito dependente das pessoas, caindo facilmente num autocomprimento em relações humanas ricas e compensadoras, mas dificilmente replicáveis noutros contextos [...]" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 230). Ainda podem ser vistas como "[...] um exercício de controlo, não através dos conhecimentos, mas através dos cuidados e afecto, ou ao centrar-se no indivíduo e não no contexto, revelar formas de conservadorismo particularmente individualistas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 230).

A terceira perspectiva de desenvolvimento profissional apresentada por Oliveira-Formosinho (2009) é a do desenvolvimento do professor como mudança ecológica, como citamos inicialmente, e que relaciona o desenvolvimento profissional docente aos contextos de trabalho e de ensino. Quanto ao contexto de trabalho, este está associado a fatores como tempos e espaços para o trabalho coletivo, reflexivo e

colaborativo necessários ao desenvolvimento profissional e à disponibilização dos recursos necessários ao processo e à liderança.

A liderança é um factor contextual que afecta decisivamente os projetos de desenvolvimento profissional nas escolas (Harris e Muijs, 2005; Crowther et al, 2002) [assim como o desenvolvimento profissional afeta a escola, a organização educacional] A liderança é, então, concebida no plural (lideranças) como liderança distribuída que promove aprendizagens através de toda a organização (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 235).

A liderança escolar está associada ao processo de mudança, de transformação dos profissionais e da instituição, ou seja, é imprescindível à transformação cultural da escola (HARGREAVES, 2002). Consideramos que a gestão escolar possui papel-chave nesse processo ao organizar um ambiente propício a essa transformação, um ambiente que apoie os processos de desenvolvimento dos professores.

A primeira tarefa é a de apoiar os professores no processo de mudança - ajudando-os a desenvolver e a implementar transformações importantes em seu trabalho. Isso não significa apenas uma questão de garantia para que os professores implementem inovações ou reformas específicas com fidelidade, mas deles serem capazes de responder a inovações múltiplas, de lidar com mudanças constantes e de estar sempre abertos e interessados em explorar formas de qualificar seu ensino de forma contínua (HARGREAVES, 2002, p. 152).

Esse ambiente propício, o apoio, materializado em diferentes ações (trataremos mais do tema no segundo capítulo), associado à possibilidade de construção colaborativa dos conhecimentos pedagógicos, dos objetivos educacionais e do processo de ensino, possibilitam a sustentabilidade do processo de desenvolvimento profissional e institucional (HARGREAVES, 2002).

Associado ao conceito e à perspectiva de desenvolvimento do professor está a abordagem a ser considerada ao se propor processos formativos para a docência. Dentre as inúmeras existentes, compostas, por sua vez, por diferentes modelos de desenvolvimento profissional<sup>3</sup> que consideram dimensões e características diversas dos processos de constituição profissional dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), consideramos, nesta pesquisa, alguns que se coadunam com a ideia de constituição profissional ao longo da carreira e com a perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional.

---

<sup>3</sup> Abordagens e modelos explicitados no quadro do Apêndice 01.

O modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão (abordagem curricular de desenvolvimento profissional), pode assumir o viés de reflexão e apoio mútuo (MARCELO GARCIA, 1995), que trazem como pressupostos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009): (i) a reflexão e análise como meio central do desenvolvimento profissional, sendo que a observação/supervisão contribui para esse movimento de investigação docente; (ii) que o feedback proporcionado por processos de observação pelos pares não é uma prática comum na docência, por esta ser uma atividade isolada à sala de aula, assim esses processos precisam ser proporcionados; (iii) que o processo de observação e supervisão pode "[...] beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação, como também o professor observador" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 241) e (iv) que é muito provável que, ao participar de processos de observação/supervisão com o viés da reflexão e apoio mútuo, os professores optem pela continuidade de seu envolvimento, pois observam os resultados positivos desse processo.

Alarcão e Tavares (2018) trazem o conceito de supervisão como um processo de orientação da prática pedagógica, em que, a princípio, um professor mais experiente orienta um menos experiente, considerando que ambos estão em diferentes fases de seu processo de desenvolvimento profissional. Assim como Marcelo Garcia (1995), Alarcão e Tavares (2018) apontam que essa perspectiva de supervisão pressupõe o apoio dos pares à aprendizagem profissional. No capítulo dois, aborda-se com mais detalhes a formação que pode ser desenvolvida por meio desses processos.

Também associado à abordagem curricular de desenvolvimento profissional, encontra-se o modelo baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional (ou baseado em projetos), que pressupõe a ligação entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento curricular ou organizacional, nessa relação, a aprendizagem

[...] desenrola-se em torno da resolução de um problema concreto [...] pode ser um problema curricular ou mais genericamente, uma desejada melhoria para a escola [...] trata-se de promover o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular ou através do desenvolvimento organizacional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 242).

Esse modelo parte do pressuposto de que os adultos aprendem quando têm uma necessidade ou um problema a resolver - sendo os adultos os mais próximos de

seu trabalho, sabem mais sobre ele e no que precisam melhorar – e de que os professores aprendem mais quando envolvidos em projetos ou programas de melhoria e/ou desenvolvimento curricular.

Nóvoa (2014) aponta essa ligação entre o desenvolvimento profissional e o institucional como um princípio a ser observado em processos de formação profissional. O autor considera que a formação de professores, dentre outros, é também um processo de mudança da instituição, que só ocorre quando a formação está intrinsecamente ligada aos movimentos de melhoria da instituição escolar onde os professores em formação atuam.

Assim, tanto para os autores que analisaram o modelo de desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular ou institucional, conforme apresentado por Oliveira-Formosinho (2009), quanto para Nóvoa (2014), "[...] o desenvolvimento profissional e a melhoria das escolas e do seu currículo são perspectivados como processos indissociáveis" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 244).

O modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação (abordagem curricular) prevê a aquisição de conhecimentos pedagógicos e competências para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem por meio de cursos que geralmente envolvem um perito, que é o responsável pelo estabelecimento dos conteúdos e da sequência de atividades propostas, assim como pelas estratégias utilizadas e, desde que seja composto por prolongamentos como observação pelos pares ou apoio profissional mútuo, podem ser considerados de relevância ao desenvolvimento profissional dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

De acordo com Sparks e Loucks-Horsley (1990), nas condições apropriadas, os cursos e as oficinas têm a capacidade de mudar os conhecimentos e os comportamentos dos professores, sobre tudo, e, através disso, o desempenho dos estudantes. Mas é imprescindível incluir nessas condições apropriadas as actividades de prolongamento depois da sessão de formação - do tipo de observação pelos pares ou apoio profissional mútuo -, pois esses prolongamentos têm-se revelado muito importantes para a transferência dos conhecimentos e competências na acção de formação para a sala de aula (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 247).

No entanto, observa-se que "[...] a maior parte dos processos baseados nesse modelo não contém os prolongamentos de que Sparks e Loucks-Horsley (1990) falam [...] o que diminui bastante sua eficácia" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 248). Nóvoa (2014) vai ao encontro desse posicionamento de Oliveira-Formosinho (2009)

ao apontar, como princípio da formação de professores que proporciona o desenvolvimento profissional, a produção, não o consumo de conhecimento.

O modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação, ou modelo investigativo (abordagem curricular), parte da ação e de suas dinâmicas para ser evolutiva, ou seja, identifica-se um problema a ser resolvido ou uma necessidade sentida, seja individual ou do grupo, e estes se tornam "[...] o motor para desencadear um processo de investigação para a acção (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 249).

Os pressupostos desse modelo estão associados diretamente ao conceito de desenvolvimento profissional tratado nesta pesquisa e consideram que:

[i] Os professores são indivíduos inteligentes, questionadores, com conhecimentos de perito e com experiência relevante; [ii] Os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a reflectir na evidência empírica para formular soluções e [iii] Os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 250).

Alarcão (2011) traz a pesquisa-ação como uma estratégia formativa na perspectiva da investigação da prática, que possibilita a aprendizagem experiencial numa abordagem reflexiva (discorreremos mais sobre a pesquisa-ação e a abordagem da aprendizagem reflexiva no capítulo dois). Bolzan (2002) complementa a perspectiva ao apontar que

[...] a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática (BOLZAN, 2002, p. 155).

Os modelos desenvolvidos a partir das abordagens psicológicas – que trazem como prerrogativa o professor como aprendiz adulto –, com base em estudos que trazem como orientação o processamento da informação, os ciclos de vida, e as preocupações dos professores, também podem ser considerados ao se pensar no desenvolvimento profissional como um processo de constituição do professor ao longo da carreira.

Dentre outros, o modelo de aprendizagem que considera a psicologia dos ciclos de vida considera o adulto como um ser em desenvolvimento e aprendizagem e dá ênfase aos determinantes externos do desenvolvimento do adulto, tais como os contextos sociais, culturais e profissionais, assim, "[...] a relação entre a pessoa em desenvolvimento e os seus contextos é central para o processo de crescimento profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 257).

A teoria do ciclo total de vida defende que o aumento da *sabedoria* é um misto de conhecimento factual e processual, aliado a um sentido de contextualismo, relativismo e prudência (ou, então, uma grande sagesa a respeito de aspectos fundamentais da vida prática). Esse processo longo, multirreferencial, multidimensional, além de factual, processual e contextual, é reflexivo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 257).

Já a abordagem ecológica do desenvolvimento profissional é caracterizada pelo "[...] processo de interação mútua e progressiva entre a educadora activa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 258). Nesse sentido, considera-se o ambiente ecológico não apenas como o contexto imediato, que abarca as pessoas em desenvolvimento,

[...] mas como um conjunto de estruturas concêntricas [e que se inter-relacionam e influenciam] a saber: o microsistema [casa, escola, emprego], o mesossistema [conjunto de microsistema], o exossistema [contextos externos não vivenciados diretamente, como um setor administrativo externo, por exemplo] e o macrosistema [crenças, valores, concepções, hábitos, formas de ser e estar, etc.] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 258-259).

É fato que os contextos não imediatos influenciam os processos de formação e aprendizagem docente, uma vez que a educação se relaciona com o desenvolvimento da sociedade, no entanto,

Pensar ecologicamente o modelo de desenvolvimento profissional é incorporar as exigências e condicionalismos destes contextos não imediatos [exossistemas] mas não se deixar determinar exclusiva ou principalmente por elas, não deixar que anulem as dinâmicas dos micro e mesossistemas [assim como considerar o macrosistema] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 260-261).

Considerando a lógica da formação ao longo da vida, na qual os processos formativos embasados no modelo ecológico de desenvolvimento profissional se sustentam, Oliveira-Formosinho (2009) alerta que esse modelo "[...] presta especial atenção aos momentos de transição ecológica e apoia os professores nessas

transições" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 262). As transições ecológicas são os momentos em que o profissional docente passa de uma fase de seu desenvolvimento profissional a outra, ou seja, são as modificações no meio, nos papéis ou nas atividades desenvolvidas pelo professor, como por exemplo: da universidade para a sala de aula, da sala de aula para a coordenação pedagógica, de professor inexperiente para experiente, dentre outras.

O modelo ecológico de desenvolvimento profissional se desenvolve a partir do pressuposto do reconhecimento da importância:

[...] dos contextos profissionalizantes [...] do alargamento das actividades em contexto e da recordação e da renovação do desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis [...] das intervenções e da comunicação entre os contextos [...] da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores [...] do apoio aos professores nos momentos de transição ecológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 262).

A abordagem ecológica do desenvolvimento profissional é imprescindível, pois "[...] os professores crescem e se desenvolvem alargando o seu âmbito ecológico, quer aos contextos mais próximos, quer aos contextos mais vastos" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 260-261).

É preciso também considerar as tensões e os dilemas que acompanham cada modelo, ao se optar por qualquer um deles, quando se propõe processos formativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Oliveira-formosinho (2009) aponta que os modelos ainda carecem de investigação em algumas áreas para que suas potencialidades sejam determinadas e propõe uma série de questões ainda a serem respondidas, as quais transcrevemos a seguir:

Será que os modelos alteram os conhecimentos e as competências dos professores de uma forma que melhore a aprendizagem dos alunos? Qual o impacto na aprendizagem dos alunos dos diferentes modelos? Qual a utilidade do modelo profissional autônomo ao nível da autoconstrução de conhecimentos dos professores experientes e autodirigidos? Qual a eficácia do modelo orientado pela investigação na aprendizagem do ofício de professor daqueles que estão a iniciar a carreira ou nos que mudam de tarefas como resultado do progresso na carreira? Qual a eficácia, em termos de desenvolvimento profissional, dos modelos baseados no desenvolvimento curricular? Quais os efeitos nos professores das combinações de modelos? Como é que os professores interpretam a utilidade de cada modelo ou a sua combinação? (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 252).

De forma geral, as tendências atuais centram-na na escola e no professor e, assim, aproximam as preocupações com a formação das preocupações com o desenvolvimento profissional docente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Essas tendências consideram a importância dos contextos, a necessidade de suporte organizacional, o envolvimento ativo dos professores nos processos de aprendizagem, dentre outras.

A investigação veio a clarificar a relação entre a pessoa e o profissional (Nóvoa, 1991). Depois foi clarificando a relação entre o profissional e o organizacional. Em todo este processo veio a descobrir interfaces, relações e interações. Veio a descobrir que a profissionalidade é interactiva. Veio a redescobrir que, porque o homem é um ser social, o desenvolvimento profissional é contextual. Essa cadeia de clarificações coloca a mudança e a inovação nesta sequência de interações e interfaces (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 265).

Há duas tendências em foco para a formação de professores que consideram o apontado acima: a formação centrada em Centros de Professores<sup>4</sup> e a centrada na escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). A ideia de formação centrada nos Centros de Professores está ligada à "[...] concepção de professor artesão e ao princípio que eles [os Centros de Professores] respondem às necessidades autodeterminadas pelos professores" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 266), oferecendo apoio para a formação contínua e apoio técnico.

A formação centrada na escola também está associada à concepção de professor como artesão e à "[...] fusão dos processos de desenvolvimento organizacional (aqui incluído o desenvolvimento curricular) e desenvolvimento profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 267), partindo, assim, do pressuposto que a melhoria do desempenho de um (professor) acarretará a melhoria do outro (escola e alunos).

Esse tipo de formação também pressupõe a autonomia da escola em relação ao currículo, à contratação de professores e ao controle orçamentário, que pais, professores, alunos e administradores partilhem processos de decisão e gestão da

---

<sup>4</sup> "Os Centros de Professores é uma organização que combina as funções de centro de recursos multimídias e de apoio técnico [...] com as de centro de informação, actualização e convívio, com as de centro de promoção de desenvolvimento curricular, com as de formação contínua dos professores [...] e são, geralmente, dirigidos pelos próprios professores [e] acentuam a vertente institucional do movimento amplo de 'formação centrada na escola', acrescentando às preocupações com um modelo centrado nas práticas a dimensão do associativismo docente" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 266-267).



escola e que haja oportunidades para os professores planejarem e realizarem um trabalho conjunto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

A formação centrada na escola:

[...] insere-se também em estratégias de formação de adultos [e] é, assim, numa lógica de educação permanente, considerada uma acção educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 268).

Ainda, esse tipo de formação apoia-se no saber da experiência, dando-lhe um estatuto importante, assim como parte do

[...] princípio de que não é possível mudar o profissional sem modificar de maneira articulada os contextos em que os professores trabalham, ou seja, a reflexão sobre a prática profissional insere-se numa reflexão mais global sobre os lugares institucionais em que essa prática decorre [...] Assim as escolas convertem-se em centros de desenvolvimento profissional dos professores [...] O desenvolvimento profissional é, nesse contexto teórico, um desenvolvimento que parte da prática existente, para, em actividade reflectida e compartilhada, a transformar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 268).

Portanto, a formação centrada no professor e na escola é também a formação centrada nas práticas, que possibilita o compartilhamento e a construção colaborativa de novos conhecimentos, conforme reflete Bolzan (2002, p. 24):

Logo, quando comparamos informações [e situações], intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas ideias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformamos o já sabido em algo novo, estamos compartilhando [e construindo] conhecimento.

Discorreremos e refletiremos mais sobre a questão da formação centrada na escola, no professor e nas práticas no próximo capítulo, no entanto, é importante salientar aqui que:

[...] uma formação centrada na escola tem que ser concebida como um processo ecológico dentro de uma pedagogia pró-ecológica ao serviço dos alunos e não um processo autista em que a escola se encerra em si própria ruminando os seus problemas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 273).

Ao verificar-se a questão da formação associada ao desenvolvimento profissional, apresenta-se alguns atributos, características ou princípios para uma

formação que objetive o desenvolvimento profissional docente<sup>5</sup>. Nesta pesquisa, nos aproximamos mais da forma como Nóvoa (2014) tratou o tema, apontando princípios para uma formação profissional, elencados em seu trabalho intitulado *A formação tem que passar por aqui: histórias de vida no Projeto Prosalus*, publicado pela primeira vez em 1998, em que ele aponta "[...] princípios que, a nosso ver, devem servir de referência a qualquer projeto de formação de adultos" (NÓVOA, 2014, p. 172), os quais transcrevemos a seguir.

1º princípio:

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de experiência profissional; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante do que pensar em formar esse adulto, é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial por meio da dinâmica de 'compreensão retrospectiva' (NÓVOA, 2014, p. 172).

E o 2º princípio: "A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)" (NÓVOA, 2014, p. 172).

O autor aponta que os objetivos explícitos por esse princípio somente ocorrerão quando:

[i] Houver uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de autoformação, a única que pode assegurar resultados a longo prazo, pois 'ninguém forma ninguém' e... 'a formação pertence, de fato, a quem se forma'; [ii] Essa estratégia for encarada numa perspectiva de autoformação participada, e não numa ótica isolacionista, pois a interação com o grupo (formandos e formadores) é um elemento estruturante e profundamente enriquecedor do processo de formação individual; [iii] For assegurada uma participação alargada dos formandos na concepção e implementação do projeto de formação, bem como uma interação constante e uma cooperação no seio da equipe de trabalho (NÓVOA, 2014, 172-173).

O 3º princípio: "A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional" (NÓVOA, 2014, p. 173).

---

<sup>5</sup> Os atributos, características ou princípios elencados pelos diferentes autores podem ser verificados com detalhes no Apêndice 02.

Nóvoa (2014) indica cinco pontos a serem observados para que o princípio enunciado se concretize:

[i] Houver uma grande implicação das instituições na concepção, implementação e avaliação do projeto de formação; [ii] For celebrada uma espécie de contrato de formação entre as três partes interessadas (equipe de formação, formandos e instituição), que defina o mais claramente possível o contributo de cada um dos parceiros e estipule os compromissos a assumir antes, durante e após a realização do projeto de formação; [iii] For desenvolvida uma estratégia de formação em alternância, que viabilize uma ligação estrutural entre os espaços de formação e de trabalho; importa assegurar que essa alternância seja estrutural e não apenas justaposta ou associativa, pois só assim será possível uma imbricação efetiva entre o 'aprender' e o 'fazer'; [iv] A formação for entendida não só como um contributo futuro para uma mudança institucional, mas também como um elemento atuante (no presente) das dinâmicas institucionais [e v] O projeto de formação assumir, sem equívocos, a dimensão social, que está presente (quer queiramos, quer não) em toda e qualquer ação de formação de adultos (NÓVOA, 2014, p. 173 -174).

O 4º princípio: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na 'produção', e não no 'consumo' do saber.” (NÓVOA, 2014, p. 174).

Novamente, o autor enuncia três conceitos que são centrais ao princípio descrito acima:

[i] Formação-ação - A formação deve organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção, pois o *saber* não é independente dos instrumentos utilizados na sua elaboração e das práticas sociais que se encontram na sua gênese. Por outro lado, é fundamental que se estipulem as potencialidades formadoras das diversas atividades profissionais; [ii] Formação-investigação - A formação deve basear-se no desenvolvimento de um projeto de investigação (individual e/ou institucional); essa opção permite a junção de duas operações intimamente ligadas pela mesma matéria-prima (*o saber*), mas que tradicionalmente tem estado separadas: a formação socialmente reconhecida faz-se em centros especializados e a investigação cientificamente reconhecida faz-se em laboratórios próprios; [e iii] Formação-inovação - Se a formação implica uma transformação individual e uma mudança institucional, então ela deve realizar-se por meio de um empenho dos formandos num processo de inovação, isto é, num processo de procura de soluções alternativas para a resolução dos problemas; a formação deve ser encarada como uma função integradora, institucionalmente ligada à mudança (NÓVOA, 2014, p. 174-175).

O 5º princípio: “A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (NÓVOA, 2014, p. 175).

Quanto ao princípio descrito, o autor aponta que sua realização requer:

[i] Definir de forma rigorosa os objetivos da formação, formulando-os, por um lado, em termos de competências que os formandos terão que mobilizar e, por outro, em termos das mudanças que se desejam no plano profissional e/ou institucional; [ii] Conceber um percurso de formação, estruturado e organizado em função dos objetivos acima definidos, que, sem restringir as liberdades e os ritmos individuais, dê consistência a uma situação coletiva de formação; [e iii] Destrinçar claramente os diferentes níveis de avaliação (a avaliação dos formandos em situação de formação, a avaliação dos formandos em situação de trabalho e a avaliação do projeto de formação), construindo os instrumentos adequados à avaliação rigorosa de cada um desses níveis (NÓVOA, 2014, p. 175).

O 6º princípio: “E não esqueçamos nunca de que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação deve passar por aqui...” (NÓVOA, 2014, p. 175).

Considerando a multirreferencialidade dos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e as diferentes possibilidades de construção de processos formativos, é preciso considerar também as dicotomias, tensões e dilemas que permeiam as orientações conceituais de cada um. Oliveira-Formosinho (2009) apresentou um quadro que ajuda a perceber melhor algumas dessas dicotomias ou dilemas:

**Quadro 02 - Dicotomias no desenvolvimento profissional dos professores**

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelos individuais</li> <li>● Modelos de sala de aula</li> <li>● Modelos centrados nas vozes dos professores</li> <li>● Modelos centrados nas práticas</li> <li>● Modelos baseados numa mudança gradual (incremental)</li> <li>● Modelos centrados na perspectiva do déficit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Modelos institucionais</li> <li>● Modelos envolvendo a escola</li> <li>● Modelos centrados numa visão</li> <li>● Modelos centrados em teorias</li> <li>● Modelos baseados numa mudança radical</li> <li>● Modelos centrados na perspectiva do crescimento</li> </ul>
---	---

Fonte: Extraído de Oliveira-Formosinho (2009, p. 278).

A autora traz uma análise de três dessas tensões: modelo individual x modelo coletivo (institucional); modelo de déficit x modelo de crescimento; modelo do professor artesão x modelo do professor perito. Em relação ao modelo individual, o mais tradicional dos modelos, ela aponta que o desenvolvimento é algo como um empreendimento individual do professor e, assim, basta oferecer oportunidades

formativas a ele. No entanto, nesse modelo, "[...] os professores levam consigo essas oportunidades para a sua vida profissional no âmbito da sala de aula, mas não farão do que aprenderam nessas oportunidades mais-valia ao nível institucional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 279).

Caso nessa perspectiva, além de considerados os aspectos cognitivos, pedagógicos ou de gestão, forem incluídas as dimensões morais e políticas acerca do que é ensinar, na

[...] perspectiva de Hargreaves (1995), mesmo a perspectiva individual [de desenvolvimento profissional] deve assumir uma maior acuidade política [do contrário] retirar-se para o mero território pessoal cria tranquilidade política, mas representa um processo de descapacitação profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 279).

Já no modelo institucional, o desenvolvimento profissional está associado à mudança, ou melhor, tem o objetivo de promovê-la, ou seja, nessa perspectiva o desenvolvimento profissional está ligado ao currículo e à organização e se torna "[...] uma resposta colectiva às necessidades e problemas de uma escola, de um grupo de professores, de uma associação, de uma rede de escolas. Essa perspectiva pode incluir a sensibilização política como componente importante" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 280).

O modelo de desenvolvimento profissional do déficit parte da perspectiva de que os professores possuem muitas lacunas no conhecimento e competência que apresentam, ou seja, traz a ideia de que a formação inicial foi deficitária, logo os processos formativos desenvolvidos devem compensar esse déficit. Nesse modelo, os objetivos da formação são decididos pelos administradores, com base no que avaliam que seja necessário o professor conhecer ou desenvolver, estes não participam ou têm o controle do que é trabalhado na formação.

O modelo oposto, o de desenvolvimento profissional do crescimento, que é baseado na investigação e reflexão contínua sobre as práticas de ensino, traz a perspectiva de atividades centradas na escola, nos centros de professores ou outros e de interação com os pares, ou seja, esse modelo "[...] pretende produzir a construção partilhada de saberes e práticas [pedagógicas e] muitas vezes, desempenhar um papel crítico tornando os professores mais reflexivos acerca das condições sociais e institucionais de ensino" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 281), no entanto, é preciso cuidado para não estacionar no campo da crítica, pois o objetivo principal do

modelo é a construção reflexiva e colaborativa de conhecimentos que se reflitam na prática, transformando-a.

Os modelos de professor artesão e professor perito se contrapõem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). A prerrogativa do primeiro modelo é de que o professor experiente possui "[...] um corpo de conhecimentos na sua cabeça e no seu coração [e que] essa base de conhecimentos (*knowledge base*) deve ser a única, ou, pelo menos, a maioritária para o desenvolvimento profissional do professor" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 282). O problema é que "[...] a experiência em si mesma não ensina nada, pode ser educativa ou destrutiva [...] quando se fala de dez anos de experiência docente, de que se está a falar: de dez anos de ensino, ou de um ano de ensino repetido dez vezes?" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 282).

No modelo do professor perito, os pontos de partida são:

[...] uma base central de informações, de conhecimentos, de competências que foi desenvolvida por peritos (especialistas) e que constitui a base de conhecimentos para a formação [e] quer estagiários, quer os professores em início de carreira, quer os professores experientes precisam de aconselhamento técnico para melhorarem a prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 282).

Nesse modelo, a questão é o desenvolvimento da mente por meio do conhecimento acadêmico.

Trata-se de informação que vem do exterior da sala, sustentada pela investigação como sendo eficaz para o sucesso dos alunos. Esses programas são explícitos, mas as competências promovidas são rudimentares; como são derivados da psicologia comportamental, pouca atenção é dada às mudanças na cognição do professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 284).

Assim, verificamos que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo da vida e carreira do professor e que existem diferentes formas de propiciá-lo, mas todas estão associadas aos processos formativos que ocorrem na universidade, nos centros de formação de professores e nas escolas, assim, ao optar por um modelo ou associar perspectivas de diferentes modelos na organização de processos formativos que visem o desenvolvimento profissional docente, os formadores precisam conhecer as possibilidades, os limites, as dicotomias e os dilemas de cada um, de forma a assumir a responsabilidade consciente do tipo de

desenvolvimento profissional que está propondo e possibilitando aos profissionais em formação que estão sob sua responsabilidade.

## 1.2 Profissionalidade e profissionalização docente

Os termos profissionalidade e profissionalização são recentes na história da educação e, mais especificamente, da formação de professores, sendo discutidos nos últimos trinta anos (TARDIF, 2013b). Para compreender os sentidos que queremos dar aqui a ambos, é preciso compreender como esses termos surgiram na educação e o que significam ou podem significar hoje para os professores e sua formação.

Porém, para se discutir ambos os termos, é preciso partir da compreensão do que é profissão. A palavra profissão tem origem no latim, *profissio-onis* e, segundo o dicionário da Língua Portuguesa Gama-Kury, traz consigo as seguintes definições:

1 Ato ou efeito de professar. 2 Declaração pública. 3. Emprego; modo de vida; atividade especializada de caráter permanente. Profissão de fé: Declaração ou confissão pública revestida de certa solenidade em que se afirma uma crença, uma convicção política, uma opinião estética, etc (KURY, 2002, p. 880).

A princípio, podemos dizer que a definição abordada no item três é a que interessa ao campo educacional, mas é importante uma leitura aprofundada do termo para que compreendamos, mais a frente, porque a docência já esteve definida como vocação e como ofício, antes de almejar ser conceituada como profissão (TARDIF, 2013b).

Franzoi (2009), ao produzir um artigo sobre o tema para o "Dicionário da educação profissional em Saúde", apresentou algumas considerações sobre o termo "profissão" que são interessantes a esta discussão. A autora aponta a dificuldade de conceituar o termo, devido ao fato deste assumir diversas conotações conforme a área do conhecimento, ou ainda, a língua ou cultura a que se reporta.

Quando utilizado na sociologia anglo-americana, o termo (*profession*) é reservado para as profissões ditas sábias, ou seja, que pressupõem formação universitária, distinguindo-se de *occupations* – o conjunto dos empregos. Diferentemente, tanto na língua francesa quanto na portuguesa, o termo, sem o qualificativo liberal (ou *libérales*), designa tanto as 'profissões sábias' quanto o conjunto dos empregos reconhecidos na linguagem administrativa, principalmente nas classificações dos recenseamentos promovidos pelo Estado (FRANZOI, 2009, s/p).

Aponta também que, no mundo ocidental, tanto as “profissões sábias”, quanto os ofícios têm uma origem comum e que o termo profissão está ligado à “profissão de fé”, ou seja, ao “[...] juramento que faziam aqueles que passavam a pertencer à corporação” (FRANZOI, 2009, s/p) e que, inicialmente, não havia distinções entre trabalhadores manuais e intelectuais, que realizavam seu trabalho dentro de suas corporações. O trabalho era considerado uma arte e as pessoas reunidas nas corporações, ou grupos organizados de pessoas que realizavam o mesmo ofício, professavam sua arte.

Apoiada em Dunbar (1997), a autora aponta que “é só com a expansão e a consolidação das universidades que se passa a fazer esta distinção entre as ‘profissões’, derivadas das *septem artes liberales*<sup>6</sup>, aí ensinadas, e os ofícios, derivados das ‘artes mecânicas’” (FRANZOI, 2009, s/p). Aponta, ainda, que:

Subjacente a essa oposição semântica está, de fato, uma oposição associada a “um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mão, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão etc.” (Dunbar, 1997, p. 124). Ou seja, trata-se de uma disputa de poder na sociedade que se configura como uma luta política e ideológica pela distinção e pela classificação (FRANZOI, 2009, s/p).

O que podemos perceber, associando os apontamentos de Franzoi (2009) às definições do dicionário, é que o termo “profissão”, hoje, está longe de conceitos associados às palavras “vocação” ou “ofício”, já utilizados para definir a docência. Alguns autores da área da educação, ao discorrerem sobre profissionalização, profissionalismo ou profissionalidade, apontam algumas características de definição para o termo “profissão”<sup>7</sup>, dentre eles Day (2001), Contreras (2012) e Tardif (2013b), que apresentam de forma semelhante essas características, sendo que a de Roldão (2005) define o termo de forma mais próxima às questões tratadas nesta pesquisa.

Essa autora apresenta o entrecruzamento que realizou a partir dos contributos de autores como Sacristán (1994 e 1995), Dunbar (1997) e Nóvoa (1989 e 1995) para a definição de características que definem uma profissão em relação a outras

---

<sup>6</sup> De forma simplificada, as *septem artes liberales*, significam “as sete artes liberais que “[...] englobam, desde a Idade Média, dois grupos de disciplinas: o trivium, com as artes retórica, lógica (dialéctica) e gramática; o quadrivium, com música, aritmética, geometria e astronomia” Fonte: Wikipédia.

<sup>7</sup> No Apêndice 03, apresentamos um quadro comparativo que expõe os apontamentos dos autores citados e nos permitiu concluir o exposto neste parágrafo.



atividades sociais. Chama esses pontos de caracterizadores ou descritores de profissionalidade:

[...] reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação); o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilidade social e pública pela mesma - dito doutro modo, o controlo sobre a actividade e a autonomia do seu exercício e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de uma saber que o legitima" (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos nossos).

Ao estabelecer características definidoras ou descritoras para o termo, é preciso considerar o simplismo de se seleccionar um conjunto de traços ou características para definir o que é uma profissão, pois, a realidade social das profissões e sua possível relação com a docência é mais complexa:

[...] o que se considera uma profissão e como é representada socialmente, ou como se constituem historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas com respeito às mesmas, responde a uma dinâmica complexa que não pode ser explicada por uma coleção de características (CONTRERAS, 2012, p. 65).

É fato que um conjunto de elementos ou características que constituem a definição de "profissão" ajuda a ter uma ideia do que estamos falando quando utilizamos o termo e seus derivados, mas não podemos esquecer das complexidades que os envolvem nas dinâmicas da ação humana, ou seja, na sua constituição social, histórica e cultural.

Na relação entre a definição de profissão e da docência como tal, Tardif (2013b), em sua análise, aponta que, após a idade da vocação e idade do ofício<sup>8</sup>, a docência passou a almejar o estatuto de profissão e os movimentos de profissionalização passaram a configurar o cenário educacional e a serem discutidos nas publicações acerca do desenvolvimento profissional docente.

<sup>8</sup> "A 'idade da vocação' se caracterizou pela docência enquanto missão, e carrega ainda muitos atributos e valores do ensino religioso, essa caracterização da docência teve início no período do surgimento da escola como a conhecemos (séculos XVI), quando ainda estava sob a tutela da Igreja, até meados do século XIX, quando com estabelecimento da sociedade moderna, da industrialização e com a separação entre o Estado e a Igreja, as escolas passam a ser de controle estatal, o ensino se torna obrigatório e a docência entra na 'idade do ofício', onde as relações passam a ser contratuais e salariais e onde a formação específica do professor é quesito para o exercício do ofício." (TARDIF, 2013b).

O movimento da profissionalização docente, segundo o autor, teve início na década de 1980 e foi mobilizado pelo governo americano, que lançou um projeto de profissionalização do ensino, com três objetivos claros: melhorar o desempenho do sistema educativo, passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimentos para o ensino.

Esses objetivos estão alinhados com interesses econômicos e políticos e carregados de ideologias que objetivam a proletarização docente (CONTRERAS, 2012). Assim, percebe-se que o tema da profissionalização é polêmico, por estar carregado dessas ideologias e que, diante da complexidade da docência, é preciso conhecê-las (as ideologias) para lhes fazer resistência.

Uma ideia por trás desse movimento de profissionalização é a ideologia do profissionalismo, que leva o professor a almejar o *status* de profissional e a aceitar, camuflada no elemento da responsabilidade profissional agregada a esse *status*, por exemplo, a intensificação do trabalho, ou seja, o aumento de tarefas associada à diminuição dos recursos, que massificam a docência ou, ainda, a ideia da qualidade do ensino estar associada única e exclusivamente ao desempenho profissional do professor, lógica que culpabiliza e traz desprestígio social, que gera mais intervenções e controle externo à profissão (CONTRERAS, 2012). Segundo Tardif (2013b),

Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (TARDIF, 2013b, p. 263).

Dessa forma, a retórica do profissionalismo acaba por ocasionar a progressiva perda das características de profissão citadas anteriormente, ou ainda "[...] a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status* [de profissionais]" (CONTRERAS, 2012, p. 37-38).

Compreende-se que a docência ainda não é uma profissão, mas uma "semiprofissão" (ROLDÃO, 2005; CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2013b), uma vez que os professores e a escola ainda não têm o controle sobre o currículo e o que é ensinado é decidido por órgãos externos à escola e por outros que não os professores.

Logo, não há autonomia para decidir o que ensinar, assim como não se possui um colegiado, corporação que normatize, regule e avalie a ação docente, atributos que também são de controle estatal.

No entanto, compreendemos que "o outro lado da moeda" na polêmica da profissionalização é quando esta defende a profissionalidade docente (CONTRERAS, 2012), ou seja, quando a profissionalização está além do desejo de maior *status*, e exige a coerência entre as características profissionais e as exigências associadas ao desempenho da docência, assim,

[...] também se reivindica maior e melhor formação, capacidade de enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc. (CONTRERAS, 2012, p. 80).

A profissionalização, nessa perspectiva, pode ser "[...] uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação" (CONTRERAS, 2012, p. 81).

No campo dos princípios gerais, há que se estar de acordo com o que publicamente se diz sobre o assunto: os docentes devem desempenhar seu trabalho com autonomia, integridade e responsabilidade. Nesse plano, os lemas da profissionalização podem ser muito úteis com vistas a reestruturar a educação: é preciso que os docentes acrescentem suas habilidades de desenvolvimento e implantação do currículo; as sociedades modernas necessitam de práticas educativas que fomentem o pensamento crítico, a flexibilidade e um certo ceticismo diante dos modelos sociais, todas elas necessidades que se relacionam com o grau de autonomia e com as atribuições dos professores (POPKEWITZ, 1990 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 81).

Assim, fica claro que o tema da profissionalização carrega consigo as complexidades que integram o ensino: "[...] a simultaneidade paradoxal e contraditória de um procedimento com capacidade de regulação e controle social, mas que também tem uma capacidade potencial de redefinição social" (CONTRERAS, 2012, p. 81), ou seja, a profissionalização pode gerar a proletarização ou a libertação docente. Mas o que faz com que uma ou outra situação se estabeleça? Entendemos que seja o desenvolvimento da profissionalidade docente.

A opção pelo termo profissionalidade ao invés de profissionalismo é para separar as intenções e ideologias por trás da profissionalização que o termo profissionalismo carrega e trazer os aspectos positivos desse movimento: de

identificação com as profissões liberais clássicas e os valores e preocupações profissionais que estas agregam, como a colegialidade, o controle sobre a profissão e sobre o ensino (decisão sobre o currículo, as metodologias e a avaliação da profissão e dos profissionais), a formação e o desenvolvimento de conhecimentos profissionais pelos próprios professores, dentre outros.

Hoyle (1980, p. 44) interpretou a profissionalidade como 'as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam'. Por sua vez, Gimeno (1990, p. 2) definiu-a como 'a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor' [...] a definição de Gimeno acentua os **aspectos descritivos do que o trabalho requer e impõe na prática**, a de Hoyle baseia-se **no que os professores colocam de sua parte e projetam nas formas diferenciadas em que realizam sua prática profissional**. A partir das duas definições, poderíamos concordar que a **profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo** (CONTRERAS, 2012, p. 82, grifos nossos).

Roldão (2005) e Gatti, Barreto, André e Almeida (2009) também definem a profissionalidade, sendo que a primeira a aponta "[...] como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas" (ROLDÃO, 2005, p. 108), e as segundas apontam que

[...] esse conceito se refere ao conjunto de características inter-relacionadas e integradas que se mostram relevantes ao exercício qualificado de uma profissão. Refere-se aos profissionais em sua constituição pessoal, cultural e de sua capacidade de atuação nas práticas laborais (GATTI *et al.*, 2009, p. 40).

Considerando os apontamentos dos autores que tratam do tema, compreendemos que a profissionalidade agrega tanto as características profissionais necessárias ao desempenho da função quanto os valores e pretensões que os professores desejam alcançar e desenvolver em sua profissão, daí a complexidade no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Roldão (2005) apresenta uma interessante análise da caracterização da atividade docente frente ao conceito de profissionalidade, conforme os definidores que ela enumera: poder e controle, um corpo coletivo; a função definidora e o saber

docente<sup>9</sup>. A partir da autora, concluímos que a forma como o ensino se desenvolveu ao longo da história da educação e a massificação que sofre nos tempos atuais resulta na dependência da

[...] actividade docente face às agendas políticas dos governos e às necessidades sociais das épocas que se foram sucedendo o que se traduz desde logo (1) no escasso poder dos professores sobre o currículo – aqui entendido como “aquilo que se ensina porque socialmente se considera necessário que se aprenda numa determinada época e contexto” e que constitui a substância mesma de qualquer acção docente (ROLDÃO, 2000), - e (2) na limitada intervenção sobre a organização do seu trabalho e da estrutura institucional que o enquadra, a escola, uns e outros previamente formatados pelo poder central (ROLDÃO, 2005, p. 110-111).

Essa escassez de poder “[...] vai persistentemente dificultar a constituição de colectivos autónomos dos agentes de ensino, enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende o seu saber próprio” (ROLDÃO, 2005, p. 111), ou seja, as dimensões de poder e controle dos professores sobre sua ação docente têm sido restringidas e constituem uma das limitações “[...] ao estabelecimento social do seu estatuto de profissionais plenos” (ROLDÃO, 2005, p. 111).

Alguns podem pensar que os professores têm total autonomia, em sala de aula, sobre sua ação docente, uma vez que este decide o que e como ensinar aos seus estudantes, no entanto, esse argumento é uma falácia. Roldão (2005) aponta que o isolamento e a privacidade atribuídos a essa alegada independência dos docentes traz consigo “uma avalanche de adjectivos possessivos que esmaga” (ROLDÃO, 2005, p. 111) e afasta os professores do controle sobre a profissão por meio de um colegiado, os distanciando ao mesmo tempo de duas características que compõem uma profissão: o controle e o pertencimento a um colegiado.

[...] essa liberdade aparente constitui-se antes como um factor de anti-profissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares [...] A liberdade, lida como livre arbítrio, exercida no espaço fechado da solidão da 'sua sala', a não se modificar, mantê-los-á reféns de um estatuto que os subalterniza, que proletariza a sua acção, que empurra cada vez mais para papéis de *funcionários* e os distancia mais e mais do estatuto de *profissionais* (ROLDÃO, 2005, p. 111).

---

<sup>9</sup> Descrição detalhada encontra-se no quadro do apêndice 03.

Outra questão que necessita ser analisada quando falamos em profissão docente, é a "função definidora" articulada ao "saber" da profissão (ROLDÃO, 2005). As discussões sobre a função e o saber docente são alavancadas tanto pelas agendas políticas e econômicas quanto pelos profissionais da área da educação, ambos na busca da melhoria da qualidade do sistema de ensino e do trabalho docente, no entanto, somente serão sustentadas as ações que tragam a "[...] clarificação fundamentada do que é a função de professor, em todos os níveis e de qual é o saber que a sustenta e lhe garante essa ambicionada qualidade" (ROLDÃO, 2005, p. 112).

Nesse sentido, existem duas visões sobre a função docente: uma que remonta à Grécia antiga e outra à época da fundação das universidades na Idade Média, e que perduram até os dias atuais, sendo (1) a ideia grega de pedagogo, ou seja, o que conduz (*Ago*) a criança (*paidos*) ao conhecimento e (2) a ideia de tornar público um conhecimento que apenas poucos detêm (ROLDÃO, 2005).

Associadas a essas ideias de docência, hoje, temos duas linhas de pensamento a respeito da função docente:

[...] *ensinar* como professar um saber (professor *aquele que professa um saber*, torna público esse saber que ele domina e que é restrito - daí a importância de o 'professar'), e *ensinar* como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor *como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que outros saibam, conduzindo-os - *ago*) (ROLDÃO, 2005, p. 116).

Essas duas linhas de pensamento geram duas considerações que se apresentam da seguinte forma:

(1) Considera-se que o professor ensina porque e enquanto professa – expõe, apresenta, disponibiliza - um saber conteudinal que domina, sendo a apreensão pelo outro principal ou exclusivamente responsabilidade dele, aprendente [...] (2) Ou considera-se que o professor ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que é mediador – o saber e o aprendente (ROLDÃO, 2005, p. 116).

O primeiro pensamento torna a ação docente intransitiva para o estudante e transitiva apenas para o saber ensinado (ROLDÃO, 2005), ou seja, o conhecimento é transmitido pelo professor e o aluno aprende pelo seu esforço ou capacidade. Já o segundo pensamento torna a ação docente duplamente transitiva, ou seja, o professor é aquele que ensina algo a alguém e assim se define

[...] como profissional do ensino: alguém que sabe - e por isso pode, e a sociedade espera que o faça - construir a passagem de um saber ao aluno. Lida deste modo, a função incide na organização activa do que Philippe Perrenoud designa como o trabalho de ensinar de modo a possibilitar o trabalho de aprender (2000; 2003). A aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O **professor** não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas **é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido** (ROLDÃO, 2005, p. 116-117, grifos nossos).

Assim, por essa perspectiva, estabelecemos o estatuto de profissionalidade da função docente:

Exige-se, na interpretação de ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2000; 2003), **a equilíbrio inteligente**, por parte do profissional, do **saber conteudinal** que ensina ou que subjaz à sua acção - e que tem de dominar profundamente, desde os primeiríssimos níveis de educação e ensino - e do **modo como o usa e mobiliza** para construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades – e **nessa mobilização se joga a natureza propriamente *profissional***, porque específica, do seu saber (ROLDÃO, 2005, 117, grifos nossos).

Fica claro que essa visão da função docente, associada aos saberes da profissão, afirma e caracteriza a docência constituída como tal e imbuída de profissionalidade. Gatti *et al.* (2019) apontam que, sendo os professores profissionais do ensino e sua atuação envolvendo

[...] construir ambiências de aprendizagem e prover formação em valores, atitudes e relações interpessoais na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades para se viver bem e de forma digna, [os] desafios como profissional podem ser assim colocados: a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais, de forma consciente e clara; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo (GATTI *et al.*, 2019, p. 41).

Em essência, as concepções de profissionalidade "[...] se fundam no estímulo à reflexão e à valorização da intelectualidade dos professores, na ideia de relação entre as qualidades da prática profissional e no que se requer do trabalho docente"

(CAMPOS; GUÉRIOS, 2017, p. 40). Nesse sentido e dada a complexidade da profissão docente, é preciso ressaltar a importância da formação (inicial e continuada) para o desenvolvimento da profissionalidade e da profissão docente.

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e **a formação para este trabalho também é complexa** [...] Conforme Altet e Guibert (2014) **formar professores envolve** uma lógica socioprofissional, uma lógica didática e uma lógica psicológica, em suas intersecções, e essa formação deve **propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas** (GATTI et al., 2019, p. 41, grifos nossos).

Considerando ainda que "a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar" (TARDIF, 2013b, p. 561), um caminho que parece ser possível ao desenvolvimento da profissionalidade docente é uma formação embasada na reflexão "da" prática, onde são favorecidas as

[...] oportunidades para que os professores explorem e questionem suas (e dos outros) ideologias, suas interpretações e suas práticas. Isso significa que os professores aprendem ao desafiar suas próprias suposições; ao identificar questões importantes da prática; ao propor problemas; ao estudar seus próprios estudantes, salas de aula e escolas; ao construir e reconstruir o currículo; e ao assumir papéis de liderança e de protagonistas na busca da transformação das salas de aula, das escolas e das sociedades (GAMA, 2013, p. 26).

Nesse sentido, uma formação de professores que possibilite processos formativos reflexivos e colaborativos que favoreçam a tomada de consciência sobre o contexto e a função da atuação docente e da escola e, principalmente, a tomada de consciência do docente enquanto produtor de conhecimento, de que teorizar é refletir, analisar e produzir conclusões coerentes (saberes) a essa atuação e função, pode possibilitar o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Portanto, o desenvolvimento profissional, da profissionalidade à profissionalização<sup>10</sup>, implica o professor como pesquisador da própria prática. Apoiado em Stenhouse (1975), Day (2001) aponta que a profissionalidade do professor investigador implica o:

---

<sup>10</sup> Não se sugere aqui uma linearidade entre o desenvolvimento da profissionalidade para o posterior desenvolvimento da profissionalização docente e, sim, que o desenvolvimento de um está imbricado no outro, num movimento contínuo e cíclico ao longo da carreira docente.



[...] compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento; o compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino; a preocupação em questionar e testar na prática as teorias através do uso dessas capacidades; a predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho [...] e para discutir diretamente com eles (DAY, 2001, p. 48).

Neste capítulo, vimos que o desenvolvimento profissional é uma discussão relativamente recente na história da educação e da formação de professores e é multirreferencial no que diz respeito ao seu conceito e modelos. Também verificamos que o desenvolvimento profissional é um processo formativo e constitutivo que se dá ao longo da carreira e vida do professor e que está estritamente ligado à concepção de formação de professores que se tem.

Considerando que, ao falar de desenvolvimento profissional, discutimos o que é profissão e os movimentos de profissionalização que vem ocorrendo no mundo nos últimos trinta anos, tentando compreender e diferenciar profissionalismo de profissionalidade, assim como a adoção desta para definir o conjunto de características e complexidades que a ação profissional docente abarca, compreendemos que a profissionalidade está mais associada ao que é do indivíduo, pois diz respeito aos conhecimentos/saberes, valores e atitudes do professor no desenvolvimento de sua ação docente, ou seja, a forma de ser, de sentir, de agir, conhecer e intervir (NÓVOA, 2017) na profissão e que a profissionalização está associada ao coletivo de profissionais, caracterizada pelo arcabouço legal, conceitual, social e cultural da classe de professores, bem mais que a forma de ser, sentir, agir, conhecer e intervir do professor é a forma de ser, sentir, agir, conhecer e intervir da comunidade de profissionais.

Nesse sentido, diante do exposto neste capítulo, esta tese encaminha-se para a clarificação dos processos de profissionalização que vêm sendo construídos nas escolas e para a compreensão de que o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização são essenciais ao desenvolvimento profissional docente. Outro ponto relevante que esta tese clarifica é que a profissionalidade se constitui por meio da formação de professores que, mediante a investigação da prática e a construção de conhecimentos profissionais, proponha-se à mudança.

O próximo capítulo tratará da formação de professores na escola com vistas às mudanças necessárias ao desenvolvimento profissional docente, da constituição da

profissionalidade e da profissionalização e, também, da ação da gestão escolar na organização dos processos formativos desenvolvidos na escola.

## II. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A FORMAÇÃO NA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR

*“Essas são lições que não se ensinam em cursos, mas se adquirem na vivência e, em meio ao caos, encontrar soluções para estimular o aluno a ser produtor, buscar o aprendizado, buscar o conhecimento, dar-se a oportunidade de aprender com essa vivência, isso sim é relevante!”  
(Professora I)*

Neste capítulo, desenvolvemos um primeiro item com discussões acerca da formação de professores na escola e das experiências formativas que, nos diferentes tempos e espaços da instituição, possibilitam a transformação da prática e num segundo item, dialogamos com diferentes autores para tratar da questão da atuação da gestão escolar na organização desses tempos e espaços formativos da escola.

Por fim, num terceiro item, arriscamos construir uma intersecção de conjuntos que associa os três movimentos principais discutidos nesta tese: a formação de professores na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente, além das ações que se desdobram de cada um de modo que, associadas, podem contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

### 2.1 Formação de professores na escola: da experiência à transformação da prática

Ao se pensar a formação de professores, é imprescindível considerar o objetivo que se pretende atingir com o projeto formativo em questão. Esse objetivo, alinhado ao objetivo fim da educação – um ensino de qualidade social – e embasado pela concepção de ensino e de formação de professores, tem gerado, ao longo da história da educação e da formação de professores, propostas formativas que buscam sua efetivação na prática, promovendo a transformação desta.

Diversos autores da área educacional que tratam da questão da formação de professores apontam a necessidade de se repensar o campo da formação de professores. Nóvoa considera que:

Não pode haver uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao

domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

O próprio autor aponta que o caminho viável para uma transformação da profissão é a "formação profissional dos professores" e, para isso, é preciso superar a lógica da formação escolar, em que, primeiramente, se ensina e, depois, se aplica os conhecimentos que foram aprendidos. Partindo do princípio de que tornar-se professor não acontece da noite para o dia (FREIRE, 1991), admite-se que desenvolvimento profissional é um processo que acompanha o docente ao longo de toda vida a partir da sua formação inicial e parte-se do princípio de que:

[...] o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar, [ou seja,] a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar (TARDIF, 2013b, p. 561).

Considerando que a formação profissional é um processo, que "pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 168), assim, pode acontecer em diferentes tempos e espaços, com diferentes objetivos, mas, entende-se que é na escola, espaço privilegiado de discussão da práxis, que ela pode assumir a construção de um projeto educativo transformador.

Alarcão (2011) corrobora essa ideia ao afirmar:

Continuo acreditando nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo [...] mas tenho vindo a reconhecer que esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo de professores no contexto da sua escola [...] tenho vindo a conceber a escola como escola reflexiva, que considero uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem (ALARCÃO, 2011, p. 44).

A autora e Tardif (2013b), citado anteriormente, trazem a ideia da visão reflexiva permear os processos formativos, conceito que se discute mais aprofundadamente a seguir. O que cabe aqui é ressaltar que a formação na escola, alicerçada na concepção da análise e reflexão sobre as experiências dos professores no contexto de trabalho, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Quando se fala da formação profissional por meio das experiências vivenciadas ou analisadas, considera-se o sentido dado por Larrosa (2021b, p. 18), de que é "[...] experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma", ou seja, falamos da experiência refletida.

Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado [ou ao final convertido] em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, no qual o aprender forma e transforma o sujeito [...] a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo (LARROSA, 2022, p. 65-66).

Nesse sentido, é preciso ter em mente que nem toda vivência é experiência, pois esta modifica, transforma (LARROSA, 2021b), trata-se de um movimento de ser levado a si mesmo (LARROSA, 2022) e, na interação com o objeto de estudo, a pessoa se forma e se transforma permanentemente. Guérios (2002) aponta que,

Conforme Larrosa, experiência é o que “nos passa”. Pela experiência pessoal que tenho na minha relação com o seu texto, nas reflexões teóricas que efetivo enquanto tento produzir significado para o termo “experiência”, no modo como vou me colocando em diálogo comigo mesma, em um movimento interior que me vai transformando, então eu estou também indo além. Vou além porque na ânsia de compreendê-lo e de extrair dele, Larrosa, a sua mensagem de modo a que faça sentido para mim, sou transpassada pelo significado que construo, por mim e para mim, à sua luz, no contexto do meu trabalho. Não consigo mais olhar do mesmo modo que olhara até então [...] (GUÉRIOS, 2002, p. 170).

Esse exemplo dado por Guérios (2002) permite compreender a relação do movimento interno de diálogo e reflexão com o estudado/vivenciado e a transformação expressada em ação. A autora vai além de Larrosa e aponta que a experiência, mais do que aquilo que nos toca, “[...] é o que nos transpassa, e que, por nos transpassar, nos marca, ecoa e ressoa continuamente dentro de nós, explica e fundamenta o vivido e o a viver simultaneamente, provocando modificação [...]” (GUÉRIOS, 2002, p. 170) É o que a autora chama de experiência autêntica: “a experiência é o que nos passa... e nos transpassa... e nos faz evoluir” (GUÉRIOS, 2002, p. 173).

Dessa forma, a autora, para além do apontado por Larrosa (2021b), afirma que a experiência autêntica se constitui quando a experiência possibilita a transformação que se materializa em novas ações, pois “se há modificação, há formação, em um movimento interior, que se manifesta em ações concretas” (GUÉRIOS, 2002, p. 171).

Assim, pensar em formação que modifique, que transforme a prática, é pensar em desenvolvimento profissional (assim como a formação de professores), concebido como um movimento contínuo entre passado e futuro, qual nos transformamos e constituímos pelas experiências e reflexões contínuas sobre elas, transformações essas que alteram e guiam nossas práticas. Assim,

[...] a formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode ser antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e a desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética é uma chamada que não é intransitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto [...] (LARROSA, 2022, p. 67).

Esse excerto de Larrosa (2022) aponta duas questões que necessitam de reflexão, quando se discute experiência formadora: o fato de que ninguém forma ninguém (NÓVOA, 2014), não sendo possível impor o formar-se, é preciso que haja abertura e interesse por parte do formando para que a formação, no sentido aqui tratado, ocorra; e o fato de que a experiência abarca a incerteza, uma vez que o que acontece emerge da experiência, não sendo controlável ou submetido à lei de causa e efeito (GUÉRIOS, 2002).

O imprevisível, que não é compatível com os padrões positivistas e com as concepções deterministas, comporta incertezas, elevando à primeira ordem o desenvolvimento do pensamento estratégico. Estratégia é a arte de trabalhar com a incerteza. A estratégia de pensamento é a arte de pensar com a incerteza. A estratégia de ação é a arte de atuar na incerteza (MORIN, 1996, p. 284). Cada um a seu modo, fruto de sua experiencialidade, em um mundo plural (GUÉRIOS, 2002, p. 173).

Nesse sentido, é preciso aprender a lidar com as incertezas, aprender a criar estratégias para lidar com os acontecimentos decorrentes da experiência. Se é preciso aprender, é preciso ensinar, assim, a formação de professores proposta a partir da perspectiva da experiência autêntica, necessita considerar e possibilitar a criação dessas estratégias.

Em relação à questão de que ninguém forma ninguém, considera-se que, para se experienciar algo, é preciso estar aberto, correr riscos, parar e permitir que algo

nos atravesse (transpasse) e isso requer o tempo de olhar, de escutar, de pensar devagar, de falar sobre, de suspender o juízo, a opinião e dar tempo e espaço para vivenciar e levar cada um ao seu interior (LARROSA, 2002). Nesse sentido, Larrosa (2021b) também aponta que a experiência, afastada dos empirismos, dogmatismos, dos clichês, traz

[...] esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade (LARROSA, 2021b, 42).

Ainda considerando a experiência como possibilidade formativa, é preciso reconhecer que se aprende com a experiência do outro desde que "essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (LARROSA, 2021b, p. 32), logo o compartilhamento de práticas e a análise das experiências dos professores podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que quem compartilha as próprias experiências reflete sobre elas, organizando o vivido de modo que traga sentido (LARROSA, 2021b) a quem compartilha; que aprende além do que já havia aprendido ao vivenciá-la e ao outro; que nas relações internas que estabelece com aquelas experiências, as tornam próprias, transformando-se no processo e transformando sua prática.

Indo de encontro a essa concepção, Bolzan (2002) aponta que

[...] a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo de espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática [...] Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem início, nem final, uma vez que o novo influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer (BOLZAN, 2002, p. 155).

Assim, as experiências autênticas (GUÉRIOS, 2002) propiciam a transformação da prática e essas transformações podem ocorrer no âmbito individual, quanto no institucional, no coletivo. Estamos falando aqui da profissionalidade e da profissionalização respectivamente, conceitos discutidos no capítulo anterior.

A experiência é também coletiva – pois, por sermos seres sociais, para que nossas experiências se tornem reais, temos a necessidade de compartilhá-las, de compartilhar a experiência da descoberta, a alegria que sentimos ao aprender, ao

descobrir algo novo – e situada – relacionada ao contexto, ao mundo onde elas acontecem e têm o objetivo, não só, de tornar o individual (a vida) mais rica, mas também de tornar o contexto (o mundo), mais inteligente, rico e interessante (LARROSA, 2021a).

Dessa forma, a organização de tempos e espaços de compartilhamento de experiências analisadas e refletidas pelo coletivo da escola e os conhecimentos construídos a partir dessas reflexões concretizadas em ações pelos professores são possibilidades de desenvolvimento profissional dos atores/autores envolvidos no processo formativo, que devem ser consideradas na construção do projeto educativo transformador da escola e possibilitador da profissionalização docente.

Esse processo de construção só se torna possível por meio da participação e da reflexão coletiva das pessoas que fazem parte desse projeto, o que implica um trabalho colaborativo de construção de conhecimentos que “[...] favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente” (BOLZAN, 2002, p. 63). Dessa forma,

[...] a aprendizagem é geradora de conhecimento e, portanto, de desenvolvimento. O conhecimento, por sua vez, é gerado e co-construído coletivamente, e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade [formativa]. Assim, as tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes [...] o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no conflito sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las, dando lugar ao progresso intelectual. Todos esses aspectos são relevantes quando pensamos no processo de construção de conhecimento escolar e, conseqüentemente, na construção do conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2002, p. 53).

Assim, podemos concluir que:

Refletir sobre a prática [experiência] pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgotou, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2002, p. 53).

Além disso, é importante salientar que a formação de professores na escola deve considerar os princípios apontados por Nóvoa (2014), citados no primeiro



capítulo, para que reflita na prática, transformando-a constantemente: todos têm uma história, uma experiência e uma forma de aprender; o conhecimento se constrói pela reflexão retrospectiva; cada um é responsável por seu processo formativo; a formação acontece na produção de conhecimento; a formação é um processo de desenvolvimento individual e institucional, de modo que o aprender (refletir/teorizar) e o fazer (prática) estejam imbricados; esse processo de formação e mudança institucional deve assumir seu papel social; os processos formativos possibilitam a reflexão e a colaboratividade assim como a formação profissional, ou seja, a profissionalização docente.

Além disso, ao se considerar que a formação na escola ocorre em seus tempos e espaços, devemos refletir sobre que tempos e espaços são esses. Imediatamente, podemos pensar nos espaços formais de formação na escola, como as horas de trabalho pedagógicas (HTP), dentre outras reuniões de professores dispostas nos calendários escolares. No entanto, Guérios (2002) traz o interessante conceito de espaços intersticiais de formação. A autora aponta que esses são aqueles que não se caracterizam por espaços materializados, mas pelo "[...] espaço do livre pensar, da ação em rotas inovadoras, da ousadia" (GUÉRIOS, 2002, p. 175). Ela reflete que

[...] não é nos ambientes formais, senão nos corredores da vida, que somos autênticos, e deixamos, sem pudores, vir à tona o que está dentro de nós [...] O que conta para a transformação formativa são os espaços intersticiais... o lugar dos perigos... do imprevisível... do inesperado... do imponderável... e das emoções... da imaginação... da criatividade" (GUÉRIOS, 2002, p. 176).

A autora leva à reflexão de que, nos espaços não tutelados, pode crescer o novo, florescer ideias que invadem os espaços formais e institucionalizados e, muitas vezes, estão mais alinhadas aos objetivos fins da educação e à forma coerente destes serem trabalhados nas escolas que outras propostas que possam surgir nos espaços institucionalizados e formais.

Desse modo, considera-se que, além dos tempos e espaços formativos institucionalizados pelas leis e normativas que regem os sistemas de ensino, tem-se os tempos e espaços intersticiais: as conversas de corredores, da sala dos professores, da mesa do almoço, das portas de salas e até dos banheiros, que possibilitam momentos formativos não tutelados ricos, que podem florescer na profissionalidade docente e, quando estimulados, na profissionalização. Um atributo dos espaços intersticiais encontra-se no fato de que os temas, as problematizações,

as dúvidas e as investigações que surgem nesses espaços são potencializadas pelo engajamento dos participantes, podendo, quando estimuladas, gerar novos conhecimentos concretizados em mudança da prática.

É preciso, no entanto, salientar que as aprendizagens ocorridas nos tempos e espaços intersticiais, quando não expandidas ao coletivo, afastam-se da ideia de profissionalidade e profissionalização que aqui apresenta-se, portanto, é preciso considerar que os tempos e espaços intersticiais, juntamente com os tempos e espaços formais de formação na escola, compreendem os processos formativos que visam ao desenvolvimento profissional docente.

Logo, compreendemos, nesta tese, que, ao se pensar a formação de professores na escola, é preciso considerar todos esses pontos, de modo que" [...] seja um instrumento real do desenvolvimento profissional dos professores" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 263) e assuma seu papel transformador.

## **2.2 A gestão escolar e a organização da formação na escola: concepções e estratégias**

A partir do paradigma da gestão democrática (PARO, 2015), iniciado pelas mudanças sociais que passaram a exigir da escola novas formas de organização dos processos de ensino e aprendizagem, o termo "gestão escolar" (PARO, 2015; LÜCK, 2015) amplia e engloba a "administração escolar" e passou a ser usado para designar, de forma mais ampla, o trabalho de gerir uma escola.

[...] a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente, do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se em área estrutural da ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto [...] (LÜCK, 2015, p. 15).

Essa mudança não é apenas de nomenclatura, mas uma mudança paradigmática, "[...] isto é, de visão de mundo e de ótica com que se percebe e reage à realidade (KUHN, 1982)" (LÜCK, 2015, p. 34), resultante do entendimento de como se deve conduzir as organizações de forma que se considere o todo em relação às partes e a relação destas entre si.

[...] do ponto de vista paradigmático, a concepção de gestão permeia todos os segmentos dos sistemas como um todo, em vista do que, em sua essência e expressões gerais, é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino), quanto no micro (gestão de escolas) [...] No contexto da educação brasileira, a partir de meados da década de 1990, grande atenção passou a ser dada às questões da gestão educacional [...] à gestão que, como um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira (LÜCK, 2015, p. 26 e 27).

O paradigma da gestão vai além do exercício de uma função ou cargo, pois "[...] trata-se de uma orientação exercida por equipe de gestão. Está, pois, esse conceito associado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional [...]" (LÜCK, 2015, p. 37). Importante frisar que, para além de uma mudança terminológica, objetiva-se uma mudança efetiva na forma de gerir os sistemas de ensino e as escolas, de forma participativa, democrática e corresponsável.

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento [e avaliação] de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (LÜCK, 2015, p. 36).

Considerando que a gestão escolar é exercida pela equipe de gestão, é preciso compreender quem compõem essa equipe. Devido à função da escola, ela funciona como um sistema onde os elementos que a compõem, pessoas com diferentes papéis, relações interpessoais, estrutura física, dentre outros, interagem e se inter-relacionam, um influenciando o outro, assim, qualquer mudança em um elemento altera a dinâmica de todo o sistema.

Dessa forma, é preciso ter amplo conhecimento sobre as funções e condições de funcionamento das partes desse sistema e do modo como interagem entre si e com o todo, pois ampliam-se as chances de melhor funcionamento desse sistema para que os objetivos finais da educação sejam efetivados (LÜCK, 2013).

Sendo um sistema, constitui-se de unidades de estrutura (por exemplo: corpo docente, equipe administrativa, equipe de apoio, etc.) com diferentes papéis sociais. "Um papel social corresponde a um determinado padrão esperado de determinada posição em um contexto social. O papel é a expressão da posição que corresponde à

localização da pessoa no sistema" (LÜCK, 2013, p. 11). Portanto, o trabalho é dividido de forma correspondente aos diferentes agrupamentos de funções, permitindo que o volume de trabalho seja desempenhado de forma satisfatória pelas pessoas disponíveis em cada grupo.

No entanto, é preciso cuidado na adoção de critério da divisão do trabalho por funções especializadas, conforme é costume atual (influenciado pela tecnologia industrial), pois pode compartimentalizar a realização das funções e a hierarquização dos papéis, dificultando a comunicação e o trabalho colaborativo, que é prerrogativa da concepção de gestão que aqui adota-se.

Lück (2013) nomeia a equipe de gestão como equipe técnico-administrativa, abarcando as funções de direção escolar (diretor e vice-diretor), de supervisão escolar (voltada aos professores) e a orientação educacional (voltada ao estudante). Ávila Pereira Lourenço (2020) traz a orientação/coordenação pedagógica (orientador/coordenador pedagógico) associada à função descrita por Lück (2013) como supervisão escolar e aponta que,

[...] com a promulgação da Lei no 5692/1971, que previa um profissional que fizesse a supervisão dos processos pedagógicos em nível de unidade escolar (orientador pedagógico) e sistema de ensino (supervisor de ensino), [...] muitos estados e municípios brasileiros se organizaram para definir, no quadro do magistério, um profissional específico para realização dessa atividade. Desse modo, com o vínculo estabelecido na ação de supervisionar, surge o orientador pedagógico sob diferentes denominações "supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc." (PLACCO et al., 2012, p. 760), identificadas em uma pesquisa que investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões do país, com base em dados colhidos nas seguintes capitais: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC) Goiânia (GO) e Natal (RN) (ÁVILA PEREIRA LOURENÇO, 2020, p. 30).

A função de orientação escolar está relacionada à orientação direta ao estudante (LÜCK, 2015), a qual não está relacionada a esta pesquisa e, portanto, não será aprofundada neste texto. As funções de direção escolar (desempenhadas normalmente pelo diretor e/ou vice-diretor) são compostas de atividades administrativas e pedagógicas, tais como: liderança, organização, coordenação, articulação, dinamização e estimulação, de forma coletiva a colaborativa, dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola.

[...] organização e articulação entre as partes que compõem o sistema escolar, [...] supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas

responsabilidades [...] dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos [...] estimulação à inovação e melhoria do processo educacional [...] (LÜCK, 2015, p. 17).

A função de coordenação/orientação pedagógica (desempenhada pelo coordenador ou orientador pedagógico) são compostas pelas dimensões articuladora (dos processos educativos: atividades de planejamento, construção e articulação do projeto político-pedagógico da escola junto à direção da escola, professores, demais segmentos escolares e comunidade), formadora (relacionada à formação de professores) e transformadora (repensar práticas de ensino, de aprendizagens e das relações que as permeiam).

Placco, Almeida e Souza (2015) caracterizam a atuação profissional dos orientadores pedagógicos em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. Apesar de concebidas como três dimensões distintas, as mesmas estão interligadas e tangenciam umas às outras, sendo que só se atinge a terceira por meio da relação dialógica e complementar entre as duas primeiras [...] As funções articuladora e formadora propiciam as condições para que seja efetivada a função transformadora: formamos quem? Para quê? Como? Nisso consistiria a função transformadora. Se transformar é repensar práticas de ensino, de aprendizagem e de relações para alcançar uma educação de melhor qualidade, ela se assenta sob os pilares do conhecimento, confiança e autoria (ÁVILA PEREIRA LOURENÇO, 2020, p. 30 e 35).

Dessa forma, considerando as funções apresentadas e os profissionais que as desempenham na rede de ensino participante desta pesquisa, utiliza-se aqui o termo gestão escolar para designar as funções e atividades exercidas pelo trio gestor: diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, que hoje vem sendo formado nos sistemas de ensino para a gestão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nossa experiência de atuação na escola, assim como os estudos de Paro (2015), evidenciam que a ação da gestão escolar tem sido, muitas vezes, dicotomizada, ficando o papel administrativo (serviço considerado burocrático) para o diretor e/ou vice-diretor da escola e, o pedagógico (tudo que for relacionado aos processos de ensino e aprendizagem e da formação de professores), para o orientador pedagógico, compartimentando as ações de gestão, como se fossem duas dimensões desarticuladas e independentes, ou "como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo" (PARO, 2015, p. 25).

No entanto, entende-se que administrar é mediar e "[...] não há nada mais administrativo que o próprio pedagógico" (PARO, 2015, p. 25), assim, entende-se

[...] como a razão de ser do administrativo: sua articulação com os fins. No caso da escola, sua articulação com o pedagógico [...] É, portanto, o pedagógico que dá razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se um fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir (PARO, 2015, p. 25).

Lück (2015) concorda com o autor ao afirmar que

[...] os processos de gestão pressupõem ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si. Podemos afirmar, portanto, que toda visão que exclui alguma dimensão é limitada (LÜCK, 2015, p. 31).

A grande questão aqui é que na educação, tendo como fim a aprendizagem do aluno (LÜCK, 2013) ou a formação de personalidades cidadãos (PARO, 2015), ambas as dimensões (administrativa e pedagógica) se articulam para esse fim e, sendo a administração uma mediação e coordenação para que a escola atinja seus fins, é preciso que abarque todos os agentes envolvidos nesse processo, caso contrário, conforme aponta o autor, pode ocorrer a degradação da função dos processos pedagógicos da escola, caracterizados pelo seu caráter político e democrático.

A degradação se concretiza, fundamentalmente, porque o próprio modo de gerir o pedagógico, alijando os educadores escolares de sua liberdade de conceber, planejar e executar o ensino de forma orgânica e tecnicamente consistente, impossibilita uma educação eficiente, pois tira da escola as condições adequadas de realizar o ensino de acordo com suas peculiaridades político pedagógicas (PARO, 2015, p. 69).

Esse ponto também é apontado por Lück (2015, p. 25), quando fala da gestão educacional e aponta que esta

[...] estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem promover os devidos resultados (LÜCK, 2015, p. 25).

A participação e a coordenação coletiva são um processo difícil e complicado, já que abarcam diferentes tipos de relações interpessoais, no entanto, Paro (2015)

aponta que esse processo "consiste em autêntica ação política, porque se trata de convivência entre sujeitos [...] e] trata-se de uma relação democrática, já que é uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais" (PARO, 2015, p. 65-66).

Dessa forma, a atuação da gestão escolar é imprescindível a um projeto educacional transformador e influencia diretamente na formação que ocorre na escola e, conseqüentemente, na profissionalização docente. Sendo assim, é fundamental que a gestão escolar considere alguns pontos básicos ao pensar a formação de professores na escola: a compreensão dos fins da educação, do papel desenvolvido pela escola e seus participantes para a obtenção desses fins, as concepções e práticas a respeito dos aspectos políticos, técnicos e democráticos de seleção de conteúdos, de métodos, de processos de trabalho, das relações de poder, da coordenação, da avaliação, da consideração das subjetividades das pessoas, da liderança e, como já apontado anteriormente, da capacidade que a gestão escolar apresenta de articular os aspectos administrativos e pedagógicos da escola aos fins da educação (PARO, 2015; LÜCK, 2015). Entende-se que essa articulação entre a dimensão administrativa e pedagógica da gestão, assim como a participação das pessoas no processo é fundamental para uma formação de professores na escola com vistas ao desenvolvimento profissional, da profissionalidade à profissionalização.

Ao planejar os processos formativos da escola, além das concepções e modelos de formação e desenvolvimento profissional, a gestão escolar necessita considerar, também, como organizá-los. Para refletir sobre esse processo organizativo, com base nos estudos e diálogos com os autores apresentados até aqui, defendemos, nesta tese, alguns pontos: a) conhecimento sobre o grupo de professores, b) conhecimento sobre como se dá a aprendizagem docente, c) definição dos objetivos formativos, d) definição de estratégias formativas e, e) avaliação do processo.

#### **a) Conhecimento sobre o grupo de professores**

Qualquer processo formativo deve levar em conta as pessoas envolvidas, assim, é primordial que a gestão escolar considere os princípios apontados por Nóvoa (2014), descritos anteriormente, de que todos possuem uma história, uma experiência, seus próprios conhecimentos, sua forma de aprender e diferentes necessidades de aprendizagem. "Considera-se que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores

definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico" (BOLZAN, 2002, p. 22).

Para conhecer um grupo de docentes é preciso haver tempo e espaço de escuta e de fala, não somente dos professores, mas também dos demais atores do processo educativo, para que se possa realizar um diagnóstico da realidade escolar e, os conhecendo, é primordial partir do conhecimento que já construíram e de suas necessidades de aprendizagem ao organizar os processos formativos da escola.

### **b) Conhecimento sobre como se dá a aprendizagem docente**

É essencial também que o/a formador/gestão compreenda como a aprendizagem docente se dá, pois a organização dos processos formativos está direta e intrinsecamente ligada à concepção de formação que se tem. Nesse sentido, Cochran-Smith e Lytle (1999) identificaram em seus estudos três diferentes concepções de aprendizagem docente que estão inerentemente associadas aos entendimentos e às relações que se estabelecem entre o conhecimento e a prática.

A concepção de conhecimento "para" a prática presume que terceiros, externos à escola, geram o conhecimento para que o docente o coloque em prática. Esse entendimento conduz a uma organização formativa que pretende levar aos professores a teoria, os conhecimentos produzidos, geralmente por acadêmicos, para que os professores coloquem em prática em sala de aula. É o que Nóvoa (2014) chamou de formação "no consumo de conhecimento" e aqui chamamos de formação diretiva: aquela que pretende ensinar algo para que seja aplicado, geralmente, exatamente como foi ensinado. Esse tipo de formação desconsidera o docente, o estudante e as interlocuções destes entre si, com o meio e com o conhecimento que está sendo trabalhado, o que muitas vezes faz com que o professor não esteja preparado para lidar com as incertezas e eventualidades ou para refletir sobre os problemas que possam surgir durante suas aulas e propor as intervenções necessárias à aprendizagem.

Na concepção de conhecimento "na" prática, supõe-se que o professor aprende exclusivamente pela sua prática ou com a de professores mais experientes, ou ainda somente por meio da reflexão dessa prática. Essa concepção leva à organização de uma formação que propõe apenas troca de experiência entre os profissionais ou a apresentação/elaboração de atividades práticas sem a devida reflexão baseada nos conhecimentos já produzidos – como se aprende o sistema de



escrita ou o de numeração decimal por exemplo, ou quais intervenções são necessárias para que o aluno avance em determinada aprendizagem, ou ainda, quais conceitos estão sendo desenvolvidos nesta ou naquela atividade proposta, dentre outras -, o que pode gerar simples reproduções de práticas ou, com o tempo, desgastá-las, uma vez que o conhecimento prático gerado pelos docentes, por estar situado apenas em seu contexto, pode se transformar em rotina, impedindo que o professor continue aprendendo e evoluindo em sua profissionalidade.

Na terceira concepção, denominada pelas autoras como conhecimento "da" prática, esta é considerada como objeto de investigação docente na qual a teoria produzida por terceiros serve de base para as problematizações, interpretações, reflexões e compreensões sobre a prática docente, não havendo, assim, uma cisão entre teoria e prática. É o que Nóvoa (2014) aponta como formação "na produção do conhecimento" e aqui chamamos de formação reflexiva.

A essência [...] é muito simples. Por processos de observação e reflexão, a experiência [a prática] é analisada e conceptualizada. Os conceitos [conhecimentos] que resultam desse processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico [...] (ALARCÃO, 2011, p. 53).

Assim, trata-se de empoderar o profissional com os recursos para irem em busca dos saberes necessários ao seu percurso enquanto profissional do ensino, saberes estes que precisará transformar em saberes pedagógicos úteis às situações do dia a dia na escola, com as quais é de sua responsabilidade lidar (ROLDÃO, 2017). "Isso significa conscientizar o profissional para o desempenho de uma profissão, com o que isso implica a tomada de decisão e busca e apropriação adequada de saberes [...]" (ROLDÃO, 2017, p. 200).

A especificidade do saber e da ação docente exige que a reflexão tenha papel preponderante sobre e na ação geradora de saber, os quais necessitam estar em dialógica e permanente reconstrução (ROLDÃO, 2017). Tornar o professor consciente desse processo é

[...] tornar o professor efetivamente competente - isto é, capaz de agir, de analisar e avaliar a sua ação e de modificar fundamentalmente a sua ação em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado (ROLDÃO, 2017, p. 199).

No entanto, mesmo a capacidade reflexiva sendo inata ao ser humano, se fazem necessários contextos que favoreçam e estimulem seu desenvolvimento (ALARCÃO, 2011), portanto a reflexão precisa ser exercitada, possibilitada e estimulada em ambientes e condições de colaboratividade entre os pares.

É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas (ALARCÃO, 2011, p. 49).

Os processos formativos baseados na experiência e na reflexão dessa experiência necessitam de tempos e espaços para a expressão e o diálogo. Este impreterivelmente inclui um diálogo consigo mesmo, com os outros (incluindo com aqueles que construíram conhecimentos antes de nós) e com a própria situação que gerou a reflexão, um diálogo que vá além do puramente descritivo e alcance certo nível explicativo e crítico, que possibilite aos professores e equipe gestora da escola agir e falar com o poder da razão (ALARCÃO, 2011).

Possibilitar ao docente expressar o pensamento favorece:

[...] a conscientização de uma compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos do grupo [...] (BOLZAN, 2002, p. 14).

Desse modo, refletir e propor uma formação profissional (NÓVOA, 2014), é possibilitar aos docentes investigar e refletir sobre suas experiências, sobre sua prática, de forma a produzir conhecimento que pode contribuir com o exercício da função docente de forma geral, possibilitando uma formação que se reflita na prática.

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho [característica da profissionalização] e de que devem assumir as funções de liderança nas reformas escolares [...] o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento base comum sobre boas práticas de ensino (ZEICHNER, 2008, p. 539).

A noção de professor reflexivo é intrínseca à noção de profissional, sendo que a primeira se baseia na "[...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias que lhe são exteriores" (ALARCÃO, 2011, p. 44) e, a segunda, na ideia do professor como "[...] pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e relativa (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Assim,

[...] o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal [e coletiva] o seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado (Schön, 1997; Freire, 1997). Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador de sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas [...] pelos esquemas preestabelecidos em livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional pedagógico (BOLZAN, 2002, p. 17).

Roldão (2017), apoiada em Schön (1987) e em Zeichner (1993), indica alguns questionamentos e pesquisas que podem contribuir com esse desenvolvimento, dando início a reflexões que vão em direção ao que Alarcão (2011) também apontou: a reflexão que não se restringe ao meramente descritivo e permite ao docente atingir um nível de reflexão explicativo e crítico, capaz de empoderá-lo enquanto profissional que detém o conhecimento e o poder da razão.

[...] questionamentos e pesquisas que permitem gerar saber: Por quê? Como sei? Em que encontro os sinais? O que me permite afirmar isso? Como descreveria a minha ação profissional frente a essas situações? Como resulta essa atuação? O que mudou na aprendizagem pretendida? E em que âmbito? E que mudará se eu agir profissionalmente de outro modo? Qual outra forma de chegar aos conceitos ou construir os sentidos daquilo que ensino? Quais outros pontos de partida? (ROLDÃO, 2017, p. 199).

Acrescentaríamos a essas a questão: o que já existe de solução (conhecimento) a esse respeito? Nesse sentido, para desenvolver a capacidade reflexiva, a reflexão realizada necessita aprimorar-se em sua estrutura lógica, articulada e fundamentada por saberes científicos (ROLDÃO, 2017), isso implica que:

[...] o modo como a relação com os saberes se estabelece seja intelectualmente ativo, preciso, rigoroso e crítico e [...] que se ensine explicitamente a usar e mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas observadas ou vividas e não se espere apenas pelo processo espontâneo de cada formando (ROLDÃO, 2017, p. 199).

Portanto, é fundamental desenvolver o processo reflexivo de forma autônoma, mas sempre a partir de referenciais de análise claros e coerentes, de forma dialógica e que confronte diversas análises possíveis. Esses modos de mobilizar saberes se constituem como movimentos intelectuais e precisam ser ensinados, isso significa possibilitar situações, na formação, onde essa mobilização se faça necessária e esteja impregnada de sentido.

Apoiada em Schön (1997, 2000), Bolzan (2002) afirma que

[...] podemos identificar as diversas etapas nas quais o professor exercita seu processo de reflexão. Primeiramente, ele se coloca como alguém que é capaz de surpreender-se [...] Num segundo momento, pensa sobre essa situação, buscando compreender o motivo de sua surpresa. Em seguida, reformula o problema, provocado pela situação [...] E, por fim, propõe uma nova tarefa [prática] testando sua hipótese sobre a forma de organização e atuação de seus alunos (BOLZAN, 2002, p. 17).

Portanto, a capacidade reflexiva, da forma aqui descrita, constitui um dos elementos definidores da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2017). A ajuda no desenvolvimento da flexibilidade, que possibilita pensar autônoma e sistematicamente, é uma grande responsabilidade dos formadores de professores (ALARCÃO, 2011) e, para tal, estes têm desenvolvido algumas estratégias de valor formativo, que trataremos logo a seguir.

No entanto, antes de entrarmos na discussão sobre as estratégias formativas que possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, item 'd' dos pontos destacados anteriormente sobre a organização de processos formativos, é preciso levar em conta ainda duas questões: i) as relações interpessoais e ii) os cuidados ao se propor processos formativos reflexivos.

Quando se fala em desenvolvimento da capacidade reflexiva docente, ou da formação de professores reflexivos na escola, estamos falando da constituição de uma escola reflexiva, o que implica uma comunidade de pessoas (TAVARES, 2001), o que, por sua vez, pressupõe constantes diálogos, discussões, negociações e análise das experiências na produção de conhecimento de forma colaborativa, assim (i) as relações interpessoais ganham substancial importância, uma vez que

[...] o processo de interação caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. A base de toda atividade cooperativa é a ação conjunta, há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõem o processo interativo [...] (BOLZAN, 2002, p. 19).

Nesse sentido, relações interpessoais: "[...] são laços ou redes de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si. É nessa trama, que às vezes também nos trama, que as pessoas são, conhecem, sentem, agem, aprendem, vivem" (TAVARES, 2001, p. 32-33). Em relação à qualidade das relações interpessoais, é necessário garantir que sejam permeadas pelos atributos da reciprocidade, da dialeticidade, da triadicidade, da autenticidade e da justiça "[...] em que os níveis de consciência, de racionalidade, de sentimento de si, de emoção e de regulação vital são essenciais" (TAVARES, 2001, p. 35).

O atributo da reciprocidade pressupõe que as pessoas envolvidas na relação devem se reconhecer, afirmar, aceitar e confirmar mutuamente, de forma positiva e incondicional. A dialeticidade prevê que a entrega prevista na reciprocidade não reduza ou anule as pessoas envolvidos, de modo que as pessoas permaneçam, uma frente à outra, imbuídas de sua dignidade e alteridade, não comprometendo sua unidade e unicidade na mesma medida em que se abrem ao outro (TAVARES, 2001).

A triadicidade está relacionada à dinâmica do psiquismo humano: o real, o imaginário e o simbólico e confere aos atributos anteriormente descritos o verdadeiro sentido e profundidade, pressupondo o equilíbrio dialógico entre as três esferas.

Toda ação autêntica e genuinamente humana, pessoal, desdobra-se no interior dessa dinâmica fundamental e fundadora que vai do real ao imaginário e volta novamente à realidade, via simbólico, em uma espécie de dança triádica [...] (TAVARES, 2001, p. 38-39).

A autenticidade implica uma compreensão outra da verdade das relações, indo além do simples sentido de adequação, mas

[...] que vela no próprio ato de revelação ou de vinda à presença no 'face a face de um rosto sem rosto' [...] que nos conduz a não violência da representação e à experimentação fundamental em que a anarquia, que me permite ver, intuir, sentir, antes de pensar, aquém e além do próprio pensamento, impõe-se como uma condição *sine qua non* e me torna responsável antes de ser livre (TAVARES, 2001, p. 40).

A justiça é o atributo que possibilita o ponto de articulação das divergências e contradições, é o lugar da equidade, da espontaneidade, da transparência, da diferença, da afirmação e da negação, do equilíbrio e desequilíbrio, do encontro e desencontro, das contradições e dilemas, da aceitação da realidade de nós mesmos e dos outros, realidade essa imbuída de consciência e inconsciência e da objetividade e subjetividade (TAVARES, 2001) que nos compõe enquanto seres sociais, culturais e históricos.

O conjunto desses atributos das relações interpessoais, quando alinhados, falam da essência dessas e das relações que também acontecem na escola que, mediadas pela pessoalidade, flexibilidade, reflexibilidade e resiliências, características próprias dos seres humanos, permitem a construção de uma escola reflexiva com professores reflexivos.

Em relação aos (ii) cuidados que se deve ter ao propor processos formativos reflexivos, é preciso atenção, pois há muita confusão conceitual sobre o termo reflexão (ZEICHNER, 2008). Portanto, assim como apontado por Zeichner (2008), compreende-se que a formação de professores reflexiva, apresentada conceitualmente nesta tese, somente efetiva-se quando a) resulta em desenvolvimento real dos professores (profissionalidade), b) há maior proximidade no grau de correspondência entre a ideia que se faz de uma formação reflexiva e a materialidade do trabalho docente (relação formação e prática profissional) e c) quando o processo formativo diminuir as lacunas em relação à qualidade da educação vivenciada pelos estudantes (relação entre formação e resultados educacionais).

Assim, considerando a proposição de processos formativos reflexivos como explicitamos acima, há quatro pontos de atenção (ZEICHNER, 2008) que necessitam ser evitados:

I) que o principal objetivo da formação reflexiva seja a melhoria dos resultados educacionais, pois essa perspectiva simplista ignora a ideia de que "[...] as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica [...]" (ZEICHNER, 2008, p. 542);

II) a limitação do processo reflexivo ao considerar estratégias e habilidades de ensino (formas de ensinar) e excluir a reflexão e definição dos objetivos educacionais, assim como seus aspectos morais e éticos, o que faz com que os professores apenas "[...] ajustem os meios para atingir os objetivos definidos por outras pessoas" (ZEICHNER, 2008, p. 542);

III) que a reflexão fique apenas nas questões do ensino, desconsiderando os aspectos sociais da educação escolar. Isso impossibilita aos professores a confrontação e transformação dos aspectos estruturais de sua profissão e profissionalidade, o que é uma prerrogativa de qualquer categoria de profissionais e

IV) que o foco fique na reflexão individual e não na coletiva, onde o saber é analisado e confirmado pelos pares, que também têm o papel de desafiar uns aos outros a avançar. É preciso que a reflexão aconteça num processo de colaboratividade, ou seja, sustente-se numa "[...] prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro" (ZEICHNER, 2008, p. 542).

A colaboratividade é uma concepção de processo formativo que abarca a possibilidade de reflexão sobre a prática, a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos profissionais, o engajamento e a responsabilidade dos professores com seu próprio processo formativo e com os outros que compõem sua comunidade de prática, o apoio mútuo entre os que têm mais e menos experiência profissional, a avaliação pelos pares, além da possibilidade de contar com um “amigo crítico”, ou, seja, um outro profissional de confiança que realize críticas construtivas ao nosso trabalho, para que nos avaliemos e evoluamos constantemente.

Assim, entendemos que a formação reflexiva e colaborativa pode possibilitar um caminho para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente, quando posta em prática com o devido rigor e responsabilidade. Corroboramos o pensamento de Zeichner (2008, p. 548) que se diz “[...] otimista que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação de professores não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*”, para que efetivamente ocorra o desenvolvimento profissional, da profissionalidade à profissionalização.

### **c) Definição dos objetivos formativos**

A definição dos objetivos de uma proposta formativa é um ponto de imprescindível reflexão, pois, desalinhados dos objetivos fins da educação, da concepção de formação que se tem, do conhecimento de como os docentes aprendem e das necessidades dos professores em formação, podem frustrar o docente pela falta de resultados. Nesse sentido, a participação dos professores na construção

colaborativa e consciente desses objetivos possibilita uma formação que se efetive na prática.

Posteriormente à definição dos objetivos da proposta formativa, é necessário que o gestor/formador estabeleça, então, as estratégias que utilizará, considerando sempre seu alinhamento aos objetivos propostos. No próximo item, conheceremos algumas estratégias formativas que podem estar alinhadas ao objetivo maior de desenvolvimento da profissionalidade e da profissão docente.

#### **d) Definição de estratégias formativas**

Considerando o que discorreremos sobre como a aprendizagem docente se realiza e como a formação reflexiva contribui para o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização, além de trazer consigo a possibilidade de que se reflita na prática docente, apresentaremos algumas estratégias apontadas na literatura, que podem ser utilizadas na formação de professores, tendo como prerrogativa o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Conforme já apontado por Alarcão (2011), têm sido desenvolvidas uma série de estratégias com valor formativo significativo para a formação de professores reflexivos. Nóvoa (2001, 2014), Bolzan (2002), Hargreaves (2002), Zeichner (2008), Oliveira-Formosinho (2009), Alarcão (2011), Alarcão e Tavares (2018) e Gatti *et al.* (2019), dentre outros, apontam e/ou refletem sobre algumas dessas estratégias (ou dispositivos) comumente utilizados em processos formativos, que visam ao desenvolvimento da reflexão, como, por exemplo, a pesquisa-ação, as narrativas e/ou memoriais de formação, os estudos de casos ou casos de ensino, os portfólios, os diários, a análise de práticas, a supervisão colaborativa, a tutoria, dentre outras.

#### **A pesquisa-ação**

Existem muitas definições para a pesquisa-ação, Alarcão (2011), referenciada nos colaboradores de Lewin, Benne, Bradford e Lippitt (1964), afirma que essa estratégia é

[...] uma aplicação da metodologia científica à clarificação e à resolução dos problemas práticos. É também um processo de mudança pessoal e social planeada. Em ambos os sentidos, constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planeamento da ação e na avaliação dos resultados (LEWIN; BENNE; BRADFORD; LIPPITT, 1964, p. 33 *apud* ALARCÃO, 2011, p. 50).



Ou seja, é uma estratégia que, sistematicamente planejada, com rigor científico (identificação do problema, levantamento de hipóteses, aplicação prática e verificação e reflexão sobre os resultados), propõe solução aos problemas do cotidiano escolar. Pressupõe a aprendizagem "da" prática e subjaz

[...] a ideia de que a experiência profissional, se sobre ela se refletir e conceptualizar, têm enorme valor formativo. Aceita-se também que a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos enquanto observadores participativos implicados (ALARCÃO, 2011, p. 51).

Essa estratégia reconhece também a motivação da formação profissional nos adultos: a resolução dos problemas da prática cotidiana. A sequência de ações básicas da pesquisa-ação, como processo formativo profissional docente, é indissociável da ideia de reflexão e prática, uma vez que, compreendido o problema, verifica-se as possibilidades, planifica-se soluções, que são postas em ação (prática) para se observar e refletir sobre os resultados da experiência, conceitualizando esses resultados e os possíveis problemas que surgirem na execução, e inicia-se novamente o processo, num movimento cíclico de práxis<sup>11</sup>.

O estudo cooperativo em torno dos problemas e questões que se impõem à tentativa de deixar a prática mais consistente é a via mais promissora para o desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Esse processo reflexivo se propõe ao desenvolvimento profissional, pois sistematiza a práxis.

### **As narrativas e/ou memoriais de formação**

As narrativas despontam como estratégia formativa reflexiva para além do simples registro das vivências, devido ao seu caráter de retrospectão e prospecção. O ato de narrar, seja pela escrita, seja pela oralidade, "[...] é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca [...] Implica reflexões a níveis de profundidade variados [...] revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo" (ALARCÃO, 2011, p. 57).

No âmbito da formação de professores, o caráter retrospectivo e prospectivo das narrativas das experiências docentes gera situações de aprendizagem onde o

---

<sup>11</sup> A partir de Ghedin (2012), entendemos práxis como uma atividade (ação) consciente, portanto, refletida e embasada nos conhecimentos já produzidos (teoria), e dirigida a um objetivo, ou seja, o movimento cíclico de reflexão-ação (teoria-prática).

vivido é rememorado, organizado, reorganizado e expressado, permite o estabelecimento de relações e é projetado em ações futuras, gerando a aprendizagem docente embasada em processos sistematizados de reflexão sobre a prática.

Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas [...] tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com as situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. Assim, refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor (BOLZAN, 2002, p. 17).

Quando trabalhada coletivamente, a narrativa, enquanto estratégia formativa, possibilita a organização, reorganização e "[...] refinamento das idéias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico" (BOLZAN, 2002, p. 14).

O memorial comporta a narrativa, mas acrescenta outros dois tipos de discursos: o descritivo e o argumentativo, assim "[...] atende a dois princípios formativos: o da reflexão e o da autoria (PRADO; SOLIGO, 2005) [...] possibilita colocar em evidência a voz dos professores" (GATTI *et al.*, 2019, p. 201). Os memoriais são utilizados e produzidos de diferentes formas em processos formativos:

Normalmente é solicitado ao professor que relate a memória do vivido no âmbito pessoal, escolar/acadêmico e profissional. Nesse processo, há construção de significados e o tempo a que o autor da narrativa 'se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral' (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 8) [...] (GATTI *et al.*, 2019, p. 202).

Além disso, as autoras apontam que os processos de "[...] reflexão e elaboração que as histórias de vida dos docentes, em forma de memorial, têm favorecido o desenvolvimento profissional dos professores." (GATTI *et al.*, 2019, p. 202), pois narrar requer lembrar e reconstruir experiências e práticas e envolve os aspectos afetivo e intelectual, permitindo a organização das experiências e a consequente reflexão sobre elas, favorecendo a aprendizagem do indivíduo e, quando compartilhada, do coletivo.

## Os estudos de caso ou casos de ensino

Os estudos de caso ou casos de ensino são narrativas de situações do cotidiano escolar que podem possibilitar aos professores em formação a reflexão sobre a prática docente (GATTI *et al.*, 2019), ou seja, possuem o objetivo explícito de evidenciar o conhecimento e nisso diferem das narrativas (ALARCÃO, 2011).

Os casos podem ser reais ou elaborados e mobilizam o professor, ou grupo de professores, a refletir sobre as situações explicitadas, buscando soluções específicas e gerando conhecimento pedagógico que pode ser mobilizado pelo docente frente às situações de sua prática.

Discutir sobre o pensamento prático de professores requer a descrição de ações cotidianas, situadas no contexto escolar, de maneira a favorecer a explicação sobre como chegamos à forma atual de propor as situações pedagógicas (BOLZAN, 2002, p. 156).

No entanto, vale ressaltar que nem toda história sobre um fato, no contexto escolar, representa um caso de ensino, pois, para além da descrição de uma sequência de eventos, para se caracterizar como caso de ensino, é preciso que esteja imbuída de conhecimentos que permitam a reflexão sobre eles e a construção de novos conhecimentos pelos que os analisam (GATTI *et al.*, 2019). Segundo as autoras, um ponto definidor de um caso de ensino "[...] é a descrição de uma situação, com alguma tensão, que possa ser estruturada e analisada a partir de diferentes perspectivas, contendo pensamentos e sentimentos do docente envolvido nos acontecimentos" (GATTI *et al.*, 2019, p. 197). O trecho de Mizukami (2000), a seguir, destaca algumas características compartilhadas pelos casos de ensino:

[...] têm um enredo – começo, meio e fim – e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma; são particulares e específicas; colocam eventos num referencial temporal e espacial – são localizadas e situadas; revelam o trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Assim como as narrativas e memoriais de formação, os casos de ensino configuram-se como dispositivos de formação em que as experiências e aprendizagens narradas agregam valor formativo e investigativo ao processo de desenvolvimento profissional docente, principalmente no que tange à aprendizagem

da docência. Assim, nesse processo onde pesquisa e formação estão imbricadas, as práticas dos professores são ressignificadas a partir das reflexões que fazem dos casos (GATTI *et al.*, 2019). Nesse sentido, os estudos de caso, como estratégia ou dispositivo de formação, são orientados por três propósitos:

(i) podem ser usados como *exemplos* visando a enfatizar a teoria e priorizar o conhecimento proposicional; (ii) como *oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos* tendo em vista ajudar professores a “pensar como professores” por meio da apresentação de situações escolares que ocasionam situações problemáticas que exigem a identificação e análise do problema, bem como tomada de decisão e definição da ação; (iii) e como *estímulo à reflexão* enfatiza a introspecção e o desenvolvimento do conhecimento profissional pessoal permitindo o desenvolvimento de hábitos e técnicas de reflexão (GATTI *et al.*, 2019, p. 198).

Assim, os casos de ensino podem servir como estratégia ou dispositivos de formação tanto na situação de sua elaboração, quanto de sua análise, pois:

[...] possibilita ao professor que narra a situação vivida, refletir sobre seu ensino e, sobretudo, favorece que “os conhecimentos mobilizados por ele diante de uma situação escolar específica e contextualizada sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados, modificados por outros colegas” (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 119) [...] a análise de casos pode se dar individualmente ou em pequenos grupos e, ainda, em grupos maiores (GATTI *et al.*, 2019, p. 198).

Os casos de ensino, em ambas as situações, possibilitam que os docentes em formação, e ao mesmo tempo no exercício de sua profissão, tenham a oportunidade de repensar suas teorias, pessoais ou do grupo de docentes envolvidos no processo, reorientando pensamentos e atitudes sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

## O portfólio

O conceito de portfólio teve origem na área de artes e migrou para a área da educação e da formação de professores, onde seu conceito assume novas perspectivas e vem sendo utilizado, para além do registro, como estratégia formativa comumente conhecida. Podemos definir portfólio como “[...] um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (ALARCÃO, 2011, p. 60). Nesse sentido, traz consigo dois objetivos: apresentar a obra e o artista e avaliar e validar seu trabalho. Sendo composto pelas

obras que o artista considera mais significativas, selecionadas, organizadas, explicadas e imbuídas de coerência pelo autor, o portfólio se propõe à apreciação e à avaliação dos outros ao seu trabalho. Ao expor sua obra por meio do portfólio, o artista dispõe-se a receber o olhar e a avaliação, mas também almeja ser reconhecido, certificado (ALARCÃO, 2011).

Dessa forma, além do registro e da apresentação do trabalho realizado para conhecimento, apreciação, reconhecimento e validação, o portfólio pode ser utilizado como estratégia ou dispositivo formativo no contexto da formação reflexiva estudada por Idália Sá-Chaves (2000), estudiosa portuguesa, que, segundo Alarcão (2011), atribui variadas contribuições do uso dos portfólios para a formação de professores:

Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo; Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através de recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença; Estruturar a organização conceptual ao nível individual através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal; Fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer na profissional; Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades de aprendizagem; Estimular a originalidade e a criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicação, através de vários tipos de narrativas; Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em ação e sobre a ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual; Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; Facilitar os processos de auto e heteroavaliação, através da compreensão atempada de processos (ALARCÃO, 2011, p. 61).

Dessa forma, a utilização do portfólio nos processos formativos da escola traz muitas possibilidades de desenvolvimento de processos reflexivos individuais e/ou coletivos, promovendo a constante análise, avaliação e produção de conhecimentos pedagógicos aos envolvidos. De forma individual, os portfólios servem à autorreflexão e autoformação, mas a análise e reflexão coletiva dos portfólios permite que o grupo possa avançar na construção colaborativa de conhecimento pedagógico, que é compartilhado e não fica restrito a quem realizou a prática descrita.

### **Os diários**

Os diários se configuram como um documento de carácter pessoal que traz como prerrogativa a autoria (e a autonomia que esta permite) para o registro da ação

docente, de observações, angústias, certezas e incertezas do processo de ensino e de aprendizagem, dizendo de outra forma, seria o espaço de registro das experiências vividas. Por trazer clareza sobre os fatos e permitir o movimento de retomada das experiências para revisá-las e/ou analisá-las, possibilita estabelecer relações e produzir conclusões, assim como a tomada de decisões sobre as próximas ações a serem desenvolvidas, realizando as intervenções no curso das ações (GATTI *et al.*, 2019). Dessa forma, os diários ajudam os professores a documentar e sistematizar suas práticas e experiências, sendo uma oportunidade de registro dos "[...] conflitos, angústias, emoções, hipóteses e explicações, pensamentos e reflexões, bem como teorias implícitas (GATTI *et al.*, 2019, p. 203).

O uso de "[...] diários para a aprendizagem da docência [...] apresenta nomenclaturas diversas: diário de aula, diário reflexivo, diário de campo, diário de bordo, diário colaborativo, entre outros (GATTI *et al.*, 2019, p. 204) e nem sempre se referem ao mesmo tipo de processo, nem produzem um documento similar, no entanto, apresentam pontos em comum e, frequentemente, são utilizados de forma indiscriminada. Nesse sentido, enquanto estratégia ou dispositivo de formação de professores, "[...] a escrita de diários constituiu um instrumento que possibilita a atitude de introspecção, (auto) avaliação, conscientização, crítica e transformação (BRITO, 2012) [e que] segundo Zabalza (2004), o que dá a esse tipo de registro uma potencialidade [formativa] são quatro dimensões" (GATTI *et al.*, 2019, p. 204), a saber:

- i. requer escrever, o que implica mobilizar uma série de operações que aproximam o professor ou futuro processo do processo de aprender. No ato de narrar a "experiência recente (o professor/futuro professor) não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional" (ZABALZA, 2004, p. 44);
- ii. implica refletir, pois a narração se transforma em reflexão, um dos componentes fundamentais dos diários. As "unidades de experiência relatadas são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva, são vistas sob uma luz diferente" (ZABALZA, 2004, p. 44);
- iii. integra o referencial e o expressivo. O referencial entendido como uma reflexão sobre o objeto narrado que envolve o processo de planejamento, o andamento da aula, as características dos alunos, os aspectos objetivos do andamento das aulas etc.; e o expressivo diz respeito à reflexão sobre si mesmo, "sobre o narrador, o indivíduo como protagonista dos fatos descritos, e como pessoa e, portanto, capaz de sentir e sentir-se, de ter emoções, desejos, intenções, etc." (ZABALZA, 2004, p. 45);
- iv. possui caráter histórico e longitudinal. Os registros permitem acompanhar a evolução do pensamento do professor (ou futuro professor), pois o diário conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos "ao longo do transcurso do período que cobre o diário" (ZABALZA, 2004, p. 46) (GATTI *et al.*, 2019, p. 204).

Pelas características apresentadas por esse instrumento, que pode ser utilizado como estratégia formativa individual ou coletiva, conclui-se que é um "[...] recurso valioso para o desenvolvimento profissional permanente" (GATTI *et al.*, 2019, p. 204) de forma que os gestores escolares/formadores podem utilizá-lo para que a aprendizagem docente seja no âmbito da profissionalidade (quando trabalhado individualmente com cada docente) ou no âmbito da profissionalização (quando os relatos servirem de ponto de partida para as análises de práticas).

### **A análise de práticas**

Os espaços de práticas ou laboratórios de práticas ou ainda grupos de discussão e estudos de práticas encerram a estratégia da análise da prática docente e são caracterizados pelo seu perfil de compartilhamento, de coletividade e de colaboratividade. O "[...] processo educativo tem relação direta com o processo de interação e de mediação, o que pressupõe a compreensão compartilhada, partindo de perspectivas mútuas [...]" (BOLZAN, 2002, p. 14).

A análise de práticas permite a reflexão sobre a forma como ela se dá e seus condicionantes, avaliando a ação e, de forma compartilhada, possibilita a construção de conhecimentos pedagógicos que podem contribuir com a ação docente no cotidiano da escola. Além disso,

[...] a reflexão sobre as situações de ensino possibilita a tomada de consciência sobre os tipos de aprendizagens possíveis, a partir de uma variedade de proposições apresentadas, conferindo às professoras maior autonomia na resolução de problemas práticos cotidianos, além de sua instrumentalização (BOLZAN, 2002, p. 157).

Dessa forma, propostas formativas que se proponham a discutir e analisar a prática docente contribuem para ampliar o repertório de conhecimentos pedagógicos dos professores e, pelo seu caráter de compartilhamento de saberes e construção coletiva de soluções possíveis aos problemas do cotidiano, possibilitam o desenvolvimento profissional docente.

### **A tutoria**

No campo da formação de professores, mais especificamente da formação reflexiva, a tutoria é uma estratégia formativa reconhecida e incentivada pelos estudos na área. Diversos autores apontam essa estratégia como facilitadora do

desenvolvimento profissional, que apresenta uma característica básica: um profissional, geralmente mais experientes e também em formação, atuando como facilitador da aprendizagem docente de um outro profissional em formação.

A tutoria pode ser uma estratégia positiva para o desenvolvimento de professores reflexivos, já que proporciona, por um lado, que os docentes em formação compreendam "[...] as razões e as racionalidades que estão subjacentes às diferentes escolhas que são feitas em salas de aula" (ZEICHNER, 2008, p. 544) e, por outro, que professores tutores sejam encorajados a falarem "[...] sobre o que eles fazem e gostariam de fazer e de como eles adaptaram suas práticas de ensino para ir ao encontro das necessidades de seus alunos" (ZEICHNER, 2008, p. 544). Isso significa que a tutoria é um processo que permite tanto a aprendizagem de quem está em formação quanto a de quem está contribuindo com ela.

No entanto, ao propor processos formativos onde ocorrem o princípio da tutoria: "[...] é preciso pensar sobre os tipos de suportes ou estímulos auxiliares e sua utilização, para que não tornemos nossa ação controladora ou prescritiva durante as atividades" (BOLZAN, 2002, p. 43-44), pois esse controle e prescrição excluem qualquer possibilidade de formação reflexiva e colaborativa.

Dessa forma, o suporte ou estímulo auxiliar poderia ser uma interação entre indivíduos, sendo um deles mais experiente num determinado domínio, possibilitando que o novato ou menos experiente se aproprie passo a passo do saber especializado [...] o suporte pode funcionar como um estímulo auxiliar durante a interação (BOLZAN, 2002, p. 43-44).

A tutoria pode acontecer, na escola, de diferentes formas: a gestão escolar como tutora dos professores, os professores mais experientes como tutores dos menos experientes, ou mesmo os mais antigos da escola como tutores dos recém-chegados, independente da experiência de profissão de cada um – e os professores como tutores de estagiários. Essa perspectiva pressupõe que todos esses atores educacionais são profissionais em formação e que a interação e a troca de experiências entre eles desenvolve a profissionalidade de cada um e a profissão como um todo.

### **A supervisão colaborativa**

A princípio a palavra supervisão denota vigilância, controle, inspeção, avaliação, fiscalização e, por muito tempo, significou exatamente isso: alguém,



normalmente um superior, supervisiona aquele que executa uma ação planejada por outros. Alarcão e Tavares (2018), ao escreverem, em 2003, o prefácio à segunda edição do livro "Supervisão da prática pedagógica", bem descreveram:

Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrários aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas (ALARCÃO; TAVARES, 2018, p. 3).

No entanto, com a evolução das abordagens de educação e formação de professores, os conceitos relacionados à palavra foram sofrendo uma mutação. Na década de 90, as pessoas foram se

[...] aculturando à designação e distinguem hoje os dois sentidos que a língua portuguesa atribui ao termo. Considera-se, por um lado, a função de fiscalização e superintendência registrada no dicionário, mas reconhece-se, por outro, a ideia de acompanhamento do processo formativo (ALARCÃO; TAVARES, 2018, p. 4).

Nesse sentido, o campo da prática de supervisão sofre influência da conscientização da necessidade de formação permanente dos professores no âmbito do desenvolvimento profissional docente, passando a ser composto por uma dimensão (auto)reflexiva e (auto)formativa

[...] à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores de sua própria prática. Aceita hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social (ALARCÃO; TAVARES, 2018, p. 5).

Hoje, em relação aos processos formativos, quando se fala em supervisão, está se relacionando o termo com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, assim, atualmente é possível verificar a ampliação da atividade supervisionada para os diferentes contextos da escola, compreendida com tempo e espaço de aprendizagem para todos os seus atores "[...] mas também para si própria, como organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma" (ALARCÃO; TAVARES, 2018, p. 132).

Ou seja, essa concepção de supervisão está estritamente relacionada à visão de escola reflexiva proposta por Alarcão (2001, 2011) em seus estudos, escola como organismo vivo, que se organiza e se questiona no decorrer de sua atividade, em desenvolvimento e aprendizagem articulados aos fins educacionais, responsável, flexível e livre. A supervisão, da forma que se entende hoje, está associada ao modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação e apoio profissional mútuo e traz como pressupostos:

1. A reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional; 2. A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho [...] Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o feedback e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente; 3. A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não somente o professor em observação como também o professor observador e 4. Há mais probabilidade de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria [da ação docente], quando observam os resultados positivos de seus esforços para mudar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 240-241).

O apoio profissional mútuo, processo que compõe o modelo, refere-se a “[...] observação e supervisão entre colegas com a finalidade de prestar apoio profissional e assistência técnica no próprio local de trabalho” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 241). Estudos apontam o valor dado por professores à observação de sua ação feita por alguém em quem confiam para posterior diálogo colaborativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Algumas condições necessárias ao processo de supervisão, sendo uma delas o ambiente de confiança (ALARCÃO, 2011).

É, contudo, preciso sublinhar que o contexto em que se desenrola o processo de observação [e supervisão] é decisivo para a sua aceitação, desejabilidade e utilidade. É muito diferente um contexto de abertura às práticas e de trabalho colaborativo para a melhoria das práticas de um outro contexto com uma agenda pouco clara ou de avaliação formal. Essa estratégia, como todas as estratégias, pode ser gerativa ou degenerativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 242).

A partir da perspectiva do professor reflexivo (ALARCÃO, 2011), de observação e análise da prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), do princípio de que ninguém forma ninguém (NÓVOA, 2014) e, sendo o professor corresponsável pela própria formação, apresenta-se também a concepção de autossupervisão.

Neste sentido, o desenvolvimento do professor requer a promoção de ações transformadoras, pelo que importa que haja a compreensão acerca das práticas de regulação do desenvolvimento por parte professor, enquanto supervisor de si, num processo profundo e autocrítico de auto-supervisão (NETO; PEIXOTO, 2018, p. 319).

Assim, o conceito de autossupervisão constitui-se pela capacidade de desaprender enquanto condição fulcral da construção de novos conhecimentos profissionais e saberes, sejam de conhecimentos sobre si próprios, sobre as políticas educacionais ou sobre a educação, dentre outros.

Assumindo como ponto de partida tal premissa, impõe-se-(nos) a necessidade de uma reavaliação constante – do que se fez, como e porquê – tendo por base um processo tão retrospectivo como prospetivo de auto-observação crítica (baseada numa análise estruturada e enquadrada) das práticas que nos instiga a repensar as opções efetuadas com base na análise e autorreflexão conceptualizada do nosso *praticum*. Deste processo resultará a possibilidade de reorganização do nosso trabalho, através da reapropriação e reconceptualização dos saberes, no sentido da auto e heteroconstrução do conhecimento e da metacognição (SILVA, 2015, p. 30).

Portanto, a autossupervisão induz à responsabilidade de enfrentarmos as consequências de nossa ação profissional, assim como a existência de outras formas de atuar e pensar educação além das nossas e, ainda, a possibilidade do erro, assim como também do mérito, "[...] sendo através da reconstrução de novas experiências que nos constituímos como observadores e supervisores de nós mesmos" (SILVA, 2015, p. 30).

Dessa forma, a autossupervisão e a supervisão colaborativa são práticas de formação reflexiva e encerram em si a perspectiva do desenvolvimento profissional, podendo ser estimuladas no espaço da escola.

### **Planejamento entre pares**

O planejamento entre pares é uma prática comum, na escola, enquanto estratégia formativa que contribui para o desenvolvimento de processos reflexivos. Pela nossa experiência, o planejamento entre pares constitui-se em momentos de construção compartilhada do currículo da escola. Por meio de interações e intercâmbio de saberes, os professores e equipe pedagógica constroem, quando todos juntos, o projeto de escola, materializado em seu projeto político-pedagógico e, entre os docentes que atendem estudantes de mesma faixa etária, o plano de ensino, as atividades pedagógicas e a avaliação da aprendizagem.

Momento rico de troca e análise de práticas em que os docentes, por meio de suas experiências compartilhadas, constituem também sua profissionalidade, pois, por meio da rede de relações estabelecidas entre os pares, a construção do conhecimento pedagógico é favorecida, "[...] considerando que sua reorganização acontece através de um trabalho coletivo e sistemático, ou seja, de forma compartilhada" (BOLZAN, 2002, p. 149).

Na estratégia de planejamento entre os pares é possível observar dois pontos, também relacionados aos demais processos formativos reflexivos, que promovem trocas e construções coletivas: o contraste de ideias e pontos de vista dos participantes, que exige um processo colaborativo de construção; e as diferentes formas de regulação mútua, por meio da linguagem (BOLZAN, 2002). Essas são características de processos que constroem redes de relações entre os envolvidos, que "[...] podem favorecer a compreensão e a aproximação entre os sujeitos [...]" (BOLZAN, 2002, p. 150) e que apoiam os docentes, possibilitando o controle e a superação relativa dos obstáculos do cotidiano.

As situações de interação entre iguais permitem mobilizar e reorganizar os processos cognitivos, por meio das vozes/atividade discursiva. Esses processos podem ser caracterizados pela possibilidade de utilizar a linguagem dos colegas como guia e regulador das próprias ações, pela utilização da própria linguagem, para guiar e regular as ações dos pares, além da possibilidade de usar a própria linguagem para guiar as próprias ações (BOLZAN, 2002, p. 150).

No mesmo sentido, é preciso que essas atividades que promovem trocas e construções coletivas sejam planejadas e acompanhadas/mediadas com cuidado, pois "[...] a assimetria de vozes pode levar à assimetria da participação" (BOLZAN, 2002, p. 150), o que anularia as possibilidades de formação de redes de interação colaborativa.

Os planejamentos colaborativos e intercurriculares são difíceis. Os professores ainda não sabem necessariamente como montá-los. Abordar o currículo integrado, os critérios de avaliação e os resultados e padrões do aprendizado exige mais do que contar com diretrizes publicadas. Os professores devem ser capazes de identificar seus critérios e seus alvos, saber quando cada estudante os atingiu e garantir que seus programas não minimizem ou omitam conhecimentos e habilidades importantes (HARGREAVES, 2002, p. 164).

Logo, esse é um processo que necessita de tempo e espaço para que possa ser tratado em sua complexidade e aconteça de forma a contribuir com o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Disponibilizar tempo na rotina escolar para que os professores trabalhem em conjunto possibilita a qualificação do currículo, do ensino e do aprendizado que os educadores oferecem aos seus alunos (HARGREAVES, 1994). Reduções e restrições no tempo de preparação comprometem as habilidades dos professores no que se refere à inovação de forma eficaz e limitam a qualidade daquilo que eles são capazes de preparar para suas turmas (HARGREAVES, 2002, p. 164).

A maior parte das estratégias apresentadas nas últimas páginas são comumente referenciadas pelos docentes como "compartilhamento de experiências" ou simplesmente como "troca de experiências", e

[...] têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos (ALARCÃO, 2011, p. 63).

Considerando que o compartilhamento de experiências entre os docentes permite a reflexão e a aprendizagem, o que possibilita o desenvolvimento da profissionalidade e, quando sistematizada como parte de uma formação reflexiva, contribui para a profissionalização docente, os gestores escolares podem "[...] possibilitar as trocas entre os pares e o aprofundamento sobre os temas trabalhados" (BOLZAN, 2002, p. 63), pois é um tipo de trabalho onde a construção compartilhada está imbricada, o que fortalece e/ou possibilita a autonomia dos envolvidos, muito mais do que se estivessem trabalhando individualmente.

Nesse sentido, "[...] é possível dizer que a constituição das redes de interações e mediações se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre os pares, tendo o estímulo auxiliar como elemento preponderante nessa construção coletiva" (BOLZAN, 2002, p. 149). Vale salientar ainda que

Os tipos de suportes ou estímulos auxiliares precisam ser variados, evitando-se a oferta de um único caminho para a solução de tarefas ou a resolução de problemas, conseqüentemente, precisamos de uma diversidade de estratégias que se ajustem ao tipo de indivíduo que estamos propondo a intervenção [...] Assim, a organização dos tipos de ajuda ou suporte para a

realização de atividades coletivas, pode significar o ajuste da atividade às condições dos participantes (BOLZAN, 2002, p. 64).

É preciso destacar, também, que todas as estratégias podem ser gerativas ou degenerativas, dependendo dos objetivos que as mobilizam, assim como "[...] as atitudes que desenrolam, as relações e interações que criam são centrais para que a estratégia tenha sentido positivo ou, contrariamente, sentido negativo. O significado é criado na actividade" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 242).

Temos que considerar que, ao organizar a formação e utilizar diferentes tipos de estratégias formativas centradas na prática e que tenham como prerrogativa a reflexão sobre ela para a construção do conhecimento pedagógico, as formas eficazes de desenvolvimento profissional e aprendizado "[...] parecem ser aquelas que estão arraigadas na cultura do ensino, de modo que aprender e ensinar não sejam separados no tempo e espaço da própria prática profissional" (HARGREAVES, 2002, p. 162), Assim, é possível afirmar que "[...] é a formação centrada nas práticas que aproxima de facto os processos de formação contínua e desenvolvimento profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 272).

#### **e) Avaliação do processo**

Assim como no processo de formação dos estudantes, é primordial que a avaliação componha a organização dos processos formativos, pois permite que os formadores e os professores envolvidos possam refletir sobre eles e propor novos objetivos e/ou estratégias ou formas de aprender.

A avaliação deve ser formativa e permitir que os avaliadores do processo (profissionais em formação e formadores) tenham liberdade para expressar seu ponto de vista de forma que a análise seja real e permita a aprendizagem e a elaboração de outros processos formativos, coerentes com as necessidades dos professores e da escola. Para tanto, há diferentes instrumentos de avaliação que podem ser usados em processos formativos docentes: as narrativas, os questionários, as fichas, a autoavaliação, dentre outras.

Conclui-se, assim, a reflexão sobre pontos a serem considerados ao se organizar processos formativos reflexivos na escola. Consecutivamente, cabe salientar a importância da gestão escolar nessa organização, conforme apresentamos no início deste item, uma vez que assume o papel de liderança e de mediadora da

transformação da escola (HARGREAVES, 2002), que se dá por meio dos processos formativos que organiza.

Essa liderança e mediação devem se dar de forma a possibilitar o apoio ao difícil processo de análise e transformação da ação profissional e da sustentabilidade desse processo (HARGREAVES, 2002).

Os professores da nossa pesquisa identificaram cinco áreas principais que influenciaram significativamente suas tentativas de incorporar importantes mudanças [...] e que foram importantes para o apoio e a manutenção dessas mudanças [...]: estruturas escolares, cultura do professor, aprendizado profissional, arbítrio profissional e **liderança escolar** (HARGREAVES, 2002, p. 154, grifos nossos).

O apoio necessário ao desenvolvimento profissional docente pode ser materializado em tempos e espaços de "[...] planejamento durante o dia escolar, as oportunidades de trabalhar com os colegas, as visitas de observação de práticas [...] as abordagens ao aprendizado profissional no trabalho" (HARGREAVES, 2002, p. 173-174) e ainda de "[...] apoio emocional de líderes habilidosos e um leve toque político [deixando] os professores com status e arbítrio profissional para projetarem as mudanças e para adaptarem-se a elas [...]" (HARGREAVES, 2002, p. 173-174).

### **2.3 Uma intersecção possível**

Como vimos nestes itens iniciais, muitos autores já estudaram e produziram conhecimento sobre os três movimentos que relacionamos nesta tese (formação de professores na escola, gestão escolar e profissionalização docente), logo, existe extensa literatura sobre desenvolvimento profissional docente, profissionalidade, profissionalização, aprendizagem docente, formação na escola e gestão escolar. Desde que a docência passou de sua caracterização de vocação para a de ofício, a formação vem sendo alvo de estudos na área da educação e, pelo menos há trinta anos, a profissionalização e os dilemas e tensões que esse tema traz tem sido discutida pelas pesquisas na área. O mesmo pode-se dizer sobre a gestão escolar.

Além disso, as relações entre a formação de professores e o desenvolvimento profissional (profissionalidade e profissionalização) também têm sido alvo de estudos e de produção de literatura por autores renomados como Nóvoa (2014 e 2017), Tardif (2013a e 2013b), Contreras (2012), Gatti *et al.* (2019), dentre outros tantos, assim

como as relações entre a gestão escolar e a formação de professores têm sido alvo de autores, como Paro (2015) e Lück (2015), dentre outros.

Destarte, nesta tese, nos aventuramos a estabelecer relações, entrelaçamentos e possibilidades entre a formação que ocorre na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente, de modo a compreendermos por que e como a organização de tempos e espaços formativos na escola pode ou não possibilitar a profissionalização docente.

Na busca por essas relações/entrelaçamentos/possibilidades, embasados pelos estudos teóricos apresentados nestes dois primeiros capítulos da pesquisa, elaboramos a intersecção de conjuntos, Figura 1, para compreendermos melhor o que esses estudos trazem em relação ao tema desta pesquisa:

**Figura 01** - Relações/Entrelaçamentos/Possibilidades entre formação na escola, gestão escolar e profissionalização docente



Fonte: Produzido pela autora



Na intersecção proposta, temos três conjuntos principais – a formação de professores na escola, a gestão escolar e a profissionalização docente –, que compartilham conjuntos de situações que podem propiciar o desenvolvimento profissional docente, item central da figura.

A formação de professores na escola compartilha com a profissionalização as ações reflexivas sobre as experiências e práticas dos professores, de modo que possibilitem novos conhecimentos que mobilizem a transformação dessas práticas, além do desenvolvimento da profissionalidade e, por fim, da profissionalização docente. A formação na escola considera também a organização dos tempos e espaços formativos da instituição, assim, estes são compartilhados com o conjunto da gestão escolar, o que significa que a ação da equipe gestora na organização desses tempos e espaços de formação podem contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Também, o conjunto da gestão escolar e da profissionalização docente compartilham as concepções e estratégias de organização da formação que ocorre na escola, o que quer dizer que as concepções de formação da gestão escolar e as estratégias que utilizam na organização destas, quando alinhadas num processo formativo reflexivo e colaborativo, contribuem com a profissionalização docente. Logo, os conjuntos (movimentos) e ações quando articuladas possibilitam o desenvolvimento profissional docente.

Portanto, neste capítulo, discutimos a formação de professores na escola e as experiências formativas que, nos diferentes tempos e espaços da instituição, possibilitam a transformação da prática. Também dialogamos com diferentes autores para refletirmos sobre a atuação da gestão escolar na organização desses tempos e espaços formativos da escola. Por fim, trouxemos uma intersecção de conjuntos que associa os três movimentos principais desta tese: a formação na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente, e as ações que se desdobram de cada um, de modo que, associadas, podem contribuir com desenvolvimento profissional docente.

No próximo capítulo, apresentaremos a pesquisa e seus desdobramentos, ou seja, como se deram e as razões das opções metodológicas adotadas para a produção e análise dos dados utilizados.

### III. A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS

*“Todo ato de pesquisa é um ato político.”  
Rubem Alves (2012)*

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa realizada, pontuando os caminhos percorridos para a seleção e construção dos instrumentos de produção de dados, assim como as opções feitas para a análise destes, além da descrição dos passos realizados durante esses processos.

Conforme a frase de Rubem Alves (2012) epigrafada no início deste capítulo, consideramos que "todo ato de pesquisa é um ato político", assim, as escolhas metodológicas aqui realizadas permitiram que a produção e análise dos dados, assim como os resultados alcançados, fossem realizados com os participantes da pesquisa e não apenas sobre ou para eles, logo, as escolhas metodológicas apresentam-se alinhadas aos conceitos do movimento de profissionalização docente, que é um dos que formam a tríade desta pesquisa.

Partimos do pressuposto de que o ato de pesquisar se dá por meio do confronto entre o conhecimento teórico já produzido sobre o fenômeno e os dados, as evidências e informações coletadas e/ou produzidas e a partir de um problema, que cumpre duas funções: despertar o interesse do pesquisador e limitar sua atividade de pesquisa ao campo do saber ao qual a pesquisa se compromete a construir conhecimento (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Esta pesquisa é fruto de nossa curiosidade e inquietação, assim como da nossa ação investigativa, que partiu dos conhecimentos já construídos e sistematizados por aqueles que trabalharam com o tema anteriormente.

Essa concepção de pesquisa permitiu compreender a dimensão social na qual esta pesquisa e esta pesquisadora estão inseridas, ou seja, na corrente da vida em sociedade, que é carregada de conflitos, competições, interesses e ambições, ações humanas que estão ao lado e imbricadas à legítima busca de conhecimento científico.

Pela pesquisa estar vinculada à vida em sociedade, é legítimo dizer que o conhecimento construído possui marcas de seu tempo, estando, então, comprometido com a realidade histórica ao invés de estar acima dela, não sendo, portanto, uma verdade absoluta. Assim, é importante compreender que esta pesquisa, enquanto atividade humana, não é um ato asséptico sobre a realidade social, ao contrário, está

mergulhada nela e sendo influenciada pelos valores, preferências e interesses desta pesquisadora e dos demais participantes que se dispuseram a construí-la conosco, ou seja, a visão de mundo e os fundamentos que explicam o contexto pesquisado influenciaram a proposta de pesquisa, assim como orientaram os pressupostos que a nortearam.

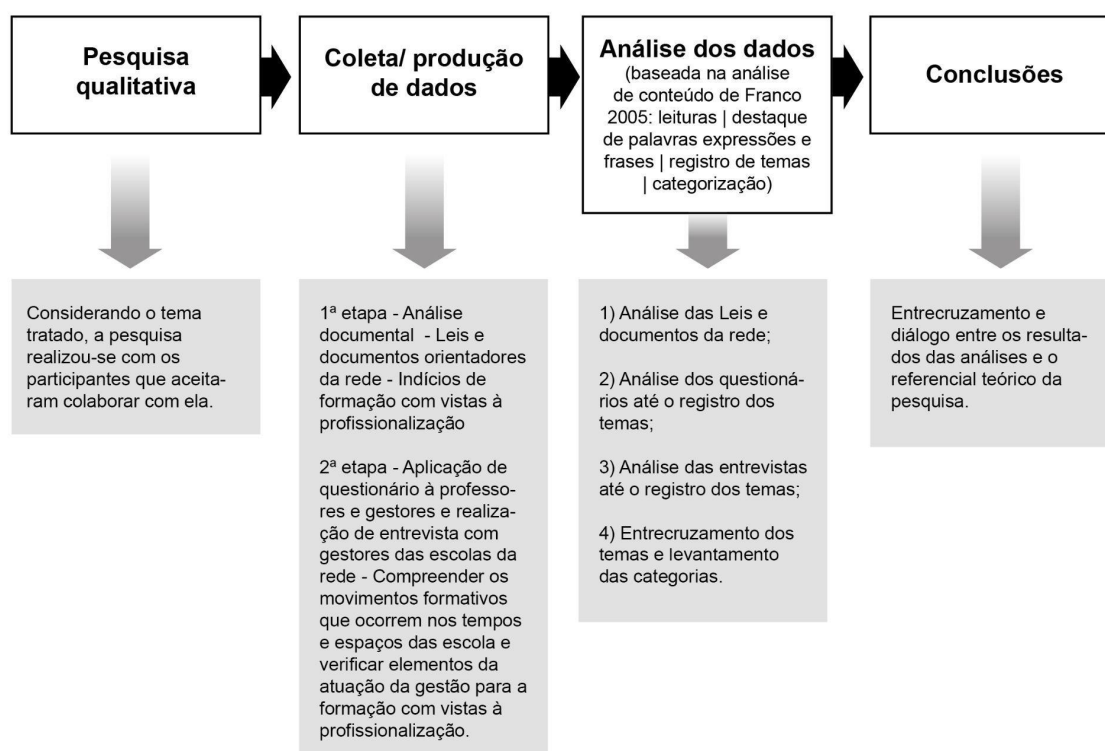
Dessa forma e por isso, o papel desempenhado por esta pesquisadora na construção do conhecimento científico por meio da pesquisa é indissociável do caráter histórico, cultural e social que nos constitui e à situação pesquisada, confirmando que "o tal sujeito portador uma subjetividade livre de valores nunca foi encontrado." (ALVES, 2012, p. 43):

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico sobre o assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 5).

Portanto, compreendemos esta pesquisa e a construção do conhecimento que ela proporcionou como ações sociais de compreensão do mundo, marcadas pelo tempo, valores, interesses e conflitos que constituem esta pesquisadora, sendo, assim, um ato político, porque, além de influenciar as escolhas metodológicas da pesquisa, posiciona esse conhecimento no contexto social que o produziu. A figura 2, a seguir, explicita os caminhos metodológicos desta pesquisa:

**Figura 02 - Caminhos metodológicos**

**Formação de professores na escola:  
a atuação da gestão escolar para a  
profissionalização docente**



Fonte: Produzido pela autora.

Compreendendo, então, que são os caminhos metodológicos que permitem ao pesquisador atingir os objetivos da pesquisa e que, "em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável" (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 4), esta pesquisa teve cunho qualitativo, pois apresenta as características básicas desse tipo de estudo, conforme Lüdke e André (2020), a saber:

A presença da investigadora no ambiente que pesquisa – a escola pública – local em que já desempenhou diferentes papéis, da docência à gestão da escola e da rede de ensino -, gerou a questão da pesquisa, assim, o ambiente natural a ela tornou-se fonte direta de dados e, o pesquisador, o principal instrumento de produção desses dados. (1) Isso atendeu à suposição de que na pesquisa qualitativa, via de regra, há

o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação investigada, de forma que os problemas são investigados no ambiente onde ocorrem, sendo as circunstâncias particulares em que o objeto se insere analisados para entendê-lo.

O instrumento de produção de dados utilizado – um questionário (com a maioria das questões abertas) e a técnica da entrevista – gerou materiais descritivos, ou seja, (2) os dados foram compostos em sua maioria por materiais descritivos de situações, pessoas e acontecimentos, apresentando transcrições de vários tipos, de entrevistas, depoimentos, além de imagens e outros materiais que puderam registrar os acontecimentos e situações.

O cuidado em retratar a complexidade das situações que envolvem o problema da pesquisa – a escola, a formação nela desenvolvida, os processos de desenvolvimento profissional, a atuação da gestão escolar e as relações que se estabelecem entre elas (3) retratou o cuidado com o processo mais que com o resultado. Assim, a preocupação da pesquisadora esteve em verificar como o problema se manifesta no cotidiano, de forma a evidenciar as complexidades dos contextos e, assim, compreendê-los.

A inclusão, na pesquisa, do olhar dos participantes envolvidos nas situações analisadas: professores e gestores escolares compuseram (4) o foco principal da pesquisadora, tratando de transparecer o significado que as pessoas dão às coisas e à vida. Isso se manifestou na tentativa de trazer para a pesquisa a perspectiva desses participantes, o que permitiu a compreensão do dinamismo interno das situações, inacessível a um observador externo.

A análise por meio de técnicas que buscam os significados dos conteúdos produzidos por meio da coleta e produção dos dados, ou seja, (5) o processo indutivo, foi a tônica das análises realizadas. O foco não foi a busca de evidências que comprovem as suposições apresentadas inicialmente, uma vez que as abstrações se formaram e se consolidaram a partir dos dados produzidos e analisados.

A pesquisa realizada partiu da seguinte questão: **que elementos da atuação da gestão escolar possibilitam a formação de professores com vistas à profissionalização docente?** Defendemos que a formação de professores que ocorre na escola é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente e a atuação da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos da

instituição escolar é fator preponderante para que essa formação possa contribuir ou não com o movimento da profissionalização docente.

Alicerçada nessa suposição básica está a compreensão da escola como um espaço privilegiado de reflexão sobre a práxis, pois é nela que ocorre o trabalho docente, possibilitando que os momentos formativos, nesse contexto, estejam estreitamente relacionados a esse trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Dessa forma, a escola torna-se espaço de formação e profissionalização, legitimando o saber docente e elevando o status da docência ao de profissão (ROLDÃO, 2005). Portanto, a formação de professores que ocorre na escola é fundamental ao movimento de profissionalização docente. Sendo essa formação fundamental à profissionalização docente, dá-se a importância da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos na escola.

Como objetivo geral, pretendeu-se **compreender, sob a perspectiva da profissionalização, como a gestão escolar organiza os processos formativos que ocorrem na escola**. A fim de organizar a pesquisa, subdividiu-se esse objetivo central em quatro objetivos específicos, a saber:

a) Verificar, na legislação e documentos orientadores da rede municipal de ensino de Sorocaba, indícios de uma formação de professores voltada à profissionalização docente;

b) Compreender os movimentos de formação de professores na escola voltados ao desenvolvimento profissional docente;

c) Identificar e analisar os processos formativos anunciados que ocorrem nos tempos e espaços da escola e

d) Identificar e analisar elementos declarados da atuação da gestão escolar relacionados ao desenvolvimento das ações formativas que visam à profissionalização docente na rede municipal de ensino de Sorocaba.

Assim, considerando que a definição dos instrumentos de coleta, produção e análise de dados na pesquisa parte do que se busca e, a fim de atingir os objetivos específicos estabelecidos, dividimos a coleta, produção e análise dos dados em duas etapas, sendo a primeira composta pela análise documental da legislação e demais documentos orientadores publicados pelo sistema de ensino de Sorocaba até o ano de 2020 e, a segunda, pela produção e análise de materiais descritivos das situações de formação ocorridas nas escolas por meio de questionário – aos professores e equipes gestoras da rede – e de entrevistas – com as equipes gestoras.

Na primeira etapa, considerando que os documentos permitem a compreensão social abarcando a dimensão do tempo (CELLARD, 2008), visamos verificar, na legislação e documentos orientadores da rede municipal de ensino de Sorocaba, indícios de uma formação de professores voltada à profissionalização docente.

Consideramos que os documentos constituem "uma fonte poderosa" de informações que podem fundamentar nossas conclusões e que, enquanto técnica exploratória, poderiam indicar os problemas que deveriam ser mais bem explorados (LÜDKE; ANDRÉ, 2020) por meio do questionário e da entrevista, assim como permitiria buscar, nos documentos selecionados, fatos a partir das questões e suposições iniciais desta pesquisa.

Fizemos a análise documental considerando os seguintes documentos da rede municipal de ensino de Sorocaba – que, previamente, verificamos, tratam da formação dos professores: Plano de carreira (Lei 4.599/1994), Plano Municipal de Educação (2015), Marco referencial da rede municipal de ensino (2016) e os Cadernos de orientações para o Conselho de Classe (2014) para elaboração do Projeto Político-Pedagógico (2015), para o Planejamento Anual (2020), num diálogo com os autores que tratam da profissionalização docente.

O recorte temporal realizou-se com base no início da atuação da pesquisadora como responsável pela área pedagógica da rede, assim, foram analisados documentos orientadores produzidos anteriormente a essa situação, ou seja, até o ano de 2020. Realizamos a pré-análise, ou seja, a avaliação crítica da documentação em suas cinco dimensões: contexto, autores, autenticidade e confiabilidade, natureza e, por fim, conceitos-chaves e lógica interna dos documentos (CELLARD, 2008)<sup>12</sup>.

Nesse processo de análise, procuramos compreender a conjuntura política, econômica e social que propiciou a produção dos documentos, de modo a identificarmos e compreendermos os esquemas conceituais dos autores, grupos sociais, locais e fatos a que estes fazem alusão, as particularidades de forma e organização dos documentos e os interesses e motivos que levaram os autores a produzir tais documentos:

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a

---

<sup>12</sup> No Apêndice 04, é possível verificar a matriz que construímos a partir dos procedimentos enumerados por Cellard (2008) e que serviu de base para a análise preliminar que utilizamos com os documentos selecionado

tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstrução de um acontecimento [...] é bom nos perguntarmos porque esse documento, preferencialmente a outros, chegou até nós, foi conservado ou publicado (CELLARD, 2008, p. 300).

Ao verificarmos a procedência de um documento, asseguramos a qualidade da informação que ele transmite. No caso dos documentos da rede municipal de ensino de Sorocaba que foram analisados nesta etapa da pesquisa, estes se configuram como documentos públicos<sup>13</sup>, disponibilizados pelo site da Secretaria da Educação.

Ainda nessa análise preliminar, demos atenção a palavras e conceitos-chaves, avaliando sua importância e sentido, segundo o contexto em que foram empregados, assim como analisamos sua lógica interna.

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um "jargão" profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular, etc. (CELLARD, 2008, p. 303).

Em seguida, partimos para a análise, sendo que, em toda pesquisa, realizamos um processo de investigação aproximada à análise de conteúdo de Franco (2005), construindo os passos realizados a partir das emergências desveladas pelos processos de interpretação dos dados.

Basear nossa exploração dos dados na análise de conteúdo dessa autora permitiu situá-la num "[...] delineamento mais amplo da teoria da comunicação [que tem] como ponto de partida a mensagem [e] permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação" (FRANCO, 2005, p. 20), permitindo desvelar o que está por trás das mensagens que compuseram os dados produzidos.

Consideramos, também, como fases da análise, a descrição, a inferência e, por fim, a interpretação (FRANCO, 2005), o que implicou comparações, sendo que ela (a inferência) outorgou ao procedimento sua relevância teórica.

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que esteja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria [...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a

---

<sup>13</sup> Disponíveis em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/caderno-de-orientacoes-e-marco-referencial/>>. Acesso em 23 de maio. 2021.



comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2005, p. 26-28).

Fizemos diversas leituras dos documentos ou registros para evidenciarmos os elementos convergentes e divergentes dos discursos, que permitiram estabelecer relações e compreensões sobre as mensagens que contêm (FIORENTINI, 2006). Assim, estabelecemos critérios que consideravam, nas respostas dos participantes da pesquisa, as ideias, opiniões, as interpretações e as justificativas que apresentavam sobre as ações descritas. Para tanto, procedemos o espelhamento ou associação entre o quadro teórico que embasa esta pesquisa e o material analisado (FIORENTINI, 2006), verificando as correspondências e divergências entre eles, o que possibilitou a organização de categorias.

O caminho que se optou para o processo de categorização das informações dos documentos e, posteriormente, dos dados do questionário e da entrevista, foi o de formulação de categorias emergentes do conteúdo das respostas em idas e vindas do material de análise à teoria (FRANCO, 2005).

Nesse processo, inicia-se pela descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes, salientando-se todas as nuances observadas. Prossegue-se com a classificação das convergências e respectivas divergências. Feito isso com algumas respostas (uma amostra) começa-se a criar um código para a leitura (sempre aberto a novas categorias) dos demais respondentes. As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas (FRANCO, 2005, p. 59-60).

Assim, após leitura inicial dos documentos, realizamos nova leitura, marcando palavras, expressões ou frases, que, de acordo com os objetivos da pesquisa, pudessem trazer informações relevantes e que posteriormente constituíram os sentidos e possibilitaram inferências que permitiram compreender o documento.

Na segunda etapa da pesquisa, encaminhamos um questionário aos professores e outro às equipes gestoras das escolas da rede municipal e realizamos as entrevistas com os membros das equipes gestoras para aprofundamento dos dados.

O questionário teve como objetivos: compreender os movimentos de formação de professores na escola voltados ao desenvolvimento profissional docente e

identificar e analisar os processos formativos anunciados que ocorrem nos tempos e espaços da escola. Ainda, considerando que foram também enviados às equipes gestoras das escolas da rede municipal de ensino, podemos acrescentar como objetivo destes: identificar e analisar elementos declarados da atuação da gestão escolar relacionados ao desenvolvimento das ações formativas que visam à profissionalização docente na rede municipal de ensino de Sorocaba.

Tradicionalmente utilizados em pesquisa de levantamento [...] os questionários consistem em valioso instrumento de coleta de dados para pesquisas [...] possuem características de elaboração e de aplicação que representam vantagens para o uso do instrumento. As perguntas, tecnicamente elaboradas, favorecem a obtenção de respostas mais precisas [...] o fim que têm em vista - precisa estar alinhado ao(s) problema(s) e ao(s) objetivo(s) da pesquisa [...] à população-alvo, aos métodos selecionados para a análise de dados (ELLIOT, 2012, p. 25-27).

No momento da aplicação dos questionários (2021), a rede municipal de ensino de Sorocaba possuía 175 escolas que atendiam do berçário ao 9º ano do ensino fundamental, destas, 69 atendiam apenas à creche, 20, à creche e pré-escola, 27 apenas à pré-escola, 22, à pré-escola e ensino fundamental, anos iniciais, 32 apenas ao ensino fundamental anos iniciais e 5 atendiam ao ensino fundamental anos iniciais e finais.

Considerando que apenas as escolas de ensino fundamental possuíam equipe gestora completa (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico), que a gestão escolar é um dos focos desta pesquisa e que haviam apenas 5 escolas com anos finais do ensino fundamental, utilizamos, como critério de seleção das escolas, esses fatos e encaminhamos os questionários aos docentes e equipes gestoras das escolas de ensino fundamental, anos iniciais, assim, 59 (cinquenta e nove) escolas receberam os questionários, sendo um específico encaminhado aos professores e outro aos membros das equipes gestoras.

Os questionários foram organizados em formulário digital, em links de drive virtual e enviados, em três tentativas, aos e-mails institucionais das escolas, cujas equipes gestoras têm acesso, e foi solicitado que fossem encaminhados aos professores da instituição.

A rede municipal possuía, no momento da produção dos dados (2021), 2.382<sup>14</sup> docentes, sendo que 638<sup>15</sup> trabalhavam nas creches, 426<sup>16</sup>, na pré-escola, 1.265<sup>17</sup>, no ensino fundamental, anos iniciais e, 81<sup>18</sup>, nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, considerando as escolas que atendiam ensino fundamental, anos iniciais e possuíam a equipe gestora completa, esperava-se que o questionário chegasse a cerca de 1500 docentes e 300 membros do suporte pedagógico e que uma média de 30% se dispusesse a respondê-lo.

Os questionários foram planejados a partir dos objetivos da pesquisa e, em nosso primeiro rascunho, elencamos os objetivos da pesquisa ao qual esse instrumento de produção de dados seria o mais eficiente e o referencial teórico que utilizamos para compreender tal instrumento, a partir dos quais elaboramos um roteiro que apresentava os elementos que os questionários de nossa pesquisa não poderiam deixar de ter:

- 1) Título
- 2) Texto introdutório
- 3) Questões para identificação do respondente (dados pessoais, tempo de profissão, local de atuação, formação) e
- 4) Questões sobre a formação de professores na escola (tempos, espaços e movimentos)

A partir desse roteiro, passamos a elaborar as questões do questionário dos docentes e, em seguida, dos membros das equipes gestoras, às quais retornamos diversas vezes, num movimento de análise do próprio instrumento, até que chegamos a uma versão final, utilizada<sup>19</sup>.

---

<sup>14</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em:

<<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/educacaobasica25.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>15</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em:

<<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/creche211.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>16</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em:

<<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/preescola215.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>17</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em:

<<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/ensinofundamental220.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>18</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em:

<<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/anosfinais228.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>19</sup> As questões utilizadas nos questionários podem ser verificadas nos Apêndices 05 e 06.

Os questionários foram compostos de perguntas fechadas de múltipla escolha, que tinham o objetivo de traçar o perfil dos participantes, e de questões abertas, cujo objetivo era conhecer como se organizavam os processos formativos nos tempos e espaços dessas instituições, as estratégias utilizadas nessa organização, que tipo de formações os professores e equipes gestoras entendiam ser mais impactantes na prática pedagógica e quais consideram que contribuem mais para a profissionalização dos envolvidos no processo.

Dentre as questões abertas do questionário dos docentes, uma solicitava um relato sobre uma experiência formativa marcante na carreira e, no questionário às equipes gestoras, um relato sobre uma experiência formativa que proporcionou ou gostaria de proporcionar na escola que atuam. Essas questões específicas tinham por objetivo ampliar as possibilidades de levantar dados interessantes e que pudessem apontar caminhos para uma formação de professores que, além de contribuir com a transformação da prática, pudesse possibilitar a profissionalização docente.

No link do questionário, apresentamos a pesquisa e disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os participantes pudessem baixar, ler e apontar, no próprio, sua concordância ou não em responder à pesquisa e ter seus dados utilizados.

A primeira tentativa de produção de dados por meio dos questionários foi realizada em 10 de junho, a segunda, em 11 de julho, e, a terceira e última, em 27 de julho de 2021. O período maior entre a primeira e a segunda tentativa foi proposital, pois nesse período estavam ocorrendo os chamamentos do concurso público em vigor na rede municipal participante da pesquisa e estavam ingressando novos docentes e membros do suporte pedagógico (equipe gestora) nas escolas da rede.

Uma das dificuldades encontradas nessa etapa da pesquisa foi o fato da pesquisadora estar trabalhando como responsável pela área pedagógica da Secretaria Municipal de ensino de Sorocaba, o que poderia gerar o desconforto dos respondentes e equívocos tais como considerarem que estariam atendendo à uma pesquisa para a Secretaria da Educação e não à pesquisa acadêmica.

Na tentativa de evitar tais equívocos e desconfortos, primou-se por um texto explicativo mais leve e simples para o e-mail endereçado às escolas com o link dos questionários, além deste ser assinado pela pesquisadora e orientadora da pesquisa. Além disso, para o envio, utilizou-se apenas o e-mail institucional da universidade da





pesquisadora, optando-se por não solicitar o envio pela secretaria, possibilidade aberta a outros pesquisadores da rede.

O questionário obteve 104 respostas de professores e 13 de membros das equipes gestoras, o que viabilizou a proposta de análise, sendo possível cruzar os dados entre respostas de docentes e da gestão escolar e prosseguir com a produção de dados da próxima fase da pesquisa.

Conforme apontado anteriormente, para o movimento analítico dos dados coletados e produzidos, realizamos uma análise aproximada à análise do conteúdo de Franco (2005), construindo os passos do processo. Considerando esse referencial teórico, a análise dos questionários deu-se primeiramente pela leitura global das respostas individuais de cada respondente. Num segundo momento, realizamos a leitura das questões dissertativas, questão a questão de todos os respondentes docentes e, posteriormente, dos gestores, buscando conhecer seus discursos e os sentidos que abarcavam. Num terceiro momento, a leitura de todas as respostas de uma mesma questão buscou a produção de blocos de significado e, numa última etapa, levantamos pontos convergentes e divergentes.

Para tanto, em novas leituras, elencamos palavras e/ou frases nas respostas que estivessem associadas aos conceitos apresentados em nosso quadro teórico a respeito da formação que contribui para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente, de modo a compor os blocos de significados e, então, por meio dos pontos convergentes, que fomos marcando com diferentes cores, verificamos quatro principais assuntos, que chamamos de temas, nas respostas dos questionários, conforme figura 3 a seguir:













**Figura 03** - Temas X Cores de identificação

Temas	Cores de identificação
Experiências formativas	
Tempos e espaços	
Processos formativos	
Transformação da prática	

Fonte: Produzido pela autora.

A figura 4 a seguir apresenta um recorte das respostas e representa um resumo das etapas descritas acima:

**Figura 04 - Palavras e expressões X Temas**

<p><b>Você percebe momentos formativos na escola que podem propiciar a profissionalização docente? Quais as características desses momentos formativos? O que os diferencia dos demais momentos de formação?</b></p>	<p><b>Relate um episódio ou uma experiência desenvolvida na escola, que considera relevante para o seu desenvolvimento profissional docente.</b></p>
<p>Geralmente no <b>HTPC</b>, onde todos os professores se encontram, poderiam propiciar essa profissionalização docente. Assim como o <b>RAEA</b> poderia propiciar formação para os docentes e demais funcionários da unidade.</p> <p></p>	<p>Numa reunião de Educação Infantil, foram docentes convidados de outras escolas <b>compartilhar estratégias</b> que eles usam ou usaram em algum momento da sua carreira. Muitos das estratégias eu trouxe para o meu cotidiano e acabo <b>compartilhando com os docentes que trabalho junto</b>.</p> <p></p>
<p>Satisfatória</p>	<p>As formações são sempre bem-vindas.</p>
<p>Não há.</p>	<p>Não há.</p>
<p>Não percebo</p>	<p>Todas as experiências são sempre relevantes.</p>
<p>Neste prezado momento temos nos <b>reunidos com nossos pares</b> para realmente aprender novas ferramentas de trabalho, existe uma <b>colaboração muito produtiva</b>.</p> <p></p>	<p>Bom , acho o que realmente foi marcante como docente, a nossa escola foi vandalizada e com isso ficamos mais unidas para enfrentar tamanho desafio, então <b>começamos a nos ajudar mutuamente</b> para que as amigas com dificuldade em usar as ferramentas digitais pudessem <b>se apropriar desse conhecimento e habilidade</b>, mesmo que os problemas tenham aumentado, estamos tentando de forma unida ajudar as colegas e automaticamente nossos alunos e pais.</p> <p></p>
<p><b>SIM , NA TROCA DE INFORMAÇÕES E EXPERIÊNCIAS</b></p> <p></p>	<p><b>MOMENTO DE RELATOS DAS BOAS PRÁTICAS E NAS TROCAS DE EXPERIÊNCIAS</b></p> <p></p>
<p>no momento não</p>	<p>o uso de novas tecnologias devido a pandemia favoreceram novos aprendizados</p> <p></p>
<p>Não</p>	<p>Roda de conversa para planejamento e <b>discussão de estratégias</b> para a melhoria da qualidade do ensino para a clientela que atuamos.</p> <p></p>
<p>A SEDU sempre propõe formações para nos ajudar com a melhora da prática docente. Infelizmente nem sempre vem de encontro com a realidade da nossa escola. Esses momentos diferenciam dos demais, pois é o momento que deveria ser para ouvir os professores.</p>	<p>Os encontros de <b>troca entre professores</b> com a mesma <b>realidade e dificuldades</b> docente.</p> <p></p>
<p>Eu acredito que os melhores momentos que temos são as <b>trocas entre as próprias professoras</b>.</p> <p></p>	<p>Há uns 2/3 anos atrás uma diretora da rede foi dar uma formação em htpc com ideias de atividades para trabalhar atividades de RP.</p> <p></p>
<p>HTPC</p> <p></p>	<p>Infelizmente meu período nesta escola coincide com o período que estamos trabalhando de forma remota, então considero relevante todas as formações voltadas ao ensino remoto.</p>

Fonte: Produzido pela autora.

Após a análise dos dados das respostas do questionário encaminhado aos docentes, procedemos com o mesmo passo a passo para análise das respostas ao questionário enviado aos membros das equipes gestoras das escolas. O aprofundamento dos dados por meio de entrevista visou a constituição de uma

perspectiva ampliada e detalhada do ponto de vista desses atores em relação ao papel da gestão escolar na organização da formação que acontece nos tempos e espaços da escola.

Dessa forma, os questionários ajudaram também a estabelecer os critérios de corte para a seleção da(s) escola(s) da(s) qual(is) convidaríamos a equipe gestora a participar da entrevista. Para tanto, adotamos como critério:

- a) Escolas em que mais de um docente e um membro da equipe gestora responderam aos questionários;
- b) Escolas em que, tanto as respostas dos docentes como as da equipe gestora, apresentaram palavras, expressões e/ou ideias relacionadas à formação, que possibilitem a profissionalização docente de acordo com o aporte teórico da pesquisa.

Assim, aplicados esses critérios, tivemos quatro escolas selecionadas, das quais convidamos os três membros da equipe gestora de cada uma a participar da entrevista. As entrevistas tiveram como objetivo aprofundar e ampliar os dados relacionados aos objetivos específicos da pesquisa, principalmente ao quinto: identificar e analisar elementos declarados da atuação da gestão escolar relacionados ao desenvolvimento das ações formativas que visam à profissionalização docente na rede municipal de ensino de Sorocaba.

Foi solicitado à Secretaria da Educação do município os e-mails institucionais dos membros das equipes gestoras das escolas selecionadas para essa fase e os convites para as entrevistas foram encaminhados individualmente, diretamente a cada um. Dos doze convidados, cinco aceitaram participar e as entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2021, sendo que uma entrevista ocorreu em conjunto com o diretor e a orientadora pedagógica de uma escola e as outras com as orientadoras pedagógicas de outras três.

Considerando o tema desta pesquisa e a concepção de que ela é realizada com seus participantes, optamos pela entrevista para o aprofundamento dos dados com as equipes gestoras das escolas participantes, pois compreendemos que é por meio do ato de conversar que a interação social acontece e que a conversa, no fluxo da coordenação dos fazeres e das emoções, constitui tudo que é humano, assim, enquanto nos constituímos como profissionais do ensino, aprendemos toda uma rede de conversações (MATURANA, 2004).

Enquanto técnica de produção de dados em que se evidencia a interação humana, e sendo visíveis aos envolvidos, entrevistado e entrevistador, as expectativas, os sentimentos e as preocupações de ambos, a entrevista nada mais é que uma encontro entre duas ou mais pessoas, de modo que uma delas obtenha informações sobre um determinado tema, por meio de uma conversa, em que o pesquisador apresenta a si e a sua pesquisa e questiona os entrevistados para a produção de dados que comporão a tese sendo desenvolvida. Assim, destacamos a entrevista como uma conversa com um propósito que é previamente definido pelo pesquisador, o qual determina a questão de estudo e os entrevistados, assim como conduz a entrevista e na qual o entrevistado, ao aceitar participar, tem ciência que possui uma informação ou conhecimento que é importante ao pesquisador (ELLIOT, 2012).

Dessa forma, consideramos que, nas entrevistas, estaríamos lidando com as subjetividades humanas, nossas e dos entrevistados, com a visão de mundo, os sentimentos, afetos, fragilidades e potencialidades, assim, deixamos claro aos participantes e colaboradores da pesquisa que não havia certo ou errado em relação ao que falassem e que o respeito permearia toda a conversa proposta. Enquanto pesquisadora, estivemos alerta e consideramos não apenas a fala dos entrevistados, mas também o que ela traz consigo, o comportamento, os olhares, os movimentos das mãos e do corpo, ou seja, os movimentos, as ausências e os silêncios que compuseram a fala dos participantes.

Considerando, conforme Elliot (2012), alguns pontos que podem contribuir para que uma entrevista seja bem sucedida, buscamos:

a) Fazer as perguntas certas. Tentamos planejar as questões disparadoras da entrevista numa busca de alinhar os objetivos que previmos às possíveis respostas que a pesquisa busca. A elaboração das questões disparadoras deu-se a partir da análise das respostas dos questionários, de modo a aprofundar os dados;

b) Saber ouvir. No momento das entrevistas, enquanto pesquisadora, buscamos intervir o mínimo possível enquanto o entrevistado falava, de modo a não interromper a sequência de pensamento sendo expressada;

c) O domínio sobre as questões do roteiro. Sendo imprescindível que o pesquisador tenha domínio sobre o roteiro que elaborou para que possa sempre trazer o entrevistado de volta ao foco da questão, elaboramos as questões disparadoras e algumas questões complementares a cada uma, de modo que pudessem servir de



intervenção para o entrevistado aprofundar sua reflexão em determinado tema, quando necessário. No entanto, não ficamos apegados às perguntas, não fazendo leitura de questões, mas estabelecendo um diálogo fluido e também tomamos o cuidado de não fazer perguntas repetidas, mesmo as planejadas, caso o entrevistado já as tivesse respondido numa sequência de pensamentos relacionada a questões anteriores.

d) Ser empático. É importante que o entrevistado sinta-se relaxado, aceito e confiante, de modo que fique à vontade para falar com franqueza e profundamente sobre o que lhe é questionado, procuramos fornecer uma atmosfera amistosa e de confiança, fazendo uma breve introdução com a apresentação da pesquisadora, relacionando os objetivos da entrevista, contando um pouco sobre a ela, informando quais seriam as questões disparadoras, comentando que foram elaboradas em quatro grandes eixos ou temas e informando quais eram e buscando deixar claro que tanto a pesquisa, quanto a pesquisadora objetivavam conhecer e divulgar as práticas formativas exitosas que ocorrem nas escolas e que não haveria julgamentos de valor sobre as respostas, assim, não havendo certo ou errado, apenas falaríamos das situações sobre as quais pudéssemos refletir junto.

Dessa forma, elaboramos um roteiro de entrevista que se iniciou com questões que tratavam das experiências formativas dos entrevistados e se aprofundaram com outras relacionadas à formação no contexto da escola, considerando os tempos e espaços e as estratégias de organização destes e, finalmente, fechando com questões sobre as possibilidades de transformação da prática docente<sup>20</sup>.

As entrevistas aconteceram de forma presencial e virtual, de acordo com a opção escolhida pelo participante, e tiveram a duração de cerca de 55 minutos cada. Finalizadas as entrevistas, passamos para o processo de transcrição destas, no qual revisitamos os registros assistindo/ouvindo as gravações inúmeras vezes para que pudéssemos fazer observações sobre os demais componentes que permearam as entrevistas: os gestos, as expressões corporais, os tons de voz, as concordâncias e discordâncias que pudessem contribuir com a construção dos sentidos.

As transcrições foram, em seguida, enviadas aos entrevistados, que puderam apontar possíveis ajustes e/ou correções de acordo com os sentidos que quiseram

---

<sup>20</sup> O roteiro para entrevista na íntegra pode ser verificado no Apêndice 07.

dar às suas respostas – alguns concordaram de imediato, outros solicitaram realizar algumas alterações e enviaram a transcrição editada.

Dando continuidade ao movimento analítico dos dados produzidos, após termos a devolutiva dos entrevistados, passamos para a pré-análise, retomando os apontamentos de Franco (2005) e Fiorentini (2006) sobre a análise de conteúdos e sobre o levantamento de categorias de forma mista, quando já temos algumas características predefinidas *a priori* (as que emergiram da análise dos questionários) e permanecemos abertos a possíveis novas que possam surgir, *a posteriori*, sempre buscando convergências e divergências entre os dados e criando um código para a leitura.

Para essa análise, utilizamos a versão de teste (gratuita) do *software* "MAXQDA<sup>21</sup>", que possibilita a codificação, da mesma forma que faríamos "a mão", ou seja, lendo e codificando. Optamos pelo uso desse *software*, porque apresenta relatórios diversificados ao final – por entrevistado em relação às categorias, por categoria com todos os entrevistados, todas as categorias com todos os entrevistados, dentre outros -, que facilitam o processo da escrita do relatório e permite que a inferência realizada pelo pesquisador e os dados analisados sejam os responsáveis pela categorização realizada.

O processo de análise realizado foi o mesmo descrito na análise dos questionários: diversas leituras das transcrições das entrevistas para levantarmos os sentidos e os significados das mensagens. Utilizamos as cores já empregadas nos temas das respostas dos questionários, acrescentando outras conforme outros temas se apresentavam.

Assim, verificou-se sete principais temas nos dados das entrevistas: concepção de formação, participação; tempos e espaços formativos, estratégias de formação, conhecimento sobre o grupo de professores, postura do formador e conhecimento sobre a função que desenvolve.

Em seguida, realizamos o entrecruzamento das unidades temáticas registradas na análise dos questionários e as das entrevistas e, considerando o referencial teórico da pesquisa, verificamos três principais categorias: (i) concepção de formação de

---

<sup>21</sup> Segundo o site da empresa, ele é um "Software para análise de dados qualitativos como textos, entrevistas, transcrições, gravações em áudio/vídeo, revisões de literatura". Disponível em: <[https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa?gclid=CjwKCAjwTlaVBhBkEiwAsr7-c2N3DFiRFeghdFPYCX7mM22oeOiOTWLFon7Zrz-BLwHoa-6lHtA4VBoCAAMQAvD\\_BwE](https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa?gclid=CjwKCAjwTlaVBhBkEiwAsr7-c2N3DFiRFeghdFPYCX7mM22oeOiOTWLFon7Zrz-BLwHoa-6lHtA4VBoCAAMQAvD_BwE)>. Acesso em 09 de junho de 2022.

professores na escola, (ii) processos formativos na escola e (iii) elementos da atuação da gestão escolar na formação de professores na escola, que abarcaram algumas subcategorias. A primeira categoria é composta por três subcategorias que compreendemos ser a base que sustenta uma concepção de formação que possibilita a profissionalização docente: concepção de aprendizagem docente, participação consciente no projeto formativo e experiências autênticas. A segunda categoria é constituída por duas subcategorias: tempos e espaços formativos e estratégias de formação. E, finalmente, a terceira, também por três subcategorias: conhecimento sobre o grupo em formação, postura do formador e conhecimento sobre as funções da gestão escolar.

Para encerrar o relatório de pesquisa e buscando estabelecer dialogicamente as convergências e divergências entre o referencial teórico da pesquisa, os dados da análise documental e os produzidos pelos questionários e entrevistas, produzimos algumas considerações que podem ser entendidas como finais neste relatório, mas passíveis de aprofundamento e novas descobertas em pesquisas posteriores.

Neste capítulo, pudemos compreender o processo de pesquisa, seus desdobramentos e os porquês das escolhas metodológicas realizadas. Verificamos que a pesquisa teve cunho qualitativo, selecionando, para atingir seus objetivos específicos: a análise documental dos documentos orientadores da rede municipal de ensino de Sorocaba para verificar indícios de uma formação que possibilite a profissionalização docente; e o questionário e a entrevista para produzir dados a fim de compreendermos os movimentos formativos e identificarmos os processos de formação que ocorrem na escola e contribuem para o desenvolvimento profissional docente, assim como o papel da gestão escolar na organização dessa formação na escola. Constatamos, também, o processo de análise dos dados coletados e produzidos: a análise de conteúdo embasada em Franco (2005), assim como nos apontamentos de Fiorentini (2006), apresentando os caminhos que tomamos para tal.

Nos próximos capítulos, apresentaremos os resultados e as análises dos dados coletados e produzidos para cada objetivo específico almejado, entrecruzando-os de forma dialógica, de modo apresentar e concluir se a pesquisa conseguiu atingir seu objetivo geral: compreender, sob a perspectiva da profissionalização, como a gestão escolar organiza os processos formativos que ocorrem na escola, sendo que o próximo capítulo, especificamente, apresentaremos a análise realizada sobre os documentos legais e orientadores da rede de ensino de Sorocaba, com o objetivo de

verificar se apresentam indícios de uma formação de professores que possibilite a profissionalização docente conforme referencial teórico apresentado no primeiro e segundo capítulos deste relatório.

#### IV. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA REDE MUNICIPAL

*“A formação deve permitir a cada um construir sua posição como profissional.”  
(Nóvoa, 2017).*

Neste capítulo, apresentamos a rede municipal de ensino de Sorocaba e os documentos que a orientam no que tange à formação de professores. Iniciamos fazendo uma breve exposição da rede em números e a situando enquanto sistema de ensino com regulação própria, objetivando compreender a sua amplitude e complexidade. Em seguida, apresentamos brevemente os documentos que orientam suas ações, tanto os seus marcos legais, quanto os de orientação do trabalho pedagógico.

Ao longo do capítulo, discorreremos e analisamos, em dois itens, sobre tais documentos: no primeiro item, analisamos os marcos legais, compostos por leis e regulações da rede a respeito da docência e, num segundo, os documentos pedagógicos relacionados à formação de professores. Finalizamos o capítulo alinhavando, de forma geral, os documentos quanto aos indícios que apresentam ou não em relação a uma formação de professores voltada à profissionalização docente.

A rede municipal de ensino de Sorocaba pode ser considerada uma rede de grande porte, pois atende aproximadamente 60 mil estudantes em cerca de 175 escolas. Destas, 59 atendem ensino fundamental, sendo que cinco atendem também os anos finais, 117 atendem educação infantil, entre creche e pré-escola, tendo um total de 6.620<sup>22</sup> funcionários para contemplar sua demanda, destes, 2.242 são professores atuantes em sala de aula.

A rede municipal pertence ao sistema municipal de ensino, normatizado por conselho próprio e possui plano de carreira do quadro do magistério público municipal, que regulamenta o quadro e a carreira do magistério no município. Possui também o Plano Municipal de Educação, que, além de documento legal, pode ser também considerado como orientador do trabalho pedagógico.

---

<sup>22</sup> Segundo dados do portal da transparência da Prefeitura de Sorocaba, disponível em: <<https://leideacesso.etransparencia.com.br/sorocaba.prefeitura.sp/TDAPortalClient.aspx?417>>. Acesso em 05 de abril de 2022.

Além dos documentos em nível nacional e do Plano Municipal de Educação, a rede municipal de ensino possui alguns outros que são orientadores, como o Marco Referencial e diversos cadernos de orientações, totalizando 13, conforme dados do portal da secretaria<sup>23</sup>, além do Currículo Paulista.

Considerando que a presente pesquisa trata da profissionalização docente na rede municipal, analisamos alguns dos documentos que normatizam e orientam a rede nesse sentido, que foram selecionados considerando que poderiam trazer informações sobre os processos formativos pelos quais passam os docentes ao longo da carreira. Para apresentar os documentos e a análise que realizamos, os dividimos em dois grupos: marcos legais da formação na rede municipal de ensino e documentos orientadores do trabalho pedagógico, conforme a seguir.

#### **4.1 Marcos legais da formação na rede municipal de ensino**

Dentre os marcos legais que normatizam a rede municipal, selecionamos os dois que apresentam mais informações sobre a carreira e a formação de professores: o Quadro e o plano de carreira do magistério público municipal de Sorocaba, Lei n.º 4.599/1994, e o Plano Municipal de Educação, Lei n.º 11.133/2015.

A Lei n.º 4.599/1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências, foi publicada em 1994, sob n.º 4.599 e sofreu algumas alterações ao longo do tempo, estabelecidas pelas Leis n.º 4745/1995, n.º 6.147/2000, n.º 8.119/2007, n.º 8.346/2007, n.º 8.347/2007, n.º 9132/2010, n.º 9799/2011, n.º 10.585/2013, n.º 10590/2013, n.º 10.607/2013, n.º 10.768/2014, n.º 11.053/2015 e n.º 11.831/2018.

Na época da publicação da referida Lei, a cidade de Sorocaba – SP era governada pelo prefeito Paulo Mendes, do PMDB, tendo como governador do estado Luiz Antônio Fleury, também do PMDB.

[...] estrategicamente bem localizada, nos anos 90, a cidade já era beneficiada pelos eixos viários e de ligação que a atendiam, constituía-se uma cidade desenvolvida de médio porte e de grande importância no processo industrial nacional. Nesse contexto, encontrava-se em acelerado crescimento econômico e significativas transformações urbanas. Vale ressaltar, que houve grande preocupação do governo local em corresponder aos anseios dos investimentos industriais, o que levou a prefeitura além de elaborar o Plano

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/caderno-de-orientacoes-e-marco-referencial/>>. Acesso em 05 de abril de 2022.

Diretor de 1990, promover políticas municipais de incentivos fiscais, um dos principais objetivos era atrair novas indústrias que garantissem a instalação e desenvolvimento do seu parque industrial, principalmente o de tecnologia de ponta. Naquele momento, essa determinação teve como propósito, impulsionar a concentração de capital e com isso, estimular o crescimento médio da renda da população, bem como oportunizar mão de obra especializada (TELES, 2022, s/p).

Segundo a apresentação do documento, em caderno específico com a Lei, publicado à época, trata-se de Lei que estabelece o quadro e o plano de carreira do magistério público municipal e, como todo documento legislativo, é composto por capítulos, seções, artigos, incisos, alíneas e anexos e foi elaborada "por um Grupo de Trabalho emergente do próprio Magistério" (SOROCABA, 1994, s/p) e foi produzido por meio de diversos debates com a categoria, de forma que atendesse os anseios dos profissionais da rede.

A descrição da lei já traz dois conceitos importantes à nossa pesquisa: quadro e plano de carreira. Quando se trata do quadro do magistério, com base na Lei n.º 9.394/1996, estamos falando de docentes e suporte pedagógico (na pesquisa utilizamos o termo equipe gestora para se referir a este segundo grupo de profissionais), que, na norma aqui analisada, estabelece os cargos e as funções desse quadro no município. Quando se trata de plano de carreira, estamos nos referindo, ainda, conforme a LDB, ao conjunto de regras, forma, provimento e evolução funcional que tem como objetivo principal a valorização da carreira do magistério.

A lei é composta por nove capítulos, sendo que os que mais interessam a esta pesquisa são o VII, que trata da evolução funcional, uma vez que estabelece a progressão também por meio da formação dos profissionais do magistério e o capítulo VIII que trata da jornada de trabalho, o que inclui o tempo de estudo dos profissionais.

O Cap. VII, em seu art. 22, trata da evolução funcional por referências, que ocorrerão sempre que o profissional completar 150 pontos. O anexo II da lei aponta 9 referências (totalizando 1200 pontos) pelas quais os profissionais podem evoluir, sendo que, conforme disponibilizado no site da prefeitura municipal, existem duas tabelas para pontuação por capacitação e títulos<sup>24</sup>. Na tabela de cursos de longa duração, a pontuação varia de 100 a 200, sendo, o de menor pontuação, cursos de nível médio e, o de maior, os cursos de doutorado. Na tabela de cursos de curta

---

<sup>24</sup> As tabelas, na íntegra, podem ser visualizadas no Anexo 01.

duração, a pontuação varia de 03 a 40, para cursos variados na área da educação, com carga horária diversa, sendo a maior de 72 horas.

O artigo 25, trata da evolução funcional de um nível para outro conforme habilitações específicas ou títulos apresentados pelos profissionais ao longo da carreira, sendo que, o anexo II da lei, que traz a tabela salarial, aponta a possibilidade de quatro níveis, conforme artigos 5º e 6º da Lei analisada, a saber:

Nível I – Habilitação específica de nível Superior correspondente à Licenciatura Plena;

Nível II – Curso de Aperfeiçoamento e/ou Especialização na área da educação, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;

Nível III – Título específico de Pós-graduação na área da educação, em nível de Mestrado;

Nível IV – Título específico de Pós-graduação na área da educação, em nível de Doutorado.

Já o capítulo VIII, em seu artigo 27, trata da jornada da classe de suporte pedagógico, sendo 30h semanais (alteração dada pela Lei nº 12.136, de 3 de dezembro de 2019). Não prevê tempo para estudos dessa classe. O artigo 28 trata da jornada dos docentes e prevê carga horária de horas-aula e horas de trabalho pedagógico (HTP), sendo que o parágrafo 2º explicita que as HTP são para que o docente "prioritariamente" participe de reuniões pedagógicas e "ainda" para a preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisas e atendimento de pais e alunos.

O artigo 34 especifica a forma pelas quais as HTP serão cumpridas, sendo que aponta que terão 45 minutos de duração e deverão ter 40% de seu total cumpridas em local de trabalho ou em local determinado pela Secretaria da Educação e 60% em local de livre escolha do docente, sem prejuízo de convocações extraordinárias. Especifica ainda que 1/3 da carga horária docente deve ser composta por HTP.

Verifica-se que o Plano de Carreira preconiza a formação ao longo da carreira. Essa visão corrobora a ideia da formação permanente, que coloca o adulto como um "ser em mudança", em que a formação não é tida apenas como um processo de mudança institucional, mas também um "[...] processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)" (NÓVOA, 2014, p. 172).



De forma geral, observa-se que o plano de carreira do magistério público municipal cumpre sua função de estabelecer as normas e a valorização do quadro do magistério, conforme estabelecido na LDB, Lei n.º 9.394/1996, fixando a formação inicial necessária para o ingresso e a evolução funcional tanto por nível, quanto por referências, sendo que ambas consideram a formação como modo principal do profissional evoluir na carreira.

No entanto, considerando que a carreira do magistério necessita e solicita a formação permanente para o contínuo desenvolvimento profissional, consideramos poucas a quantidade de referências, sendo que, em menos de dez anos de carreira, um profissional pode atingir a pontuação máxima, caso em que o estímulo à formação e à valorização, que deve ser objeto do plano de carreira, deixa de existir em forma de lei.

O Plano de Carreira também atende o disposto na LDB a respeito da porcentagem da jornada dedicada às horas-aulas e horas de trabalho pedagógico. Especifica ainda em que essa carga horária de trabalho pedagógico deve ser utilizada, no entanto, verifica-se que não determina que deve ser utilizada para estudos e formação, apesar de trazer a palavra "pesquisa" na redação do parágrafo que trata dessa especificação, mas, conforme Lüdke e André (2020, p. 1), a palavra pesquisa popularizou-se e "[...] tem-se usado e abusado do tema de maneira a comprometê-lo [...]", não sendo possível inferir a que pesquisa o texto da lei se refere, se uma simples atividade de consulta a livros e internet na busca de exercícios a serem trabalhadas com os alunos ou à pesquisa enquanto atividade de estudo e reflexão a respeito do fazer pedagógico, conforme referencial teórico desta tese.

Assim, (i)<sup>25</sup> observamos que a Lei indica que a formação de professores deve ocorrer durante toda a carreira dos profissionais da educação, preconizando a formação permanente, no entanto: a) não é possível verificar o tipo de formação que concebe para os profissionais do quadro do magistério da rede municipal e b) na prática não incentiva a formação permanente ao apresentar uma pontuação total para evolução funcional muito baixa, possibilitando que um profissional, por meio dos estudos, atinja em menos de dez anos de uma carreira que dura cerca de vinte e

---

<sup>25</sup> As marcações que aparecem ao final de cada documento analisado, marcadas pelas letras entre parênteses (i), (ii), (iii), (iv), (v) e (vi), representam as conclusões sobre cada um e serão retomadas ao final do capítulo, associando-as ao referencial teórico da pesquisa.

cinco anos, deixando subentendido que, após tal atingimento, não é preciso mais estudar.

Exigência da Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE, o Plano Municipal de Educação (PME) é um documento legal que estabelece as diretrizes, metas e estratégias educacionais a serem executadas, tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo município de Sorocaba, envolvendo todos os sistemas: Nacional, Estadual, e também particular, bem como o sistema Superior.

Segundo consta na justificativa enviada pelo executivo à Câmara Municipal de Sorocaba, o processo de elaboração das diretrizes, metas e estratégia teve ampla participação popular e dos profissionais da educação. Todas as propostas apresentadas pelos interessados envolvidos na área da educação e, em especial, da população e seus segmentos organizados, sociedade civil e também autoridades que participaram mediante os debates realizados nas escolas, nas plenárias e audiência pública na Câmara Municipal, com vistas à construção de um plano que pudesse atender a realidade do município, foram consideradas.

No entanto, é de conhecimento dos profissionais da educação envolvidos no processo, sendo esta pesquisadora um deles, que a participação dos interessados se deu por meio da luta e persistência desses profissionais e pelos enfrentamentos ocorridos na época destes com o poder público: Secretaria da Educação e Conselho Municipal de Educação. Os profissionais da educação da rede municipal mobilizaram suas comunidades escolares e organizaram movimentos sociais que pressionaram os organizadores do processo de modo que permitissem a participação dos profissionais da educação e da população como um todo.

Um resultado interessante dessa mobilização é que os profissionais da educação perceberam a importância do Conselho Municipal de Educação e passaram a participar com mais efetividade nos seus processos eleitorais, organizando-se para que os representantes das cadeiras da educação municipal fossem ocupadas por profissionais engajados na luta por uma gestão democrática da educação pública e por sua qualidade social, além de engajados na ideia de processos de construção colaborativa da educação, assim como da formação profissional.

O texto final, apresentado pelo executivo à Câmara Municipal, não foi exatamente o mesmo aprovado nas assembleias – o que também é de conhecimento de todos que participaram ativamente do processo –, as correções e ajustes textuais

realizados deixaram marcas que dificultariam, posteriormente, a avaliação do plano, como a supressão do termo "garantir" que foi substituído por "buscar garantir" em quase cem por cento das estratégias aprovadas.

Conforme o próprio título especifica, trata-se de um plano, em forma de Lei, que apresenta diretrizes, metas e estratégias para a educação no município por um período de dez anos. É organizado em metas, contendo um total de 20, que são subdivididas em estratégias que especificam as ações que devem ser realizadas e os prazos para a efetivação destas. Não contém os indicadores de avaliação dessas estratégias. Sendo um plano que apresenta objetivos, utiliza verbos no infinitivo, tanto nas metas quanto nas estratégias, buscar garantir, garantir, assegurar, adequar, atender, construir, inserir, elaborar, viabilizar, promover, universalizar, incluir, criar, ampliar, reduzir, efetivar, dentre outros.

Analizamos o plano na íntegra, destacando metas e estratégias relacionadas, de alguma forma, ao tema da presente pesquisa. A partir desses destaques, verificamos que as metas que mais interessam a esta pesquisa são as Metas 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores, 17 - Valorização do Magistério e 18 - Plano de Carreira, por conterem, em suas estratégias, ações voltadas à formação e profissionalização docente.

Observa-se que o PME do município de Sorocaba apresenta metas e estratégias voltadas para a formação inicial e continuada dos profissionais do quadro do magistério e demais profissionais da educação. De modo geral, todas as metas trazem alguma estratégia voltada para a formação dos profissionais, específica do campo que trata a meta, como educação especial, educação para as relações étnico-raciais, educação infantil, alfabetização, dentre outras.

As metas 15 e 16 são dedicadas inteiramente aos processos formativos dos profissionais da educação, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Em sua maioria, são estratégias que pretendem garantir o direito à formação dos profissionais conforme a LDB: graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

As metas 17 e 18 tratam do plano de carreira e da valorização dos profissionais da educação, apresentando estratégias que assegurem, no plano de carreira, a formação continuada dos profissionais, de acordo, principalmente, com as demandas e necessidades apresentadas pelos próprios profissionais e, ainda, que considerem a área e as realidades da atuação de cada um.

O fato de não apresentar indicadores para avaliação das metas e estratégias, assim como não ter instituído no município o Fórum Municipal de Educação, órgão participativo que tem como objetivo avaliar o plano, além de nenhum processo sistemático de avaliação deste, faz com que esse importante documento seja quase que completamente ignorado pelo poder público municipal.

O PME não apresenta, explicitamente, o tipo de formação que deve ser ofertada aos profissionais da educação, no entanto, ao apontar que a formação continuada deve considerar a atuação, as necessidades e as demandas apontadas pelos profissionais e que deve-se buscar parcerias com universidades, além de garantir o acesso aos cursos *lato* e *stricto sensu* aos profissionais do quadro do magistério, é possível presumir, considerando a ideia de considerar as demandas dos docentes e das parcerias com universidades, onde os cursos possuem a natureza de pesquisa e reflexão sobre a *práxis* na pós graduação, principalmente *stricto sensu*, que (ii) o objetivo principal da formação que busca-se com o PME é a que possibilite o desenvolvimento profissional, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização, no entanto, sete anos após a publicação da lei, muitas estratégias que possibilitariam isso, não foram efetivadas ainda.

#### **4.2 Documentos orientadores do trabalho pedagógico**

O principal documento orientador do trabalho pedagógico da rede municipal de ensino de Sorocaba é o seu Marco Referencial (MR). Publicado em 2016, teve seu movimento de atualização iniciado em dezembro de 2014. De acordo com o memorial e histórico do processo apresentados no início do documento, o primeiro Marco Referencial da rede municipal foi publicado em 2010 e organizado e produzido pelo Instituto Paulo Freire, por meio de contratação da Secretaria da Educação. O documento de 2016 aponta que o processo inicial deste primeiro Marco (2010) trazia uma perspectiva democrática e participativa, que acabou não se concretizando e foi publicada uma versão totalmente descontextualizada da realidade da rede municipal de ensino.

O processo de constituição da versão atualizada (2016) deu-se num momento em que a Secretaria da Educação possuía um processo de trabalho mais aberto e democrático, possibilitada pelo então Secretário da Educação, Prof. Dr. José Simões de Almeida Júnior, que viabilizou um processo de atualização coletivo e dialógico, em

movimentos diversos de estudos e consultas às escolas e profissionais da rede municipal, gerando um documento mais contextualizado com a rede de ensino.

Além disso, o Comitê Executivo responsável pelos processos de atualização foi composto por profissionais da educação atuantes na rede municipal: professores, orientadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, de todas as etapas de ensino, e supervisores de ensino, além dos integrantes da Secretaria da Educação, que à época também eram profissionais de carreira da rede municipal.

O MR é um documento que teve a escrita de seus textos base realizada por profissionais da própria rede de ensino, participantes ou não do comitê executivo responsável pela atualização do documento. Professores, Mestres e Doutores em Educação, após os estudos, pesquisas e consultas à rede, produziram os textos bases que foram encaminhadas para as assembleias, para posterior finalização e publicação. Todo processo de construção do documento está registrado em seus textos iniciais, que também foram validados pelos profissionais da rede nas assembleias realizadas.

O documento está publicado, desde 2016, no site da Secretaria da Educação e pretende trazer as concepções da rede no que tange ao vivenciado dentro dos espaços escolares, assim, está organizado por eixos, sendo: I - Sociedade e escola sob a ótica da democracia; II - A constituição do sujeito; III - O currículo para uma escola democrática e IV - Formação e condições de trabalho dos profissionais da educação.

Cada eixo está subdividido em capítulos que, de forma geral, trazem os marcos legais e a concepção, propriamente dita, de cada tema relacionado ao eixo, assim, por exemplo, no último eixo, que é o que mais interessa a esta pesquisa, temos três textos principais, um relacionado aos marcos legais da formação dos profissionais da educação, outro relacionado às concepções e organização dos processos formativos na rede e um terceiro que trata das condições de trabalho e profissionalização da educação.

Apresenta a formação continuada como aquela que acontece após a formação inicial (graduação) e a formação profissional como parte do processo de constituição do sujeito, sendo que acontece em qualquer tempo e circunstância, nas relações deste consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento. Aponta o profissional da educação como produtor de conhecimento e de cultura e coautor do próprio processo formativo e a escola como o lócus desse processo, uma vez que nela acontece a

prática, sendo possível a práxis, processo de reflexão e aproximação entre teoria e prática, para a construção de novos conhecimentos.

Ainda, organiza o processo formativo da rede municipal em três tipos: a) Formação em contexto: traz a escola como instituição aprendente, local de troca de experiências, de reflexão a partir do fazer diário, de integração entre teoria e prática; b) Formação de "livre escolha": como a que o profissional decide participar de acordo com o que julga necessário para sua prática e abarca cursos de extensão, de longa ou curta duração, seminários, congressos e outros, sejam ofertadas pelo sistema de ensino ou instituições independentes e c) Formação em rede: as que são ofertadas pelo sistema de ensino, por convocação do profissional em horário de trabalho e que objetiva a implementação de projetos e pressupostos educacionais da Secretaria da Educação.

O documento orienta que a formação continuada deve sempre ser organizada de modo a contemplar a prática educativa, imbricadas com os pressupostos teóricos e metodológicos, de modo a contribuir com o desenvolvimento profissional e melhorar a qualidade da educação ofertada na rede municipal. Aponta que a formação de professores precisa partir de dispositivos e práticas que considerem a investigação e problematizem a ação e o trabalho docente.

O texto também apresenta reflexões sobre a profissionalização e a precarização do trabalho docente. Destaca três eixos principais para a discussão: a sala de aula, a instituição educacional e a rede de ensino, apontando que houve avanços nas questões de organização e reconhecimento do trabalho docente, no entanto, que alguns fatores (que perpassam também a rede municipal de ensino), como baixos salários, formação aligeirada para atendimento da demanda, número excessivo de alunos nas salas, dentre outros, trazem sentimentos de precarização da profissão docente, ou seja, a desprofissionalização.

Assim, verifica-se que textos do MR apresentam de forma clara e concisa os marcos legais que embasam o direito à formação dos profissionais da educação, assim como apresentam as concepções da rede de ensino quanto aos processos formativos de seus profissionais, além de refletir sobre as condições de trabalho e precarização do trabalho docente.

O documento traz a profissionalização como um conjunto de fatores que possibilitam a construção de uma identidade profissional e de classe: formação sólida e contínua, valorização salarial e social, planos de carreira que considerem tempo

para estudos e reflexões sobre o fazer docente, dentre outros. Avança ao apresentar todos os trabalhadores da educação como profissionais da educação e a formação como parte do processo de desenvolvimento profissional.

Ao apontar que a formação deve partir do contexto educativo, possibilitar a reflexão "na, para e da prática" (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) para a construção do conhecimento pedagógico, alinha-se com os pressupostos epistemológicos e metodológicos da formação que visa ao desenvolvimento profissional docente, ou seja, (iii) o documento apregoa uma formação que possibilite aos profissionais da educação desenvolver a reflexão sobre a práxis, sua identidade profissional (profissionalidade) e a profissionalização, por meio de diferentes níveis de formação: formação em rede, formação em contexto e formação de livre escolha.

Conforme apontado anteriormente, a rede municipal de ensino de Sorocaba possui um total de treze cadernos orientadores do trabalho pedagógico. Esses cadernos vêm sendo produzidos desde 2014, sendo que o de número 13 é sobre o planejamento para o ano de 2022. Os cadernos trazem orientações sobre temas específicos, como o conselho de classe, a avaliação na educação infantil, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas, dentre outros e, anualmente, desde 2015, orientações para o planejamento escolar para o próximo ano letivo.

Considerando o recorte temporal dos documentos analisados para esta pesquisa, olhamos para todos os cadernos produzidos entre 2014 e 2020 e destacamos aqui três que mais contribuíram com a pesquisa: *O Caderno de Orientações SEDU N.º 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba*; *o Caderno de Orientações SEDU n.º 01 - Diretrizes para o conselho de classe ano/série/termo da rede municipal de Sorocaba*; e *o Caderno de Orientações SEDU/GS n. 11/2020 - Orientações para o Planejamento 2021*.

*O Caderno de Orientações SEDU N.º 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba* foi produzido durante o ano de 2014 e publicado no início do ano de 2015. O processo de produção do caderno de orientações deu-se na mesma época da atualização do Marco Referencial, num momento em que a Secretaria da Educação possuía um processo de trabalho mais aberto e democrático, ou seja, que permitia a participação dos profissionais atuantes nas escolas da rede nos processos de construção/elaboração

dos documentos orientadores da rede, de forma coletiva e dialógica com os demais profissionais.

Produzido pela Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico, juntamente com os supervisores de ensino e com a participação de Erisevelton Silva Lima, conceituado professor da UnB – DF, que fez a revisão final do documento publicado no site da Secretaria da Educação. Trata-se de documento orientador da rede municipal de ensino de Sorocaba, que conceitua e apresenta o passo a passo da construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), disponibilizando, inclusive, modelos de fichas e formulários que podem ser utilizados como base para a construção do documento. Está organizado em itens ou capítulos que apresentam o conceito de PPP, suas bases legais e o passo a passo para sua elaboração, definem suas partes e, finalmente, apresentam uma série de fichas e formulários que servem de modelo para a construção do documento.

Explicitamente, o documento traz a necessidade de cada escola apresentar em seu PPP seu plano formativo, com temas, estratégias, datas e referenciais teóricos. Poder-se-ia pensar que é a única referência que o documento traz a respeito de processos formativos, no entanto, ao analisá-lo (iv) é possível perceber que o documento todo está embasado numa construção participativa do projeto de escola e conclama, a todo momento, pelos processos coletivos e dialógicos de produção, envolvendo pesquisa, estudos e reflexões sobre que escola se tem e que escola se quer e como fazer para que se desenvolva. Nesse sentido, é possível afirmar que o documento em si é formativo e organiza processos internos à escola que também o são e que, se desenvolvidos na forma proposta, viabilizam a construção da identidade profissional e institucional da equipe escolar e contribuem para o desenvolvimento profissional dos envolvidos no processo.

*O Caderno de Orientações SEDU n.º 01 - Diretrizes para o conselho de classe ano/série/termo da rede municipal de Sorocaba* foi produzido e publicado no ano de 2014. O processo de produção do caderno de orientações deu-se por meio da Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Dados Educacionais e foi produzido por uma comissão composta por profissionais da rede de ensino: professores, diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos, tendo como colaborador externo o professor Erisevelton Silva Lima, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O documento apresenta seu processo de constituição, com um histórico sobre os conselhos de classe na rede municipal, pontuando a perspectiva conceitual que



esse conselho deve ter e os marcos legais que determinam os conselhos de classe, em nível federal, estadual e municipal, traz as orientações para a realização do conselho de classe nas escolas municipais da rede de ensino, além de apresentar que documentações passarão a constituir as produções desse processo e sugestões de avanços que podem ocorrer para que o conselho de classe possa ser mais participativo, envolvendo alunos e seus familiares.

Por fim, traz as considerações a respeito do que um bom conselho de classe deve ter para que realmente sirva ao desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem, salientando que os tempos e espaços do conselho de classe se estendem aos tempos e espaços variados da escola, como os de aula, de outras reuniões de professores e equipe escolar, de HTP, dentre outros e que, quando articulado ao currículo e à formação permanente dos professores, serve como autoavaliação da escola para proposição de ações que visam à melhoria da qualidade do ensino ofertado pela instituição.

No que tange aos interesses desta pesquisa, (v) o documento orientador da rede para os Conselhos de Classe apresenta uma perspectiva de este ser um espaço formativo dentro dos processos da escola, pois atribui ao conselho tempos e espaços de reflexão sobre a prática docente, autoavaliação do processo pedagógico, troca de experiência entre os pares e a gestão da escola, proposição de ações e intervenções à prática dos professores. Nesse sentido, verifica-se que a perspectiva de Conselho de Classe apresentada neste documento corrobora a perspectiva de formação de professores que visa à constituição da profissionalidade docente e da profissionalização, conforme o apresentado no referencial teórico.

Já o *Caderno de Orientações SEDU/GS n. 11/2020 - Orientações para o Planejamento 2021*, o sexto da série voltada ao planejamento do ano escolar, foi produzido e publicado no final do ano de 2020. O referido documento foi elaborado num contexto diverso dos anteriores aqui analisados: período pandêmico (Covid-19), aulas suspensas, com incertezas sobre o retorno das atividades nas escolas, trocas constantes de prefeito (cassação, suspensão e cassação novamente) e secretário da educação (a rede teve cerca de seis secretários num período de 4 anos).

O caderno foi produzido por uma comissão composta por profissionais que atuavam na Secretaria da Educação, entre técnicos, chefias de seção e divisão, gestores e supervisores de ensino e encontra-se publicado no site da Secretaria da Educação, trazendo orientações anuais para o planejamento da rede municipal de

ensino. A primeira publicação ocorreu em 2015 e vem sendo revisada anualmente pelas equipes da Secretaria da Educação. Apesar de ter a participação dos supervisores e profissionais da carreira do magistério que atuam na secretaria da educação, não é um documento que tenha, em sua elaboração, profissionais que atuam diretamente nas escolas da rede municipal, mesmo sendo um documento que anualmente organiza o trabalho e a formação de professores nas escolas.

O documento foi estruturado apresentando os tempos e espaços previstos no calendário escolar como tempos e espaços formativos, apesar do anexo que trata da formação dos profissionais da educação apenas ser uma cópia do que consta no Marco Referencial da rede, o documento, desde sua primeira publicação à revisão realizada para o planejamento 2021, (vi) traz uma perspectiva de formação continuada que abarca todas as ações da instituição escolar, de modo que as equipes possam usufruir desses tempos e espaços para a construção da profissionalidade de cada um e da profissionalização da equipe.

Fazendo uma relação das observações realizadas em cada documento analisado, podemos apontar algumas características conceituais que se relacionam aos processos de desenvolvimento profissional, da profissionalidade e da profissionalização docente que embasam esta pesquisa. Vejamos os pontos observados com alguns destaques:

- (i) a Lei que institui o Quadro e Plano de Carreira aponta que a formação de professores deve ocorrer durante toda a carreira dos profissionais da educação (**formação ao longo da vida/permanente**), no entanto, a) não é possível verificar o tipo de formação **que** concebe para os profissionais do quadro do magistério da rede municipal e b) na prática não incentiva a formação permanente ao apresentar uma pontuação total para evolução funcional muito baixa, possibilitando que um profissional, por meio dos estudos, a atinja em menos de dez anos de uma carreira que dura cerca de vinte e cinco anos, deixando subentendido que após tal atingimento, não é preciso mais estudar.
- (ii) o objetivo principal da formação que se busca no PME é a que possibilite o **desenvolvimento profissional**, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização, pois aponta que a **formação** deve **partir das necessidades dos docentes** e deve-se estabelecer parcerias com as universidades, no entanto, sete anos após a publicação da lei, muitas estratégias que possibilitariam isso não foram efetivadas ainda;

(iii) o MR é um documento que apregoa **uma formação que possibilite** aos profissionais da educação **desenvolver a reflexão sobre a práxis**, sua **identidade profissional** (profissionalidade) e a **profissionalização**, por meio de diferentes níveis de formação: formação em rede, formação em contexto e formação de livre escolha;

(iv) o caderno de orientação para a construção do PPP das escolas está todo está embasado numa **construção participativa do projeto de escola** e conclama a todo momento pelos **processos coletivos e dialógicos de produção**, envolvendo **pesquisa, estudos e reflexões sobre que escola se quer, que escola se tem e como fazer para que esta seja desenvolvida**. Nesse sentido, é possível afirmar que o documento em si é formativo e organiza processos internos à escola que também o são e que, se desenvolvidos na forma proposta, viabilizam **a construção da identidade profissional e institucional** da equipe escolar e contribuem para **o desenvolvimento profissional dos envolvidos** no processo;

(v) o documento orientador da rede para os Conselhos de Classe apresenta uma perspectiva de este ser um **espaço formativo dentro dos processos da escola**, pois atribui ao conselho **tempos e espaços de reflexão sobre a prática docente, autoavaliação do processo pedagógico, troca de experiência entre os pares e a gestão da escola**, proposição de **ações e intervenções à prática dos professores**. Nesse sentido, verifica-se que a perspectiva de Conselho de Classe apresentada neste documento corrobora com a **perspectiva de formação de professores que visa à constituição da profissionalidade docente e da profissionalização**, conforme o apresentado no referencial teórico.

(vi) O caderno de planejamento da rede municipal traz uma **perspectiva de formação continuada que abarca todas as ações da instituição escolar**, de modo que as equipes possam usufruir desses **tempos e espaços para a construção da profissionalidade** de cada um e da profissionalização da equipe.

Ao relacionarmos os destaques, nos pontos de análise acima, aos conceitos de formação que possibilitam o desenvolvimento profissional docente presentes nos referenciais teóricos desta pesquisa, podemos dizer que os documentos normativos e de orientação pedagógica da rede municipal, produzidos a partir de 2014, trazem uma

perspectiva de formação de professores e dos profissionais da educação da rede municipal que coaduna com a perspectiva do desenvolvimento profissional apresentado nesta pesquisa, tais como: formação profissional permanente ou ao longo da vida; formação por meio da análise e reflexão sobre a prática; construção de conhecimentos e práticas de forma colaborativa; apoio mútuo entre os pares; desenvolvimento profissional individual e coletivo alinhado ao desenvolvimento do currículo e da escola enquanto instituição; professor e escola que reflete e aprende; dentre outras.

Consideramos, assim, que os documentos da rede coadunam com Nóvoa (2014, p. 172-175), quando aponta que a "formação profissional docente" necessita estar alicerçada nos princípios de:

a) consideração pela experiência de vida e de profissão dos docentes – que se reflete principalmente no MR da rede;

b) processo de autoformação que abarca as dimensões do saber, do fazer e do saber-se (conhecimentos, capacidades e atitudes, respectivamente) – o MR aponta os níveis de formação disponíveis aos profissionais da educação, além disso, está implícito nesse e nos demais documentos orientadores a necessidade do compromisso dos profissionais com os processos formativos, uma vez que requerem esforço intelectual de reflexão sobre a prática e produção de conhecimentos pedagógicos, o que também leva ao próximo princípio;

c) formação na "produção" e não no "consumo" do saber, por meio da resolução de problemas, princípio observado principalmente pelos cadernos de orientações sobre a construção do PPP e do Conselho de Classe;

d) formação articulada às escolas, com o compromisso da instituição e de todos nela na construção, implementação, acompanhamento e avaliação do plano de formação de modo que todos saibam onde querem chegar, como e o quê se espera de cada um para que o objetivo seja alcançado – conforme podemos observar principalmente no caderno de orientações para a construção do PPP e de realização do Conselho de classe;

e) formação que articula os movimentos de desenvolvimento de competências aos objetivos de mudanças institucionais, considerando a dimensão social do projeto formativo – esses movimentos estão mais explícitos no MR, no caderno do PPP e do Conselho de Classe;

f) formação que considere a capacidade humana "de ultrapassar as situações", ou seja, a capacidade que temos de conseguir nos reinventar a partir do que os outros possam ter feito de nós – o que observamos, está implícito em toda a proposta pedagógica da rede, pois considera seus profissionais como seres aprendentes e em desenvolvimento.

Além de todos esses pontos, podemos afirmar que, de forma geral, os conceitos que embasam a construção da maior parte dos documentos analisados avançam ao se relacionarem com os principais pontos do movimento pela profissionalização: **participação consciente** dos profissionais que compõem a rede na construção e elaboração dos documentos; desenvolvimento da **colegialidade** em processos de aprendizagem e **construção colaborativas, decisão** sobre os caminhos do trabalho; **corresponsabilidade** com os resultados.

Nesse sentido, podemos afirmar que os documentos da rede municipal de ensino de Sorocaba, marcos legais e orientadores do trabalho pedagógico, completam-se, pois procuram garantir a formação continuada dos profissionais da rede por meio de dispositivos legais e orientam a formação profissional por meio dos documentos que organizam o trabalho pedagógico da rede municipal.

Portanto, neste capítulo analisamos os documentos normativos e orientadores da rede municipal de Sorocaba e verificamos que apresentam vários indícios de formação que possibilita o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente, tais como: reflexão sobre a prática em diferentes tempos e espaços da escola; desenvolvimento da colegialidade em processos de aprendizagem e construção colaborativas; alinhamento entre o desenvolvimento profissional dos professores ao desenvolvimento da escola; alinhamento entre a formação e os objetivos fins da educação, dentre outros.

No entanto, como diz o poeta, que “as leis não bastam, os lírios não nascem das leis [...]” (ANDRADE, s/d), ou seja, não basta estar escrito em forma de lei ou qualquer tipo de documento, é preciso que se concretize em ações para que possamos dizer que ocorre de uma forma ou de outra. Nesse sentido, destacamos a importância da formação contínua dos profissionais da gestão escolar acerca das orientações previstas nos documentos orientadores da rede municipal, além do acompanhamento sistemático das escolas para avaliação das ações realizadas, de modo que tais orientações se efetivem enquanto política pública.

Portanto, no próximo capítulo, analisaremos os dados produzidos junto aos profissionais da rede municipal para verificarmos se e como essas orientações constantes nos documentos aqui analisados efetivam-se na prática formativa cotidiana das escolas.

## V. A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA E A PROFISSIONALIZAÇÃO: PRÁTICAS DECLARADAS DE GESTÃO

*“Sempre tem que lembrar que o espaço é de formação [...] é momento de reflexão sobre a prática, momento de questionar, avaliar: [...] como estão as crianças, o que precisa da equipe gestora para o sucesso [...] o que está faltando, o que nós, da equipe gestora temos que fazer [...] Trabalho coletivo.”*  
*Trecho da entrevista com a gestão G2 (2021).*

O presente capítulo tem o intuito de apresentar o resultado e a análise do corpus da pesquisa composto pelas respostas aos questionários dos docentes e equipes gestoras encaminhados aos profissionais da rede municipal de ensino atuantes em escolas de ensino fundamental e pelas entrevistas com membros das equipes gestoras que aceitaram participar.

Os questionários tiveram os objetivos de (i) compreender os movimentos de formação de professores na escola voltados ao desenvolvimento profissional docente, de (ii) identificar e analisar os processos formativos anunciados que ocorrem nos tempos e espaços da escola e de (iii) identificar e analisar elementos declarados da atuação da gestão escolar relacionados ao desenvolvimento das ações formativas que visam à profissionalização docente na rede municipal de ensino de Sorocaba. As entrevistas tiveram o objetivo de aprofundar e ampliar os dados em relação ao terceiro objetivo descrito acima.

O capítulo é composto de dois itens, sendo que, no primeiro, trazemos um panorama dos participantes da pesquisa e, no segundo, os resultados e análises dos dados dos questionários e das entrevistas, nos quais foi considerado o referencial teórico da pesquisa e a análise dos documentos normatizadores da rede municipal de ensino de Sorocaba.

## 5.1 Panorama dos participantes

Os dados mais recentes apresentados pelo portal da Secretaria da Educação de Sorocaba (2019) informam que a rede possui 2.382<sup>26</sup> docentes, sendo que 638<sup>27</sup> trabalham nas creches, 426<sup>28</sup>, na pré-escola, 1.265<sup>29</sup> no ensino fundamental, anos iniciais e 81<sup>30</sup> nos anos finais do ensino fundamental. Para o envio do questionário, considerou-se as escolas que atendem ensino fundamental e possuem a equipe gestora completa, (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico), assim, 59 (cinquenta e nove) instituições o receberam.

O questionário, em link de drive virtual, foi enviado por e-mail às escolas selecionadas, em três tentativas. Obtivemos, na primeira tentativa, 30 respostas de professores e 3 respostas de equipes gestoras, na segunda tentativa, mais 41 respostas de professores e 5 de membros de equipes gestoras e, na terceira e última tentativa, outras 33 de professores e 5 de equipes gestoras, totalizando 104 respostas de professores e 13 respostas de membros de equipes gestoras.

Assim, verificou-se que cerca de 7% dos professores público-alvo do questionário para docentes o responderam e 7,5% dos público-alvo do questionário para equipes gestoras. Dos respondentes do grupo de docentes, 6 professores não concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e não prosseguiram respondendo às questões apresentadas.

Dentre os respondentes das equipes gestoras, tivemos 3 diretores de escola, 3 vice-diretores e 7 orientadores pedagógicos. Pelas respostas dos participantes, pudemos observar que esses respondentes são graduados, sendo que mais da metade possuem algum tipo de especialização e um docente e 3 gestores têm mestrado.

Entre os membros das equipes gestoras respondentes do questionário, 4 são designados, os demais, efetivos. Em sua totalidade, os respondentes têm extensa

---

<sup>26</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/educacaobasica25.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>27</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/creche211.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>28</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/preescola215.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>29</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/ensinofundamental220.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>30</sup> Segundo dados de 2019, disponíveis em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2020/03/anosfinais228.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2021.



experiência como docente e atuam na rede municipal há um tempo considerável, no entanto, 70% dos respondentes têm menos de cinco anos de experiência no cargo atual, sendo que, destes, metade não possui nenhuma experiência no cargo que ocupa<sup>31</sup> e 77% estão na escola atual no máximo há 5 anos.

É possível observar, também, com a análise dos dados compostos pelas respostas ao questionário da equipe gestora que dois, dos três diretores respondentes, possuem experiência como vice-diretores e/ou como orientadores pedagógicos. Quatro orientadores já atuaram como diretores ou vice-diretores, dois vice-diretores já atuaram como diretores.

Todos os docentes que responderam ao questionário completo são efetivos em seus cargos, cerca de 3% dos respondentes estão em início de carreira, mais de 50% se encontram na fase intermediária, entre 6 e 15 anos de profissão, 30% encontram-se entre os 16 e 25 anos e cerca de 12,5% possuem mais de 25 anos de atuação. Apenas 11% possuem mais de 15 anos de atuação, especificamente, na rede municipal de ensino de Sorocaba, sendo que cerca de 50% atuam na rede entre 5 e 15 anos e 36,5% estão nos primeiros cinco anos de atuação. A grande maioria, 66,5% dos professores estão há pouco tempo na escola atual (0 a 5 anos), 30,5% estão na escola atual entre 6 e 15 anos e, apenas 3%, há mais de 15 anos.

Esses dados mostram que, apesar da quase totalidade dos docentes respondentes possuírem uma experiência razoável na profissão, o período de atuação na rede municipal é menor e, ainda, que a grande maioria trabalha há pouco tempo na escola atual, sendo que apontaram que estavam na escola atual a partir daquele ano (2021). Essa rotatividade é reflexo do processo de remoção anual ocorrida na rede municipal e prevista no plano de carreira dos profissionais do magistério.

Já em relação à entrevista, de um total de 12 membros de equipes gestoras convidados, 5 participaram, sendo um diretor de escola (G2) e quatro orientadores pedagógicos (G1, G3, G4 e G5). O diretor participante possui mais de cinco anos de experiência no cargo, além de possuir experiência como orientador pedagógico.

Dentre o grupo de orientadores, três (G1, G3 e G4) disseram ter menos de três anos de experiência no cargo, sendo que um (G4) informou possuir experiência em outros cargos de suporte pedagógico, em outra rede de ensino. Um possui experiência de mais de dez anos no cargo (G5), além de já ter atuado como diretor de escola.

---

<sup>31</sup> A rede municipal realizou um chamamento de concurso público para vários cargos do quadro do magistério no período de produção de dados, entre o primeiro e segundo envio dos questionários.

Em seguida, apresentaremos a análise dos dados produzidos a partir dos questionários de pesquisa e das entrevistas realizadas.

## **5.2 A atuação da gestão na organização da formação de professores na escola e a profissionalização: perspectivas de gestores e docentes**

A análise do corpus produzido com os dados dos questionários e entrevistas deu-se por meio do entrecruzamento das unidades temáticas registradas na análise de cada conjunto de dados e considerando o referencial teórico da pesquisa. Assim, verificamos três principais categorias de respostas: (i) concepção de formação de professores na escola, (ii) processos formativos na escola e (iii) elementos da atuação da gestão escolar na formação de professores na escola, que abarcam algumas subcategorias que se imbricam e dialogam, num movimento não linear.

A primeira categoria é composta por três subcategorias que compreendemos ser a base que sustenta uma concepção de formação que possibilita a profissionalização docente: concepção de aprendizagem docente, participação consciente no projeto formativo e experiências autênticas. A segunda categoria abarca duas subcategorias: tempos e espaços formativos e estratégias de formação. E, finalmente, a terceira encerra três subcategorias: conhecimento sobre o grupo em formação, postura do formador e conhecimento sobre as funções da gestão escolar.

Propomos a figura 5, abaixo, como uma síntese dessas categorias e subcategorias:

**Figura 05** - A atuação da gestão escolar na formação de professores na escola para a profissionalização docente



Fonte: Produzido pela autora.

A seguir, discutimos cada categoria e suas subcategorias, de modo a compreendermos como a atuação da gestão escolar na formação de professores na escola é fator preponderante ao desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente.

### 5.2.1 *Concepção de formação na escola*

A organização de processos formativos na escola está diretamente relacionada à concepção de formação que se tem e os dados analisados corroboram essa ideia. Considerando esses dados, compreendemos que a concepção de formação que possibilita o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente abarca três dimensões fundamentais, aqui apresentadas como subcategorias, sendo sua base: concepção de aprendizagem docente, participação consciente no projeto formativo e experiências autênticas. A seguir, apresentamos cada uma dessas dimensões/subcategorias juntamente com os dados que as sustentam:

#### *a) Concepção de aprendizagem docente*

Conforme vimos, Cochran-Smith e Lytle (1999) identificaram, em seus estudos, três diferentes concepções de aprendizagem docente, que estão intrinsecamente associadas aos entendimentos e às relações que se estabelecem entre o conhecimento e a prática: a concepção de conhecimento "para", "na" e "da" prática, que levam a diferentes tipos de propostas formativas.

Percebemos, por meio da análise das entrevistas, que os gestores, responsáveis pela organização da formação de professores na escola, possuem a consciência de que a concepção que estes têm sobre a formação de professores a direciona e compreendem a formação como um processo de desenvolvimento profissional atrelado aos fins educacionais, que tem por base a investigação e a reflexão sobre a prática para a construção de conhecimentos que possam transformá-las. Compartilham do entendimento de que as experiências formativas que ocorrem nos tempos e espaços da escola, quando organizadas de modo que o professor possa refletir sobre sua prática, permitem aprofundar e sistematizar conhecimentos por meio da teoria já existente, de modo coletivo e colaborativo, devendo ser valorizadas.

De onde eu vim, minha diretora da creche [...] não admitia, de maneira nenhuma, nenhum recado no HTPC. Mas eram duas situações, eu tinha duas diretoras, dois supervisores, duas escolas diferentes. Na concepção dela, **aquele momento era de formação**. Se ela tinha que dar algum recado, ela dava nos momentos de HTPI. Já a de fundamental era diferente e pedia para dar algum recado (ENTREVISTA COM G1, grifos nossos).

Sempre tem que lembrar que o espaço é de formação [...] **é momento de reflexão sobre a prática, momento de questionar, avaliar**: estamos com oficinas de aprendizagem, **como estão as crianças, o que precisa da**

equipe gestora para o sucesso [...] o que está faltando, o que nós, da equipe gestora temos que fazer [...] Trabalho coletivo. Que posso fazer para ser melhor (ENTREVISTA COM G2, grifos nossos).

Nas respostas dos docentes ao questionário, dois tipos de formação se evidenciaram: a formação diretiva e a formação reflexiva. Cabe ressaltar que todo tipo de formação é importante e pode, de alguma forma, contribuir com a prática docente e com os objetivos educacionais, no entanto, os professores apontam que as que podem proporcionar maior possibilidade de profissionalização docente são as formações embasadas na reflexão "da" prática, onde são favorecidas a investigação, as explorações, os questionamentos às ideologias, às interpretações e reflexões sobre a prática.

Compreendemos que esse tipo de formação permite desafiar as próprias suposições e a dos outros, identificar importantes questões a serem investigadas, de modo que proponham problemas, estudem e analisem seus estudantes, suas aulas, sua escola, sua rede de ensino, construam e reconstruam o currículo, assumam papéis de liderança e sejam protagonistas na busca pela transformação (GAMA, 2013), pela mudança que querem ver implementadas.

Nesse sentido, a concepção de formação que considera a reflexão "da" prática, que aqui chamamos formação reflexiva, é ponto de partida e a mola propulsora para o desenvolvimento de uma formação profissional, pois,

[...] compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgotou, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2002, p. 63).

São essas construções coletivas, colaborativas e reflexivas, que possibilitam uma prática coerente e alinhada ao objetivo fim da educação: a aprendizagem dos estudantes de modo que possam desenvolver-se e atuar criticamente na sociedade em que estão inseridos. Os professores respondentes dos questionários apontam que essa perspectiva de formação contribui mais com sua prática e com seu desenvolvimento profissional, conforme trechos das respostas elencados no quadro 3 a seguir:

### Quadro 03 - Formação e desenvolvimento profissional

<p><b>Professora B</b> - "[...] são aqueles que se refletem em grupo [coletivamente] as ações e os resultados que se produzem na escola. Eles se diferem dos momentos de encontros porque existe um espaço para o diálogo sobre onde estamos e para onde devemos seguir [... permitem] relacionar as dificuldades e refletir sobre as possíveis intervenções [...]"</p>
<p><b>Professora D</b> - "[...] discutimos de forma democrática nossas ações [...] e geramos soluções frente aos desafios encontrados [...]"</p>
<p><b>Professora E</b> - "[...] discutimos aquilo que realmente precisamos para melhorar a nossa prática e a elaboração do planejamento [...] são momentos fundamentais para as trocas de experiências, estudo e reflexão de casos específicos e para uma formação mais direcionada às nossas necessidades e aos objetivos da educação".</p>
<p><b>Professora F</b> - "são momentos de estudo do ato educativo, de conversas, onde trocamos com a equipe e geralmente [são] pautas necessárias para nossa prática docente"</p>

Fonte: Produzido pela autora.

Assim, compreendemos que os processos formativos desenvolvidos nas escolas devem abarcar as dimensões técnicas, políticas e humanas do fazer pedagógico, indo além da formação diretiva e transformando a prática dos docentes em objeto de investigação e reflexão, que, na interlocução constante com a teoria, gera o conhecimento pedagógico necessário à prática, de modo que o docente possa evoluir profissionalmente.

#### *b) Participação consciente no projeto formativo*

Além da concepção de aprendizagem docente, a participação dos professores na construção dos processos formativos é fundamental para que também sejam conscientes do porquê, para quê e como se formam esses processos, de modo que aprimorem sua prática, superando as dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem. É possível observar que os gestores participantes das entrevistas concordam com essa perspectiva pelos apontamentos a seguir:

[...] **o plano de formação [feito]** no início do ano, **com temas levantados com os professores**, fui analisando dentro daquele plano de formação, o que era pertinente para esse momento, e fui reorganizando ali, e eu trabalho baseada neste plano [...] conforme a necessidades das professoras (ENTREVISTA COM G1, grifos nossos).

**Fizemos uma pesquisa sobre o que ele deseja estudar**, para contribuir com a prática (ENTREVISTA COM G2, grifos nossos).

Essa semana da criança a gente iria fazer as mesmas coisas dos anos anteriores, mas **ao dialogarmos e pensarmos juntos, sobre esse desafio, nos motivou a fazer diferente** (ENTREVISTA COM G3, grifos nossos).

Os gestores respondentes do questionário também indicam a importância da participação docente nos processos formativos, o que pode ser observado na resposta destes, ao afirmarem que:

As reuniões são pensadas a partir de ações propostas pela equipe gestora e **também a partir da escuta dos docentes** (EG A, grifos nossos).

[...] parto do que os **docentes apontaram como necessário** [...] (EG F, grifos nossos).

Também os professores respondentes do questionário apontaram a participação no planejamento dos processos formativos como um fator que contribui com seu desenvolvimento profissional e sua prática docente.

Em todas as reuniões, temos a **presença de toda a gestão escolar da escola e dos professores, seja** em reuniões presenciais na escola ou pela internet, **todos ficam sabendo de tudo** o que é importante e **todos podem opinar, sempre conversamos sobre tudo** [...] A nossa escola é muito unida e **sempre dialogamos e participamos sobre todas as ocorrências importantes** (PROFESSORA U, grifos nossos).

Na minha Unidade Escolar, há **espaço para o diálogo e a organização formal das reuniões**. Apresenta-se um **momento de reflexão e há colocações dos professores** (PROFESSORA Q, grifos nossos).

Conforme Nóvoa (2014, p. 172) ressalta, "ninguém forma ninguém [...] a formação pertence a quem de fato se forma", assim, aprender a ser, sentir, agir, conhecer e intervir (NÓVOA, 2017) na profissão é um processo de autoformação que abarca as dimensões do saber, do fazer e do saber-se.

Além disso, o "[...] reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho" (LÜCK, 2015, p. 36) e da sua formação constitui um princípio democrático da gestão escolar, além de ser uma das características que compõem aquilo que chamamos de profissão.

Os gestores da escola, ao possibilitarem a construção colaborativa de um processo de formação, permitem que os professores estejam conscientes da concepção que embasa a proposta formativa, dos objetivos e da estratégia que estão sendo utilizadas e avaliem o quanto tal proposta contribui com sua aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional, melhorando sua prática. Essa

participação também possibilita o engajamento e a corresponsabilidade dos professores no projeto transformador da escola.

Portanto, a formação necessita permitir que cada um participe e construa colaborativamente o plano formativo da escola, de modo que sua formação possa construir-se numa perspectiva participativa, de interação com grupos reflexivos para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente.

Dessa forma, ocorrerá o que Nóvoa (2014) aponta como formação profissional ou que Alarcão (2011) aponta como formação reflexiva, que Oliveira-Formosinho (2008) traz como desenvolvimento profissional ou, ainda, como Cochran-Smith e Lytle (1999) apontam como formação "da" prática, ou seja, uma formação de professores que é construída conscientemente pelos participantes, que investigam a própria prática e formam-se nesse processo, sem nunca perder de vista os objetivos educacionais.

### *c) Experiências autênticas*

Nesta subcategoria, que também nomeamos como dimensão de uma concepção de formação que possibilita a profissionalização, a formação reflexiva, partimos do pressuposto do apontado por Larrosa (2021b), de que experiência é aquilo que nos toca e, ao nos tocar, nos forma e transforma. Também consideramos o ponto de chegada de Guérios (2002): as experiências autênticas são aquelas que nos transpassam e transformam nossos conhecimentos, transformações essas que geram mudanças concretas, ou seja, mudança da prática.

Assim, considerando a abertura necessária para que possamos permitir que algo nos toque, as experiências e a reflexão sobre elas podem possibilitar a aprendizagem docente. Os docentes respondentes concordam com essa perspectiva quando apontam que:

[fazem] **parte de um grupo** de professores que, apesar das dificuldades que enfrentamos, estamos **sempre dispostos a aprender** [...] (PROFESSORA G, grifos nossos).

[...] cada um de nós precisa estar nessa **busca constante por aprender** [...] (PROFESSORA H, grifos nossos).

[...] nossa **aprendizagem ocorre** quando, **por meio de uma experiência, mudamos nosso conhecimento anterior sobre uma ideia, comportamento ou conceito** (PROFESSORA D, grifos nossos).



Uma professora lembrou o quanto a experiência de pensar a educação durante o período da pandemia da Covid-19, enquanto as escolas estiveram fechadas e professores, estudantes, famílias e comunidade escolar como um todo precisaram reinventar-se, foi transformadora:

**Lidar com toda situação pandêmica e inovar, transcender** ao espaço físico, obter interação com as famílias e alunos, **posicionar-se diante de situações de conflitos** [...] **Ter empatia** pela situação de cada uma das famílias e **tratar com alteridade** sobre elas. **Desenvolver as sequências didáticas planejadas**, alcançar competências e habilidades e observar bons resultados. Tudo isso **foi uma experiência de extrema relevância**, onde ultrapassa limites de professor-aluno, lições de vida, de moral, de dignidade, de respeito e de amor. **Essas são lições que não se ensinam em cursos, mas se adquirem na vivência** e, em meio ao caos, encontrar soluções para estimular o aluno a ser produtor, buscar o aprendizado, buscar o conhecimento, **dar-se a oportunidade de aprender com essa vivência, isso sim é relevante!** (PROFESSORA I, grifos nossos).

Nesse sentido, podemos também considerar o que Larrosa (2021b) aponta sobre a experiência, que, quando afastada dos empirismos, dogmatismos, dos clichês e quando traz a disponibilidade de se descobrir, na experiência, na sua fragilidade, ignorância e impotência, no que "[...] escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade" (LARROSA, 2021b, p. 42), pode nos fortalecer enquanto profissionais e, conseqüentemente, nos desenvolver profissionalmente.

As professoras apontaram o quanto as experiências vivenciadas na escola, com abertura, disponibilidade de aprender com paixão (que muitas vezes ocorreu apenas após vencerem algumas resistências), mostraram o quão frágeis somos em relação ao que achamos que sabemos ou ainda em relação à nossa profissionalidade e profissionalização. A percepção dessas fragilidades pode contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos e, assim, para a transformação da prática dos profissionais envolvidos no processo, o que foi apontado pela Professora J:

[...] **então começamos a nos ajudar mutuamente**, para que as amigas com dificuldades [...] **pudessem se apropriar desse conhecimento e habilidade**, mesmo com os problemas que temos enfrentado, **estamos tentando de forma unida** ajudar os colegas e automaticamente, nossos alunos e pais.

Ainda considerando a experiência como possibilidade formativa, é preciso reconhecer que aprendemos também com a experiência do outro, desde que seja refletida, revivida e tornada própria (LARROSA, 2021b), autêntica. Assim, uma

experiência vivenciada e compartilhada por nossos pares permite-nos refletir sobre elas e relacionando-as, revivendo-as e transformando-as em nossas, construindo conhecimentos a partir disso, permitindo transformar nossa prática e, ainda, compartilhar nossas próprias experiências, organizar o vivido e construir sentidos comuns, ou seja, refletir sobre elas e aprender além do que já havíamos aprendido ao vivenciá-las (LARROSA, 2021b).

Os docentes respondentes também apontaram o compartilhamento de experiências como possibilidade de aprendizagem, transformação da prática e, conseqüentemente, como desenvolvimento profissional.

Partindo dos apontamentos das professoras L e G:

[...] às vezes, **alguma coisa acontece** com um determinado professor, coisa **boa ou não, a gente vê que é bom e guarda para sempre esse aprendizado** (Professora L, grifos nossos).

[...] **os parceiros para trocas de experiências e conhecimentos [...] foram muito importantes**, pois **estou aumentando meus conhecimentos e trabalhando melhor [...] com os alunos** (Professora G, grifos nossos).

Podemos concluir, conforme Larrosa (2021a, s/p), que a experiência é também coletiva (temos necessidade de compartilhá-la para organizá-la e para compartilhar os sentimentos que estas nos acarretam), situada (está associada aos contextos) e objetiva tornar a pessoa (a vida) mais rica, assim como também tornar o contexto (o mundo), mas inteligente, rico e interessante.

Assim, possibilitar, na escola, espaços de compartilhamento de experiências e construções coletivas a partir das experiências vivenciadas e refletidas contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, que, além de atores, tornam-se autores dos processos em que participam.

Assim, destacamos que as experiências vivenciadas ao serem compartilhadas e assim refletidas tornam-se possibilidade de transformação da prática, uma vez que somos transformados pelas experiências que vivenciamos (LARROSA, 2021a) e essas transformações podem ocorrer tanto no âmbito individual (da profissionalidade) quanto no institucional (da profissionalização), já que novos conhecimentos são construídos e, quando ocorre a experiência autêntica, esses conhecimentos geram ações concretas (GUÉRIOS, 2002).

A análise dos questionários dos docentes aponta para a mesma conclusão, quando verificamos que, principalmente em consequência das experiências deste

momento pandêmico e dos conhecimentos que foram construindo individual e coletivamente, os docentes transformaram o modo de organizar e desenvolver sua prática pedagógica e, por vezes, essa transformação extrapolou o individual e alterou a prática de toda escola.

Os professores apontam que passaram a buscar mais o apoio dos colegas, a compartilhar as dificuldades e buscar soluções para os problemas comuns, a desenvolver trabalhos colaborativos, na busca de alcançar os alunos e suas famílias, a apoiar e contribuir uns com os outros e que isso tem ocorrido de forma geral com os profissionais de escola.

Pode-se observar essas posturas nas falas dos docentes destacadas no quadro 4 abaixo:

**Quadro 04** - Experiências que geram transformação da prática

<p><b>Professora D</b> - "[...] os <b>professores</b>, enquanto <b>agentes de mudança</b>, <b>reveem, renovam e ampliam</b>, individual ou coletivamente, o seu <b>compromisso com os propósitos morais do ensino</b>, adquirem e <b>desenvolvem</b>, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, <b>o conhecimento constante</b>".</p>
<p><b>Professora O</b> - "Por conta da Pandemia <b>tivemos que nos reinventar</b> para propiciar aos nossos alunos aulas motivadoras e isso só foi possível quando professores e equipe gestora <b>trocaram conhecimentos</b> sobre as tecnologias e <b>buscaram descobrir juntos novas maneiras</b> para chegar aos alunos".</p>
<p><b>Professora P</b> - "Neste momento de trabalho remoto, temos <b>muitos desafios</b> para garantir o direito de aprendizagem do aluno que está estudando em sua casa. Com isso, <b>para planejar situações didáticas tendo o aluno como protagonista e dominar as ferramentas tecnológicas, precisamos de um trabalho colaborativo, em equipe</b>. E acredito que o grupo o está fazendo [...]".</p>
<p><b>Professora R</b> - "Com nosso trabalho sendo dividido em momentos remotos e presenciais, nos obriga a termos que <b>praticar trabalhos colaborativos</b> com nossos pares, assim sendo, se faz necessário sentarmos juntos quando nos encontramos para <b>fazermos alinhamento das ANPs</b> e reuniões online para dar sequência ou início ao trabalho, esse processo de trocas é muito gratificante, e leva a aprendizado significativo, ainda mais nesse momento em que temos que <b>usar ferramentas tecnológicas as quais se tornaram nosso principal instrumento de comunicação com nossos alunos e familiares</b>, essa troca permite que o que sabe mais, ensina ao que sabe menos, Assim a capacitação está sendo um processo constante. <b>Mesmo quando estamos em casa, aparece um obstáculo ou uma dúvida no uso de uma ferramenta, a gente recorre ao colega que possa tirar nossa dúvida</b>. Ou seja, estamos vivendo um período de grande aprendizagem, todos estamos aprendendo alguma coisa".</p>

Fonte: Produzido pela autora.

De forma geral, os docentes apontam que não há volta, que as experiências vivenciadas trouxeram novos conhecimentos e possibilitaram transformações em sua

prática e também na prática escolar, que permearão sempre as ações pedagógicas da comunidade escolar.

Nesse sentido, podemos considerar que processos formativos que buscam a transformação da prática precisam estar alicerçados na reflexão sobre as experiências docentes, ou seja, sobre as práticas dos professores, de modo que a formação seja o que aponta Nóvoa (2014) e Larrosa (2021a): um processo de transformação individual e institucional. São os processos formativos de reflexão "da" prática que possibilitam aos professores assumirem papéis "[...] de protagonistas na busca da transformação das salas de aula, das escolas e das sociedades" (GAMA, 2013, p. 26).

Vimos, neste item, que a concepção de formação na escola (categoria) abarca três dimensões (subcategorias): a concepção de aprendizagem docente, a participação consciente no projeto formativo e as experiências autênticas, que, ao serem consideradas pelos gestores escolares na organização da formação de professores que ocorre nos tempos e espaços escolares, podem propiciar processos formativos reflexivos e participativos que, a partir das experiências dos professores, podem gerar novos conhecimentos que se concretizam na prática docente, processos esses que contribuem com o movimento de profissionalização docente.

### *5.2.2 Processos formativos na escola*

A organização dos processos formativos na escola requer que o gestor/formador conheça e considere tanto os tempos e espaços formativos que essa instituição encerra, quanto as diferentes estratégias de formação que contribuirão para a realização dos objetivos do projeto formativo construído pela equipe escolar. Os dados que compuseram o corpus da pesquisa corroboram essa afirmação ao apresentarem duas subcategorias relacionadas à categoria dos processos formativos na escola: tempos e espaços formativos e estratégias de formação. Dessa forma, a seguir, apresentamos essas subcategorias e os dados que as sustentam:

#### *a) Tempos e espaços formativos*

Quando falamos de formação na escola, imediatamente pensamos nas horas de trabalho pedagógicas e outros tempos e espaços institucionalizados de formação de professores e de avaliação e reflexão sobre a prática, espaços conquistados com

muita luta da classe docente ao longo das últimas décadas e de valor imprescindível para os processos formativos que ocorrem na escola.

No entanto, é importante considerar o que Guérios (2002) traz a respeito dos espaços intersticiais de formação de professores na escola, ou seja, aqueles que não se caracterizam por espaços materializados, mas pelo "[...] espaço do livre pensar, da ação em rotas inovadoras, da ousadia" (GUÉRIOS, 2002, p. 175). Espaços que podem contribuir com a aprendizagem docente e, assim, com os processos formativos formalmente organizados na escola: as conversas de corredores, da sala dos professores, da mesa do almoço, das portas de salas e até dos banheiros, que possibilitam momentos formativos não tutelados ricos que podem florescer na profissionalidade docente e, quando estimulados, na profissionalização.

Esse pensamento caminha junto com o de Vaillant e Marcelo (2012, p. 168), que também apontam que o processo formativo "pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola" e estiveram também presentes nas falas dos docentes respondentes do questionário:

Estamos aprendendo e vivenciando trocas de experiências o tempo todo. Em reuniões ou quando sentimos necessidade de conversas fora delas, seja entre professores ou com a equipe da gestão (PROFESSORA A);

[...] as professoras costumam ter grupos de whatsapp em que compartilham materiais, formações, cursos, etc. Esses momentos são de caráter informal, mas colaboram na formação docente e na prática (PROFESSORA B);

Muitas vezes durante a hora do lanche na sala dos professores, trocamos muita experiência (PROFESSORA C).

Pela resposta das professoras e pela experiência profissional que nos constitui, compreendemos esses espaços intersticiais como de grande potencial para a aprendizagem docente e desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização, pois a participação docente nesses tempos e espaços é voluntária, está associada à colaboratividade enquanto possibilidade de construção de saberes, de fazer e de ser profissional e ao engajamento e vontade de saber, conhecer, compartilhar, ouvir sobre o trabalho e percepções dos colegas, expor sobre o próprio trabalho de forma a ser avaliado pelos pares e, ainda, construir estratégias de apoio mútuo.

Muitas vezes, nesses momentos, acontecem processos de supervisão da prática, onde um professor mais experiente contribui com a aprendizagem dos menos

experientes, da gestão da escola contribuindo com a aprendizagem dos docentes ou, ainda, dos docentes contribuindo com a aprendizagem dos estagiários, enfim, processos de apoio mútuo à aprendizagem da profissão.

Os gestores entrevistados, assim como os professores, apontaram esses espaços intersticiais como constituintes dos processos formativos e que devem ser valorizados como parte da formação de professores que ocorre na escola, como podemos observar nos excertos a seguir:

[...] um professor na porta do outro trocando alguma ideia que contribuirá com a prática de ambos. São momentos importantes [...] aconteceu das meninas me trazerem coisas nesses momentos de andar pela escola, no horário de entrada, de saída e trazerem dúvidas [...] Tudo é formativo, todo momento é formativo" (ENTREVISTA COM G1).

A sala de professores sempre tem discussão. Sempre vai sair alguma coisa. É um espaço pedagógico [...] elas falam: o que posso fazer? Como posso resolver? Como a gente pode resolver essa situação? E a gente [equipe gestora] dialoga e busca uma estratégia juntas. Acaba fazendo uma intervenção, uma sugestão (ENTREVISTA COM G3).

Assim, o olhar da gestão escolar necessita estar também nesses tempos e espaços, de modo que possam possibilitar quantos outros momentos forem necessários para que os professores reflitam/aprofundem/sistematizem os conhecimentos sobre os temas que surgiram, possibilitando, assim, que os espaços intersticiais transbordem para os espaços formais de formação, pois o engajamento dos professores, gerado nesses momentos, é fator preponderante para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente, o que é apontado pelos gestores participantes:

Penso que **essa conversa de corredor pode levantar temas ou situações que** você pensa que aquilo **pode estar pontuado no PPP da Escola, numa reunião de RAEA ou numa avaliação institucional** e você consegue fazer um link. **É uma situação que exige uma atenção [...]** **procuro sempre observar nas conservas das professoras**, às vezes uma conversa que surge no corredor, na sala de aula, a gente precisa fazer uma formação nesse sentido, estou sentindo a fragilidade e precisa formação sobre isso. Quando passo na sala de aula e elas me chamam, **sinto que é um campo que posso explorar na formação, no HTPC**, tenho feito muito isso [...] aquele movimento pode se transformar num espaço de formação que não é formal, pois podemos fazer uma reflexão com todos que estão envolvidos na situação [...] (ENTREVISTA COM G4, grifos nossos).

Tem autores que defendem muito isso, que todos os espaços dentro da escola são formativos, só que acho que **você tem que ter consciência, o orientador tem que chamar atenção para isso, porque a formação está acontecendo no dia a dia e se você não sistematizar isso, não tiver essa**

**consciência, isso vai fluir e não vai assimilar** e não vai fazer o movimento do Piaget, de tomar contato com o que está fora e isso se transformar em conhecimento (ENTREVISTA COM G5, grifos nossos).

Os temas, as problematizações, as dúvidas e as investigações que surgem nesses espaços são potencializadas pelo engajamento dos participantes, podendo, quando estimuladas, gerar novos conhecimentos concretizados em mudança da prática. No entanto, salientamos que as aprendizagens ocorridas nos tempos e espaços intersticiais, quando não expandidas ao coletivo, afastam-se da ideia de profissionalidade e profissionalização que apresentamos nesta tese, portanto, é preciso considerar que os tempos e espaços intersticiais, juntamente com os tempos e espaços formais de formação na escola, compreendem um projeto formativo que visa ao desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, a análise mostra que a ação organizativa dos espaços formativos da escola, realizada pela equipe gestora, deve considerar tanto os espaços institucionalizados – como os horários de trabalho pedagógicos, as reuniões de avaliação da aprendizagem, dentre outros espaços formativos previstos em calendário escolar e em outras normativas da ação pedagógica da escola -, como os momentos informais, que existem e que possibilitam construção de conhecimento e que podem, quando estimuladas, transformar os espaços institucionalizados em espaços intersticiais de formação, onde as experiências refletidas, no sentido trazido por Larrosa (2021b), podem contribuir para o desenvolvimento profissional.

#### *b) Estratégias de formação*

Ainda na categoria dos processos formativos na escola, verificou-se algumas estratégias utilizadas na organização dos espaços de formação na escola, e percebemos, pelos apontamentos dos professores, que algumas dessas se vinculam mais com uma formação reflexiva, que possibilita a experiência e a formação profissional. A partir da análise das respostas dos questionários de professores e equipes gestoras, assim como dos dados das entrevistas realizadas, em associação com o referencial teórico da pesquisa, foi possível elencar algumas estratégias de formação na escola que, alicerçadas na concepção de formação que apresentamos, contribuem com o movimento de profissionalização docente:

### i) Compartilhamento de práticas

O compartilhamento de práticas, conforme apresentado pelos docentes respondentes do questionário, relaciona-se de algum modo, em maior ou menor medida, com as concepções apontadas pela base teórica da pesquisa, tais como: pesquisa-ação, análise de práticas, supervisão colaborativa, tutoria, narrativas, dentre outros.

É caracterizado por momentos em que os profissionais apresentam e discutem suas práticas e vivências do dia a dia da escola, discutindo e refletindo sobre elas, buscando soluções para os problemas e dificuldades do cotidiano escolar. Esta estratégia é a mais comentada pelos docentes como a que contribui tanto para o sentimento de pertencimento quanto para a resolução de problemas enfrentados, uma vez que percebem que os colegas passam pelas mesmas dificuldades e buscam pelas soluções dos mesmos problemas e, assim, podem buscar colaborativamente, nessas trocas, possíveis soluções.

As falas das professoras, a seguir, refletem esses sentimentos de pertencimento – a um grupo ou colegiado (ROLDÃO, 2005) –, assim como a busca de soluções (NÓVOA, 2014) e o apoio profissional mútuo (MARCELO GARCIA, 1995):

Há muitos momentos interessantes, atualmente são nossos encontros (de modo virtual) com os nossos parceiros para troca de experiências e conhecimentos das ferramentas digitais que tanto estamos usando. Essa **troca de experiência e ajuda** nas ferramentas digitais **foram muito importantes** para mim, pois **estou aumentando os meus conhecimentos e trabalhando melhor** tanto com os alunos como também com seus pais. (PROFESSORA G, grifos nossos).

[...] nas **trocas entre os pares** [...] **estudamos as possibilidades** dentro da unidade escolar e **sanamos as diferenças na dificuldade levantada e é muito produtivo**. Sempre alguém tem algo a compartilhar (PROFESSORA M, grifos nossos).

o **mais proveitoso são as trocas** que temos entre os grupos (PROFESSORA N, grifos nossos).

O conselho de classe em nossa UE [...] É um **momento bem proveitoso para revermos nossa prática docente, replanejar as aulas, desde a maneira de conduzir uma discussão à aplicação de uma atividade em que tenha percebido que não foi alcançado o objetivo proposto** naquele bimestre (PROFESSORA D, grifos nossos).

Para mim, momentos de formação são todos os que se **discutem expectativas e aprendizagem**, seja com autores renomados ou professores que buscam sempre **aprender com seus pares**. As características desses momentos são os **desafios da aprendizagem**, sempre querendo **auxiliar os que mais necessitam e não se esquecendo dos demais** (PROFESSORA Q, grifos nossos).



As equipes gestoras das escolas, respondentes dos questionários, também compreendem esses momentos como possibilidades de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional, conforme excerto a seguir:

[...] as Reuniões de HTP estão sendo um **espaço extremamente produtivo de troca de experiências e ampliação de conhecimento** (EG B, grifos nossos).

Essas estratégias formativas, que possibilitam o compartilhamento de experiências, o apoio mútuo e crítico entre os professores e equipe pedagógica, a investigação da prática e a construção colaborativa de conhecimentos, pressupõe a aprendizagem "da" prática e, conforme Alarcão (2011), implica o reconhecimento do valor formativo da reflexão sobre as experiências. Além disso, as análises das práticas docentes pressupõem uma compreensão partilhada do processo educativo (BOLZAN, 2002) e compreendem a formação como um processo de produção de conhecimento (NÓVOA, 2014), características presentes nos processos de desenvolvimento profissional.

#### ii) Estudos de caso ou casos de ensino

Esta estratégia prevê a análise de situações do cotidiano escolar, seja da própria escola/realidade local ou não, em que a equipe discute a gênese e as hipóteses para os problemas/situações apresentados, dando sentido a elas a partir de suas práticas e experiências.

Segundo as professoras a seguir – atuantes em diferentes escolas da rede municipal, cuja falas transcrevemos abaixo -, nos tempos e espaços das horas de trabalho pedagógico, a equipe organiza a formação também utilizando os estudos de caso como estratégia:

Os momentos de HTPs são fundamentais para a troca de experiências, **estudo e reflexão de casos específicos** e para uma formação mais direcionada às nossas necessidades (PROFESSORA E, grifos nossos).

Os HTPs são utilizados para troca de experiências, estudo de temas relevantes da escola e **estudo de casos** (PROFESSORA S, grifos nossos).

[Nas HTPs temos] **estudos de caso**, troca de experiências, parceria entre os professores e equipe gestora (PROFESSORA T, grifos nossos).

Os casos de ensino configuram-se como estratégias de formação, onde as experiências e aprendizagens narradas apresentam valor formativo e investigativo à aprendizagem da docência e aos processos de desenvolvimento profissional, pois articulam pesquisa e formação, ressignificando práticas a partir das reflexões sobre os casos discutidos (GATTI *et al.*, 2019).

Essa estratégia também vai de encontro com as reflexões de Nóvoa (2014), quando este aponta que a formação deve permitir às pessoas formarem-se "na 'produção' do saber [...] no desenvolvimento de um projeto de investigação individual e/ou institucional" (NÓVOA, 2014, p. 174). Da mesma forma, o uso dos casos de ensino para a reflexão e construção de conhecimentos profissionais está alinhado aos pressupostos dos processos formativos que visam ao desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente.

### iii) Parcerias entre professores

Os respondentes apontam como parceria entre professores os processos nos quais há apoio à aprendizagem entre os professores e profissionais envolvidos. Referenciados na literatura e nesta pesquisa como tutoria ou supervisão colaborativa, são apontadas pelos autores como estratégias de formação que trazem as possibilidades dos professores trabalharem em colaboratividade, os mais experientes colaborando com os mais novos e vice-versa, dependendo do assunto ou problema em questão.

O exposto pela Professora T reflete essa estratégia, assim como o apontado pelas demais professoras, cujas falas transcrevemos a seguir:

[As HTPs são momentos de] troca de experiências, **parceria entre os professores e equipe gestora** (PROFESSORA T, grifos nossos).

Acredito que muitos momentos [contribuem com minha profissionalização docente:] **a troca de ideia com minha parceira de turma e outras professoras, as ideias/ sugestões dadas pelo OP e vice**, assim como eles também estão atentos às nossas demandas [...] Tenho **crecido muito profissionalmente**, percebo que o [Orientador Pedagógico] **sabe muito bem conduzir o grupo, cobra quando necessário, mas também nos incentiva** (PROFESSORA F).

[...] nos espaços de Htps temos **conversado muito** sobre o ensino remoto e as tecnologias que estamos usando **e aprendendo para melhorar nosso trabalho no dia-a-dia** com os alunos. As **vivências** nesses espaços têm sido as melhores possíveis, uma vez que, **percebemos que todos nós estamos passando pelos mesmos problemas, anseios e situações [...]** a Escola

**toda é muito unida, parceira** e todos nós **estamos ajudando uns aos outros** (PROFESSORA U, grifos nossos).

A mesma professora aponta ainda que:

Os momentos formativos estão na troca [...] quando um colega nos ajuda a compreender melhor como funciona algum aplicativo para enviar as ANPs, **também no cuidado uns com outros** para manter as novas regras de socialização nesse novo normal que estamos vivendo, **um sempre ajudando o outro a aprender coisas novas, formar opinião e se proteger** (PROFESSORA U, grifos nossos).

A tutoria e a supervisão colaborativa são processos que permitem a aprendizagem de quem está em formação e a de quem está contribuindo com ela, numa mão dupla que permite tanto a compreensão das racionalidades por trás das escolhas realizadas em sala de aula, quanto encorajam a exposição e o compartilhamento das práticas docentes (ZEICHNER, 2008), normalmente aprisionadas às salas de aula, e que servem à aprendizagem dos envolvidos no processo. Esta estratégia, inclusive, pode possibilitar a construção de comunidades de práticas (WENGER-TRAYNER, 2015), institucionalizadas ou não, gerando autonomia e sustentabilidade nos processos formativos da escola.

#### iv) Diálogo com especialistas

Esta estratégia é sempre válida, uma vez que possibilita contato com outras esferas do conhecimento, como especialistas da saúde, por exemplo – que podem contribuir para o conhecimento de determinada situação e com isso colaborar com a prática -, ou ainda com profissionais da própria área da educação – que podem compartilhar experiências e estudos e os conhecimentos produzidos por estes -, de modo a possibilitar discussões que ampliem o campo da reflexão possibilitada no ambiente escolar.

Os professores a apontam como válida e que contribui com seu desenvolvimento profissional, conforme as falas que transcrevemos a seguir:

Quando há um aprofundamento de temas/áreas e a **participação de profissionais com maior experiência em determinada área** (PROFESSORA X, grifos nossos).

[Aprendemos] Quando temos htpc com **participação de palestrante** (PROFESSORA Y, grifos nossos)

Reunião de RAEA [Reunião de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem] que participei, onde um **professor da Rede municipal** nos **troux**e suas **reflexões sobre a diversidade cultural** (PROFESSORA Z, grifos nossos).

Um membro de equipe gestora, respondente do questionário, apontou que a parceria com especialistas tem ocorrido na escola mensalmente e que essa estratégia tem contribuído para a aprendizagem docente e desenvolvimento da profissionalização:

Mensalmente, **o processo formativo ocorre com parceiros** [das universidades] Recentemente a rede de parceiros ampliou-se com a presença da filha e de estudiosos do patrono [da escola] (EG C, grifos nossos).

Uma outra destacou que percebeu que

[...] das vezes que trouxemos um **especialista (convidado)** para explorar essa área de conhecimento, causou grande **interesse por parte dos docentes** (EG D, grifos nossos).

Outra, ainda, indica a intenção de desenvolver esse tipo de estratégia formativa em parceria com as universidades da cidade, com outros professores, estudantes e pesquisadores, de modo a contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente:

Gostaria de fazer **parceria com especialistas** em cada disciplina (Matemática e L. Portuguesa, em especial) que dariam formação sobre os conteúdos estruturantes/alicerces de cada disciplina [...] Essa parceria poderia ser com as **universidades de Sorocaba**, professores ou estudantes do último ano da graduação e pós-graduação (EG E, grifos nossos).

Essa estratégia, que traz especialistas e/ou formadores externos à escola, está associada ao modelo de desenvolvimento profissional por cursos de formação, assim cabe salientar dois pontos: (i) que quando associadas às necessidades apresentadas pelas equipes, têm grande valor para o desenvolvimento profissional e que (ii) se fazem necessárias as atividades de prolongamento a esses momentos formativos, como processos de observação ou apoio profissional mútuo, de modo que os professores possam sistematizar os conhecimentos e práticas apresentadas pelos especialistas/formadores.

#### v) Planejamento entre pares

O planejamento entre pares é uma estratégia formativa que implica a construção compartilhada de conhecimentos e propicia a autonomia dos envolvidos, pois o contraste de ideias e pontos de vista dos participantes exige um processo de construção colaborativa, favorecendo a compreensão e a aproximação entre os professores (BOLZAN, 2002).

Os respondentes compreendem esses processos da mesma forma, pois afirmam que o pensar e elaborar atividades juntos com os pares contribui para que se desenvolvam profissionalmente:

[...] o **replanejamento escolar possibilita acompanharmos as metas programadas para curto, médio e longo prazo e nos ajuda a detectar os problemas de aprendizagem**, e assim, **repensar** nossos planos de ação (PROFESSORA D, grifos nossos).

[...] nós as professoras do AEE, **trabalhamos de forma colaborativa** com os professores do regular, **elaboramos juntas**, vídeos ou áudios para enviarmos para as famílias dos alunos, incentivando-os a participarem e tirem suas dúvidas conosco (PROFESSORA R, grifos nossos).

A mesma professora, num outro trecho de sua fala, aponta que esses momentos de planejamento conjunto constituem um processo gratificante de aprendizagem docente, pois nesses momentos de trocas de saberes docentes a aprendizagem é mais significativa.

[...] se faz necessário **sentarmos juntos** quando nos encontramos para fazermos **alinhamento das ANPs** [atividades não presenciais] em reuniões online para dar sequência ou início ao trabalho, esse processo de trocas é muito **gratificante** e leva a **aprendizado significativo** [...] essa troca **permite que o que sabe mais, ensine o que sabe menos** [...] (PROFESSORA R, grifos nossos).

Os planejamentos colaborativos, apesar de difíceis – pois “[...] abordar o currículo integrado, os critérios de avaliação e os resultados e padrões do aprendizado exige mais do que contar com diretrizes publicadas” (HARGREAVES, 2002, p. 164) – além de necessitar acompanhamento por meio de processos de observação/supervisão, permitem que os professores sejam capazes de “[...] identificar seus critérios e seus alvos, saber quando cada estudante os atingiu e garantir que seus programas não minimizem ou omitam conhecimentos e habilidades importantes”

(HARGREAVES, 2002, p. 164), num processo contínuo de desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nas respostas dos professores e gestores aos questionários de pesquisa enviados foi possível vislumbrar que as equipes gestoras das escolas da rede municipal de Sorocaba utilizam diferentes estratégias para desenvolver a formação reflexiva, o que se confirmou com as entrevistas realizadas com esses gestores. Percebe-se, pela fala dos gestores, que são organizadas e utilizadas, conscienciosamente, diferentes estratégias formativas – como as já apresentadas anteriormente – de modo a possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores:

Sempre a gente começa ou com vídeo para sensibilizar ou leitura de um texto que nos coloque em reflexão ou que traga o foco da formação e começamos dessa forma, e depois procuro levantar, em cima do que estamos vivendo, alguns temas e dividimos em grupos para discutir os temas e depois socializar no grupo grande (ENTREVISTA COM G5).

[...] tento trazer um momento de discussão, de pautar a questão teórica, baseado nisso, nisso, e trazemos a vivência: como vocês fazem? Como vocês enxergam? Vocês já trabalham assim? [...] a gente pode fazer dessa maneira, dessa maneira [...] (ENTREVISTA COM G1).

Porque com o passar dos anos, somente a leitura de um texto não vai atingir o professor é preciso montar outras estratégias [...] para ter uma participação maior por parte do professor e que fosse interessante para a discussão [...] (ENTREVISTA COM G2).

O Quadro 5, a seguir, apresenta excertos das falas dos gestores entrevistados a respeito das diferentes estratégias de formação que utilizam para organizar os processos formativos na escola:

**Quadro 05** - Estratégias formativas declaradas pelos gestores

Planejamento entre pares	<p>Pensamos: o que vamos fazer? [...] Na semana passada teve a semana da criança e eles trouxeram ideias de oficinas, sem aglomeração. Os professores fizeram coisas lindas. (ENTREVISTA COM G3).</p> <p>[...] a questão da saúde mental dos estudantes. Crianças que tiveram perdas familiares e elas tinham que estar ponderando a aprendizagem dessas crianças, e montamos junto com as discussões, no HTP, o que a gente poderia fazer para saber dessas famílias, o que realmente estava acontecendo. Uma professora sugeriu um formulário digital para essas famílias, para saber os impactos da pandemia, se alguém tinha falecido, sobre mudança socioeconômica, se essa família mudou, foi para casa de alguém, e uma [outra] sugeriu que resgatássemos uma formação antiga da rede, que era o Amigos do Zippy, trouxe também um material do Instituto</p>
--------------------------	---

	<p>Ayrton Senna, para que elas desenvolvessem e fizessem acolhimento na sala de aula [...] (ENTREVISTA COM G4)</p> <p>Os 3º anos, nas HTPs de segmento, sentam junto para ver o material, quem tem maior habilidade com matemática mostra para as outras o que ela faz nas aulas delas, tem uma troca muito intensa delas, com relação a produção de material. conversam sobre dificuldades dos alunos, e fazem proposições de atividade para aqueles alunos com dificuldades. Aquele aluno autista, o que vou trabalhar com ele? Entrego a folhinha, ele faz em dois minutos e entrega. O que faço com ele? Você trabalha com figura? Você gravou algum joguinho para ele no CPU? Ele gosta da galinha pintadinha? Já montou uma atividade com conteúdo sobre esse tema? (ENTREVISTA COM G4).</p>
Diálogo com especialistas	<p>Outra estratégia que uso é trazer convidados, [um] veio falar conosco sobre a BNCC, trouxemos psicanalista para falar do mundo interior da criança e do próprio educador, psicólogos, psicopedagogo, em parceria com o AEE, trouxemos uma neuropsicopedagoga, para falar da questão do autismo, posso dizer que é muito diversificado [...] (ENTREVISTA COM G5).</p> <p>Essa questão do desafio, teve um dia que ele trouxe uma convidada que iria falar sobre o corpo, o corpo fala, algumas questões corporais, e foi muito bom, melhor do que imaginava, algumas professoras comentam que aquele aluno que eu achava estranho, consegui perceber: ah! Ele é assim por causa disso. Foi muito interessante e houve discussão durante toda a semana (ENTREVISTA COM G3)</p>
Compartilhamento de experiências	<p>Uma coisa que gosto muito de fazer é ter a participação de alguns professores no HTPCs. A gente vai conhecendo os professores e percebendo qual é o ponto forte deles. Na semana da brincadeira, tive a participação das meninas da Educação Física, que trazem um conhecimento mais amplo sobre essas brincadeiras. Uma professora que tem um canal no youtube e teve uma participação bacana, temos professoras que são poetas, com livro publicado, então sempre vou tentando trazê-las, para agregar e também para valorizar o trabalho que elas fazem, uma conhecer e valorizar o trabalho da outra. [...] Teve uma menina do AEE que trouxe uma apresentação, explicou, trouxe material que ela faz com reciclado e mostrou para todos levarem para as outras crianças, porque nem todas as crianças são 'laudadas', mas elas têm necessidade. Trazer o conhecimento que elas têm, de ampliar, de dividir com o grupo" (ENTREVISTA COM G1).</p> <p>[...] nós tivemos professores que se destacaram e no conselho de classe e série puxamos esse professor para falar das estratégias que ele teve de sucesso para atingir esses alunos. Foi uma forma simples, não muito sistematizada" (ENTREVISTA COM G2).</p> <p>[...] essas trocas entre os professores pelo menos nas instituições que trabalhei, sempre aconteceram" (ENTREVISTA COM G4))</p>

Fonte: Produzido pela autora.

Dessa forma, alinhado com a concepção de formação e considerando os tempos e espaços para o desenvolvimento da formação na escola, a gestão escolar considera, então, as estratégias a serem utilizadas nos processos formativos que desenvolve na escola, de acordo com os objetivos específicos almejados para cada

momento formativo organizado e com o objetivo fim da educação: a aprendizagem dos alunos.

Compreendemos que esse alinhamento entre concepção de formação e estratégias, assim como destes com outros elementos da atuação da gestão escolar (que veremos a seguir) na organização da formação de professores, nos tempos e espaços da escola, desde que partam do princípio da formação reflexiva ou "da" prática e estejam alinhados aos objetivos educacionais, podem contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade e com a profissionalização docente.

### *5.2.3 Elementos da atuação da gestão escolar na formação de professores na escola*

Conforme apontado ao final do item anterior, desde que partam do princípio da formação reflexiva, o alinhamento entre concepção de formação (concepção de aprendizagem, participação e experiências autênticas), objetivos educacionais, estratégias formativas adotadas e outros elementos da atuação da gestão escolar (conhecimento sobre o grupo de professores, postura de formador e conhecimento sobre seu papel nos processos formativos da escola), podem contribuir com o movimento da profissionalização docente.

Assim, esta categoria subdivide-se em três subcategorias: conhecimento sobre o grupo em formação, postura do formador e conhecimento sobre as funções da gestão escolar, as quais apresentamos a seguir:

#### *a) Conhecimento sobre o grupo em formação*

Conhecer o grupo em formação: suas histórias, sua experiência, a fase da carreira, assim como os contextos de atuação (social ou histórico) e considerar isso ao planejar processos formativos na escola pode contribuir para o engajamento dos participantes e também para a construção de conhecimentos que transformem a prática docente. Considerando esse elemento da atuação da gestão escolar, observamos que os professores que responderam ao questionário trazem esse elemento nomeado como "acolhimento da equipe gestora" e consideram que o espaço de fala e de escuta são fatores preponderantes ao seu desenvolvimento profissional.

Esse elemento da atuação da gestão escolar ao organizar os processos formativos na escola vai de encontro tanto com o apontado por Nóvoa (2014), quando diz que todos as pessoas possuem uma história, uma experiência de vida e de



profissão, assim, qualquer plano de formação deve considerar o modo como a pessoa se coloca no mundo e "se forma", como cada pessoa se apropria do conhecimento – assim como com o indicado por Larrosa (2021b), quando reflete que para experienciar algo é preciso tempo para olhar, escutar, pensar devagar, falar sobre, suspender o juízo, a opinião e, por fim, dar tempo e espaço para vivenciar.

Os apontamentos das professoras, transcritos a seguir, refletem esse acolhimento da equipe gestora às suas experiências, conhecimentos e necessidades:

**A equipe gestora da escola [...] sempre nos ajuda, nos acalma e nos direciona de forma segura a buscar fazer o melhor trabalho e nos cuidar tanto mentalmente quanto cuidar do nosso trabalho [...] e tudo vem funcionando muito bem [...] (PROFESSORA U, grifos nossos).**

[Além das HTPs, as demais reuniões da escola trazem] Palestras, alinhamentos, reflexões, documentários, troca de experiências no cotidiano escolar, **acolhimento**, orientações da equipe gestora (PROFESSORA V, grifo nosso).

[as HTPs] têm sido momentos de troca de experiências e **acolhimento** (PROFESSORA W, grifo nosso).

Cada um forma e se forma a partir do ponto em que se encontra (NÓVOA, 2014), assim, considerar que cada professor está numa fase diferente de sua carreira, assim como considerar as situações vivenciadas pela equipe de professores em momentos específicos da vida social e histórica (como o da pandemia da Covid-19) é considerar suas diferentes necessidades de aprendizagem e possibilitar processos formativos que contribuam de fato para a constituição profissional do grupo. Percebe-se, pela fala dos gestores entrevistados, a relevância da consideração desse ponto na organização da formação na escola:

[...] não é fácil, você fazer um HTPC de terça-feira às sete horas da noite, depois de trabalhar o dia inteiro, muitas meninas dobram... a gente sabe [...] (ENTREVISTA COM G1).

Conhecer essas experiências, respeitar aquilo que ele faz [...] (ENTREVISTA COM G2).

Eu sinto ainda que elas não se sentem à vontade para fazer isso, não sei se porque estou chegando na escola agora, ou por conta da falta de costume de fazer isso, às vezes porque o OP está ali [...] (ENTREVISTA COM G4).

Você tem dentro da equipe pessoas mais fechadas e tem outras mais abertas, eu procuro trazer um pouco de tudo [...] Temos que trazer algo que faça sentido. Você tem que fazer um trabalho para convencimento da equipe" (ENTREVISTA COM G5).

Assim, propiciar tempos e espaços de fala e escuta atenta contribui para que o gestor/formador conheça seu grupo de professores, suas necessidades, anseios, expectativas, dificuldades, perceba a fase de desenvolvimento profissional em que cada um se encontra, os conhecimentos profissionais que já incorporou, o nível de engajamento e consciência dos professores em relação aos fins educacionais, ao papel social da escola e ao seu próprio papel na comunidade escolar, dentre outros pontos importantes do desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento da instituição educacional que são necessários conhecer para se propor a avançar e a transformar. A par disso tudo, propor uma formação que contribua para esse desenvolvimento profissional.

#### *b) Postura de formador*

A forma como a gestão se posiciona diante do grupo de professores ao organizar os processos formativos na escola, ou seja, a postura enquanto gestão e formador, é um elemento preponderante da ação da gestão escolar na organização de uma formação de professores na escola que objetiva o desenvolvimento profissional docente.

Quanto a esta subcategoria, os gestores participantes das entrevistas apontam em suas falas que a forma de posicionamento perante o grupo é crucial para o sucesso das formações que organizam.

**E partir do pressuposto que elas sabem tanto ou mais do que eu. É momento de troca, de mediação [...] Tem que ter essa postura que diz: estamos aqui, mas somos todos iguais, vamos conversar, vamos ver [...]** (ENTREVISTA COM G1, grifos nossos).

[...] porque **muitas vezes, o que você apresenta ao professor, ele pensa que está fazendo de forma errada. A forma como você apresenta isso ao seu professor tem importância para que haja uma pequena mudança na prática**" (ENTREVISTA COM G2, grifos nossos).

[...] elas me procuram bastante, elas se abrem e penso que as coisas estão fluindo e **estou construindo um vínculo com elas [...]** **Eu chego para elas: vamos aprender juntas, vou aprender, vou estudar.** Algumas coisas da prática, do dia a dia, **eu pergunto: como você faz, porque você acha que não deu certo isso?** (ENTREVISTA COM G4, grifos nossos).

Portanto, a gestão escolar, ao posicionar-se diante dos professores com a postura de formador, consciente de que não sabe tudo e de que pode aprender mais que ensinar, ou melhor, que se aprende na construção colaborativa de conhecimentos

e revestido da humildade que essa postura exige, pode propiciar um ambiente formativo que contribua com a aprendizagem docente e, assim, com o movimento da profissionalização.

*c) Conhecimento sobre as funções da gestão escolar*

Além do alinhamento de concepção de formação entre a equipe gestora da escola, para que os gestores possam organizar uma formação de professores na escola com vistas à profissionalização docente, é primordial que reconheçam seus diferentes papéis e possam desenvolvê-los de forma colaborativa. Percebe-se, pela fala dos gestores entrevistados, o quanto esse fator pode contribuir ou dificultar os processos formativos na escola:

Quando fiz curso da UFSCAR sobre orientador pedagógico, que é a questão pedagógica, ficou **muito claro para mim qual é o meu papel e por isso consigo dialogar [com a diretora e vice]** Sempre estou trabalhando as questões formativas com elas [...] **Não é sempre que se encontra essa convergência entre equipe gestora, que é fundamental para que as coisas aconteçam** da forma que é necessária" (ENTREVISTA COM G5, grifos nossos).

**A diretora e a vice estão sempre juntas [comigo]**, acompanhando o HTP, **discutimos a pauta e a participação da equipe**. Procuramos fazer isso (ENTREVISTA COM G4, grifos nossos).

Nossa vice diretora [...] participa também. **Todos [da equipe gestora] estão atentos e sabem tudo o que acontece dentro da escola. Se tem um diretor centralizador**, que não delega, **o vice-diretor fica de lado**. Eu tenho essa preocupação e esse cuidado [...] faço questão de que todos participem (ENTREVISTA COM G2, grifos nossos).

Portanto, considerando os apontamentos dos gestores entrevistados e o referencial teórico desta pesquisa, compreendemos a importância do papel e da atuação dos gestores escolares para o desenvolvimento dos processos formativos na escola de forma que contribua para a profissionalização docente.

Ao diretor e vice-diretor cabe a administração do aspecto pedagógico da escola (LÜCK, 2013), ou seja, alinhar entre os membros da equipe gestora e professores a adoção da concepção de formação que contribua com o desenvolvimento profissional docente, propiciar e garantir os tempos e espaços de formação na escola, sejam os formais ou intersticiais, a participação dos docentes no projeto formativo da escola, que o projeto formativo da escola esteja associado aos objetivos fins da educação,

além de acompanhar e avaliar sistematicamente o desenvolvimento do projeto formativo, construído colaborativamente pela equipe escolar.

Ao orientador pedagógico, além da participação colaborativa na construção do projeto formativo da escola, cabe ser o formador de professores na escola, organizando cada momento formativo alinhado com a concepção de formação adotada, empregando estratégias formativas que mais contribuam com os objetivos específicos estabelecidos e acompanhando os professores no desenvolvimento de seu trabalho para que, junto da direção e dos professores, possa avaliar sistematicamente o projeto formativo da escola.

Assim, a atuação do diretor, vice-diretor e orientador pedagógico na organização, acompanhamento e avaliação da formação de professores na escola, pode possibilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, o movimento de profissionalização.

Neste capítulo, pudemos compreender como se dão os processos formativos nas escolas da rede municipal de Sorocaba na perspectiva dos docentes e equipes gestoras que responderam aos questionários e participaram das entrevistas realizadas.

Compreendemos que a formação "da" prática, aquela que investiga e analisa a prática docente em busca de soluções aos problemas encontrados no dia a dia da escola, ou seja, a que aqui chamamos de formação reflexiva, pode possibilitar o desenvolvimento da profissionalidade e, quando realizada coletiva e colaborativamente entre os professores da escola, contribui também com o movimento da profissionalização docente.

Verificamos que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente ocorrem também nos espaços intersticiais de formação, caracterizados pelos tempos e espaços não institucionalizados, ou seja, não configurados oficialmente nas normativas escolares, mas que são tempos e espaços de trocas de experiência, de tutoria e de supervisão colaborativa, de diálogos, de autoformação, de engajamento e participação, de colaboratividade, reflexão e construção de conhecimentos profissionais, assim como os espaços formais podem ser. Portanto, os espaços intersticiais podem ser melhor valorizados e aproveitados pela gestão escolar na organização dos processos formativos da escola.

Verificamos, ainda, que algumas estratégias formativas podem ser utilizadas nos processos formativos caracterizados como reflexivos, tais como:

compartilhamento de práticas, planejamento entre pares, estudo de caso, parceria entre professores, diálogo com especialistas, dentre outros, que são consideradas pelos professores como formação que contribui com suas práticas.

Percebemos, conforme apontado por Nóvoa (2014), Larrosa (2021a) e Guérios (2002), assim como pelos docentes e equipes gestoras, que a formação, quando parte das experiências e práticas docentes e sobre elas reflete e quando transforma conhecimentos já sistematizados em experiências autênticas, possibilita a transformação individual e institucional e, assim, contribui com o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente.

Daí decorre a importância da formação estar articulada à escola, de forma que possibilite: o compromisso da instituição e seus membros na construção, implementação, acompanhamento e avaliação do plano de formação; o compromisso de todos os envolvidos, com objetivos e papéis definidos, de modo que todos saibam de onde partem, onde querem chegar e o esperado de cada um para que o objetivo seja alcançado; a viabilização de uma ligação estrutural entre tempos e espaços de formação e de trabalho, de modo que o aprender (refletir/teorizar) e o fazer (prática) estejam imbricados e, por último, e mais importante, que esse processo de formação e mudança institucional assuma seu papel social.

Compreendemos que o conhecimento do grupo em formação ou, como disseram os professores, o "acolhimento da equipe gestora" (tempos e espaços de fala e escuta atenta para conhecer e acolher os docentes) e a participação dos docentes nos processos formativos da escola (que gera compromisso e corresponsabilidade) são fatores preponderantes que necessitam ser observados na organização da formação de professores na escola, pois são apontados pelos docentes como fundamentais ao seu desenvolvimento profissional.

Compreendemos, também, que a postura de formador, ao ser incorporada pela equipe gestora da escola, é um elemento preponderante da ação da gestão escolar na organização de uma formação de professores na escola que objetiva o desenvolvimento profissional docente e pode propiciar um ambiente formativo que contribui com a aprendizagem docente e, assim, com o movimento da profissionalização.

Ainda, compreendemos a importância do reconhecimento de cada membro da equipe gestora, de seus diferentes papéis e funções, para que possam desenvolvê-los de forma colaborativa, de modo que a atuação do diretor, vice-diretor e orientador

pedagógico na organização, acompanhamento e avaliação da formação de professores na escola possibilitem o desenvolvimento da profissionalidade docente e, conseqüentemente, contribuam com o movimento de profissionalização.

Portanto, verificamos que os indícios de formação de professores com vistas à profissionalização docente encontrados nos documentos orientadores da rede municipal de ensino - perspectiva de que todas as ações da instituição escolar constituem de alguma forma a formação profissional dos docentes; formação a partir das necessidades dos docentes; tempos e espaços para a reflexão sobre a prática; autoavaliação; a construção participativa no projeto da escola; formação que possibilite o desenvolvimento da profissionalidade e a profissionalização docente; processos coletivos e dialógicos de produção, envolvendo pesquisa, estudos e reflexões sobre que escola se quer, que escola se tem e como fazer para que se desenvolva; em diferentes níveis de realização e consciência dos participantes -, em diferentes níveis de aprofundamento de alguma forma ocorrem nas escolas da rede municipal.

Essa constatação não exclui a necessidade de avanço tanto na elaboração dos documentos orientadores da rede municipal, conforme apontamos no capítulo anterior, quanto nos processos formativos (da rede e das escolas) de modo que a docência se torne de fato uma profissão, no entanto, traz o alento de que a rede municipal tem avançado no sentido de contribuir, por meio dos processos formativos realizados nas escolas, com o movimento de profissionalização docente.

Compreendemos, ainda, a importância e necessidade da formação contínua dos profissionais da gestão escolar acerca das orientações previstas nos documentos orientadores da rede municipal, além do acompanhamento sistemático das escolas, para avaliação das ações realizadas, de modo que tais orientações se efetivem enquanto política pública, não ficando apenas ao sabor do clima organizacional, fruto do empenho e visão da equipe (gestão, professores e funcionários) de cada instituição escolar, isoladamente.

De forma geral, percebe-se que, mesmo que em diferentes níveis de aprofundamento, que os professores participantes da pesquisa têm consciência dos processos formativos que participam, avaliando sua participação na elaboração do projeto formativo e as contribuições dessa formação para seu desenvolvimento profissional e que os gestores participantes das entrevistas buscam conscientemente organizar processos formativos que contribuam com a constituição profissional dos

professores e, assim, confirma-se nossa tese de que é preponderante o papel da equipe gestora na organização da formação que ocorre nos tempos e espaços da escola, de modo que esta contribua para a profissionalização docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com o intuito de estabelecer relações, entrelaçamentos e possibilidades entre a formação que ocorre na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente, de modo que compreendêssemos por que e como a organização de tempos e espaços formativos na escola pode ou não possibilitar a profissionalização docente.

Defendemos que a formação de professores que ocorre na escola é imprescindível para o desenvolvimento profissional docente e a atuação da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos da instituição escolar é fator preponderante para que essa formação seja um entrave ou promotora da profissionalização docente.

Alicerçada nessa suposição básica está a compreensão da escola como um espaço privilegiado da práxis, uma vez que nela ocorre o trabalho docente, possibilitando que a formação de professores que ocorre nesse contexto esteja estreitamente ligada ao trabalho, à docência. Dessa forma, a escola torna-se espaço de formação e profissionalização, legitimando o saber docente e elevando o status da docência ao de profissão. Concebemos, portanto, que a formação de professores que ocorre na escola é fundamental ao movimento de profissionalização docente.

Sendo essa formação fundamental à profissionalização docente, ressaltamos a importância da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos na escola. Compreendemos, nesta pesquisa, a gestão escolar (PARO, 2015 e LÜCK, 2013 e 2015) como a ação de gerir os processos administrativos e pedagógicos – aí incluídos os processos de formação de professores – de uma instituição de ensino pelos profissionais que desenvolvem essas funções, tidos nesta pesquisa como diretor e vice-diretor de escola e orientador/coordenador pedagógico.

A questão que mobilizou a pesquisa foi: **que elementos da atuação da gestão escolar possibilitam a formação de professores com vistas à profissionalização docente?** O objetivo geral foi **compreender, sob a perspectiva da profissionalização, como a gestão escolar organiza os processos formativos que ocorrem na escola.** A fim de organizar a pesquisa, subdividiu-se esse objetivo central em quatro objetivos específicos, a saber:



- a) verificar, na legislação e documentos orientadores da rede municipal de ensino de Sorocaba, indícios de uma formação de professores voltada à profissionalização docente;
- b) compreender os movimentos de formação de professores na escola voltados ao desenvolvimento profissional docente;
- c) identificar e analisar os processos formativos anunciados que ocorrem nos tempos e espaços da escola e
- d) identificar e analisar elementos declarados da atuação da gestão escolar relacionados ao desenvolvimento das ações formativas que visam à profissionalização docente na rede municipal de ensino de Sorocaba.

Para atingir os objetivos específicos citados, realizamos uma análise documental, aplicamos um questionário e realizamos entrevistas para aprofundar os dados. Na análise documental, verificamos que os documentos orientadores da rede municipal de ensino de Sorocaba apresentam indícios de uma formação que possibilita o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente, tais como: reflexão sobre a prática em diferentes tempos e espaços da escola; desenvolvimento da colegialidade em processos de aprendizagem e construção colaborativas; alinhamento entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da escola; alinhamento entre a formação e os objetivos fins da educação, dentre outros.

Verificamos que o Plano de carreira e Plano Municipal de Educação determinam que a formação continuada dos profissionais da educação seja viabilizada pela rede de ensino. Os documentos orientadores do trabalho pedagógico orientam que as formações aconteçam pela rede, pela escola ou por escolha dos profissionais em instituições externas à rede, que tenham a participação dos profissionais na elaboração do plano formativo, que considerem as necessidades destes e que possibilitem a reflexão sobre a prática.

Assim, é possível afirmar que tais documentos estão em acordo com o referencial teórico do desenvolvimento profissional, da profissionalidade e da profissionalização docente, pois apresentam alguns construtos conceituais alinhados a eles, tais como: formação profissional permanente ou ao longo da vida (Plano de Carreira e PME); formação por meio da análise e reflexão sobre a prática (PPP, Caderno do Conselho e de Planejamento anual); construção de conhecimentos e

práticas de forma colaborativa (MR e Caderno do PPP); apoio mútuo entre os pares (MR, Cadernos do PPP e Conselho de Escola); desenvolvimento profissional individual e coletivo alinhado ao desenvolvimento do currículo e da escola enquanto instituição (Cadernos do PPP, do Conselho de escola e MR); professor e escola que reflete e aprende (MR, Caderno do PPP, do Conselho de Escola e do Planejamento anual); dentre outras.

Pode-se dizer, ainda, que os textos analisados se complementam, pois procuram garantir a formação continuada dos profissionais da rede por meio de dispositivos legais e orientam a formação profissional por meio dos documentos que organizam o trabalho pedagógico da rede municipal. No entanto, a análise mostrou que precisam ser mais claros em como esses processos podem ser viabilizados na rede e nas escolas que a compõem, assim como necessitam, por exemplo, no plano de carreira, criar dispositivos que realmente valorizem a formação permanente dos professores.

Além disso, levantamos a seguinte questão: a quantidade de cadernos de orientações da rede municipal (total de 13 - de 2014 a 2020) não acabaria por trazer um excesso de discurso e escassez de ações, ao gerar dúvidas sobre o que seguir em cada situação apresentada no dia a dia da escola, sendo, talvez, mais interessante a rede proceder uma consolidação de suas orientações pedagógicas/formativas em um ou dois cadernos base, de modo a direcionar de forma mais prática as ações das escolas da rede?

A análise dos dados construídos com os docentes e equipes gestoras que responderam aos questionários e participaram das entrevistas realizadas permitiu compreender como se dão os processos formativos nas escolas da rede municipal de Sorocaba.

Compreendemos que a formação reflexiva, aquela que investiga e analisa a prática docente em busca de soluções aos problemas encontrados no dia a dia da escola, pode possibilitar o desenvolvimento da profissionalidade e, quando realizada coletiva e colaborativamente entre os professores da escola, contribui também com o movimento da profissionalização docente.

Verificamos que os espaços intersticiais de formação, caracterizados pelos tempos e espaços não institucionalizados, constituem os processos formativos da escola, pois são tempos e espaços de trocas de experiência, de tutoria e de supervisão colaborativa, de diálogos, de autoformação, de engajamento e

participação, de colaboratividade, reflexão e construção de conhecimentos profissionais, devendo ser valorizados e melhor aproveitados pela equipe gestora na organização das formações na escola.

Compreendemos que o conhecimento do grupo em formação ou, como disseram os professores, o "acolhimento da equipe gestora" (tempos e espaços de fala e escuta atenta para conhecer e acolher os docentes) e a participação dos professores nos processos formativos da escola (que gera compromisso e corresponsabilidade) são fatores preponderantes, que necessitam ser observados na organização da formação de professores na escola, pois são apontados pelos docentes como fundamentais ao seu desenvolvimento profissional.

Constatamos, ainda, que algumas estratégias formativas são utilizadas nos processos formativos caracterizados como reflexivos, tais como: compartilhamento de práticas, planejamento entre pares, estudo de caso, parceria entre professores, diálogo com especialistas, dentre outros, que são consideradas pelos professores como formação que contribui com suas práticas.

Percebeu-se que, conforme apontado por Nóvoa (2014), Larrosa (2021a), Guérios (2002) e pelos docentes e equipes gestoras, a formação, quando parte das experiências e práticas docentes e sobre elas reflete e quando transforma conhecimentos já sistematizados em experiências autênticas, possibilita a transformação individual e institucional e, assim contribui para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente.

Daí decorre a importância da formação estar articulada à escola, de forma que possibilite: o compromisso da instituição e seus membros na construção, implementação, acompanhamento e avaliação do plano de formação; o compromisso de todos os envolvidos, com objetivos e papéis definidos, de modo que todos saibam de onde partem e onde querem chegar e o quê se espera de cada um para que o objetivo seja alcançado; a viabilização de uma ligação estrutural entre tempos e espaços de formação e de trabalho, de modo que o aprender (refletir/teorizar) e o fazer (prática) estejam imbricados e, por último, e mais importante, que esse processo de formação e mudança institucional assuma seu papel social.

Os dados produzidos permitiram perceber que, assim como regulamentado e orientado pelos documentos da rede – perspectiva que todas as ações da instituição escolar constituem de alguma forma a formação profissional dos docentes, formação a partir das necessidades dos docentes, tempos e espaços para a reflexão sobre a

prática, autoavaliação, a construção participativa do projeto de escola, formação que possibilite o desenvolvimento da profissionalidade e a profissionalização docente, processos coletivos e dialógicos de produção, envolvendo pesquisa, estudos e reflexões sobre que escola se quer, a escola se tem e como fazer para que a seja desenvolvida –, a formação que ocorre nas escolas participantes da pesquisa é balizada pela perspectiva de desenvolvimento profissional, da profissionalidade e da profissionalização que referenciamos nesta pesquisa, ou seja, os documentos da rede apresentam indícios de uma formação voltada à profissionalização docente e, de alguma forma, em diferentes níveis de realização e consciência dos participantes, as escolas da rede municipal de ensino caminham nesse sentido.

Compreendemos que essa constatação não exclui a necessidade de avanço tanto na elaboração dos documentos orientadores da rede municipal, quanto nos processos formativos (da rede e das escolas) de modo que a docência se torne de fato uma profissão, no entanto, traz o alento de que a rede municipal tem avançado no sentido de contribuir, por meio dos processos formativos realizados nas escolas, com o movimento de profissionalização docente.

Ainda, compreendemos a importância e necessidade da formação contínua dos profissionais da gestão escolar acerca das orientações previstas nos documentos orientadores da rede municipal, além do acompanhamento sistemático das escolas para avaliação das ações realizadas, de modo que tais orientações se efetivem enquanto política pública, não ficando apenas ao sabor do clima organizacional, fruto do empenho e visão da equipe (gestão, professores e funcionários) de cada instituição escolar, isoladamente.

Verificamos que alguns elementos declarados da atuação da gestão escolar na organização da formação de professores na escola são preponderantes para que esta possibilite o desenvolvimento da profissionalidade docente e contribua com o movimento da profissionalização: concepção de formação, valorização dos tempos e espaços formativos da escola, definição de estratégias de formação que estejam associadas à concepção de formação, conhecimento do grupo em formação, postura de formador e conhecimento sobre o papel e as funções que desenvolve enquanto equipe gestora da escola.

Portanto, entendemos ser fundamental a concepção de formação que a gestão escolar possui, pois é ela que moverá a organização de uma formação de professores que envolva a todos no desenvolvimento do plano formativo proposto, que este esteja

ligado aos objetivos fins da educação e que traga a reflexão sobre a prática, de modo que priorize a construção de conhecimento de forma colaborativa, fundamentos essenciais de uma formação que vise o desenvolvimento profissional docente, ou seja, a concepção de formação de quem a propõe determina o nível de participação dos docentes em formação, define se será uma formação diretiva ou reflexiva, possibilita a análise da prática e a construção de conhecimento e da profissionalização dos participantes.

Conseqüentemente, compreendemos que não é simplesmente o lócus que define se a formação vai ou não estar alinhada ou possibilitar o desenvolvimento profissional, mas as concepções e estratégias de organização dos processos formativos, assim como a valorização dos tempos e espaços da escola, que podem se tornar tempo e espaços de formação e desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente.

No entanto, é preciso cuidado, pois as estratégias em si não configuram uma formação reflexiva, uma vez que precisam estar alinhadas à concepção de aprendizagem docente caracterizada pela reflexão "da" prática e da participação consciente e refletida dos participantes do processo formativo.

Compreendemos, também, que um dos pontos que diferenciam uma formação diretiva de uma formação formativa é a consciência dos docentes em relação ao processo formativo no qual estão participando, consciência da concepção que embasou sua proposição, dos objetivos, da(s) estratégia(s) utilizada(s), dos papéis de cada um e, principalmente, do seu nível de envolvimento nesse processo.

Assim, compreendemos como condição para a profissionalização docente que a prática dos professores seja objeto de investigação e reflexão pelos profissionais envolvidos nessa prática, de modo que se produza conhecimentos capazes de contribuir com os professores no exercício de sua profissão, ou seja, a formação tendo por objetivo o desenvolvimento profissional docente, além de apenas os resultados educacionais, tem maior chance de que se efetive na prática.

Compreendemos ainda, como um dos elementos da atuação da gestão escolar na organização da formação que ocorre na escola, o conhecimento do grupo em formação como fundamental para a organização da formação que ocorre nos tempos e espaços da escola, pois considerar que cada professor está numa fase diferente de sua carreira, assim como considerar as situações vivenciadas pela equipe de professores em momentos específicos da vida social e histórica (como o da pandemia

da Covid-19) é considerar suas diferentes necessidades de aprendizagem e possibilitar processos formativos que contribuam de fato para a constituição profissional do grupo.

A postura de formador, incorporada pela equipe gestora da escola, é outro elemento preponderante da ação da gestão escolar na organização de uma formação de professores na escola que objetiva o desenvolvimento profissional docente e pode propiciar um ambiente formativo que contribua com a aprendizagem docente e, assim, com o movimento da profissionalização.

É, também, elemento fundamental da atuação da gestão escolar o reconhecimento de cada membro da equipe gestora de seus diferentes papéis e funções de modo que possam desenvolvê-los de forma colaborativa para que a atuação do diretor, vice-diretor e orientador pedagógico na organização, acompanhamento e avaliação da formação de professores na escola possibilite o desenvolvimento da profissionalidade docente e, conseqüentemente, contribua com o movimento de profissionalização.

Portanto, quando se fala em formação de professores na escola, compreendemos ser primordial a atuação da gestão escolar para, consciente e intencionalmente, possibilitar tempos e espaços para a construção colaborativa do projeto formativo da instituição, oferecendo apoio individual e coletivo aos professores para que o esforço intelectual necessário à mudança seja viável e sustentável (HARGREAVES, 2002).

Mesmo não sendo a proposta desta tese, considerando a importância da atuação da gestão escolar na organização da formação de professores na escola de forma que esta contribua para o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização docente, não há como não falar na formação desses profissionais, afinal, como esperar que a gestão escolar seja desenvolvida com competência<sup>32</sup> sem que a formação (inicial e continuada) se preste a dar condições técnicas para o exercício das funções desenvolvidas por esses profissionais?

A rotina de gestão de uma instituição de ensino, principalmente nos tempos atuais, pode ser massacrante se considerarmos que é composta pela gestão administrativa, financeira, de pessoas e dos objetivos educacionais. A ampliação exponencial da responsabilidade sobre verbas públicas para a gestão da escola, as

---

<sup>32</sup> A definição de competência adotada nesta tese está descrita na nota de rodapé núm. 1.

cobranças e demandas dos sistemas de ensino de questões administrativas e pedagógicas, as atividades meramente burocráticas, as avaliações externas, o atendimento à comunidade, dentre outras demandas que acabam monopolizando os tempos e espaços da escola e a atenção dos gestores, acabam fazendo com que a reflexão sobre os processos formativos, quando acontecem, se deem de forma aligeirada nas vésperas ou ainda no dia das reuniões pedagógicas e, ainda, de forma compartimentada entre os membros das equipes gestoras das escolas.

A formação inicial não prepara as equipes gestoras para essas diferentes atividades, assim, é fundamental que os sistemas de ensino tenham em conta as dimensões do processo de gerir uma escola e possibilitem aos seus profissionais, além de condições para a realização desse trabalho, uma formação adequada, sólida e contínua/sistemática para que a gestão escolar e, principalmente, a gestão da formação de professores na escola possa ocorrer de acordo com os apontamentos deste texto, de modo que contribua com a profissionalização docente. Salientamos que a formação dos gestores, assim como a dos professores, a partir da reflexão e investigação da própria prática para a construção colaborativa de soluções para o dia a dia da instituição escolar, pode contribuir com a profissionalização dos membros da equipe de gestão escolar.

De forma geral, concluímos que, mesmo que em diferentes níveis de aprofundamento, os professores participantes da pesquisa têm consciência dos processos formativos que participam, avaliando sua participação na elaboração do projeto formativo e as contribuições dessa formação para seu desenvolvimento profissional e que os gestores participantes das entrevistas buscam conscientemente organizar processos formativos que contribuam com a constituição profissional dos professores.

Dessa forma, esta pesquisa atingiu o objetivo a ela proposto e confirmou suas suposições iniciais, podendo afirmar que a formação de professores que acontece na escola tem função crucial no desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente e o papel da gestão escolar na organização dos tempos e espaços formativos da escola é fundamental para isso, ou seja, o alinhamento dos três movimentos que se interseccionam nesta pesquisa (formação de professores na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente) é imprescindível ao desenvolvimento da profissão docente e da escola.

Compreendemos, no entanto, que existem pontos que esta pesquisa não conseguiu abarcar e que podem ser desenvolvidos em novas investigações, ou seja, alguns possíveis desdobramentos para esta pesquisa, tais como: a questão das mudanças ocorridas na formação na escola durante e como consequência da pandemia e que estão relacionadas ao movimento da profissionalização docente; a questão da mudança da prática como resultado de processos colaborativos de formação na escola; um aprofundamento na questão das estratégias formativas, trazendo, por exemplo, como podem ser desenvolvidas em situações propostas nas escolas; um aprofundamento na questão da relação das experiências autênticas e a transformação da prática docente; um estudo aprofundado sobre a postura de um formador e as habilidades que este precisa desenvolver para que a formação de professores contribua com o desenvolvimento profissional docente; uma pesquisa sobre a formação dos gestores escolares para o desenvolvimento dos processos formativos na escola ou, ainda, um estudo sobre a gestão da formação de professores com vistas à profissionalização em nível de rede municipal de ensino, dentre outros.

Não obstante, estamos satisfeitas com os resultados desta pesquisa, uma vez que conseguimos estabelecer as relações, entrelaçamentos e possibilidades entre a formação que ocorre na escola, a atuação da gestão escolar e a profissionalização docente, conforme a intersecção que apresentamos no referencial teórico, de modo que constatamos que a equipe gestora, ao compreender seu papel na formação de professores que ocorre na escola, ao assumir a postura de formador e ao organizar processos formativos, em que todos os envolvidos participem da sua elaboração à conclusão, que estejam articulados com os objetivos educacionais e que tenham como foco a investigação da prática, possibilita uma formação de professores na escola que contribui com o movimento da profissionalização docente.

Quanto a esta pesquisadora, posso dizer que a pesquisa trouxe contribuições a minha constituição enquanto profissional e pesquisadora, uma vez que, cientificamente, comprovou que as percepções desveladas pelas experiências pessoais e profissionais em relação às possibilidades e potencialidades do entrecruzamento dos três movimentos estudados estavam corretas, contribuindo, dessa forma, com o campo da formação de professores e da educação de modo geral e, devido ao rigor metodológico empregado, permitiu que minha experiência fosse autêntica, me transformando e, conseqüentemente, transformando minhas ações enquanto pesquisadora.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. A. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 15-30, 2001.

ALARCÃO, I. A.; TAVARES, José. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, I. A.; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina S/A, 2018.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Nosso tempo**. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/carlos-drummond-de-andrade/nosso-tempo>>. Acesso em 05 de junho de 2022.

ARAÚJO, Eduardo Santos. **A formação do diretor de escola: limites e possibilidades na conjuntura da política educacional atual**. Revista Triângulo, Uberaba, MG, v. 11, n. 1, p 87-101, jan./abr. 2018. Disponível em <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/download/2685/pdf>>. Acesso em 26 de dezembro de 2022.

ASSUNÇÃO, Ozélia H. G; FALCÃO, Rafaela de o. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza**. 37ª Reunião Nacional da Anped, UFSC – Florianópolis, outubro de 2015.

ÁVILA PEREIRA LOURENÇO, Daniela de. **Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba - UFSCar-So, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13789>>. Acesso em 14 de outubro de 2022.

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica: passos práticos para a produção de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Editora Hagnos, 2012.

BOLZAN, D. P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002, pp. 09-27.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

CAMPOS, Maria A. T.; GUÉRRIOS, Ettiène. **Mestrado profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49806/31735>>. Acesso em 24 de setembro de 2022.

CELLARD, André. Análise Documental. In: NASSER, Ana Cristina (trad.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 295-316.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. Review of Research in Education. Washington, DC: AERA. v. 24, p. 251-307, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora, 2001.

ELLIOT, Lígia Gomes (org). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para a validação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FIORENTINI, D. LORENZATO, S. Processo de sistematização e análise de informações. In: **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. **Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0505.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANZOI, Naira L. Profissão. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em <<http://www.sites.epsiv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pro.html>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

FONTOURA, Marta R. **Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2018. Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_PSMs\\_XIBde4SobJ1vFHdpnHEX8DJvyj](https://drive.google.com/drive/folders/1_PSMs_XIBde4SobJ1vFHdpnHEX8DJvyj)>. Acesso em 10 de junho de 2022.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

GAMA, R.P. **Formação em Grupos na Perspectiva de Desenvolvimento Profissional: Professores Experientes e Iniciantes de Matemática**. Revista Contrapontos, v.13, n.º 1, 2013. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3665>>. Acesso em 06 de out. de 2020.

GARCIA, Paulo S.; MIRANDA, Nonato A. de. **A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Vol.12, n. 4, 2017, pp. 2210-2230. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9283>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; BARRETTO, Elba S.de Sá. e ALMEIDA, Patrícia C. A.de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

GENTILE, Paola. **Antônio Nóvoa: "professor se forma na escola"**. Revista Nova Escola, edição 142, 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em 10 de out. de 2020.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 148- 173, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. A Reflexão como fundamento do processo investigativo. In: **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo:Cortez, 2008.

GISSONI, Daniela C. **A articulação entre a formação continuada dos professores e o gestor: uma experiência em processo**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, 2010. Disponível em <[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_PSMs\\_XIBde4SobJ1vFHdpnHEX8DJvyj](https://drive.google.com/drive/folders/1_PSMs_XIBde4SobJ1vFHdpnHEX8DJvyj)> Acesso em 10 de junho de 2022.

GREGOLIN, Maria do R. V. **A Análise do discurso: conceitos e aplicações**. Revista Alfa, São Paulo, v. 39, 1995, pp. 13-21. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967#:~:text=Este%20trabalho%20discute%20alguns%20conceitos,estudos%20dentro%20da%20Ling%C3%BC%C3%ADstica%20moderna>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

GUÉRIOS, Ettiène C. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática.** Tese de Doutorado. UNICAMP, 2002.

HAGUETTE, Teresa M. F. Pesquisa-ação e pesquisa participante. *In: Metodologias qualitativas na sociologia.* Petrópolis: Vozes, 1987, pp. 95-148.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. (2002). Entrevista narrativa. *In.: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90/113.

KRIPKA, Rosana M. L.; SCHELLER, Morgana e BENOTTO, Danusa de L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização.** Revista de investigaciones UNAD, Bogotá - Colombia, v. 14, n.º 2, julho-dezembro, 2015, pp. 55-73.

KURY, Adriano da Gama. **Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2002.

LARROSA, Jorge. **Conferência 2: Jorge Larrosa Bondía e Assembleia de Encerramento - VI SELEM,** Youtube, 2021a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Z60dRdGXD8Q>>. Acesso em 12 de maio de 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021b.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEAL, Vanessa S. **A formação continuada dos professores das escolas de Educação Básica da rede municipal de Alegre/RS: um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional e docente.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2014. Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_PSMs\\_XIBde4SobJ1vFHdpnHEX8DJvyj](https://drive.google.com/drive/folders/1_PSMs_XIBde4SobJ1vFHdpnHEX8DJvyj)>. Acesso em 10 de junho de 2022.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf)>. Acesso em 26 de dezembro de 2022.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo](https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo)>. Acesso em 14 de outubro de 2022.

MATURAMA, H. **Entrevista: Humberto Maturama**. Revista Humanitates, Brasília, DF, v. 1, n. 2, nov. 2004. Disponível em <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/entrevista-com-maturana.pdf>>. Acesso em 22 de outubro de 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 139-161.

NETO, Matilde; PEIXOTO, Ana. O processo de auto-supervisão, auto-reflexão e auto-observação: um estudo de caso. **Revista CIAIQ** 2018 v. 1, 2018, pp. 318 - 329. Disponível em <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1655>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

NÓVOA, Antônio. Et. al. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRRN. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Revista, Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, Universidade de Lisboa, s.d. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *In: Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. pp. 56-73.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In. FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto/PT: Porto Editora. p. 221-284.

OLIVEIRA, Oséias S. de; ZIENTARSKI, Clarice e PEREIRA, Sueli M. A escola pública e processos formativos de professores: espaços e concepções explícitas no Projeto Político-Pedagógico. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v.7 n. 15. Paraná: Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, 2012 pp. 164-181. Disponível em <[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_PSMs\\_XIB\\_de4SobJ1vFHdpnHEx8DJvyj](https://drive.google.com/drive/folders/1_PSMs_XIB_de4SobJ1vFHdpnHEx8DJvyj)> . Acesso em 10 de junho de 2022.

PARO, Vítor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PROFISSÃO. *In: DICIO, Dicionário Online Michaelis*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/profissao>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

ROLDÃO. M.C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em 10 de junho de 2022.

ROLDÃO. M.C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3638/2457>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

SILVA, Raquel B. A. R. A auto-supervisão como processo de transformação. *In: Conhecimento profissional docente: uma experiência de auto-supervisão*. Dissertação (mestrado). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015. Disponível em <[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15576/1/Conhecimento%20profissional%20docente\\_uma%20experi%C3%Aancia%20de%20auto-supervis%C3%A3o.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15576/1/Conhecimento%20profissional%20docente_uma%20experi%C3%Aancia%20de%20auto-supervis%C3%A3o.pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2022.

SOROCABA. **Lei 4.599 de 06 de setembro de 1994 - Estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências**. Sorocaba: Câmara Municipal, 1994.

SOROCABA. **Plano Municipal de Educação (PME)**. Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015. Sorocaba: Câmara Municipal, 2015.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Orientações SEDU nº 1 – Diretrizes para o Conselho de Classe/Ano/Série/termo da rede municipal de Sorocaba**. Sorocaba: SEDU, 2014.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Orientações Nº 05. Orientações para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba**. Sorocaba: SEDU, 2015.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco Referencial da Rede de Ensino Municipal**. Sorocaba: SEDU, 2016.

SOROCABA. Secretaria da Educação: **Caderno de Orientações para o Planejamento 2021**, SEDU/GS Nº 11/2020. Sorocaba: SEDU, 2020.

SOUSA, Léiva R. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico**: implicações no trabalho docente. Dissertação (Mestrado) Universidade do estado do Pará, Belém, 2014. Disponível em <[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_PSMs\\_XIBde4SobJ1vFHdpnHEX8DJvyj](https://drive.google.com/drive/folders/1_PSMs_XIBde4SobJ1vFHdpnHEX8DJvyj)>. Acesso em 10 de junho de 2022.

TELES, Edna Jesus. **A Sorocaba nos idos de 90...** Sorocaba, 14 de mar., 2022. Facebook: edna.jesusteles. Disponível em: <<https://www.facebook.com/100001033067524/posts/5313090365402013/?d=n>>. Acesso em: 05 de abril de 2022.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. IN: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 31 – 55, 2013a.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013b. Disponível em: <<https://www.readcube.com/articles/10.1590/s0101-73302013000200013>>. Acesso em: 10 de junho de 2022

TAVARES, J. Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. IN: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 31-64, 2001.

USP/Faculdade de Saúde Pública. **Guia de apresentação de teses**. São Paulo: Biblioteca/Centro de Informação e Referência em Saúde Pública. 2ª ed. 2017.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Comunidades de prática una breve introducción** (Govea Aguilar, D. e Teixeira, C. trad. - obra original publicada em 2015). Disponível em: <<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion>>. Acesso em 29 de abr. de 2022.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v.29, n.103, p.535-554, maio/agosto de 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2022.



## APÊNDICES

### Apêndice 01 - Abordagens e modelos de desenvolvimento profissional baseado em Oliveira-Formosinho (2009)

<b>Abordagem Curricular</b>		
<b>Modelos</b>	<b>Prerrogativas e pressupostos</b>	<b>Observações</b>
<b>Autônomo</b>	Que os professores aprendem sozinhos, autodirigidos e que a aprendizagem docente é planeada pelos próprios professores tanto no que se refere às finalidades quanto às atividades e ainda que é auto-iniciada	<p>"[...] a literatura sobre aprendizagem do adulto revela a importância das suas necessidades individuais e a sua autodireção (Clark, 1992; Sage e Torp, 1997; Sparks, 1997)" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 239).</p> <p>Desvaloriza "[...] a crescente e reconhecida importância dos contextos de desenvolvimento profissional para a acção docente e para o crescimento profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 239)</p>
<b>Baseado na observação/supervisão e apoio mútuo</b>	<p>A reflexão e análise como meio central do desenvolvimento profissional, sendo que a observação/supervisão contribui para esse movimento de investigação docente;</p> <p>O feedback proporcionado por processos de observação pelos pares não é uma prática comum na docência, por esta ser uma atividade isolada à sala de aula, assim esses processos precisam ser proporcionados.</p>	<p>O processo de observação e supervisão pode "[...] beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação, como também o professor observador" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 241);</p> <p>É muito provável que, ao participar de processos de observação/supervisão com o viés da reflexão e apoio mútuo, os professores optem pela continuidade de seu envolvimento, pois observam os resultados positivos desse processo.</p>
<b>Curricular e organizacional (ou baseado em projetos)</b>	A ligação entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento curricular ou organizacional. Nessa relação, a aprendizagem "[...] desenrola-se em torno da resolução de um problema concreto [...] pode ser um problema curricular ou mais genericamente, uma desejada melhoria para a escola [...] trata-se de promover o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular ou através do desenvolvimento organizacional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 242).	

<p><b>De cursos de formação</b></p>	<p>Envolve um perito, que é o responsável pelo estabelecimento dos conteúdos e da sequência de atividades propostas, assim como pelas estratégias utilizadas;</p> <p>É focado em desenvolver um conjunto de objetivos e resultados previamente estabelecidos;</p> <p>Compreende que: há comportamentos e técnicas de eficácia comprovada que valem a pena ser replicados; que "os professores podem aprender a replicar comportamentos e, assim, melhorar os seus comportamentos de ensino" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 246) e que existem certos tipos de "[...] conhecimentos e competências particularmente suscetíveis de serem adquiridos através de cursos ou oficinas, com uma excelente relação de custo-benefício" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 246), como por exemplo o desenvolvimento de algumas competências de ensino que requerem "[...] apenas que os professores observem uma só demonstração de seu uso ou tenham uma oportunidade de prática com <i>feedback</i> de um observador competente" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 246).</p>	<p>"De acordo com Sparks e Loucks-Horsley (1990), nas condições apropriadas, os cursos e as oficinas têm a capacidade de mudar os conhecimentos e os comportamentos dos professores, sobre tudo, e, através disso, o desempenho dos estudantes. Mas é imprescindível incluir nessas condições apropriadas as actividades de prolongamento depois da sessão de formação - do tipo de observação pelos pares ou apoio profissional mútuo -, pois esses prolongamentos têm-se revelado muito importantes para a transferência dos conhecimentos e competências na acção de formação para a sala de aula" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 247).</p> <p>"[...] a maior parte dos processos baseados nesse modelo não contém os prolongamentos de que Sparks e Loucks-Horsley (1990) falam [...] o que diminui bastante sua eficácia" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 248);</p> <p>Nóvoa (2014), vai de encontro a esse posicionamento de Oliveira-Formosinho (2009), ao apontar como princípio da formação docente que proporciona o desenvolvimento profissional, a produção, não o consumo de conhecimento.</p>
<p><b>De investigação-ação ou modelo investigativo</b></p>	<p>Partir "[...] da acção e da dinâmica que a acção requer para ser evolutiva. Assim, uma necessidade sentida, um problema identificado, individualmente ou em grupo, pode ser o motor para desencadear um processo de investigação para a acção (Hubbard e Power, 1993; Parente, 2004) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 249);</p> <p>Que os professores são indivíduos inteligentes, questionadores, com conhecimentos de perito e com experiência relevante;</p> <p>Que os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a</p>	

	<p>reflectir na evidência empírica para formular soluções e</p> <p>Que os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 250).</p>	
<b>Abordagem Psicológica</b>		
<b>Modelos</b>	<b>Prerrogativas e pressupostos</b>	<b>Observações</b>
<b>De processamento da informação</b>	<p>O professor como aprendiz adulto -, com base em estudos que trazem como orientação o <i>processamento da informação, os ciclos de vida, as preocupações dos professores</i>, dentre outros;</p> <p>A centralidade "[...] na forma como o indivíduo recebe, guarda e processa a informação" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 254), ou seja, a cognição é considerada "[...] um contínuo linear, da menor complexidade para a maior" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 254);</p> <p>Tem o objetivo de desenvolver "[...] um sistema de aprendizagem cognitiva que levará à maestria conceptual [fundamentada na ideia da] necessidade de melhorar os processos cognitivos dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 254);</p> <p>"[...] existem diferenças, em termos de metacognição, entre professor noviço, em início de carreira, e o professor perito [e que há] relações claras entre o nível dos processos cognitivos dos professores e os resultados escolares dos estudantes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 254)</p>	<p>O problema se constitui em "[...] saber como expandir a capacidade de processamento de informação, quando se sabe que a maioria dos professores continua a acreditar em recitar a matéria e em pedir aos alunos a devolução dessa matéria recitada" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 254-255)</p>
<b>Da teoria da preocupação dos professores</b>	<p>A aprendizagem por meio de formação personalizada segundo as fases progressivas de preocupações profissionais dos professores;</p> <p>Que as preocupações dos professores estão relacionadas à experiência docente, sendo que a primeira fase é composta pelas preocupações com si próprios, a segunda, pela preocupação com as tarefas de ensino e a terceira, com os alunos e os impactos do ensino na aprendizagem destes;</p> <p>Propõe "[...] um encontro, na formação inicial, entre as fases de preocupações dos professores e o currículo educacional, incluindo as experiências da prática pedagógica" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 255);</p>	

<p><b>Da psicologia dos ciclos de vida</b></p>	<p>Tem em conta a <i>psicologia dos ciclos de vida</i> que considera o adulto como um ser em desenvolvimento e em aprendizagem e dá ênfase aos determinantes externos do desenvolvimento do adulto, tais como os contextos sociais, culturais e profissionais, assim, "[...] a relação entre a pessoa em desenvolvimento e os seus contextos é central para o processo de crescimento profissional" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 257);</p> <p>Defende que "[...] o aumento da <i>sabedoria</i> é um misto de conhecimento factual e processual, aliado a um sentido de contextualismo, relativismo e prudência (ou, então, uma grande sageza a respeito de aspectos fundamentais da vida prática). Esse processo longo, multirreferencial, multidimensional, além de factual, processual e contextual, é reflexivo" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 257).</p>	
<b>Abordagem Ecológica</b>		
<b>Modelos</b>	<b>Prerrogativas e pressupostos</b>	<b>Observações</b>
<p><b>Da consciência ecológica do desenvolvimento profissional</b></p>	<p>É caracterizada pelo "[...] processo de interação mútua e progressiva entre a educadora activa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 258);</p> <p>Considera, conforme "[...] Bronfenbrenner (1979) [...] o 'ambiente ecológico' não como um mero contexto imediato - que contém as pessoas em desenvolvimento - mas como um conjunto de estruturas concêntricas [e que se inter-relacionam e influenciam] a saber: o microsistema [casa, escola, emprego], o mesossistema [conjunto de microsistema], o exossistema [contextos externos não vivenciados diretamente, como um setor administrativo externo, por exemplo] e o macrosistema [crenças, valores, concepções, hábitos, formas de ser e estar, etc] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 258-258);</p> <p>Incorpora "[...] as exigências e condicionalismos destes contextos não imediatos [exossistemas] mas não se deixar determinar exclusiva ou principalmente por elas, não deixar que anulem as dinâmicas dos micro e mesossistemas {assim como considerar o macrossistema}" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 260-261);</p> <p>O reconhecimento da importância: [...] dos contextos profissionalizantes [...] do alargamento das actividades em contexto e da recordação e da renovação do desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis [...] das intervenções e da comunicação entre os contextos [...] da influência doutros contextos culturais e sociais mais</p>	<p>Esse modelo "[...] presta especial atenção aos momentos de transição ecológica e apoia os professores nessas transições" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 262), ou seja, considera os momentos em que o profissional docente passa de uma fase de seu desenvolvimento profissional a outra: as modificações no meio, nos papéis ou nas atividades desenvolvidas pelo professor, como por exemplo, da universidade para a sala de aula, da sala de aula para a coordenação pedagógica, de professor inexperiente para experiente, dentre outras.</p>

	<p>vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores [...] do apoio aos professores nos momentos de transição ecológica" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 260-261);</p> <p>Acredita que "[...] os professores crescem e se desenvolvem alargando o seu âmbito ecológico, quer aos contextos mais próximos, quer aos contextos mais vastos" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 260-261).</p>	
--	--	--

Fonte: Produzido pela autora com base em Oliveira-Formosinho (2009)

**Apêndice 02 - Atributos/características/princípios dos processos formativos  
que possibilitem o desenvolvimento profissional**

<b>Autores</b>	<b>Atributos/características/princípios</b>
Sparks e Loucks-Horsley, 1990 (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2009)	<p>Apresentam os atributos de um contexto organizacional que possibilitam o sucesso do desenvolvimento profissional, os quais descrevemos a seguir:</p> <p><i>"1) a existência de finalidades e objetivos comuns e coerentes cuja formulação envolve os próprios profissionais e que reflectem expectativas elevadas para eles e para os estudantes;</i></p> <p><i>2) o exercício da liderança dos directores e administradores para promover normas de colegialidade, minimizando as diferenças de estatuto entre eles e os professores, promovendo comunicação informal e reduzindo a necessidade de usar o controle formal para fazer a coordenação;</i></p> <p><i>3) a concepção de desenvolvimento profissional e a melhoria das competências pessoais concebidas como uma pirâmide que se concretiza de várias maneiras: a promoção de programas de formação, a partilha informal do conhecimento profissional, um clima da variável à melhoria contínua;</i></p> <p><i>4) a utilização de uma gama variada de processos de monitorização do progresso em direcção às finalidades usando esses processos como meios para identificar os obstáculos e os ultrapassar e não como meio de fazer juízos de valor sobre este ou aquele professor [e]</i></p> <p><i>5) a disponibilização de conhecimentos e recursos, incluindo o tempo, oferecidos com liberdade, quer para começar quer para dar suporte continuado à prossecução das finalidades que foram definidas"</i> (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 275).</p>
Wood e Thompson, 1993 (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2009)	<p>Defendem que os programas de desenvolvimento profissional sejam baseados nos pressupostos de investigação e de práticas de qualidade, cujos alguns princípios descrevemos de Oliveira-Formosinho (2009, p. 276):</p> <p><i>"1) a mudança na prática educacional requer tempo e é o resultado do desenvolvimento profissional que se prolonga durante anos;</i></p> <p><i>2) uma cultura profissional que apoia a melhoria da prática e o crescimento é essencial para o desenvolvimento profissional bem sucedido;</i></p> <p><i>3) os educadores deverão estar envolvidos no processo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira;</i></p> <p><i>4) o director é central em qualquer esforço de desenvolvimento profissional para melhorar a prática;</i></p> <p><i>5) a seleção de finalidades que orientam o desenvolvimento profissional deve envolver todos os actores (professores, administradores, pais, líderes comunitários, o pessoal das escolas e os próprios estudantes);</i></p> <p><i>6) o desenvolvimento profissional deve facilitar a melhoria das práticas por forma a atingir a aprendizagem dos estudantes;</i></p> <p><i>7) o conhecimento acerca do desenvolvimento do adulto deve servir como uma das bases para planejar e implementar o desenvolvimento profissional [e]</i></p> <p><i>8) o desenvolvimento profissional deve apoiar a melhoria do currículo".</i></p>
Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall, 1996 (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2009)	<p>Reconhecem que a perspectiva construtivista trouxe implicações para olhar a aprendizagens dos adultos e apresentam as condições necessárias para o desenvolvimento profissional docente da perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, que descrevemos a seguir:</p> <p><i>"- role-taking (oportunidade de desempenhar um novo papel);</i></p> <p><i>- reflexão (a partir de leituras, estudos de casos, práticas);</i></p> <p><i>- equilíbrio entre acção e reflexão;</i></p>

	- <i>continuidade (o crescimento estrutural é lento)</i> " (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 274-275).
Gordon e Nicely, 1998 (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2009)	<p>Apresentam as características desejáveis aos programas de desenvolvimento profissional docente, conforme transcrevemos abaixo:</p> <p><i>"1) o envolvimento dos participantes no planejamento do programa, bem como em outras decisões;</i>  <i>2) a integração das finalidades individuais e organizacionais;</i>  <i>3) o planejamento e o desenvolvimento de longo alcance;</i>  <i>4) a colegialidade e a colaboração;</i>  <i>5) o envolvimento do director em todos os aspectos do programa;</i>  <i>6) os incentivos e recompensas pela participação;</i>  <i>7) as experiências de aprendizagem diferenciadas para participantes com necessidades diferentes;</i>  <i>8) o tempo adequado para o desenvolvimento profissional;</i>  <i>9) sessões de prolongamento para implementar e sustentar a mudança necessária;</i>  <i>10) o desenvolvimento profissional de ciclo de vida;</i>  <i>11) a liderança administrativa sustentada [e]</i>  <i>12) a liderança aberta, flexível, democrática"</i> (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 276-277).</p>
Day, 2001	<p>Apresenta 10 princípios a partir de seus estudos sobre os professores, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e sobre os contextos em que tudo isso ocorre, os quais descrevemos a seguir:</p> <p><i>"1) Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, as destrezas e os valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objectivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nessa medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos;</i>  <i>2) Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente;</i>  <i>3) É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino;</i>  <i>4) Os professores aprendem naturalmente ao longo da carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional;</i>  <i>5) O pensamento e a acção dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase do desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham;</i>  <i>6) As salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo. Embora a complexidade organizacional possa ser minimizada, por exemplo, através de infra-estrutura adequada, um ensino eficaz exigirá sempre destrezas, quer intrapessoais, quer interpessoais, e um empenhamento pessoal e profissional [...];</i>  <i>7) O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. Nesse sentido, o</i></p>

	<p><i>conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar divorciados das necessidades pessoais e profissionais dos professores e dos seus propósitos morais. Daí que o seu desenvolvimento profissional deva acompanhar todos estes aspectos;</i></p> <p><i>8) Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem;</i></p> <p><i>9) O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor [e]</i></p> <p><i>10) Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo" (DAY, 2001, p. 16-17).</i></p>
--	---

Fonte: Produzido pela autora com base em Oliveira-Formosinho (2009) e Day (2001).



### Apêndice 03 - Características definidoras de "profissional"

Autor	Características definidoras
Day (2001)	<p>Aponta que "tradicionalmente, os 'profissionais' distinguem-se de outros grupos porque possuem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) um conhecimento base especializado;</li> <li>ii) compromisso de satisfazer as necessidades do cliente - ética em serviço;</li> <li>iii) uma forte identidade coletiva - compromisso profissional e</li> <li>iv) controlo colegial, em oposição a controle burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais - autonomia profissional (Larson, 1997, Talbert e McLaughlin, 1994)" (DAY, 2001, p. 21).</li> </ul>
Roldão (2005)	<p>Apresenta o entrecruzamento que realizou a partir dos contributos de autores como Sacristán (1994 e 1995), Dunbar (1997) e Nóvoa (1989 e 1995) para a definição de características que definem uma profissão em relação a outras atividades sociais. A autora chama esses pontos de caracterizadores ou descritores de profissionalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento social da <b>especificidade da função</b> associada à actividade (por oposição à indiferenciação);</li> <li>- o <b>saber específico</b> indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;</li> <li>- o <b>poder de decisão</b> sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilidade social e pública pela mesma - dito doutro modo, o <b>controlo</b> sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;</li> <li>- e a <b>pertença a um corpo colectivo</b> que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima" (ROLDÃO, 2005, p. 109).</li> </ul>
Contreras (2012)	<p>Afirma que a ideia de profissão está ligada à imagem social atribuída ao que se considera "profissional" e que essa imagem está alicerçada num conjunto de características ou "traços". O autor seleciona três outros autores que descrevem estas características e aponta que de Hoyle (1990) é que apresenta mais que uma simples sobreposição de itens para designar a complexidade de uma profissão:</p> <p>"Skopp (citado por Pereyra, 1998, p. 12):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• um saber sistemático e global (o saber profissional);</li> <li>• Poder sobre o cliente (a disposição deste em acatar suas decisões);</li> <li>• Atitude de serviço diante de seus clientes;</li> <li>• Autonomia ou controle profissional independente;</li> <li>• Prestígio social e reconhecimento legal e público de seu status;</li> <li>• Subcultura profissional especial" (CONTRERAS, 2012, p. 62).</li> </ul> <p>"Fernández Enguita (1990):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência (ou qualificação num campo de conhecimentos);</li> <li>• Vocação (ou sentido de serviço a seus semelhantes);</li> <li>• Licença (ou exclusividade em seu campo de trabalho);</li> <li>• Independência (ou autonomia, tanto frente às organizações como frente ao cliente);</li> <li>• Autorregulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional)" (ENGUITA, 1990)</li> </ul> <p>"Hoyle (1990, p. 45):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.</li> <li>2) O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.</li> <li>3) Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.</li> <li>4) Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.</li> </ol>

	<p>5) A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.</p> <p>6) Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.</p> <p>7) Esses valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.</p> <p>8) Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.</p> <p>9) Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.</p> <p>10) A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração" (CONTRERAS, 2012, p. 63).</p>
Tardif (2013b)	<p>Traz que "no sentido norte-americano, uma profissão [...] oficialmente reconhecida pelas autoridades estatais se caracteriza pelos seguintes elementos principais (Martineau, 1990):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 'a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimentos é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais;</li> <li>• a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado (ou por órgãos subordinados ao Estado), reunindo membros devidamente qualificados e socializados numa corporação profissional; essa corporação defende os direitos do público (e não os de seus membros, como um sindicato); sendo ela composta exclusivamente por profissionais, essa corporação exerce sua atividade disciplinar com base no mecanismo de julgamento entre os pares (um médico é avaliado por outros médicos);</li> <li>• uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes; essa ética não se reduz a grandes valores educacionais humanistas, mas concentra-se em atos profissionais específicos; ela corresponde, portanto, ao que chamamos de código deontológico;</li> <li>• a autonomia profissional, ou seja, o reconhecimento tanto jurídico quanto social de que o profissional é o melhor indicado para decidir como deve agir;</li> <li>• finalmente, a responsabilidade profissional decorrente da autonomia: um profissional pode ser avaliado pela corporação, ou até mesmo acusado de erro profissional, pois ele é responsável por sua atividade, sobretudo pelas medidas que toma" (TARDIF, 2013b, p. 558-559).</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora.

**Apêndice 04 - Matriz para análise preliminar de documentos**

<b>Nome/Título do documento analisado (ano de publicação - local de origem)</b>	
1) Contexto	
2) Autor(es)	
3) Autenticidade e confiabilidade	
4) Natureza	
5) Conceitos-chave e Lógica interna	

Fonte: Produzido pela autora com base em Cellard (2008).

### Apêndice 05 - Questões do questionário para docentes

<b>Formação de professores na escola: a gestão escolar e a profissionalização docente</b>	
<b>Questões para levantamento do perfil dos respondentes (questões fechadas)</b>	<b>Questões sobre a formação docente na escola - tempos, espaços e movimentos (questões abertas)</b>
<p>1) Local de trabalho;</p> <p>2) Tempo de atuação no local de trabalho atual (0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25);</p> <p>3) Tempo de atuação na rede (0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25);</p> <p>4) Tempo de profissão (0 a 3, 4 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25)</p> <p>5) Formação (magistério, pedagogia/normal superior, especialização, mestrado, doutorado).</p>	<p>1) Quais suas impressões sobre as vivências possibilitadas nos espaços de HTPs (individuais, de período e coletivos) da escola em que atua?</p> <p>2) Conte como são as demais reuniões que acontecem na escola onde atua (RAEA, Conselho de Classe, Planejamento, Replanejamento).</p> <p>3) Na escola onde atua, há outros encontros que podem ser considerados momentos de formação docente? Quais as características desses momentos formativos?</p> <p>4) Você percebe momentos formativos na escola que podem propiciar a profissionalização docente? Quais as características desses momentos formativos? O que os diferencia dos demais momentos de formação?</p> <p>5) Relate um episódio ou uma experiência desenvolvida na escola, que considera relevante para o seu desenvolvimento profissional docente.</p>

Fonte: Produzido pela autora.

### Apêndice 06 - Questões do questionário para gestores

<b>Formação de professores na escola: a gestão escolar e a profissionalização docente</b>	
<b>Questões para levantamento do perfil dos respondentes (questões fechadas)</b>	<b>Questões sobre a formação docente na escola - tempos, espaços e movimentos (questões abertas)</b>
<p>1) Local de trabalho;</p> <p>2) Cargo/função que ocupa: (diretor(a), vice-diretor(a) ou orientador(a) pedagógico(a));</p> <p>3) Qual sua situação funcional? Efetivo, designado?</p> <p>4) Tempo de atuação docente (0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25);</p> <p>5) Tempo de experiência diretor (0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25, não tenho experiência na função);</p> <p>6) Tempo de experiência como vice-diretor (0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25, não tenho experiência na função);</p> <p>7) Tempo de experiência como orientador pedagógico (0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25, não tenho experiência na função);</p> <p>8) Tempo de atuação na escola atual, no cargo que ocupa hoje (0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25);</p> <p>9) Tempo de atuação na rede municipal de Sorocaba (0 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, mais de 25);</p> <p>10) Formação (pedagogia, especialização, mestrado, doutorado, outro)</p>	<p>1) Conte como são pensadas as vivências formativas propostas nas HTP na escola em que atua?</p> <p>2) Conte como são pensadas as demais reuniões que acontecem na escola (RAEA, Conselho de Classe, Planejamento, Replanejamento).</p> <p>3) Na escola onde atua, há outros encontros que podem ser considerados momentos de formação docente? Quais as características desses momentos formativos?</p> <p>4) Há possibilidade, na escola, de se pensar novos tempos e espaços formativos voltados à profissionalização docente?</p> <p>5) Relate um episódio ou vivência possibilitada na escola e pensado/a pela equipe gestora da qual faz parte, que você considera que foi importante para o desenvolvimento profissional dos docentes.</p> <p>6) Há alguma proposta de vivência formativa que gostaria de realizar e ainda não houve possibilidade de pôr em prática? Comente:</p>

Fonte: Produzido pela autora.

### Apêndice 07 - Roteiro de entrevista

Eixos	Questões
<b>Eixo I: Experiências formativas individuais e coletivas</b>	1) Durante a nossa carreira participamos de muitas formações, tem alguma que te marcou, o que lembra dela?
	2) Você conhece ou participou de alguma experiência na escola que percebeu que fez diferença para os docentes/grupo?
	3) Poderia falar um pouco mais sobre o desenvolvimento do seu trabalho na sua função atual, quais os pontos mais interessantes, os mais desafiadores e que estratégias você utiliza para superar esses momentos desafiadores?
<b>Eixo II: Formação de professores na escola</b>	1) Como a escola pode descobrir/vislumbrar possibilidades de os temas/assuntos a serem tratados nos encontros formativos que são planejados na escola, vocês partem de onde?
	2) De que forma os professores participam do planejamento dos processos formativos na escola?
	3) Os professores apontam, de modo geral, em relação às formações que participam, na escola e fora dela, que algumas contribuem mais que outras à sua profissionalização, qual sua percepção sobre isso? a) Qual o tipo de formação colabora mais com a prática docente? b) Qual a principal característica de uma formação que seja efetiva?
	4) Que tipo proporciona o desenvolvimento da profissionalidade docente?
<b>Eixo III: Tempos e Espaços de formação na escola</b>	1) Temos na escola, previstos em documentos da rede, espaços formativos institucionalizados, formais: HTPs, RAEA, Conselho de classe, dentre outros, você vislumbra que existam espaços e situações não formais, na escola e que acabam desencadeando diálogos, reflexões ou vivências formativas? a) Poderia descrever um ou mais momentos/situações dessas? b) Qual a característica principal desses momentos?
	2) Como é possível equilibrar todas as situações administrativas, pedagógicas/ formativas da escola nos tempos e espaços de formação institucionalizados: HTPs, RAEA, Conselho, etc? Poderia citar exemplos?
<b>Eixo IV: Transformação da prática</b>	1) Você já observou ou vivenciou algum processo de transformação profissional? Houve algum evento que iniciou o processo?
	2) Na escola que atua no momento, ou alguma que já atuou, passou por algum tipo de transformação institucional (toda escola passou a agir de uma forma específica). Isso se deu por algum motivo especial?

Fonte: Produzido pela autora.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - Tabelas de pontuação para evolução funcional, por capacitação e títulos

**Tabela 03** - Pontuação para cursos de longa duração

<b>Capacitação</b>	<b>Pontuação</b>
Doutorado	200
Mestrado	190
Pós-graduação – nível especialização lato sensu	170
Curso de Administração Pública promovido pela PMS	130
Pós-graduação – nível extensão universitária	100
Curso de nível superior	100
Curso de nível médio	100

Fonte: Extraído do site da Prefeitura Municipal, disponível em: <<https://recursoshumanos.sorocaba.sp.gov.br/servidores/evolucao-funcional/evolucao-funcional-referencias/>>. Acesso em 05 de abril de 2022.

**Tabela 04 - Pontuação para cursos de média e curta duração**

<b>Capacitação</b>	<b>Pontuação</b>
Curso de 64 horas a 72 horas	40
Curso de 55 horas a 63 horas	35
Curso de 48 horas a 55 horas	30
Curso de 40 horas a 47 horas	25
Curso de 32 horas a 39 horas	20
Curso de 24 horas a 31 horas	15
Curso de 16 horas a 23 horas	10
Curso de 08 horas a 15 horas	05
Curso de Informática – Básico	05
Curso de Informática Avançado	10
Congresso Internacional	05
Congresso Nacional	03

Fonte: Extraído do site da Prefeitura Municipal, disponível em: <<https://recursoshumanos.sorocaba.sp.gov.br/servidores/evolucao-funcional/evolucao-funcional-referencias/>>. Acesso em 05 de abril de 2022.