

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Deborah Arantes de Araújo

**PRÁTICAS FORMATIVAS E APRENDIZADO
PROFISSIONAL:
o que dizem os professores**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Deborah Arantes de Araújo

**PRÁTICAS FORMATIVAS E APRENDIZADO
PROFISSIONAL:
o que dizem os professores**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores

Orientador: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Taubaté – SP

2017

DEBORAH ARANTES DE ARAÚJO

**PRÁTICAS FORMATIVAS E APRENDIZADO PROFISSIONAL:
o que dizem os professores**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação de Professores
Orientador: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Correa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Universidade Federal de São Carlos

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Neusa Banhara Ambrosetti (orientadora)

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Nesta longa caminhada, tenho muitos motivos para agradecer e compartilhar minhas conquistas.

Em primeiro lugar, a Deus, pela vida e por todas as bênçãos recebidas até aqui.

À minha querida Orientadora, Prof^a Dr^a Neusa Banhara Ambrosetti, que com enorme generosidade me conduziu nesse percurso de pesquisa, ao mesmo tempo que favoreceu a construção de minha autonomia. Agradeço por todo o conhecimento compartilhado, pelas palavras de ânimo e por ser um modelo de professora que ama e se dedica à profissão.

À Prof^a Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami e à Prof^a Ana Maria Gimenes Correa Calil pela disponibilidade e aceitação em participar da Banca, trazendo contribuições pertinentes e provocando reflexões aprofundadas sobre o tema..

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari, que gentilmente se dispôs a analisar este trabalho, e à Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, que enriqueceu este trabalho com suas contribuições no Seminário II, ambos professores suplentes da Banca de Qualificação e de Defesa.

À Diretoria de Ensino de São José dos Campos por permitir a realização da pesquisa nas escolas de sua jurisdição.

Às diretoras das escolas em que realizei a pesquisa, sempre prestativas e receptivas.

Às professoras participantes, que voluntariamente contribuíram com a realização desse trabalho. Sem suas palavras, crenças, valores, expressões, ideias e sentimentos, seria impossível realizar essa pesquisa. São, sem dúvida, a parte essencial desse estudo.

Às queridas professoras, Doutoradas em Educação, do curso de Mestrado Profissional: Ana Calil, Neusa, Edna, Dora, Virgínia, Mariana, Suzana, Suelene, Marcia, Marilda, Letícia e Patrícia, mulheres apaixonadas pela Educação, com as quais aprendi bem mais que conteúdos acadêmicos. Foram lições de ética, postura, de reflexão, que ampliaram meus conhecimentos e são as responsáveis por impulsionar transformações em minha prática e por semear o desejo de seguir a vida acadêmica/universitária. Fizeram-me acreditar que esse sonho é possível.

Ao meu pai, *in memoriam*, que deixou um legado de amor, tolerância e sabedoria, através de seu exemplo e de suas palavras inesquecíveis. Minha eterna gratidão e saudade.

À minha mãe, por todas as horas de companhia, pelas demonstrações de afeto e palavras de acalanto e de força. Pela parceria ainda hoje, com seus 76 anos, quando se dispõe a cuidar de minha filha para que eu possa continuar a escrever este trabalho. Reconheço suas

dificuldades e limitações físicas, que vieram com o passar dos anos e da vida, e espero retribuir sempre com minha total dedicação e amor incondicional.

Ao meu esposo Paulo pela parceria, companheirismo, palavras de incentivo, enfim, por ter sido companheiro inseparável desde que iniciei o Mestrado. Acompanhou-me todas as noites, mesmo cansado, porém sem reclamar e sempre muito dedicado. A você, esposo, amigo e amor da minha vida, minha imensa gratidão.

Aos filhos, Vinícios e André, agradeço pela compreensão nas horas em que estive ausente de casa, bem como por tantas vezes que demonstraram orgulho por serem meus filhos. São parte de mim, pertencem a vocês.

À minha filha, recém-chegada, Livia Helena, minha grande surpresa desse Mestrado. A você, minha pequena princesa, meu agradecimento por revigorar minhas forças e me presentear com seu sorriso todas as manhãs e em todos os momentos que os nossos olhares se cruzam. Você chegou sem avisar, mas no momento certo.

A todas as amigas queridas, de profissão e de vida: Elisa, Marina, Cristiane, Marisa, Silvana, Andreia, Lilian, que me incentivaram todo esse tempo, apostando em minha capacidade e apoiando sempre que necessário. Vocês fazem parte dessa trajetória. Em especial à madrinha Mara Novello Gerbelli, por todo o incentivo.

À querida prima Isamaria Guará, Doutora em Serviço Social, que me fortaleceu com suas palavras de ânimo. Foi quem lançou a semente da ideia de realizar o Mestrado, e acabei por acreditar que esse sonho seria possível.

Meus agradecimentos a todos que adentraram minha vida quando iniciei o Mestrado: Cristiane, amiga inseparável, quantas risadas e lágrimas compartilhadas; Mirro e Aretusa, companheiros de seminários e grupos de estudo; Glaucia, exemplo de fé, força e superação; e a todos os colegas maravilhosos que, de uma forma ou de outra, já fazem parte dessa jornada.

Enfim, agradeço a todos que, de certa maneira colaboraram para que esse trabalho pudesse ser realizado.

*“Para ser grande, sê inteiro:
nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe o quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha,
Porque alta vive”*

Ricardo Reis (Heterônimo de Fernando Pessoa)

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo analisar o aprendizado da docência em processos de formação continuada e o papel de práticas formativas desenvolvidas no contexto escolar para a construção dos conhecimentos profissionais de professores. O referencial teórico apoiou-se em autores como Mizukami, Tardif, Day, Marcelo, André, Roldão, entre outros, os quais vêm discutindo temáticas relativas ao aprendizado profissional docente e práticas formativas que colaboram para a construção do conhecimento profissional. A pesquisa foi desenvolvida em duas Escolas Estaduais de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizadas no município de São José dos Campos/SP. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, recorrendo-se como instrumento de coleta de dados à realização de dois grupos de discussão e um questionário complementar, com participação de 18 professores que trabalham nessas instituições, a saber: professores polivalentes de sala regular, professores de Artes e de Educação Física. As questões colocadas para discussão permitiram aos participantes discorrer sobre seu aprendizado docente, as práticas formativas que consideram mais significativas, bem como outros aspectos não previstos, que emergiram nas discussões dos grupos. Os resultados encontrados no presente estudo demonstram que as professoras valorizam as formações acadêmicas e a formação em exercício, porém atribuem especial relevância à aprendizagem com os pares e ao aprendizado a partir da experiência. Os dados confirmam também que o conhecimento profissional se constitui ao longo da carreira, a partir de múltiplas fontes e sob diferentes formas, que tem como referência comum a prática profissional dos professores. A questão da valorização da docência também aponta elementos para reflexão, que vão além da reforma salarial. Outro aspecto que surgiu é a constatação de que, para os professores, a formação continuada significativa é aquela que acontece dentro da escola, abordando as necessidades reais e urgentes da equipe docente. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que aborda questões atuais e relevantes ao exercício da profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Aprendizado profissional docente. Práticas formativas.

ABSTRACT

This research had as objective to analyze the learning of the teaching in processes of continuous formation, and the role of formative practices developed in the school context for the construction of the professional knowledge of teachers. The theoretical framework was based on authors like Mizukami, Tardif, Day, Marcelo, André, Roldão, and many others, who discussed issues related to the professional learning of teachers and training practices that contribute to the construction of professional knowledge. The research was conducted in two public elementary schools, located in São José dos Campos / SP. It is a qualitative research, using as a data collection tool two discussion groups and a supplementary questionnaire, with the participation of 18 teachers who work in these institutions, including regular classroom teachers, arts teachers and Physical Education. The discussion questions allowed the participants to discuss the learning of teaching, the training practices that they consider most significant and others that did not arise in the group discussions. The results of this study demonstrate that teachers value academic training and in-service training, but a particular importance in peer learning and experiential learning. The data also confirm that the professional knowledge built throughout his career, from multiple sources and different forms, which have as a common reference the professional practice of the teacher. The question of the valuation of teaching also points to elements for reflection, which go beyond Wage reform. Another aspect that has emerged is the realization that, for teachers, meaningful continuing education is what happens inside the school, addressing the real and urgent needs of the teaching staff. It is, therefore, a research that addresses current issues and relevant to the exercise of the teaching profession.

KEYWORDS: Teacher education. Learning teaching professional. Training practices.

LISTA DE SIGLAS

ATPC - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo de Adolescentes

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP/UNITAU - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

CTA - Centro Técnico Aeroespacial

DCTA - Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial

D.E. – Diretoria de Ensino

EF-AI – Ensino Fundamental I (Anos Iniciais)

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMAI – Educação Matemática dos Anos Iniciais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PC – Professor Coordenador

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica/ São Paulo

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TEDE/USP – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de Formação segundo Altet

Quadro 2 – Resultados da pesquisa nos bancos de teses e dissertações

Quadro 3 – Caracterização Geral das Escolas e Participantes

Quadro 4 – Respostas aos questionários de caracterização dos participantes da Escola A -
Realização: 02/12/2015

Quadro 5 – Respostas aos questionários de caracterização dos participantes da Escola B –
Realização: 25/04/2016

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O memorial como ponto de partida	13
1.2 O problema: a formação inicial e continuada e as reais necessidades docentes	20
1.3 Objetivos	21
1.3.1 Objetivo Geral	21
1.3.2 Objetivos Específicos	21
1.4 Delimitação do Estudo: o foco da pesquisa	21
1.5 Relevância do Estudo: práticas formativas e aprendizado profissional – o que ainda há para investigar?	22
1.6 Organização do Estudo	24
2 PANORAMA SOBRE O ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE	25
2.1 Panorama histórico: como as concepções de ensino influenciam a formação docente	26
2.2 Novas concepções de ensino, novas demandas para a formação docente	32
3 A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES: O APRENDIZADO PROFISSIONAL	37
3.1 Breve panorama da produção acadêmica sobre formação de professores	43
3.2 Pesquisas correlacionadas ao tema Aprendizado Profissional Docente	47
4 O PERCURSO DA PESQUISA – UMA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA	56
4.1 Tipo de Pesquisa	62
4.2 Participantes	63
4.3 Instrumentos	64
4.3.1 A escolha do instrumento	65
4.3.2 O roteiro	65
4.3.3 Fontes complementares	66
4.4 Procedimentos para Coleta de Dados	66
4.4.1 A composição dos grupos	67
4.4.2 A organização das sessões e o registro das discussões	67
4.5 Procedimentos para Análise de Dados	68

5 AS PRÁTICAS FORMATIVAS E A CONSTRUÇÃO DO	71
CONHECIMENTO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS	
5.1 O perfil das escolas e das professoras participantes	71
5.2 O que dizem as professoras	76
5.2.1 As fontes pré-profissionais do ensinar	77
5.2.2 As dificuldades no início da carreira e a permanência na profissão	78
5.2.3 O aprendizado da docência por meio da interação dialógica entre os pares	79
5.2.4 Processos formativos na aprendizagem docente	82
5.2.4.1 O aprendizado inicial: do estágio à formação acadêmica	83
5.2.4.2 A formação continuada: da escola aos programas estaduais	87
5.2.4.3 A autoformação: uma busca constante	93
5.2.5 As relações no contexto escola-sociedade	96
5.2.6 A construção da Identidade e do Desenvolvimento Profissional	100
5.2.7 Valorização do professor: uma questão importante para o desenvolvimento profissional	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS I	119
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS II	121
APÊNDICE III – DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO – ESCOLA A	123
APÊNDICE IV – DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO – ESCOLA B	124

1 INTRODUÇÃO: O MEMORIAL E A PESQUISA

Olhar para a prática pedagógica, no papel de professor ou formador, implica considerar os contextos e os sujeitos dessa prática, pensando o professor concreto, que em sua atividade cotidiana, exerce e aprende sua profissão. O cotidiano escolar é constituinte do profissional que somos, e, ao mesmo tempo, constituído no que devolvemos por meio de nossas ações a esse meio no qual trabalhamos diariamente. No cotidiano escolar nos formamos enquanto profissionais, na medida em que acumulamos experiências, compartilhamos conhecimentos, buscamos aperfeiçoamento constante e aprendemos no dia-a-dia. Dar sentido a essas aprendizagens, entretanto, é algo pessoal e intransferível, onde se misturam paradigmas, valores e crenças, dúvidas, vivências, sonhos e utopias. Como ressalta Gatti (2011, p. 167), nos processos de formação é preciso superar a visão abstrata e idealizada do professor, para compreendê-lo como “[...] uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional.” Assim, se não envolvermos a pessoa do professor nos processos formativos, mudanças não ocorrerão de maneira autêntica, verdadeira, genuína. É preciso *ser inteiro*, retomando a epígrafe de Pessoa no início do texto.

Sendo assim, formar professores também é uma tarefa meticulosa, árdua e da qual não se vê o resultado prontamente, visto que esse profissional se forma ao longo de sua carreira, por meio de fontes diversas, num processo iniciado já nos tempos de estudante, colecionando histórias, fatos e memórias que mais tarde poderão influenciar fortemente sua prática em sala de aula. A trajetória pessoal de cada sujeito é única e precisa ser considerada, em um processo onde a reflexão possa abrir espaço para o autoconhecimento e o desenvolvimento profissional do sujeito.

1.1 O memorial como ponto de partida

Ao relatar brevemente os motivos pelos quais busquei o Mestrado Profissional em Educação, procurei recuperar alguns momentos marcantes de minha trajetória, desde os tempos de estudante, com um breve memorial que, segundo Severino (2007, p.246) “deve buscar retratar, com a maior segurança possível, com fidelidade e tranquilidade, a trajetória real que foi seguida, que sempre é tecida de altos e baixos, de conquistas e

perdas” e, encerrando, salienta: “Relatada com autenticidade e criticamente assumida, nossa história de vida é nossa melhor referência” (ibid. p. 246).

Ser professora tornou-se meu desejo assim que pisei pela primeira vez em uma sala de aula, no início da década de oitenta. Foi paixão à primeira vista pela professora, pelas letras e números, pelos livros de histórias, pelo cheiro de cadernos novos e da cartilha *Alegria de Saber*. Sempre com boas notas e gostando muito de estudar, ler e escrever, conclui aos 14 anos a oitava série e em seguida iniciei, sem sequer pensar em outra opção, o curso técnico de Magistério. Este parecia ter vindo concretizar meu sonho de ser professora, e por meio dele fui introduzida no mundo dos estudos sobre teorias e metodologias de ensino. Claro que tais teorias ficaram num esquema mental superficial, pois a contextualização com a prática era insuficiente, a maturidade emocional e psíquica ainda era de adolescente e minhas únicas experiências de sala de aula eram enquanto estudante. Mesmo assim, esforçava-me para compreender e dar significado a esses conhecimentos, no momento em que os estágios me colocavam em contato com a docência, ainda que somente observando ou auxiliando o professor.

Aos poucos, fui percebendo que somente a vontade de ser professora não era o bastante, pois a dinâmica da sala de aula, manter a disciplina e a própria interação com a diversidade de alunos pareciam exigir algum tipo de conhecimento diferente daquele que estava estudando. Como aqueles professores, que eu considerava bons modelos, davam conta de tudo aquilo? Tal questão poderia ter sido discutida amplamente, por exemplo, por meio de *casos de ensino*, uma estratégia considerada de “grande potencial enquanto instrumento de promoção e investigação de conhecimentos relacionados à aprendizagem da docência” (NONO; MIZUKAMI; 2002, p. 153) e, continuando,

[...] por contribuir para que futuras professoras – que frequentam cursos de formação inicial de nível médio- compreendessem aspectos relacionados a seu próprio processo de aprendizagem profissional e a processos de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (NONO; MIZUKAMI; loc.cit).

Como uma futura professora, com muitas dúvidas e anseios permeando minha formação, conclui o curso Técnico em Magistério em 1994, aos dezoito anos, habilitando-me a ensinar para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, recém-formada, o início da carreira trouxe um grande desafio: mesmo com um curso que possibilitou estágios e estudos, a realidade guardava o inesperado, para o qual nem sempre me sentia preparada. Trabalhei de 1995 a 1998 como professora eventual, na Escola Estadual do município, que logo teve o Ciclo I municipalizado. Surgia

a oportunidade de ter minha própria sala de aula e tornar-me professora efetiva através do concurso público. E foi exatamente o que aconteceu, ingressando como professora polivalente¹ dos anos iniciais.

Ao ingressar na Prefeitura de Monteiro Lobato, em 1999 por meio de concurso público, surge um novo desafio: assumir uma sala de aula de segunda série, com vários alunos ainda em processo de alfabetização, sem apoio de coordenação pedagógica, porém, aliado à pouquíssima experiência docente, havia um desejo enorme de concretizar o sonho de ser professora com uma sala de aula realmente minha. Mas, o que fazer diante de uma turma real, com situações no dia-a-dia que me surpreendiam e para as quais não tinha o tal “jogo de cintura” dos mais experientes? Meus recursos imediatos foram recorrer à memória, lembrando como fui ensinada a ler e escrever e como faziam minhas professoras do primário; também investi na compra de livros e apostilas que acreditava que poderiam me ajudar com modelos de atividades; além de trocar impressões e ideias com outros professores, embora a maioria estivesse passando por situação semelhante à minha. Alguns cursos pontuais me auxiliaram, embora o foco estivesse nos procedimentos, com pouca ou nenhuma reflexão e articulação com as teorias. Precisava de algo mais concreto.

Iniciei o curso de Normal Superior e, em seguida, a Pedagogia, ambos oportunizando a revisão de algumas teorias, estudadas no tempo de magistério que ficaram implícitas, além de conhecer outras, porém, dessa vez, eu conseguia compreendê-las com mais clareza, visto que a sala de aula e o contexto escolar já faziam parte de minhas experiências na docência há uma década e facilitavam a relação entre a teoria e a prática. Passaram-se alguns anos e uma nova etapa tem início em minha vida de profissional docente: a gestão escolar.

No ano de 2009, assumi a direção de uma escola municipal. Gerir uma escola foi uma experiência enriquecedora, fomentadora de alguns questionamentos sobre o papel formador do diretor e do coordenador pedagógico, ambos constituindo a base da equipe gestora de uma escola. Embora o diretor também tenha suas responsabilidades sobre o andamento pedagógico, as questões de cunho administrativo tomam boa parte do tempo funcional, ficando para o coordenador pedagógico a função de orientar professores

¹ Segundo Lima (2007, p.65), o conceito de professor polivalente pode ser compreendido como “[...] o sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de articulá-los desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.” Além disso, implica em “apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar ‘crianças pequenas’, interagir e comunicar-se qualitativamente com esses educandos.”

contribuindo com sua formação, propor atividades que auxiliem alunos com dificuldades, acompanhar o andamento do Projeto Político Pedagógico da escola, enfim, gerenciar o que diz respeito ao desempenho do ensino e da aprendizagem de professores e alunos. Cuidar da direção da escola, preocupada com o andamento da coordenação pedagógica me afligiam e, no ano seguinte, assumi a função de professor-coordenador (PC) das escolas de Ensino Fundamental I do município. Vale ressaltar que, tanto como diretora quanto coordenadora, senti a carência de formação na área de gestão. A graduação, mesmo abrangendo esse tema, não proporciona conhecimentos ou subsídios suficientes para atender ao trabalho demandado nessas funções, que exigem saberes específicos. Condizente a isso, um estudo acerca de políticas públicas para a formação do coordenador pedagógico, refere-se a este como o profissional que “tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA; 2012, p. 758). As autoras completam afirmando que o investimento na formação continuada dos professores “é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador” (ibid., p. 758).

Dessa forma, como coordenadora pedagógica, havia um novo desafio pela frente, afinal não eram alunos e crianças, mas adultos e profissionais como eu, com diferentes experiências e necessidades formativas, além das outras demandas a que as autoras anteriores citaram.

Deveria ensinar os professores à maneira como eu trabalhava? Seria eu capaz de atender às expectativas dos colegas? Qual o papel da burocracia no trabalho do coordenador pedagógico? Questões como essas passaram a ser fonte de preocupação, pois esse novo desafio exigia que meus conhecimentos estivessem além do que eu trazia como experiência docente. Faltava-me embasamento teórico para dar suporte aos professores em sala de aula, como salienta Pinto (2011, p. 77) ao afirmar que o profissional responsável por essa função deve ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que se dá dentro da sala de aula, do mesmo modo que precisa dominar procedimentos mais amplos, que envolvem a totalidade das atividades que acontecem na escola e que estão diretamente ou indiretamente relacionadas com as práticas dos professores em sala de aula. Portanto, somente a minha prática como docente não bastava para compreender todos os processos educativos que acontecem dentro da instituição escolar. Os estudos me chamavam novamente.

A pós-graduação *lato sensu* em Gestão do Trabalho Pedagógico foi a escolha para a especialização e qualificação enquanto coordenadora pedagógica, buscando suprir a carência advinda da graduação quanto à gestão escolar. Além disso, cursos realizados no Centro de Formação da Escola da Vila², acerca da Didática da Matemática, Aprendizagem por Resolução de Problemas, Estratégias de Estudo, entre outros, foram pontuais para ampliar e aprofundar conhecimentos referentes aos novos estudos e pesquisas realizados no campo da matemática e da produção textual. Outra formação fundamental para o exercício da função de coordenadora foram os encontros promovidos pelo Programa Ler e Escrever³ que, além de ampliar meu conhecimento pedagógico e teórico acerca das concepções de alfabetização e aquisição da leitura e escrita pelo indivíduo, trouxe, também, contribuições sobre o processo de formação docente, as quais foram imprescindíveis para minha compreensão sobre o real papel que o coordenador pedagógico deve ter desempenhar nas instituições escolares: orientar, acompanhar, refletir, planejar e avaliar em conjunto com o professor, ser um parceiro no processo de ensino (com foco no professor e em seu processo formativo) e aprendizagem (com foco no aluno e no resultado do trabalho docente). O conceito que embasa teoricamente as formações do Programa Ler e Escrever é o da homologia dos processos. Segundo Alarcão (1996, p. 19) esta modalidade formativa salienta a prática como fonte de conhecimento, devendo o formador propiciar a experimentação, a reflexão e a análise de situações homológicas de sala de aula, visando que o professor adote determinados comportamentos, vivenciados de forma reflexiva durante a formação, em momento posterior, com autonomia.

Baseado nesse conceito, os encontros presenciais de formação para coordenadores propiciam a vivência de situações semelhantes às enfrentadas pelos professores para que sejam analisadas e discutidas a tal ponto que se compreenda o *quê, como e porquê* tais situações acontecem na prática docente. Entretanto, dar continuidade ao processo formativo dentro da escola, na perspectiva da homologia dos processos é, para o

² Desde 1980, o Centro de Formação da Escola da Vila oferece grande variedade de ações formativas, que abrange tanto as diversas faces do fazer pedagógico - em sala de aula e no âmbito de coordenação institucional -, como as diferentes contribuições acadêmicas que alimentam a reflexão dos educadores empenhados numa prática educacional de orientação construtivista.

³ O programa Ler e Escrever compreende um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual de São Paulo. Os municípios podem efetivar convênio com o Estado, implementando em suas redes de ensino a metodologia e a utilização do material do Programa, sem custos adicionais.

coordenador, uma tarefa quase solitária, uma vez que geralmente é visto como único responsável na escola pelas ações voltadas para formação dos professores.

À medida que as formações nos encontros de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e o acompanhamento individual docente foi tomando esse perfil totalmente formativo, evidenciava-se, por outro lado, o quanto ainda era preciso ampliar meus saberes em relação à formação de professores.

Ao desenvolver o trabalho de formação continuada nos momentos de (ATPC) e ao acompanhar e orientar professores que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, foi possível observar uma diversidade de opiniões acerca da finalidade da escola e do papel docente; bem como atividades semelhantes realizadas em sala de aula, algumas com sucesso outras nem tanto, mesmo considerando que os professores tenham participado das mesmas atividades de formação e orientação individual para esclarecer dúvidas e planejar sua realização. Essas diferenças pareciam sugerir que somente investir numa formação coletiva ou de acompanhamento individual pelo coordenador pedagógico era ainda insuficiente para atender a um problema de caráter mais específico ou particular dos docentes.

A partir dessas observações, esses aspectos foram se tornando objeto de preocupação quanto à eficácia das práticas formativas desenvolvidas no cotidiano escolar e o quanto realmente influenciavam positivamente nas ações e no desenvolvimento profissional de cada professor. Surgiu, assim, a motivação para aprofundar meus estudos, buscando a compreensão sobre como e quais práticas formativas influenciam, transformando e favorecendo a construção dos saberes docentes; como os professores definem a aprendizagem dos conhecimentos que julgam necessários para sua prática pedagógica, enfim, como acontece o desenvolvimento profissional docente e sua relação com as práticas formativas, na perspectiva dos próprios professores.

O Mestrado Profissional em Educação veio ao encontro de minhas necessidades, promovendo a minha entrada no âmbito da pesquisa e apontando caminhos, através dos estudos, que se tornaram um grande apoio em minha atuação profissional como formadora.

Com o propósito de aprofundar minha compreensão sobre conceitos referentes ao aprendizado, conhecimentos e saberes profissional, e os meios pelos quais os professores aprendem e transformam sua prática, foi delimitado o tema “Práticas Formativas e Aprendizado Profissional: o que dizem os professores”, inserindo-se na linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional”.

Essa temática vem assumindo relevância crescente no campo das pesquisas sobre formação de professores, ao discutir os processos de aprendizagem da docência na perspectiva do desenvolvimento profissional, abordando a formação num *continuum*, que se dá ao longo da vida profissional, articulado às práticas e ao contexto da atividade dos professores (ANDRÉ, 2010). As pesquisas com essa temática trazem novas possibilidades para compreensão da profissão docente, entendida como atividade profissional complexa, exercida em uma instituição escolar específica, por sujeitos com diferentes concepções e saberes construídos ao longo de sua história de vida e formação (MARCELO, 2009; TARDIF, 2014). Mostram que a docência admite diferentes formas de aprendizado por parte de seus profissionais, bem como práticas diversificadas, ainda que dentro de um mesmo sistema escolar.

Nesse campo situam-se trabalhos que discutem a profissão docente na perspectiva dos conhecimentos profissionais necessários ao seu exercício, abrangendo estudos sobre a questão das competências, dos saberes docentes, do conhecimento profissional dos professores. Como observa Roldão (2007), o conhecimento profissional é o elemento legitimador da profissão, que a distingue de outras e a torna socialmente reconhecida. Assim, torna-se essencial reconhecer os professores como produtores de saberes em sua atividade profissional e compreender os processos por meio dos quais os conhecimentos da docência são produzidos. Essas discussões colocam em foco o trabalho dos professores e os processos de construção dos saberes profissionais, nas práticas escolares cotidianas, reconhecendo esse conhecimento como uma construção ao mesmo tempo individual e coletiva, que ocorre nos diversos contextos de aprendizado do professor, mas especialmente no espaço do exercício profissional.

Como destaca Tardif (2014), a construção dos saberes docentes se dá a partir de diversas fontes, entre elas têm especial importância a própria experiência e as trocas de conhecimentos entre os pares, no espaço escolar, o que confere relevância às oportunidades de formação dentro da própria escola, em reuniões pedagógicas, cursos e oficinas. Entretanto, faz-se necessário observar se realmente as formações dentro do contexto escolar consideram como ponto de partida as necessidades manifestadas pelo corpo docente, o que pressupõe um processo dialógico entre professor e formador, pois não havendo diálogo entre as partes, essas formações se distanciam do trabalho docente, pouco contribuindo para a construção de um saber profissional, com sentido e significado para os professores. Não raro, por falta de formação apropriada, aquele que *forma* o professor dispõe de fundamentação teórica insuficiente para auxiliar o professor a

relacionar prática/teoria, sem propor uma prática reflexiva sobre sua atuação em sala de aula; noutras vezes, assume tarefas diversas, por exemplo, de cunho mais administrativo, como no auxílio à direção da escola.

A partir dessas reflexões, originadas na experiência da pesquisadora, surgiu o interesse em investigar como professores de escolas públicas percebem seu aprendizado profissional e quais práticas formativas, segundo os participantes, contribuem ou não com seu crescimento pessoal e profissional, na construção de seu saber docente.

No presente estudo, dirige-se o olhar especialmente para as *práticas formativas*⁴ desenvolvidas no espaço escolar, consideradas pelos próprios professores como positivas em sua aprendizagem.

1.2 O problema: a formação inicial e continuada e as reais necessidades docentes

A instituição escolar, enquanto espaço organizado especificamente para ensinar, integra em seu cotidiano dimensões sociais e culturais, constituídas na interação de representações, valores, expectativas e crenças tanto de seus agentes (gestores, professores, funcionários), quanto da comunidade (alunos, familiares, entre outros) na qual está inserida. Considerando as transformações ocorridas ao longo do tempo, principalmente as mudanças sociais e tecnológicas, bem como as constantes inovações no campo das teorias educacionais, há de se considerar o quanto a escola foi e ainda é impactada por esses contextos diversos, visto tratar-se de um espaço dinâmico de interações. São recorrentes as reorganizações curriculares, baseadas em inovações, porém sem considerar a voz dos professores que, mais uma vez, se vêm despreparados para conciliar as novas demandas à sua prática em sala de aula.

A partir dessa consideração, surgem os seguintes questionamentos: a formação docente tem preparado o professor para enfrentar esses novos desafios, levando-o a desenvolver saberes profissionais, necessários à sua atividade docente? As propostas e processos de formação continuada disponíveis aos professores favorecem a construção desse conhecimento, segundo os professores? Como o professor aprende a ser professor, a partir de sua própria perspectiva? Como ele se apropria dos conhecimentos discutidos nos processos formativos, e como avalia as possíveis contribuições dessa formação para

⁴ Para esclarecimento, a expressão *práticas formativas*, utilizada no decorrer desse estudo, refere-se a toda e qualquer situação que favoreça a construção do conhecimento docente, consideradas pelos próprios professores como positivas em sua aprendizagem.

sua prática? A formação, inicial ou continuada, tem sido efetiva para o aprendizado profissional?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar o aprendizado da docência em processos de formação continuada, e o papel de práticas formativas desenvolvidas no contexto escolar para a construção dos conhecimentos profissionais de professores.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender aspectos dos processos pelos quais o professor elabora/constrói seus conhecimentos profissionais;
- Identificar quais conhecimentos, segundo os professores pesquisados, são relevantes na sua formação;
- Analisar se e como as práticas formativas desenvolvidas no contexto escolar, favorecem a construção do conhecimento profissional docente.

1.4 Delimitação do Estudo: o foco da pesquisa

Estudar as perspectivas dos professores acerca de seu desenvolvimento e aprendizado profissional possibilita compreender alguns aspectos desse processo que, por sua vez, é amplo e multifacetado. Tratando-se de aspectos de natureza implícita, e de uma pesquisa de natureza qualitativa, reduzir o número de participantes garante que a análise dos dados seja a mais minuciosa possível.

Assim, a pesquisa teve como foco de estudo os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental I de escolas estaduais de São José dos Campos. A rede estadual de São José dos Campos conta atualmente com 43 escolas de Ensino Fundamental I, e 527 professores que atuam nesse nível de ensino, atendendo a uma população de cerca de 16.216 estudantes em 2015, ano de início da realização da pesquisa. A média dos resultados das escolas do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 6,5 em 2015, com uma ampla variação entre aquelas que obtiveram maiores

ou menores resultados, o que chama a atenção, considerando que muitas dessas escolas situam-se em regiões próximas, atendendo a uma população bem diversificada, com diferentes níveis socioeconômicos e com casos de vulnerabilidade, baixa renda, detentos (adolescentes da Fundação Casa e mulheres de presídio feminino).

Delimitando a área de pesquisa, o estudo foi situado em duas escolas, sendo uma com elevação constante e outra com decréscimo nos resultados da Prova Brasil nos anos de 2009, 2011 e 2013. Uma ressalva: não foi utilizado o resultado de 2015 no IDEB visto que a coleta de dados para esta pesquisa teve início em novembro deste ano corrente e encerrou-se em março de 2016, quando os resultados ainda não haviam sido divulgados. Entretanto, para registro, constatou-se que as escolas mantiveram o padrão nos resultados de 2015, sendo que a escola com decréscimo não atingiu a meta e não obteve elevação em seu índice; já a escola com índice elevado, manteve seus resultados numa linha crescente, ultrapassando novamente a meta estabelecida pelo Governo Federal.

1.5 Relevância do Estudo: práticas formativas e aprendizado profissional – o que ainda há para investigar?

É notório o quanto a escola pública contemporânea tem absorvido as transformações ocorridas na sociedade na qual está inserida, visto que “a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa” (ROLDÃO, 2009, p. 59). Essa diversidade se torna cada vez mais ampla, à medida que crianças e jovens de estratos mais pobres da população, ou portadores de deficiências, antes marginalizados ou excluídos, são inseridos no sistema educacional, e que a universalização dos direitos humanos defende que compartilhem das mesmas oportunidades que os demais, embora ainda exista um grande caminho a ser percorrido entre essa universalização do direito de uma classe e a garantia de condições para a permanência desse aluno até a conclusão do que seria a Educação Básica de qualidade.

Como salienta Montero (2001, p. 18), essa situação traz novos desafios para o trabalho dos professores e, conseqüentemente, para a sua formação:

As crescentes exigências, junto dos professores, de responderem a novos desafios, num processo interminável de reforma após reforma – especialmente definidor dos sistemas educativos ocidentais ao longo do último terço do século XX – no âmbito de uma dialética contínua entre a qualidade do professorado e a qualidade da sua formação, e que provêm, de algum modo,

dos desafios lançados pelo aumento da escolarização, constituem razões de sobra e revividas sucessivamente como argumentos justificadores.

Acerca das “reformas após reformas” de que nos fala Montero, presenciamos atualmente no Brasil a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que propõe revisões, inovações e direcionamento para o ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que reforça a preocupação com a formação continuada de professores, e evidencia a necessidade de investimento em políticas públicas para tal fim.

Gatti (2008) colabora com essa discussão ao realizar uma análise das políticas públicas de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no período de 2000 a 2008. Nota-se que muitos programas tiveram como foco, segundo a análise da autora, contemplar com a titulação de graduação os professores leigos e subsidiar professores com defasagens de conteúdo, advindas da escolaridade básica ou da própria universidade, com a oferta de cursos presenciais e/ou à distância. Muitos professores também recorreram a cursos buscando a especialização, nos casos em que a graduação não oferece uma formação específica, por exemplo aos gestores que cursaram Pedagogia.

Para além das reformas nos sistemas educacionais e a grande diversidade de demandas no ambiente escolar, percebe-se que a atividade docente tem sido afetada também pelo uso crescente das tecnologias de comunicação e informação, que transformam a produção e transmissão do conhecimento e as formas de comunicação entre os indivíduos, alterando o papel da escola e dos professores na sociedade contemporânea, tornando-se um desafio à prática docente. Diante dos avanços tecnológicos que vêm transformando as relações com o conhecimento, é fato que “o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Essa realidade, em constante transformação, demanda novas exigências ao trabalho docente, tornando-o mais complexo e difícil, especialmente quando se considera que a formação – inicial ou continuada – tem-se mostrado insuficiente para atender a essas necessidades emergentes (GATTI, 2012).

Portanto, essa pesquisa tem sua relevância ao investigar como as professoras participantes compreendem seu aprendizado, diante de tantas mudanças no cenário educacional e social. Além disso, é importante identificar quais práticas formativas consideram como proeminentes nesse processo de aprendizagem profissional,

contribuindo para uma reflexão sobre como ocorrem os processos de formação inicial e continuada, a partir da perspectiva docente.

1.6 Organização do Estudo

O presente estudo está organizado a partir de uma base teórica, dando suporte para a pesquisa em questão. Com base nesta fundamentação teórica, foi desenvolvida a pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, por meio do grupo de discussão, e da aplicação de um questionário de caracterização dos participantes. Os dados foram analisados considerando a característica qualitativa da pesquisa, utilizando o *método documentário*, conforme proposto por Bohnsack e Weller (2013), que possibilita identificar e compreender o que está implícito nas falas dos participantes. Os resultados dessa análise estão apresentados ao final do trabalho.

Buscando uma coerência na apresentação das ideias centrais e a pesquisa realizada, o trabalho foi organizado em seções subsequentes, sendo que a primeira apresenta ao leitor o teor do trabalho, evidenciando os motivos pelos quais a pesquisa foi realizada.

Na segunda seção, apresenta-se um breve panorama sobre a diversidade de concepções sobre o ensino, construídas ao longo da história, e sua influência na formação do professor para atender às demandas vigentes.

A terceira seção trata das diferentes abordagens acerca do aprendizado profissional docente, citando contribuições de autores que abordam o tema em questão, bem como uma breve apresentação de pesquisas realizadas na última década, a partir dos bancos de teses e dissertações consultados. Apoiando-se nessa fundamentação teórica, definiu-se a base para a análise dos dados coletados.

Na quarta seção está apresentado o percurso da pesquisa, esclarecendo ao leitor a fundamentação metodológica e os procedimentos utilizados no desenvolvimento do estudo.

Na quinta seção estão apresentadas as análises realizadas, discutindo os dados coletados e buscando a sua interpretação no diálogo com a fundamentação teórica proposta ao longo do trabalho.

Finalmente, na sexta seção são apresentadas as considerações finais, enredando, em uma última reflexão, as análises aos objetivos propostos para este estudo.

2 PANORAMA SOBRE O ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
Paulo Freire

A epígrafe acima revela o que há de essencial no processo de ensino-aprendizagem: todos somos aprendizes e ensinantes, em momentos e em graus diversos. Talvez o professor formador seja, nessa conotação, o profissional que percebe com maior clareza tal veracidade: sua formação se dá num processo contínuo de aprender a ensinar, e ensinar a aprender.

Nesta seção é apresentado um breve panorama sobre as diferentes concepções de ensino, presentes de forma implícita ou explícita nas práticas cotidianas dos professores. Tem o propósito de iniciar uma reflexão sobre a formação docente, a partir de diferentes contextos históricos e sociais.

Estudos (TARDIF; LESSARD, 2005) apontam que o professor constrói suas concepções sobre a docência a partir de diferentes fontes de aprendizado. Essas concepções definem como os professores compreendem o processo educativo e, por sua vez, direcionam seu trabalho, o planejamento, a escolha de estratégias, o formato de avaliação, enfim, influenciam tanto no ato de ensinar quanto na aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Perrenoud (2000, p. 14) traz a seguinte contribuição: “O individualismo dos professores começa, de algum modo, com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original a questões como *O que é ensinar? O que é aprender?*” (Grifos do autor).

Essa resposta pessoal e original acerca do que seja ensinar/aprender delineia as ações de cada professor. Ao exercer a docência, o sujeito orienta-se por concepções e crenças construídas ao longo de suas trajetórias e experiências pessoais e profissionais, num processo em que se cruzam referências individuais e coletivas, na experiência de trabalho. Como resume Tardif (2014, p. 103), “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*”. Compreender esse processo, por meio do qual o professor interpreta suas experiências, os conhecimentos adquiridos pela formação acadêmica ou continuada, e os traduz nas suas práticas cotidianas, é essencial para pensar a formação de professores.

As diferentes formas de conceber o ensino geram elementos que podem ser observados no comportamento docente, manifestados de forma implícita ou explícita, compondo o que Mizukami nos apresenta como *ideário pedagógico*, ou seja, esse conjunto que “se constitui de teorias pedagógicas e psicopedagógicas acerca da educação” (MELLO, 1982, apud MIZUKAMI, 1986, p.4), porém filtradas e reelaboradas pelo professor a partir de sua experiência, em seu aprendizado profissional. Vale ressaltar que tais abordagens sobre o processo ensino-aprendizagem não existem de forma isolada. Elas podem coexistir dentro de uma mesma instituição, de um mesmo grupo ou até no próprio cotidiano docente, sem que o professor compreenda com clareza o *porquê* de suas ações.

Mizukami (1986, p.1) afirma que “de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional”. Por isso, identificar, analisar e compreender as diferentes abordagens ou teorias sobre o ensino, a partir de seu contexto histórico e social, permite compreender, também, as transformações e a diversidade de concepções acerca do ensino, relacionando-as às diferentes propostas de formação docente ao longo dos tempos.

2.1 Panorama histórico: como as concepções de ensino influenciam a formação docente

Muitas são as concepções que permeiam o ensino em sua constituição histórica, marcada por tendências religiosas, econômicas e sociais, que influenciam as formas de ensinar nos diferentes períodos e configurações das sociedades. Como lembra Roldão (2007), a ação de ensinar existiu muito antes de se constituírem conhecimentos sistematizados sobre ela, adquirindo formatos diversos para atender as necessidades emergentes, ao passo que o reconhecimento de um grupo profissional responsável por esta função surge somente na modernidade.

Saviani (2009), descrevendo a história da formação do professor, aponta que essa necessidade emerge em Comenius, com a *Didáctica Magna* e sua ideia de que a escola deveria ser o espaço em que *todos* deveriam aprender *tudo*, de uma maneira sólida, porém agradável. Portanto, seriam necessários procedimentos ou estratégias de ensino utilizadas pelo professor que contribuíssem para que o aprendiz obtivesse sucesso em sua aprendizagem. O autor destaca ainda que as concepções sobre o ensino e sobre como ensinar influenciaram e influenciam até a atualidade o trabalho docente.

Buscando referências em Tardif e Lessard (2005), acerca da história da profissão docente, percebemos que o professor era preparado no sentido de saber o que deveria fazer ou deixar de fazer, seguindo regras claras, baseados em um *ethos* religioso:

[...] é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas. Durante muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e de fazer obedecer (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 36).

Os autores enfatizam que, nessa perspectiva:

[...] a escola teria por objetivo, então, inculcar valores de obediência, de empenho, de perseverança e de disciplina nas crianças, ao mesmo tempo, mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo, do trabalho abstrato, planejado em função de tempos e objetivos que só têm sentido dentro do sistema produtivo. A escola seria a prefiguração, assim, de uma primeira organização científica do trabalho. [...] essas ideias de controle e moralização se enraizaram na racionalidade não apenas econômica, mas, também, política e ideológica (Ibid., p. 60).

Esse modelo perdurou, de forma mais consistente, do século XVI ao XIX, quando a escola se expande, através da estatização, com a obrigatoriedade e democratização do ensino.

É somente no final do século XIX e, sobretudo, no século XX que a docência começa, lentamente, a assumir a configuração que conhecemos hoje, quando a instrução se torna obrigatória e as classes e escolas se unem para estabelecer as bases de um sistema mais considerável e também mais estável. Afastando-se da vocação religiosa, o ensino torna-se progressivamente uma ocupação realizada por leigos – sobretudo mulheres – e se exime da tutela da comunidade social em que se insere e da Igreja, integrando-se ao Estado (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 62).

Desde então, a escola passa a ter um modelo organizacional bastante semelhante ao que conhecemos atualmente, com predominância do tempo cronometrado, rigorosidade normativa, currículo básico e a presença do professor como transmissor de conhecimentos, que pouco mudou apesar das profundas transformações sociais. Entretanto, abriu-se o campo das pesquisas e estudos sobre a profissão docente e como esse profissional desenvolve suas práticas e saberes.

Altet (2000, p. 28) traz contribuições para a compreensão das relações entre as concepções de ensino e os processos formativos ao longo do tempo, sugerindo um paralelo histórico entre os diferentes modelos de ensino e os modelos de formação, como pode ser observado no quadro abaixo:

MODELO DE ENSINO	MODELO DE FORMAÇÃO	MODELO DE PRODUÇÃO DE SABERES
Antiguidade: Arte, carisma, dom. Professor: o mago, o mestre	Não são possíveis teorias.	Não são necessárias
Ofício técnico, artesanato Professor: o técnico	Aprendizagem, saber-fazer por imitação prática. Experiência Prática- teoria	Investigação-ação Investigação experimental
Ciência aplicada, engenharia e tecnologia. Professor: o engenheiro	Aquisição e aplicação de saberes Teórico-prática	Investigação dedutiva
Prática reflexiva Professor: o profissional	Análise Reflexão na ação Resolução de problemas Prática-teoria-prática	Investigação indutivo-dedutiva

Quadro 1 - M. Altet, 1991 (Extraído de ALTET, 2000, p.28)

No quadro apresentado pela autora verifica-se que a cada período histórico predominou um modelo de ensino, integrando as transformações sociais, tecnológicas, enfim, as demandas de cada época, o que implica, conseqüentemente, em mudanças na formação do professor e na produção de seus saberes, para atender às necessidades inerentes a cada novo cenário. O professor aparece inicialmente, segundo a autora, como um mago ou um mestre e, sendo assim, não havia necessidade de formação, pois já estava pronto, tinha o *dom* de ensinar. Em um segundo modelo, atendendo às exigências da época com necessidade de mão-de-obra especializada e técnica, emerge o modelo tecnicista e com ele a figura do professor técnico, que possui experiência, sendo um modelo para os mais jovens exatamente por ser mais experiente, e tanto aprende quanto ensina por imitação. Seus saberes são construídos por meio da experimentação. No terceiro modelo, as ciências aplicadas influenciam o ensino e as propostas formativas se apoiam nesses contributos, num modelo aplicacionista de formação (Tardif, 2014), que entende a teoria como fonte da prática. No último modelo, observa-se a proposta de um professor reflexivo, que analisa suas práticas, é capaz de produzir saberes através de uma contínua ação-reflexão-ação, tornando-se um profissional. Nessa perspectiva a formação passa a ser entendida como um processo continuado, em exercício, por meio de práticas formativas propostas pela própria instituição em que o professor trabalha ou realizadas em instituições especializadas.

Ao discutir os modelos de formação docente, Altet (2000, p. 27) destaca que essa questão deve ser analisada no contexto da profissionalização dos professores, lembrando que há uma diferenciação entre ofício e profissão, o que também sugere a diferenciação na formação de ambos:

Assim, se a profissão implica uma mudança de natureza em relação a um ofício, a formação para o exercício de uma profissão não será da mesma ordem da formação para um ofício. A preparação para exercer o ofício consiste numa transmissão implícita de saber-fazer por imitação e pela experiência: é a iniciação do companheiro, no artesanato. No caso de uma profissão, o processo de formação é explícito e racional e é pela formação que vai construir a identidade profissional.

A posição da autora nos lembra que a análise das práticas formativas precisa considerar as condições do exercício da docência e o estatuto profissional conferido aos professores. Essa formação tem caráter específico, pois não se forma o professor como se pretende formar o aluno. Deve ser, portanto, uma formação também específica, visando o aprendizado e o desenvolvimento profissional.

Retomando essa breve apresentação do panorama histórico das concepções de ensino e sua influência na formação de professores, é imprescindível citar as contribuições de Mizukami (1986) em seu estudo realizado sobre as diferentes abordagens do processo educativo construídas ao longo da história e sua influência na prática e no aprendizado docente. No estudo, a autora discute como alguns aspectos, elementares em qualquer processo educativo, são tratados em cada abordagem de ensino, implicando nas características específicas de cada uma delas.

Mizukami (1986, p. 107) salienta que nenhuma teoria está completa, podendo ser refutada, superada ou reelaborada por outras com o passar do tempo, em contato com outros modelos mais interpretativos, de maior amplitude e consistentes. Embora algumas dessas teorias tenham sua origem no empirismo, ao longo dos tempos, buscaram formas de comprovar que contribuíam para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de acordo com sua concepção sobre tal processo. Pode-se perceber também que, mesmo tendo surgido num determinado tempo cronológico, não se pode afirmar que uma teoria tenha seja extinta à medida que novas perspectivas emergem no contexto educacional. A cada nova teoria, algum aspecto da anterior pode permanecer, ser reelaborado ou aprofundado. Conhecer essas diferentes abordagens possibilita compreender alguns comportamentos docentes, à medida que percebemos que as concepções que sustentam a ação dos professores são fortemente influenciadas pelas abordagens com que se deparam desde seu tempo de estudante até a formação inicial e continuada.

A autora constata, ao longo de suas análises, que a formação do professor sempre está vinculada a determinada teoria ou abordagem. Porém, muitas vezes, esta teoria permanece externa ao professor, não sendo incorporada, discutida, refletida a ponto de ser vivenciada pelo docente ainda em formação. Sugere, assim, uma reestruturação nos cursos de formação de professores, havendo a necessidade de veicular “a articulação do aprender, do analisar, do discutir opções teóricas existentes à execução, em situações concretas de ensino-aprendizagem, destas opções teóricas” (Ibid., p. 108), de forma que o discurso (teorias) se aproxime cada vez mais do vivido (prática).

Em seu estudo, verificou ainda que muitos professores não têm clareza sobre suas concepções de ensino, demonstrando um pluralismo na interpretação do processo ensino-aprendizagem, coexistindo diversas linhas teóricas dentro do trabalho de um mesmo sujeito. Percebe, ainda, que há um descompasso entre o que os professores indicam como fundamentação teórica de suas ações pedagógicas e a forma como realmente trabalham em sala de aula, ou seja, o descompasso está “entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos, e o que realizam de fato, na prática” (Ibid., p. 114).

A partir de sua investigação, levanta a hipótese de que

[...] os modelos aos quais o professor esteve submetido ao longo de seu próprio processo de escolarização contribuem muito mais decisivamente para a estruturação de sua prática pedagógica do que os modelos que lhes foram transmitidos nos cursos de formação (MIZUKAMI, 1986, p. 115).

Tal hipótese é reafirmada por Tardif (2012, p. 75), ao discutir as fontes pré-profissionais do aprendizado docente, quando afirma que os conhecimentos, concepções e crenças a respeito do ensino e da aprendizagem, construídos na história de vida pessoal e na trajetória escolar como aluno, “resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente”.

Na discussão sobre a trajetória da formação docente, se faz relevante citar Saviani (2009), que analisa os aspectos históricos e teóricos da formação no contexto brasileiro. Neste artigo, o autor faz uma narrativa histórica, identificando períodos distintos, marcados, ao longo dos últimos dois séculos, por sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, revelando um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas.

Segundo o autor, no início – entre 1827 e 1890 - havia uma preocupação com o *preparo didático* do professor, mas não efetivamente com a questão pedagógica, que,

lentamente, ocupará posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, embora o autor afirme que tal questão “não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório” (Ibid., p. 148). O autor discorre ainda sobre outros cinco períodos, que passam pela implantação das Escolas Normais e Institutos de Educação, a organização dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, o surgimento dos cursos técnicos de Magistério, o investimento nos Institutos Superiores de Educação e no Normal Superior, identificando e destacando as características, legislação, concepções e abordagens de ensino que permearam cada uma dessas ações referentes ao preparo e formação docente.

Finalizando a análise, aponta sua grande preocupação com “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Ibid, p. 148). O autor conclui o artigo com algumas considerações sobre o que deveria ser prioritário nas políticas públicas para a formação de professores, bem como para a valorização profissional docente.

Acerca das concepções sobre o ensino, é perceptível o quanto nosso sistema educacional já foi influenciado por abordagens e teorias vindas do exterior, muitas vezes apropriadas de forma superficial e acrítica, desconsiderando nossa realidade. Concordando com esse tema, Vieira e Gomide (2008) fazem uma reflexão em seu artigo sobre essa forte influência externa, retomando também a história da educação e formação de professores no Brasil, citando modelos europeus que respaldaram a formação de professores. As autoras apontam que, no período após a segunda Guerra Mundial, passa a ser observada a influência do Banco Mundial e outros órgãos internacionais como a UNESCO sobre pesquisas, estudos e diretrizes educacionais. A esse respeito, entendem que a questão das reformas educacionais deve ser abordada a partir de uma reflexão sobre as prioridades da escola brasileira:

A gênese da formação docente está entrelaçada com vários outros componentes da cultura escolar, que nem sempre estão visíveis nos registros oficiais, mas se tornam perceptíveis pelo estudo do momento histórico em que ocorreram. No campo da formação de professores, nos dias de hoje, grande parte das medidas implantadas fundamenta-se em orientações emanadas de organismos internacionais que colaboram em seu financiamento. Em face disso, entendemos que refletir sobre a trajetória da nossa escola é requisito básico para que se possa chegar à implantação de reformas educacionais que orientem a formação docente com vistas à implantação de um novo projeto social (VIEIRA; GOMIDE; 2008, p. 3847).

Esta breve retomada das contribuições de autores que discutem a formação de professores numa perspectiva histórica, a partir de estudos no Brasil e em outros países,

nos leva a concordar com Roldão (2007), que também traz contribuições sobre a influência das diferentes concepções de ensino, a partir das mudanças no contexto social, econômico e histórico, principalmente ao afirmar que:

Do nosso ponto de vista, a dialética do ensino transmissivo versus o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. [...] a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas. [...] A função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação (ROLDÃO, 2007, p. 95).

A autora enfatiza essa mudança de concepção acerca da função do ensino e, conseqüentemente, do papel do professor diante dessa transformação, propondo discussões sobre a formação docente para esses novos tempos.

De que forma um professor, que teve sua formação marcada por experiências de ensino transmissivo, com abordagem tradicional ou comportamentalista, compreende e assimila as novas perspectivas acerca de seu trabalho, diante das necessidades atuais que envolvem essa dupla transitividade e o papel da mediação, de que nos fala Roldão? O que poderá despertar ou contribuir para que esse professor tenha condições de refletir e explicitar sua prática de modo a ressignificar seu trabalho? São questões que permeiam os debates acerca da urgência na reestruturação dos cursos de formação inicial, bem como os modelos de formação continuada.

2.2 Novas concepções de ensino, novas demandas para a formação docente

Partindo das questões propostas anteriormente, faz-se interessante observar o que pensam alguns estudiosos sobre o que seria primordial considerar atualmente sobre a formação docente.

Perrenoud (2000, p. 14), expõe sua ideia sobre o que é emergencial na formação desse profissional na atualidade, ressaltando que o ofício de professor não é imutável, ao contrário, transforma-se pela emergência de novas competências, de acordo com as novas demandas histórico-sociais. Reforça ainda a ideia de que “todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma” (Ibid, p. 14). Como exemplo, indica que há trinta anos não se falava de avaliação formativa, situações didáticas, diversidades e metacognição, temas tão

presentes atualmente nos cursos e formação de professores. Aliás, um cuidado necessário quando se trata de novas abordagens em Educação, formação e inovação, é justamente a forte tendência para se cair em modismos, sem uma reflexão e aprofundamento teórico sobre as bases dessas novas perspectivas.

Além disso, comumente os professores são apresentados a “inovações pedagógicas”, cada uma afirmando ser a solução para os problemas enfrentados no contexto da sala de aula, entretanto sem uma fundamentação científica consistente. A esse respeito, Lerner (2002, p. 30) destaca:

[...] as inovações que realmente supõem um progresso em relação à prática educativa vigente têm sérias dificuldades para se instalar no sistema escolar; em troca, costumam adquirir força pequenas “inovações” que permitem alimentar a ilusão de que algo mudou, “inovações” que são passageiras e logo serão substituídas por outras que tampouco afetarão o essencial do funcionamento didático.

Muitas vezes, por sua superficialidade e pouco embasamento teórico, tais propostas mostram-se mais *práticas*, dando ao professor a ilusão de resolução imediata de seus problemas. Como salienta Lerner (2002, p. 30-31) a inovação só tem sentido quando faz parte da história do conhecimento pedagógico, retomando e superando o saber anterior. Faz-se necessário diferenciar quais propostas de mudança são produzidas a partir de estudos rigorosos, daquelas que não passam de modismos e que se tornam fortes obstáculos para mudanças verdadeiras e necessárias. Entretanto, mesmo inconsistentes ou passageiras, essas inovações certamente influenciam as formações dos professores, tanto inicial quanto continuada.

Retomando Perrenoud (2000, p. 158), observa-se que alguns temas discutidos atualmente sobre o trabalho docente não são recentes, entre eles encontra-se a qualificação ou formação em serviço: “[...] o aperfeiçoamento não é uma invenção que date de hoje. Ele se limitou, por muito tempo, ao domínio das técnicas artesanais ou à familiarização com novos programas, novos métodos e novos meios de ensino”, pois segundo o autor as formações acompanham transformações indetentáveis, baseadas em programas e sistemas de ensino, bem como, nas propostas pedagógicas de cada escola.

A qualificação do professor, portanto, continua a ser pauta de estudos e pesquisas, no sentido de esclarecer quais práticas formativas, principalmente no contexto escolar, contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento profissional. Pesquisadores no âmbito nacional e internacional têm se disposto sobre o tema, contribuindo

significativamente para a discussão, reformulação e implantação de novos modelos de formação de professores, com vistas a atender os novos desafios da profissão:

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar (GATTI, 2009, p. 90).

Essa preocupação com a qualificação docente evidencia-se na medida em que esse sujeito formador é responsável pela formação de outros sujeitos:

A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo. Quando se trata de educação escolar são os professores que propiciam esta formação. Então, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais (Ibid., 2009, p. 90).

Em uma sociedade que apresenta desigualdades sociais, exclusões, injustiças, violências, mas que também cria, inova, e se transforma continuamente, o papel do professor sofre tais influências, se reconstruindo mediante novos paradigmas, que se tornam dilemas a serem questionados e postos em reflexão, à medida que surge a exigência de novos saberes:

Nesta sociedade que se delinea como informático-cibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos. Fossos e diferenciações entre grupos humanos estão abertos. Assim, as ações educacionais, formais ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão. O desafio está posto: que sociedade buscamos, que escola precisamos ter, quais professores para nela atuar? (GATTI, 2009, p. 93).

Tais questões colocadas por Gatti impactam fortemente o trabalho docente, tornando-se um grande desafio para as instituições de formação de professores, demonstrando que será preciso considerar, num mesmo nível de importância, a instrução inicial dos futuros profissionais do ensino, bem como toda a sua vida profissional, por esta ser fundamentalmente um processo de aprendizagem permanente (MONTERO, 2001, p. 22). Passa a ser necessário considerar que o professor desenvolverá um conhecimento próprio da profissão ao longo de sua carreira.

Libâneo (2010, p. 12) corrobora com essa discussão ao enfatizar que novas exigências educacionais exigem das universidades e cursos de formação para o magistério

“um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades, da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.” Para isso, o autor sugere que a formação inicial se nutra das demandas da prática dos professores em exercício e que estes últimos frequentem a universidade participando das discussões e análises de problemas reais (Ibid., p. 13). O professor principiante deve ter acesso à cultura geral, desenvolver sua capacidade de aprender a aprender e de comunicação, enfim, construir um amplo conhecimento sobre a docência, antes mesmo de adentrar a sala de aula como profissional.

Porém, construir esse conhecimento, em toda sua complexidade e diante das novas demandas, exige, como já discutido, muito mais que a formação inicial possa propiciar ao professor, em virtude da escassez de vínculos com a prática nos cursos de licenciatura (GATTI e NUNES, 2009).

Mesmo com toda a importância conferida à prática, entretanto, somente ela ou a experiência acumulada pelo professor e utilizada sem rigor, não são suficientes para garantir um processo de ensino de qualidade, que promova de forma eficaz a aprendizagem de seus alunos. Neste contexto, segundo Imbernón (2011), a formação em serviço teria o intuito de levar o docente a uma reflexão sobre suas ações, examinando suas teorias implícitas, num processo constante de autoavaliação. E complementa a seguir:

A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Partindo do pressuposto acima, a ideia de formação tomando como referência a atividade docente na escola, emerge com grande ênfase, tornando-se ponto crucial e ao mesmo tempo nevrálgico na formação continuada. Crucial, ao propiciar condições para fazer evoluir os saberes docentes a tal ponto que entrelacem teoria e prática, contribuindo para que o professor seja capaz de desenvolver um trabalho praxiológico. Nevralgico, devido às variáveis que podem conduzir ou não essa formação a uma aprendizagem profissional eficaz e significativa. Trata-se de uma preocupação com as práticas formativas que são desenvolvidas dentro do ambiente escolar: as estratégias formativas no contexto escolar atendem às necessidades docentes? Contribuem para o aprendizado

do conhecimento profissional? Propiciam a reflexão sobre a prática? Consideram todos os contextos em que alunos e professores estão inseridos?

Diante tais questionamentos, Imbernón ainda evidencia alguns pontos para reflexão sobre práticas formativas e sua relevância na estruturação desse profissional:

Não devemos esquecer, porém que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções. Por exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos (IMBERNÓN, 2011, p. 52).

Pesquisas sobre quais práticas formativas favorecem a construção desse conhecimento complexo - o saber docente - podem revelar avanços ou retrocessos nos diferentes sistemas de educação, ao demonstrar como é a preparação dessa formação dentro do ambiente escolar e como os professores lhe atribuem sentido.

Encerrando essa seção, fica evidente que, ao longo da História, atendendo às demandas de cada época, emergiram diferentes abordagens teóricas que fundamentam concepções sobre o ensino, impactando na formação docente e consequentemente no processo ensino-aprendizagem. Os professores, a partir da abordagem que concebem sobre o ensino, planejam, executam e realizam a atividade docente. Entretanto, percebe-se o afastamento teoria-prática, indicando uma possível precariedade na formação inicial, que não considera a prática em sala de aula como elemento formador. Portanto, diante das atuais demandas sociais, tecnológicas, entre outras, será preciso repensar e reformular as formações inicial e continuada, com vistas ao aprendizado profissional docente.

Na próxima seção são apresentados alguns fundamentos teóricos sobre as perspectivas atuais que tratam de forma mais abrangente o aprendizado e o desenvolvimento profissional docente.

3 A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES: O APRENDIZADO PROFISSIONAL

As abordagens mais recentes sobre a formação dos professores entendem o aprendizado dos conhecimentos profissionais como uma construção contínua, na qual se integram múltiplos fatores, entre eles as concepções e crenças sobre a docência constituídas ao longo da história de vida de cada indivíduo, desde a escolarização básica, os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, a experiência no exercício da função, em uma organização escolar com características próprias. Na tentativa de melhor compreender esse processo, buscamos fundamentos em alguns autores que vêm discutindo essa questão.

Uma abordagem que contribui para a compreensão dos processos formativos dos professores é entendê-la na perspectiva do desenvolvimento profissional. Ao abordar essa questão, Day (2001, p. 15) esclarece que as práticas formativas devem considerar o professor em sua totalidade. O autor vincula o desenvolvimento profissional docente às circunstâncias, às histórias pessoais e profissionais e às disposições do momento, sendo esses os aspectos que condicionarão as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas, indo muito além dos aspectos teóricos da formação:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou 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, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, 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 uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20).

Esse entendimento indica a necessidade de considerar, nos processos de formação profissional, os professores em sua integridade, o que implica levar em conta os aspectos pessoais, motivações e intencionalidades, e os aspectos profissionais, em especial as condições de trabalho e carreira e os contextos escolares nos quais realizam a sua ação docente. Segundo o autor, as escolas devem tornar-se comunidades de aprendizagem permanente, com envolvimento de todos os membros, considerando as peculiaridades de cada instituição e de cada sujeito no processo formativo:

É, por isso, importante, em escolas que são eficazes, ‘boas’ e comprometidas com o desenvolvimento contínuo, que se tenham em consideração as vidas dos

professores, as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e as suas condições de trabalho, assim como as dos alunos que eles ensinam. As culturas escolares nem sempre estimulam a aprendizagem adulta (DAY, 2001, p. 45)

Abordando também o tema do desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009, p. 7), ressalta que deve se entender tal desenvolvimento na perspectiva da procura por uma identidade profissional, considerando como os professores se definem a si mesmos e aos outros:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

As contribuições desses autores sobre a construção do conhecimento profissional docente permitem superar a ideia de formação inicial e continuada como momentos estanques. Apontam para o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, no qual conhecimentos de múltiplas fontes, formais e informais, são apropriados e transformados pelos professores ao longo de sua formação e sua carreira, consideradas as condições do exercício profissional, e tendo como referência as práticas cotidianas. Nesse percurso, eles constroem os conhecimentos profissionais e se identificam com a profissão. Esse processo não se dá espontaneamente, exigindo momentos formativos específicos, que promovam possibilidades de reflexão e reelaboração das práticas. A escola e os coletivos docentes são os espaços privilegiados para essa formação.

Tardif (2014, p. 11) utiliza o termo “saberes profissionais” ao se referir aos conhecimentos que os professores utilizam em sua prática, numa dimensão ampla: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa num intuito de realizar um objetivo qualquer”, e está relacionado com “a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional”. Estudar o *saber docente* requer buscar as relações entre todos os elementos que constituem o trabalho dos professores.

Segundo Tardif (2014, p. 36), os conhecimentos que embasam os procedimentos utilizados pelos professores têm diversas fontes, podendo-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais” com os quais os professores estabelecem diferentes relações. Todo saber implica um processo de

aprendizagem e de formação, porém quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é este saber, seu processo de aprendizagem se tornará mais longo e complexo, exigindo uma formalização e uma sistematização adequadas para que esse aprendizado seja efetivo. Com relação aos saberes docentes, o autor considera a presença de fatores que influenciam o seu aprendizado nos processos de formação, podendo, muitas vezes, não chegar à formalização.

Tardif (2014) aponta como *saberes docentes* os saberes da formação profissional, oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica; os saberes disciplinares, que são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, sistematizados nos programas escolares ou institucionais, que devem ser ensinados pelos professores; e, por último, os saberes experienciais, aqueles saberes específicos que os professores desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e em seu meio, partindo da experiência e sendo por ela validados.

A importância dos saberes experienciais é destacada pelo autor, salientando que a experiência atua como um filtro, através do qual os demais saberes são submetidos a um processo de avaliação que define se serão ou não integrados à prática dos professores. Tardif (2014, p. 54) aponta que “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. A perspectiva do autor sobre o papel dos saberes experienciais no conhecimento dos professores é especialmente interessante para a análise dos processos de formação docente, considerando que é a partir da experiência que os professores julgam a pertinência dos demais saberes, recusando-os ou apropriando-se deles e incorporando-os à sua prática.

Os estudos de Montero (2001) trazem também contribuições relevantes para compreensão desse processo. Em sua investigação sobre como os professores iniciantes atribuem sentido aos conhecimentos teóricos e à prática docente, a autora destaca que:

A investigação que realizamos com diários de campo de futuros professores em práticas mostra sem margem para dúvidas uma percepção de discrepância entre teoria e prática que mantém uma e outra distantes e afastadas. Talvez a mesma distância que separa os considerados teóricos dos que se veem a si mesmos como práticos. É certo que estes últimos, os professores, mais próximos dos níveis básicos do sistema educativo, mantiveram uma constante resistência à influência que sobre os seus domínios da aula possam exercer os postulados dos teóricos (MONTERO, 2001, p. 66).

A autora faz menção a um sistema de defesa corporativa, que está fortemente instalado na cultura escolar, em que os professores mais experientes influenciam os

iniciantes com suas teorias implícitas, advindas de seus anos de experiência, muito mais que as teorias explícitas dos teóricos (ibid., p.67).

Em consonância com a citação anterior, no que se refere ao distanciamento entre os teóricos e os professores, Tardif (2014, p. 35) aponta que:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.

Colaborando com essa discussão, em que se diferenciam os conhecimentos dos teóricos e aqueles presentes nas ações pedagógicas, Lerner (2002, p. 43) traz contribuições a partir de seus estudos sobre o conhecimento construído pelo professor, a que nomeia de *conhecimento didático*, apontando que este “não pode ser deduzido somente da psicologia ou da ciência que estuda o objeto que tentamos ensinar”. Existem saberes que são próprios da ação didática, do fazer pedagógico. A autora enfatiza que são necessárias investigações específicas, com foco nas situações de aprendizagem desenvolvidas pelos professores, em condições que somente se fazem presentes na sala de aula.

Uma autora que traz contribuições importantes para a compreensão do aprendizado docente é Roldão (2007), quando dá ênfase à centralidade do conhecimento profissional para a profissionalização docente. A autora expõe a dificuldade em explicitar esse conhecimento, em face das transformações no entendimento sobre o conceito de ensinar. Roldão (2007, p. 95) lembra que o entendimento de ensinar como “transmitir um saber” deixou de ter sentido na sociedade atual, passando a ser entendido como “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Nesse sentido, o professor é o profissional mediador entre dois polos, o saber e o aprender, “é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

A autora destaca a complexidade que envolve o trabalho docente, pela influência de fatores pessoais, psicológicos, sociais e políticos, entre outros, o que torna mais complexo o esclarecimento da natureza da ação docente, dificultando, conseqüentemente, a elucidação dos saberes próprios à profissão, com especificidades que necessitam de distinção.

As discussões da pesquisadora sobre o conhecimento profissional contribuem, ainda, para a compreensão dos processos de formação de professores, em especial no que se refere à relação teoria e prática, questão central na agenda da formação docente, que tem sido evocada como a chave para identificar e desenvolver os saberes necessários à docência (ROLDÃO, 2007). A autora ressalta que a atividade de ensinar carrega uma inevitável “praticidade”, inerente às atividades sociopráticas, mas para que seja reconhecida e legitimada como atividade profissional precisa ser teorizada e interpretada. Segundo a autora, “o saber profissional tem que ser construído e refiro-me à formação assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *ação* profissional docente, sua e observada noutros” (ROLDÃO, 2007, p. 101). Essas observações remetem à importância dos processos de reflexão e discussão das práticas na formação continuada dos professores, sugerindo estratégias formativas que considerem o processo ação-reflexão-ação.

Ainda sobre o aprendizado docente, Mizukami (1986), aponta que as teorias não são as únicas fontes de aprendizagem do professor, mas que este deveria utilizá-las para compreender sua realidade, articulando esse saber acadêmico ao saber aprendido na experiência pessoal. As formações, tanto inicial quanto continuada, deveriam propiciar condições favoráveis para que tal articulação fosse possível, por meio da ação-reflexão:

Se, por um lado, os problemas e os impasses da experiência cotidiana do professor não são resolvidos meramente por algum postulado externo a ele, por outro, há necessidade de uma ação-reflexão grupal, por parte dos professores, para a compreensão desses problemas e impasses. Nesta interpretação ação-reflexão é que as superações poderão ocorrer (MIZUKAMI, 1986, p. 107).

Muitos professores desconsideram as teorias, enfatizando a experiência como a fonte mais importante de seu aprendizado. Isso poderia indicar que as teorias aprendidas durante a formação inicial permanecem externas à prática desse professor, sugerindo que o mesmo não dispõe de fundamentação teórica suficiente para analisar seu *fazer pedagógico*, interpretando, contextualizando, superando e explicitando a própria prática.

Explicitar a própria prática, explicando a si mesmo e a outros *o quê, para quê e como* realiza suas ações, depende, segundo Alarcão (1996, p. 181), de “uma capacidade que não se desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”. E para que isso ocorra, serão necessárias estratégias de formação reflexivas, com foco no professor como sujeito que aprende e nos processos de formação, com problematização do saber e da experiência, integrando teoria e prática, instigando a metacognição.

Afinal, como salienta Fusari (1990), é através da ação consciente, competente e crítica do educador que se transforma a realidade, deixando implícita a necessidade de uma formação docente de qualidade. Segundo o autor, o professor bem preparado compreende suas ações com maior profundidade e consegue desenvolver seu trabalho, seu planejamento de forma a atender as necessidades de seus alunos. Consegue superar a burocratização do ensino e propiciar aos educandos situações didáticas que de fato os levem à aprendizagem dos conteúdos. O professor bem preparado planeja, age e faz reflexões sobre suas ações constantemente:

Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente (FUSARI, 1990, p. 46).

No que diz respeito aos programas de formação continuada no Brasil, Gatti (2008), publica sua *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*, em que apresenta um breve histórico da formação das políticas públicas de formação docente, promovidas pelas diferentes instâncias – federal, estadual e municipal –, discutindo suas principais características, influências e resultados obtidos. A autora aponta a multiplicação das iniciativas voltadas para a formação continuada de professores, especialmente nos anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), e manifesta preocupação com a qualidade dos processos formativos oferecidos nas muitas modalidades de formação continuada, o que inclui a qualidade dos formadores que atuam nesses processos. Segundo Gatti (2008, p. 67), faz-se necessário:

[...] um olhar mais atento quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do credenciamento institucional.

Ainda sobre perspectivas atuais sobre a formação inicial, formação continuada e aprendizado profissional, vale recorrer às produções acadêmicas mais recentes, dispostas nos bancos de dissertações e teses, como exposto a seguir.

3.1 Breve panorama da produção acadêmica sobre formação de professores

Examinando pesquisas que propõem mapear a produção acadêmica em determinada área do conhecimento, Ferreira (2002, p. 258), salienta que nos últimos quinze anos anteriores a seu artigo, havia um conjunto significativo de estudos de caráter bibliográfico, denominados “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, e afirma que autores que desenvolvem esse tipo de estudo são movidos pelo desafio de saber o que já foi construído acerca de um tema e descobrir o que ainda não foi pauta de pesquisa, apontando direções para futuras pesquisas. É o que se observa em um trabalho de estado da arte realizado por André, Simões e Carvalho (1999, p. 302), sobre formação de professores.

Este estudo de “estado de conhecimento”, com base em publicações de teses e dissertações, acerca da formação de professores, mostrou que:

Os 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente.

As autoras observam uma variação de aspectos estudados em relação ao tema *formação continuada*, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), diversidade de contextos (rural, noturno, a distância, especial), diversificação de meios e materiais (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

A respeito do tema *identidade e profissionalização docente*, percebe-se que este mostrava-se minimamente explorado no conjunto das pesquisas, apontando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, emergindo com maior constância nos últimos anos (1996 a 1998). Ainda sobre esse tema, as autoras afirmam que os conteúdos que têm maior relevância são

[...] a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos, mas ainda de forma muito tímida. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; 1999, p. 302).

O estudo mostrou que a metodologia utilizada com maior frequência era o estudo de caso (25%), seguida do estudo de depoimentos (14%). Com frequência razoável, aparecem os relatos de experiência (12%). Estudos teóricos, pesquisas históricas,

pesquisa-ação e análises da prática pedagógica surgem esporadicamente, segundo os autores.

O estudo demonstrou que a maioria dos trabalhos se preocupava com a formação inicial, estudando os cursos, principalmente o Normal, sendo o de Pedagogia o menos analisado. Sobre formação continuada, observa-se preocupação em analisar os meios e materiais utilizados pelo docente e pouca investigação sobre a construção de saberes pelo professor. Identidade e profissionalização docente surgiam com grandes perspectivas para estudos posteriores, sendo de interesse pontual em estudos da época.

No que diz respeito à produção de artigos, o estudo em questão demonstrou que os temas mais enfatizados nos periódicos foram: *identidade e profissionalização docente*, com 33 artigos (28,7%); *formação continuada*, com 30 (26%); *formação inicial*, com 27 (23,5%) e *prática pedagógica*, com 25 (22%). Sobre essas publicações, os autores concluíram que

Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; 1999, p. 309).

Estudos mais recentes também realizados por André (2009) realizam uma comparação entre os dados apontados na pesquisa anterior (década de 1990) com dados mais recentes (década de 2000). A autora enfatiza que foram mantidas as mesmas categorias de análise, sendo *formação inicial*, *formação continuada*, *formação inicial e continuada*, *identidade e profissionalização docente*, tendo-se acrescentado a categoria *políticas de formação* que se mostrou emergente. O artigo retoma alguns dados do trabalho anterior, realizando uma comparação com os dados obtidos recentemente. Nesta comparação, evidencia-se o crescente interesse pelo tema formação de professores: nos anos 1990, eram 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passa a 14%. Destaca-se ainda que a grande mudança observada nesses períodos encontra-se no foco das pesquisas: de 1990 a 1998, 72% dos estudos se debruçavam sobre os cursos de formação inicial, já nos anos 2000, 41% (o maior índice) estava voltado para a temática da identidade e profissionalização docente. Quanto à metodologia das pesquisas, também houve mudanças: nos anos 1990 predominava o microestudo, nos anos 2000, o depoimento oral. A constância nas pesquisas dos anos 2000, em comparação com as dos anos 1990 foi o quase esquecimento

de certas temáticas, como a dimensão política na formação do professor; condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, questões de gênero e etnia e a formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais (ANDRÉ, 2009, p. 41).

Além desses temas pesquisados, há também a indicação dos autores mais citados nos trabalhos encontrados. Do total de 1.183 trabalhos, 26% (398) fizeram alguma referência ao autor ou à teoria que subsidiou suas pesquisas. Foram encontradas citações de 437 autores diferentes, sendo que a maioria apareceu em apenas uma pesquisa. Os dez autores mais citados foram: Vygotsky (43 citações), Paulo Freire (37), Nóvoa (35), Schön (24), Bakhtin (19), Tardif (16), Perrenoud (14), Foucault (14), Piaget (13) e Bardin (13). Os dados demonstraram que alguns trabalhos citaram explicitamente seus referenciais, como a perspectiva sócio-histórica, o construtivismo, as representações sociais, a teoria da identidade.

Ainda interessante é a preocupação que a autora demonstra ao examinar a escolha dos autores e referenciais utilizados nestes trabalhos, pois podem revelar muito sobre as perspectivas dos pesquisadores, bem como sobre as produções existentes acerca dos temas abordados. Por exemplo, ao utilizarem a perspectiva sócio-histórica para subsidiar suas análises, há uma preferência por autores estrangeiros, muitos deles não diretamente vinculados ao tema da formação docente, o que sugere algumas indagações, segundo a autora:

Estariam as questões de formação docente sendo pensadas de forma ampla? Com referenciais das Ciências Humanas e Sociais? Ou estariam incorrendo em modismos? Estariam os pesquisadores atentos ao fato de que as proposições dos autores estrangeiros sobre formação docente vinculam-se a realidades específicas, com características muito diversas das do Brasil? (ANDRÉ, 2009, p. 48).

A autora aponta ainda para temas emergentes nas pesquisas, como o uso de novas tecnologias para a formação de professores. Um aspecto destacado no estudo é a crescente atenção dada ao professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas. André (2009) ressalta que é necessário ir além da constatação dos discursos, procurando compreender seus contextos, razões e intenções, o que possibilitaria buscar caminhos para o aperfeiçoamento da prática profissional, especialmente em pesquisas colaborativas.

Concluindo esse mapeamento, a autora aponta o “quão importante é recorrer às sínteses integrativas para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento” e ainda que “é fundamental identificar tanto seus pontos fortes quanto

suas fragilidades, reconhecer tanto os esforços de aperfeiçoamento quanto aquilo que ainda precisa se mudado” (ANDRÉ, 2009, p. 52).

Mapeamentos da produção científica, como esse realizado por André, colaboram com o desenvolvimento da pesquisa educacional brasileira e, em especial, com as investigações sobre a formação de professores.

Estudos tão completos como o realizado por esses autores ainda são poucos, visto a complexidade de sua realização, portanto não se considera a análise apresentada a seguir um trabalho de estado da arte, mas somente uma breve revisão dos resultados encontrados nos bancos de periódicos e teses, buscando identificar estudos já desenvolvidos sobre a temática, que tragam contribuições para compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa.

Ao consultar artigos e outras publicações, correlacionados ao tema proposto, nas Bases de Dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO), da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e no Banco de Teses e Dissertações da PUC SP (**tede.bibliotecadigital.puc**), no período de 2006 a 2016, foram obtidos os seguintes resultados, a partir das palavras-chave indicadas:

Palavra-chave	SCIELO	CAPES	TEDE
Aprendizado profissional docente	97	3497	919
Práticas formativas	42	3751	607
Formação continuada	309	3676	492

Quadro 2 – resultados da pesquisa nos bancos de teses e dissertações

Observando os resultados apontados pelo SCIELO, verifica-se uma discrepância no que se refere ao número de artigos publicados conforme os temas *Aprendizado profissional docente* (97) e *Práticas formativas* (42) em comparação ao tema *Formação continuada* (309). Em relação aos apontamentos de André (1999), os estudos sobre formação continuada tiveram um expressivo aumento. Entretanto, é possível constatar que o mesmo não aconteceu para os temas que se aproximam da profissionalização, no caso, o aprendizado profissional docente e o estudo de práticas que formam o professor.

Vale ressaltar que, dentre as publicações apontadas, não se pode afirmar que todas se refiram ao magistério - há pesquisas na área da saúde, por exemplo - e o número mostra-se ainda menor no que se refere somente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais

(EF-AI), sendo, portanto, computados números gerais para as palavras-chave selecionadas.

Segundo a CAPES, ao serem consultadas teses e dissertações, os números apontados em que aparecem as palavras indicadas são equilibrados. Também não há especificação somente para o Ensino Fundamental, sendo números gerais.

Na base de dados do TEDE PUC/SP já se observa um grande número de publicações em que o tema *Aprendizado profissional docente* emerge, em comparação às demais palavras-chave. Em seguida, o maior número de publicações refere-se às *Práticas Formativas* e por último à *Formação Continuada*, lembrando que não se trata de estudos voltados especificamente para o Ensino Fundamental I e suas peculiaridades.

Nota-se que a consulta aos bancos de dados aponta um grande número de publicações (principalmente no banco CAPES), entretanto o estudo ainda se mostra relevante visto que somente uma parte dessas publicações diz respeito aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a pesquisa em questão.

Diante dessa diversidade de publicações, entre artigos e teses, algumas foram apontadas como relevantes para a presente pesquisa, relacionadas como aporte teórico durante essa revisão de literatura, como as citadas a seguir.

3.2 Pesquisas correlacionadas ao tema **Aprendizado Profissional Docente**

Lüdke e Boing (2004), em **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**, discutem a questão da precarização do trabalho docente, tendo como pano de fundo o conceito de profissão. Trazem contribuições de autores que se dedicam ao estudo da formação e do trabalho docentes, especialmente estudos que focalizam os temas da profissionalização do magistério, da identidade e socialização profissionais, das competências, da profissionalidade, do profissionalismo, do desenvolvimento profissional e do saber docente. Discutem ainda trabalhos de vários estudiosos sobre a profissionalização docente, as diferenças entre professores primários e secundários, o peso da “vocação” e as competências necessárias para a docência, entre outros assuntos.

Relacionam ainda esses temas com a situação do magistério no país, hoje, levando em conta a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a parceria e a autonomia do professorado. Ressaltam que definir a profissionalidade docente tem sido uma ação complexa, devido a suas múltiplas fragilidades. A profissão tem passado

por uma crise de identidade provocada, entre outras razões, pela precarização do trabalho docente.

Finalizando, os autores afirmam que

O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a valorização do magistério (LUDKE; BOING; 2004, p. 1178).

Chacur (2005), em seu artigo intitulado **O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental** aponta para uma pesquisa realizada com professores de Ciclo I e II, cujo objetivo era evidenciar níveis de desenvolvimento da profissionalidade docente e a existência de padrões nas reações dos professores diante dos conflitos escolares. Como referência, a autora utilizou os trabalhos de Huberman e Cavaco, que indicam a existência de “tendências gerais no ciclo de vida dos professores, que comporta uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira” (CHACUR, 2005, p. 398), porém não se trata de uma categorização universal, ou seja, a individualidade dos sujeitos é que determina o processo e os níveis de seu desenvolvimento profissional. Utiliza também os trabalhos de Levin e Ammon, que indicam níveis qualitativos de concepção pedagógica, cuja sequência de etapas seria invariante. A autora considera esses trabalhos em seu estudo, porém toma como marco teórico os postulados de Piaget acerca dos esquemas cognitivos, partindo da premissa de que os professores constroem seus saberes através de assimilações e acomodações frequentes, concebendo o professor como

Um agente que constrói esquemas profissionais de natureza representativa, conceitual e/ou pragmática, na medida em que interage com um meio específico – o ambiente escolar; para que tais esquemas progridam e se aperfeiçoem, é fundamental a tomada de consciência, pelo professor, dos obstáculos enfrentados (CHACUR, 2005, p. 401)

A coleta de dados recorre a entrevistas com 14 professoras de 1ª a 4ª de uma escola pública paulista sobre histórias hipotéticas, cada qual contendo um problema a ser julgado/solucionado; a análise obedeceu a critérios baseados no referencial piagetiano, tomando para estudos a prática pedagógica, a autonomia e a identidade profissional. Esses dados são comparados, ainda, com entrevistas que a autora realizou anteriormente (2001) com professores de 5ª a 8ª série.

Os resultados indicaram que os depoimentos dos professores de 1ª a 4ª séries se distribuem pelos mesmos níveis encontrados anteriormente (professores de 5ª a 8ª série)

e que são as mesmas as formas de reação ao conflito. A autora, conclui que o desenvolvimento profissional docente ocorre em uma sequência de níveis sendo eles: Nível I - profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade; Nível II – Profissionalidade localizada, com semi-identidade; Nível III – Profissionalidade refletida. Segundo a autora, esses níveis diferem dos apresentados por Huberman, Cavaco, Levin e Ammom, pois considera que a evolução de um a outro nível envolve a tomada de consciência pelo professor a respeito da própria prática, das atitudes em relação aos alunos, do envolvimento com as questões do ensino e responsabilidade pela própria atuação.

Nono e Mizukami (2006), no artigo **Processos de formação de professoras iniciantes**, analisam processos formativos de quatro professoras iniciantes, de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a partir de dados obtidos em pesquisa realizada por NONO (2005, apud NONO e MIZUKAMI, 2006) no período 2001-2005, cujo objetivo geral foi investigar os processos de formação vividos por professores em início de carreira.

Utilizaram casos de ensino como instrumentos da pesquisa, permitindo que as professoras participantes, a partir da análise de casos utilizados como ferramentas formativas e investigativas, descrevessem e analisassem sua própria trajetória profissional, ao elaborarem um caso de ensino com base em situações vivenciadas no período inicial da docência. Trazem as contribuições de Marcelo Garcia (1999, apud NONO e MIZUKAMI, 2006), ao tratar sobre a formação inicial e os aspectos positivos e negativos envolvidos nessa formação; Imbernón (2001, apud NONO e MIZUKAMI, 2006), acerca da formação continuada e do conhecimento não-estático do professor; Huberman (1993, apud NONO e MIZUKAMI, 2006), para exemplificar as fases da carreira e as dificuldades pelas quais passam os professores ao iniciarem a docência; Tardif e Raymond (2000, apud NONO e MIZUKAMI, 2006), ao revelarem a importância das experiências e da formação inicial, indicando que as bases dos saberes profissionais parecem ter sido construídas nos anos iniciais da docência, entre outros autores que também discutem determinados aspectos do início da carreira docente.

Nas conclusões do estudo, entre outras considerações, as autoras apontam que as professoras iniciantes evidenciam interesse pela própria aprendizagem profissional, o que confirma a importância de programas de formação continuada que atendam aos interesses dos professores pelo próprio desenvolvimento profissional:

Transparece, nos dados obtidos, a disposição das principiantes para refletir sobre sua prática de ensino e orientar suas intervenções pelas observações e análises que realizam diante da participação das crianças nas aulas que propõem. Confirma-se a necessidade de seu envolvimento em programas de formação continuada que permitam a revisão e a ampliação de seus conhecimentos profissionais (NONO; MIZUKA,MI; 2006, p. 396).

As autoras consideram que os casos de ensino foram um bom instrumento para indagar e analisar o trabalho das professoras iniciantes e o que pensam sobre sua formação e sua prática, constituindo-se também em estratégias promissoras na formação de professores.

Sobre a construção da profissionalidade, o trabalho de Ambrosetti e Almeida (2009), intitulado **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola**, trata da constituição da profissionalidade de docentes do Ensino fundamental dentro do espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor.

As autoras iniciam o artigo discutindo o significado do conceito de profissionalidade, o qual vem sugerindo uma nova perspectiva para a docência, visando compreendê-la em sua complexidade, como “uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional.” (AMBROSETTI; ALMEIDA; 2009, p. 593). É um conceito que surge em outras áreas do conhecimento, porém, a partir da década de noventa começa a ser usado no campo da educação, podendo ser definido como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, apud AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p.594). Examinado o conceito de profissionalidade a partir de diferentes autores, (CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUNES E GAUTHIER, 2004; ALTET, PAQUAY E PERRENOUD, 2003, apud AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009), as autoras observam que um aspecto em comum nas diferentes definições é de que o professor constrói sua profissionalidade ao longo de sua trajetória, desde a escolarização básica, passando pela formação profissional e, segundo as autoras, principalmente na organização escolar onde esses profissionais aprendem e exercem sua função. (AMBROSETTI; ALMEIDA; 2009, p.595).

Para a realização da pesquisa, de cunho qualitativo, foi utilizada a técnica do grupo focal. Foram realizados dois grupos com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo as participantes do grupo 1 cursando Pedagogia, mas já exercendo a

docência, com tempos de experiência variados, e as participantes do grupo 2, formadas em Pedagogia, com pouco tempo de experiência.

Segundo a análise dos dados, as autoras consideram ser a escola o espaço onde a profissionalidade se constrói apoiada nas relações e situações cotidianas partilhadas entre seus atores. Na escola, os sujeitos “constroem representações, valores e crenças, desenvolvem conhecimentos e procedimentos de trabalho e vivenciam experiências que vão se configurando nas formas de perceber-se professor e agir na profissão. (AMBROSETTI; ALMEIDA; 2009, p. 606)

O artigo de Papi (2011), **Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional**, aborda a formação docente tendo como foco o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. Partindo da premissa de que “a formação do professor objetiva prepara-lo para o exercício da docência, envolvendo um processo relacional e ativo, efetivado por uma instituição formadora e mediado pelo formador” e que “ela se efetiva mediante uma atitude ativa” (PAPI, 2011, p. 201), a autora busca explicitar a influência, no desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas, de aspectos originados da experiência que se caracterizaram, em sentido amplo, como formativos, tomando como referencial teórico o estudo de Thompson (1981, apud PAPI, 2011, p. 15) para quem a experiência é uma “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”.

Na fase exploratória da pesquisa, Papi realizou alguns encontros com gestores de uma rede municipal de ensino paranaense, utilizando grupo focal e questionário. A partir de análise desses dados iniciais, foram selecionadas como amostra duas professoras com tempo de até cinco anos de exercício profissional e sem atuação anterior no magistério. A metodologia utilizada para a pesquisa formal, de abordagem qualitativa, foi o desenvolvimento de um estudo de caso qualitativo de matriz crítico-dialética. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

O estudo em questão evidenciou que o desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas é marcado por múltiplos intervenientes formativos gerados pela experiência vinculada à sua história pessoal, especialmente envolvendo a influência materna e as suas vivências como alunas dos anos iniciais de escolarização. Concluindo, a autora ressalta:

Considerar a singularidade das pessoas, os aspectos idiossincráticos de sua história; a forma como agem em seu contexto e se relacionam com outras pessoas para produzir a própria vida e por que o fazem é relevante para compreender de que modo se constitui o professor, pois nesse percurso o “fazer” gera experiência e aprendizagens, cingindo a pessoa e o professor (PAPI, 2014, p. 202).

Sobre a construção da profissão professor, Alves (2012), publica em sua tese intitulada **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**, os resultados de sua pesquisa realizada junto a professores do Ensino Fundamental (anos finais) do Estado de São Paulo, em que investigou a constituição da profissionalidade docente sob a ação de contextos de trabalho influenciados pelos indicadores de qualidade – IDEB e IDESP – e disposições existentes no âmbito escolar. O autor afirma que os professores “veem o seu trabalho relacionado com os resultados das avaliações externas” e ainda que “setores políticos, sociais e midiáticos atribuem a eles (professores) parte considerável da responsabilidade pela baixa qualidade no ensino” (ALVES, 2012, p. 16). Responsabilização que se vê reforçada pelas avaliações de desempenho e ainda mais pelos processos seletivos para professores temporários, no caso do Estado de São Paulo, em que a maioria não consegue aprovação, pelo grau de dificuldade das questões. Entretanto, por necessidade contingente, esses professores chegam às salas de aula. Com baixo rendimento nas provas seletivas, a responsabilização pela baixa qualidade no ensino é atribuída a esses docentes. O autor defende que medidas dessa natureza não contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, muito menos com a construção da profissionalidade docente, se não promoverem a reflexão e proposição de metas e ações significativas para cada escola. Ao contrário, tais indicadores, assim como as avaliações externas citadas anteriormente e outros elementos do contexto escolar, são causadores de um campo de tensões, que afetam a constituição da profissionalidade docente. Este é ponto central da pesquisa do autor, que busca esclarecer o modo como essa intervenção acontece.

Esse campo de tensão foi investigado por meio de observação, levantamento de documentação e depoimentos dos sujeitos sobre suas percepções. O referencial teórico foram os descritores de profissionalidade sugeridos por Roldão, a saber “a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo”. (ROLDÃO, 2005, apud ALVES, 2012).

Para a realização da pesquisa, o autor selecionou, de um universo de 118 escolas, apenas duas, com características distintas: a de maior e a de menor IDEB na região demarcada. Fez-se uso da observação-participante, em que o pesquisador foi a campo,

“atento aos detalhes, às impressões transparecidas nas interações entre os sujeitos e destes com materiais e ambientes” (ALVES, 2012, p. 73). Foram utilizados ainda entrevistas e exame de documentos das duas escolas – Projeto Político Pedagógico, Quadro de Horários, Ata de Reuniões, entre outros que se fizeram pertinentes aos objetivos da pesquisa.

A partir da análise dos dados, o autor conclui que a construção da profissionalidade docente trata-se de um processo complexo, que depende tanto de fatores internos quanto externos, de disposições individuais e coletivas para o trabalho. Fatores como a práxis docente, o clima organizacional da escola, os dispositivos de inserção profissional, a perenidade das equipes docentes e gestora e a organização de coletivos de professores mostraram-se potencialmente transformadores dessa profissionalidade, contribuindo em maior ou menor grau para o desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Ainda no campo da formação de professores, o estudo de Calil (2014), analisa uma experiência bem sucedida em sua tese **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. Segundo a autora, a educação neste município tem sido alvo das atenções tanto por apresentar evolução nos indicadores de avaliação externos quanto por realizar formação continuada específica aos professores iniciantes na rede municipal, o que ainda representa uma das fragilidades no âmbito educacional do país.

Nesse trabalho, Calil analisa o processo de implementação da política de formação continuada em Sobral, bem como, avalia as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

Para a realização do estudo, foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa, a qual considera a perspectiva dos sujeitos, o contexto em que atuam e os significados que atribuem às suas experiências. Para tanto, foram utilizados diferentes procedimentos e instrumentos de pesquisa, tais como: entrevista semi-estruturada e grupo focal, análise de documento e questionário na tentativa de captar, nos diversos campos e com os atores envolvidos, todo o processo de formação continuada. Teve como sujeitos, na Secretaria de Educação a superintendente educacional e a coordenadora de valorização do magistério; na Escola de Formação de professores a diretora, a coordenadora de formação e 11 professores formadores; e, 45 professores iniciantes que avaliaram a formação oferecida pela rede municipal.

No decorrer do trabalho, a pesquisadora utilizou diversos aportes teóricos como Imbérnon (2000); Cochran-Smith (2003); Mizukami (2006); Gatti, Barreto e André

(2011), entre outros, a fim de fundamentar suas ideias e o desenrolar de sua pesquisa sobre a formação do professor, o desenvolvimento profissional docente, a responsabilidade sobre os resultados da aprendizagem dos alunos.

A autora afirma, sobre as práticas formativas, que “padronizar o conhecimento, pensar uma prática linearmente construída que não considera as interações, o contexto, os alunos, não é pensar nas características de um profissional de qualidade” (CALIL, 2014, p. 30).

Assim, ficou evidente a importância de conhecer o trabalho realizado em Sobral (CE), o qual intensificou seu investimento na formação do professor iniciante, através de ações pontuais.

Ao longo de sua pesquisa, a autora identificou que uma gama de ações se articularam para a formação de um sistema educacional na rede municipal, a qual também adota a meritocracia e a política de resultados como referência para a premiação das escolas e suas equipes.

Nesse sentido, a formação continuada assume grande importância, a ponto de ser criada uma Escola de Formação Permanente, por entenderem que a formação é importante e a educação é permanente. Além disso, todos os envolvidos no processo educacional (diretores, coordenadores e professores) passam por formação em exercício e se corresponsabilizam pelos resultados da aprendizagem dos alunos. Mesmo não sendo uma ação perfeita, entretanto, aponta para melhorias cada vez mais consideráveis dos resultados, acompanhada, em contrapartida, de plano de carreira eficiente, formação continuada de qualidade, que atendem às necessidades docentes.

A autora encerra sua tese apontando algumas ações do município que se tornaram eficazes e que apontam possíveis soluções que poderiam ser ampliadas a nível federal, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação nacional.

Nessa breve análise de produções acadêmicas que tratam do aprendizado e conhecimento profissional, é possível perceber que muito se tem pesquisado e estudado a respeito dos processos e contextos da construção do conhecimento profissional docente. Trata-se, entretanto, de um campo ainda vasto para futuras pesquisas, visto que a constituição da docência é um processo complexo, com interfaces subjetivas, que consideram histórias de vida, processos internos, além de formações com diferentes enfoques. Entrar em campo e conhecer sujeitos e escolas com perfis diversos, identificar como acontecem os processos de aprendizagem do conhecimento docente e analisar as práticas formativas dentro do espaço escolar que colaboram para o desenvolvimento do

saber profissional desses professores, são fatores de motivação para a realização desse estudo, que poderá contribuir com essas discussões a partir da análise das falas das professoras participantes.

4 O PERCURSO DA PESQUISA – UMA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Eu quero desaprender para aprender de novo.

Raspar as tintas com que me pintaram.

Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

Ao tomar a epígrafe acima e trazê-la para o contexto do pesquisador, é possível compreender os sentimentos e sentidos de seu trabalho. Durante a pesquisa, é preciso desprender-se de concepções e crenças, “raspar as tintas” com que fomos pintados durante nossa trajetória pessoal e profissional. Mesmo ao raspar as tintas, os sinais da antiga pintura sempre ficam marcados, e são eles que definirão o aspecto e a tonalidade da nova pintura. Assim como na pesquisa, em que a subjetividade está presente, as marcas do pesquisador definem muito de seu percurso de estudo, os rumos que irá tomar e como analisará os dados obtidos. É necessário um exercício de olhar com outros olhos, de “desencaixotar emoções e recuperar sentidos”. Há momentos de desapegar-se de crenças, elaborar hipóteses, abrir mão de certezas, de resguardar impressões, de “desaprender para aprender de novo”.

O Mestrado Profissional em Educação proporciona ao professor da Educação Básica redimensionar sua compreensão sobre teoria e a prática, na medida em que esse profissional passa a relacionar epistemologicamente suas ações docentes com estudos de teóricos clássicos alinhados a pesquisas contemporâneas. Além disso, impulsiona o profissional docente a adentrar no campo da investigação, com o mesmo rigor das pesquisas acadêmicas.

Sendo um Mestrado de natureza profissional, sua dinâmica de aulas, seminários, estudos em grupos, diários de campo, entre outras atividades, abre espaço para um estreitamento entre os produtores do saber - academia/universidade-, e os práticos - professores (FREIDSON apud TARDIF, 2005, p. 94), relação esta muitas vezes vertical, em que o primeiro contribui com a formação do segundo, transmitindo conceitos sem, muitas vezes, contar com a vivência que o prático, por sua vez, possui.

Portanto, um vasto horizonte se abre para o aluno do MPE: ao explorar conceitos e ideias que na graduação são vistos isoladamente ou sem o aprofundamento necessário à sua interpretação e compreensão; e ao adentrar o campo da pesquisa, que no curso superior, não raro, permanece como pesquisa bibliográfica, recorrendo a teóricos, teses e

artigos já publicados para explorar ou explicar determinado tema. Aliás, sobre o *ser pesquisador*, Haguette (in BIANCHETTI e MACHADO, 2012, p. 380) afirma que “é neste nível que o aluno estabelece familiaridade com os princípios epistemológicos e metodológicos que propiciam a geração de conhecimento”.

Em processo seletivo para a entrada no MPE, um anteprojeto já deve ser proposto, com o intuito de que o aluno demonstre os motivos pelos quais buscou o curso, que anseios e dilemas pretende discutir e compreender através dos estudos epistemológicos e das investigações a serem realizadas. É a entrada no campo da ciência, da pesquisa além do aprofundamento nos temas, com rigor próprio da pós-graduação *stricto sensu*. Como destaca Severino (2007, p. 212):

As tarefas de estudo, de pesquisa e de elaboração, solicitados nos cursos de pós-graduação, constituindo formas por excelência de trabalhos científicos, geram exigências de disciplina, de rigor, de seriedade, de metodicidade e de sistematização de procedimentos. Ademais, pressupõem, da parte do pós-graduando, maturidade intelectual e autonomia em relação às interferências dos processos de ensino.

Hoje, revendo meu percurso de pesquisadora, comparo-o a um espiral, com momentos de recomeço, porém a cada volta com maior complexidade e fundamentação teórica. Percebo claramente esse processo ao considerar as mudanças de títulos que ocorreram desde o anteprojeto apresentado como requisito necessário para o ingresso no Mestrado, o que pode vir a elucidar como transcorreu o processo dessa pesquisa. Passo a narrar um pouco dessa trajetória, na tentativa de desvelar esse percurso pesquisador, um processo que, segundo Colucci (in BIANCHETTI; MACHADO; 2012, p. 397) representa um processo de “elaboração de pensamento e de trabalho intelectual”; complementando, afirma que “a principal fonte [de pesquisa] está na história singular desse sujeito [pesquisador], nas marcas psíquicas que requerem elaboração. Aí as marcas de autoria. Autoria descende de desejo”. O desejo de aprender, de investigar e de mostrar aos outros o resultado de um trabalho árduo, porém gratificante. Passo a narrar brevemente a história dessa pesquisa:

O primeiro título apresentava um anteprojeto, *A influência da formação da equipe gestora nos processos educacionais*; com dimensões ainda embrionárias pretendia identificar as consequências da influência da equipe gestora sobre o trabalho docente e propor uma ação formativa específica para gestores. Projeto audacioso, todavia sem embasamento teórico consistente, com pretensão de ser uma pesquisa-ação e produzir resultados em meu próprio local de trabalho. Ao iniciar os estudos no curso percebi que

pesquisar o próprio grupo, com o qual mantenho relações há anos, seria mais difícil do que eu pensava, diante da necessidade de “raspar-me as tintas com que me pintaram”, de afastar-me da subjetividade, da amizade, das ideias preconcebidas que eram trazidas pela proximidade e o grau de afinidade que eu mantinha com aquelas pessoas. Seria um aprendizado interessante, olhar por outros ângulos, ser imparcial, ao mesmo tempo conhecendo tão bem o grupo, entretanto não teria tempo suficiente para tal empreitada.

No primeiro encontro com minha orientadora, algumas mudanças foram sugeridas, a partir de uma reflexão sobre os objetivos e o tema, colocando mais foco no tema formação docente do que formação de gestores. Sobre o papel do orientador, uma fala de Marques (in BIANCHETI; MACHADO; 2012, p. 239) corrobora para ressaltar a relevância de seu acompanhamento:

Orientar aqui de início significa ajudar o orientando a descobrir o que quer investigar. Delimitando seu tema/hipótese de trabalho traduzida em título conciso, capaz de decompôr em capítulos e estes em itens distintos. Arma-se assim o roteiro da pesquisa, desenho sumário que lhe define os rumos embora provisórios, desde que escrever é sempre reescrever.

Iniciando esse processo de reescritas e repensando o novo caminho a seguir, um novo título surgiu: *CONCEPÇÕES DE ENSINO E PRÁTICAS FORMATIVAS: as urgências e incertezas da construção do saber docente*, aludindo a um livro que havia lido recentemente “Ensinar na urgência, decidir na incerteza”, de Philippe Perrenoud (2001), em que o autor afirma que é preciso compreender as urgências e incertezas na ação pedagógica para propor situações de formação que atendam às necessidades docentes. Enquanto coordenadora pedagógica, entendia que minha formação para exercer tal função ainda estava longe de compreender profundamente os processos formativos da docência. Um dos objetivos específicos deste projeto de pesquisa seria investigar quais as concepções sobre ensinar estão presentes entre os professores e se as práticas formativas podem alterá-las.

A nova temática desse projeto de pesquisa me conduziu pelos caminhos já percorridos por outros estudiosos, e aos poucos fui aprofundando em estudos de autores já conhecidos, como Perrenoud, Sacristán, Imbérnom, ao mesmo tempo que fui apresentada a outros, que possivelmente não se tornariam meus conhecidos se não fosse o Mestrado, tais como Mizukami, Altet, Gatti, Tardif, Lessard, Day. Estava iniciando a “Revisão de literatura”, parte de indiscutível importância para o encaminhamento adequado da pesquisa, devendo ser considerados tanto os clássicos, quanto artigos e publicações que debatem sobre o conteúdo temático proposto.

A má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados (ALVES-MAZOTTI in BIANCHETTI E MACHADO, 2012, p. 42).

Após delimitar o problema, definir os objetivos e realizar uma breve revisão de literatura, além de organizar o cronograma pretendido, foi realizada a apresentação do projeto para uma primeira banca composta por professoras doutoras em educação. Os estudos da revisão de literatura mais as considerações de professores durante a apresentação no *Seminário I*⁵, fizeram-me perceber que *investigar concepções* seria algo muito complexo. Muitas vezes, tais concepções não estão explícitas nem aos próprios professores e investigá-las exigiria várias técnicas de coleta de dados, além de um aprofundamento com mais tempo e rigor. Fomos, orientadora e eu, adequando os objetivos da pesquisa e buscando mais embasamento teórico, ao mesmo tempo em que iniciei a pesquisa.

A coleta de dados foi o grande ápice do percurso do Mestrado. Definiu-se que a técnica que melhor condizia com o tipo de pesquisa qualitativa e com o objeto de estudo era o grupo de discussão. Frente a frente com os professores, era preciso “desencaixotar emoções”, pois tratava-se de um grupo de pessoas desconhecidas, das quais eu não tinha nenhum conhecimento prévio, a não ser que eram professoras de Ensino Fundamental I. Não seria possível lançar perguntas e somente esperar por respostas. Era preciso envolvê-las, sensibilizá-las e retirar delas suas impressões, crenças, certezas, dúvidas e opiniões.

Após a primeira fase da pesquisa, com a realização do primeiro grupo de discussão, algumas considerações já poderiam ser realizadas, a partir da análise desses dados preliminares. Mas o título já não poderia ser o mesmo. A investigação estava tomando outros rumos, caminhando na perspectiva de compreender como o professor aprende a ser professor e por meio de quais práticas formativas. *APRENDIZADO PROFISSIONAL E PRÁTICAS FORMATIVAS: o que dizem os professores* passava a ser o novo título da pesquisa. Após a apresentação em um segundo Seminário, e considerando sugestões propostas pela banca, a pesquisa teve continuidade em uma segunda escola.

Novo grupo de professores, também desconhecidos à pesquisadora. Um grupo com características bem específicas e diferentes do grupo inicial. A partir desses novos

⁵ O programa do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté inclui dois momentos de apresentação e discussão dos projetos de pesquisa, intitulados Seminário I e II.

dados foi possível analisar, comparar, cotejar, relacionar o que havia nas falas das participantes como indícios do que pensam sobre o aprendizado docente.

Para realizar tal análise foi necessário retomar os textos, recorrer a produções recentes, buscar outros autores. A pesquisa em banco de teses e dissertações trouxe à tona publicações sobre o tema, contribuindo com a fundamentação teórica e esclarecendo alguns aspectos que surgiam à medida que transcorria o processo de análise. Esses autores, que discutem através de seus estudos os aspectos relacionados ao aprendizado da docência em suas múltiplas dimensões, a construção da profissionalidade docente e os dilemas de professores iniciantes, contribuíram com esse trabalho indicando que este ainda é um tema para ser investigado.

Diante das análises, dos resultados obtidos e dos estudos realizados durante todo o percurso da pesquisa, o título sofreu mais uma mudança, na tentativa de aproximar-se ainda mais do objetivo pretendido e da essência que estava implícita nas falas das participantes. Parece que é preciso verificar antes de tudo quais são as práticas formativas que propiciam o aprendizado profissional e depois se elas são significativas aos professores. Para a Qualificação, etapa semifinal da conclusão da dissertação, esse estudo é apresentado sob a denominação *PRÁTICAS FORMATIVAS E APRENDIZADO PROFISSIONAL: o que dizem os professores*.

Até aqui esbocei o trajeto em que a pesquisa foi realizada, ao mesmo tempo em que procurei demonstrar meu percurso de mestranda e iniciante no campo epistemológico. Não é um caminho fácil, é preciso avançar – recuar – refletir – avançar num ciclo, cada vez com maior complexidade. A presença constante do orientador apontando, intervindo, sugerindo, contribui na formação do pesquisador autônomo. Como ressaltam Biancheti e Machado (2012, p. 31)

Já o orientador, diferentemente do “livro que orienta”, é um personagem que entretém uma relação singular e intersubjetiva com seu orientando, de peculiar riqueza e complexidade, por sinal. O orientador juntamente com o orientando e suas páginas escritas constituem um trio único e original, com considerável espaço de liberdade, voltado para construir conhecimentos, bem como favorável ao desenvolvimento de um estilo pessoal na escrita.

Essa autonomia vai sendo conquistada um passo de cada vez, a cada autor que se torna conhecido, a cada livro ou artigo lido e esmiuçado, a cada coleta de dados e sua análise posterior. Não é um percurso feito à deriva pois, parafraseando Lewis Carrol, se não sabemos o que pesquisar, onde queremos chegar, qualquer caminho ou método serve, mas, provavelmente, não se chega a um resultado satisfatório.

Por isso, planejar o percurso desse estudo faz com que o pesquisador não se perca nas próprias subjetividades. É preciso planejamento, organização, método.

Método refere-se ao caminho que o pesquisador percorreu, empregando as técnicas mais adequadas para atingir os objetivos de pesquisa ou, como afirma Abbagnano (2007, p. 781), o “[...] conjunto de procedimentos técnicos de averiguação ou verificação à disposição de determinada disciplina ou grupo de disciplinas”. Para Severino (2007, p. 100) “a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”.

Nessa malha, que tece fios teóricos e empíricos, o conhecimento é construído pelo pesquisador, que o disponibilizará à sociedade a fim de contribuir para a compreensão dos fatos estudados e sua implicação prática. Como uma tarefa de todos, seja como pesquisador, estudante, professor, a pesquisa é a essência para a aprendizagem significativa:

Sendo o conhecimento construção do objeto que se conhece, a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos de conhecimentos; e a Universidade precisa de pesquisa para ser mediadora da educação (SEVERINO, 2007, p. 25).

Considerando a subjetividade inerente ao objeto de pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, que como observam Bogdan e Biklen (1994), procura captar o ponto de vista dos sujeitos sobre suas experiências, os significados que atribuem a elas e o modo como eles as interpretam.

A presente pesquisa transcorreu seguindo um percurso por etapas, mas não linear, compreendendo idas e vindas ao longo do percurso, principalmente no que se refere ao diálogo entre os fundamentos teóricos e os dados, visando compreender seus significados.

André (2016, p. 39) aborda essa característica da pesquisa qualitativa e salienta o que se espera de um pesquisador:

a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; b) sistematização, tanto na definição das metas quanto na condução do trabalho, ou seja, que faça registro claro e faça justificativa dos passos seguidos e das informações obtidas; c) apoio em referenciais e conhecimentos disponíveis.

A autora apresenta a estrutura de um percurso de metodologia que oferece referências valiosas a pesquisadores, considerando as especificidades dos cursos de Mestrado Profissional em Educação, principalmente por se tratar de mestrandos que pesquisam a prática e que já possuem em sua própria trajetória, experiência pessoal e profissional.

Segundo André (2016, p. 36), espera-se do pesquisador da prática o mesmo rigor metodológico e habilidades necessárias à realização de toda pesquisa, ou seja:

[...] situar-se frente ao seu contexto profissional, problematizar a situação vivida, aprender a localizar fontes de consulta e a selecioná-las; a formular questões orientadoras; a conhecer procedimentos metodológicos como observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; a construir instrumentos de coleta de dados; a analisar dados e relatar os achados.

Considerando as discussões anteriores sobre o método e as referências oferecidas por André (2016), são apresentados na sequência os procedimentos que foram definidos para a realização da pesquisa em questão.

4.1. Tipo de Pesquisa

Com o intuito de captar as percepções dos participantes acerca de seu processo de aprendizado profissional, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando o grupo de discussão na coleta de dados. Segundo Weller (2013, p. 56), essa técnica permite “a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas”, o que indica sua pertinência aos objetivos da pesquisa.

Pensando nas especificidades do objeto de estudo, a escolha do grupo de discussão deve-se ao fato de que as conversas favorecem a explicitação de teorias implícitas, de concepções e paradigmas subjacentes à prática docente. Embora guarde algumas diferenças, a técnica assemelha-se à de grupo focal, no que diz respeito à compreensão de processos, de percepções, atitudes e representações sociais:

É uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tema sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (SMEHA, 2009, p. 261).

Assim, a utilização do grupo de discussão mostrou-se adequada ao tipo de pesquisa, por permitir captar consensos, bem como opiniões divergentes, em um grupo

com experiências semelhantes: a vivência de um processo formativo na escola, considerando as histórias de vida e de formação.

4.2. Participantes

A população para esta pesquisa foi constituída por dezoito professores dos Anos Iniciais, de 1º a 5º ano, de duas escolas de Ensino Fundamental da rede estadual do município de São José dos Campos. A título de explicação, a opção por escolas estaduais deve-se ao fato de, supostamente, utilizarem a mesma proposta de formação, através do Programa Ler e Escrever, a qual pretende, por meio de investimento na formação em exercício de seus profissionais em educação (professores coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino⁶, coordenadores pedagógicos e professores das salas regulares) melhorar a qualidade na alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental) e a consolidação da aprendizagem da leitura e escrita (4º e 5º anos do Ensino Fundamental) através de ações contínuas.

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual (SÃO PAULO, 2010).

Como critério de seleção das escolas foram utilizadas as notas do ano de 2013 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em seguida, foram filtradas dezesseis escolas que obtiveram decréscimo e vinte e seis escolas com crescimento em sua última nota IDEB. Deste último agrupamento, ainda foram filtradas oito escolas que demonstraram um crescente constante em suas notas desde 2007 e que atingiram, ou ultrapassaram, a nota 6,00. Para esclarecer sobre a escolha do IDEB como critério para a seleção das escolas, é válido acrescentar:

Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os

⁶ Os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino.

índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2013.)

Para a realização da pesquisa, restringiu-se o estudo a um universo de duas escolas e seus professores, sendo uma das escolas selecionada entre as que obtiveram elevação nas aplicações da Prova Brasil, com as maiores notas; a segunda escola foi selecionada entre aquelas que tiveram decréscimo em sua nota no IDEB de 2013. Para restringir ainda mais, foram escolhidas escolas de bairros periféricos, que atendem uma clientela semelhante, com baixa renda ou alta vulnerabilidade. Assim, foram realizados dois grupos de discussão, sendo o primeiro na Escola A, com oito participantes e o segundo na Escola B, com dez participantes. No total, foram ouvidos dezoito professores.

Vale ressaltar que o critério de escolha das escolas não teve a intenção de focar o desempenho das mesmas no IDEB, mas sim situar a coleta de dados em contextos que, supostamente, seriam diversos quanto ao clima e ambientes escolares, entendendo que isto poderia indicar também certa diversidade nos processos de formação dos professores.

4.3. Instrumentos

Foi utilizado como técnica na coleta de dados o grupo de discussão. Nessa técnica, conforme observações de Weller (2013, p. 56) o pesquisador assume um papel de facilitador das expressões do grupo, a partir de um roteiro com questões que levem à “reflexão e narradas de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos”. Assim, as discussões dos grupos foram orientadas por um roteiro (Apêndice II), com questões que envolveram as concepções dos professores sobre a escola e a docência, as experiências de formação e o impacto das práticas formativas em suas práticas pedagógicas. Complementando a coleta de dados, foi solicitado às participantes que respondessem a um questionário de caracterização (Apêndice I), com informações sobre a experiência profissional, formação acadêmica e grau de satisfação tanto com a profissão quanto com a instituição na qual exercem sua função.

4.3.1 A escolha do instrumento

A escolha do grupo de discussão como principal instrumento na coleta de dados permitiu ao pesquisador coletar opiniões, conhecer algumas representações, identificar pontos de vista e concepções, visto que tal instrumento propicia uma discussão aberta acerca do tema proposto. Como fundamentação teórica e norteadora na execução da pesquisa foram utilizados os pressupostos expostos por Gatti (2012, p. 9). Embora as orientações da autora se refiram ao grupo focal, oferecem referências importantes também para a realização dos grupos de discussão, tendo em vista a semelhança das técnicas, por “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Continuando, permite, também, que o próprio grupo compreenda seu processo de construção, suas práticas cotidianas, o motivo de ações e reações, comportamentos e atitudes, sendo assim uma:

[...] técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (ibid., p. 11).

Os objetivos desta pesquisa, relacionados a concepções sobre o que é ensinar e percepções acerca de quais práticas formativas permitem a construção do saber docente, são o referencial de escolha pelo trabalho com grupo de discussão, o que também se estenderá à composição do grupo: “[...] o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar” (GATTI, 2012, p. 18).

4.3.2 O roteiro

O roteiro utilizado como apoio para o pesquisador fomentar a discussão entre os participantes foi elaborado a partir de questões pertinentes ao tema da pesquisa, entretanto com a possibilidade de ser flexível, considerando as proposições do próprio grupo.

Vale ressaltar que tal roteiro trata-se de um guia, não sendo necessário ser seguido à risca ou mesmo apresentado aos participantes. Entretanto, há de se considerar que a questão inicial deve ser respondida por todos, para que possam ser analisados comparativamente (WELLER, 2013, p. 60).

Portanto, um roteiro de apoio com questões que possam instigar os participantes a se expressarem espontaneamente, porém dentro do assunto proposto, é de fundamental importância. Finalmente, a fim de enfatizar a preocupação com o uso do roteiro, vale citar Gondim:

Alerta-se que um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. (2003, p. 154)

Quando se esgotam as falas acerca da questão inicial, as perguntas de cunho de aprofundamento são direcionadas ao grupo, para que as discussões sejam retomadas, suscitando explicitações, investigando pormenores. Ao final da discussão, a pergunta torna-se provocativa, para que o grupo possa apontar seu ponto de vista, suas reflexões. O roteiro orientador das discussões dos grupos é apresentado no Apêndice II.

4.3.3 Fontes complementares para a pesquisa

Ainda como fonte complementar na coleta de dados, foi utilizado um questionário de caracterização dos sujeitos, com informações sobre a carreira e a experiência profissional dos participantes. A partir dos dados obtidos com tal instrumento foi possível verificar as variáveis relacionadas à formação acadêmica, tempo de atuação no magistério e grau de satisfação com a profissão e com a instituição na qual foi realizada a pesquisa. O modelo do questionário é apresentado no apêndice I.

4.4 Procedimentos para Coleta de Dados

A coleta dos dados foi realizada, em primeiro plano, utilizando-se os grupos de discussão formados a partir das indicações descritas na seleção dos participantes.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), sendo aprovada pelo mesmo.

Posteriormente à sua aprovação, foi solicitada a autorização da Diretoria de Ensino de São José dos Campos, bem como dos gestores das escolas, para se realizar a coleta de dados. Nas escolas, foi apresentado aos gestores, a saber, às diretoras e coordenadoras pedagógicas, o teor da pesquisa, combinados os horários e locais disponíveis para a realização dos grupos de discussão. As gestoras incumbiram-se de convidar os professores que voluntariamente desejassem participar.

Tendo sido disponibilizado, em ambas as escolas, um tempo em ATPC para a realização dos grupos, foi apresentado aos participantes do estudo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enfatizando que lhes seria garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurado o seu afastamento do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

4.4.1 A composição dos grupos

Foram compostos dois grupos distintos para discussão do tema, reunindo oito participantes da Escola A e dez na Escola B, totalizando dezoito participantes. Cada grupo de discussão foi realizado em sua escola de origem, conservando o aspecto acolhedor, em que o professor pode permanecer em seu próprio ambiente de trabalho, com os colegas com os quais já tem afinidade. Durante as discussões, os grupos foram instigados para que se manifestasse a diversidade de opiniões e pontos de vista, já que existiam variáveis como professores de diferentes séries e diferentes tempos de docência.

Os grupos foram formados por adesão voluntária, mediante convite, em que os participantes que aderiram ao trabalho foram aqueles que se demonstraram sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, visto que a “atividade no grupo deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental” (GATTI, 2012, p. 13).

4.3.2 A organização das sessões e o registro das discussões

Outra questão importante diz respeito ao local das sessões e sua organização. Para que a interlocução acontecesse de forma mais fluente e direta, os participantes foram acomodados em círculo, com as carteiras da sala de aula disponibilizada pelas escolas.

Os encontros tiveram duração média de uma hora, tendo sido realizado somente um encontro em cada escola.

As discussões foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, para a análise de seu conteúdo. Também foram utilizadas anotações escritas, pela pesquisadora, durante as discussões. Tais informações, armazenadas no formato digital, serão mantidas sob a guarda do pesquisador pelo período de cinco anos, sendo inutilizadas após esse intervalo de tempo.

Ao final dos encontros, foi solicitado aos participantes que respondessem ao questionário de caracterização, com informações sobre a carreira e a experiência profissional. Um quadro-síntese com essas informações é apresentado no apêndice III.

Retomando o objetivo proposto no estudo, ou seja, analisar e compreender aspectos da construção dos conhecimentos profissionais de professores e o papel das práticas formativas na construção desses conhecimentos, e de acordo com o roteiro proposto, as discussões tiveram início a partir da seguinte questão de aquecimento: “Como você aprendeu a ser professora?” Vale ressaltar que muitas questões previstas no roteiro não foram feitas diretamente às participantes, visto que elas emergiram naturalmente durante as conversas. Por isso, é de suma importância que o pesquisador esteja atento às falas para que não se torne uma conversa repetitiva, ao contrário, ela deve ser dinâmica e fluente. Desse modo, durante a realização do grupo de discussão, coube ao pesquisador manter uma certa ordem, evitando constrangimentos ou mal-estares entre os participantes, ou mesmo a monopolização da palavra por um dos participantes.

4.5. Procedimentos para Análise de Dados

A partir da coleta das informações, essencialmente por meio do grupo de discussão, em que pontos de vista, valores, crenças serão expostos, de forma clara ou sutil, foi necessária a análises das falas, num processo de organização e elaboração do material colhido, na busca de caminhos para entender dos significados dos dados obtidos. Como alerta Gatti (2012), nesse processo é necessário ao pesquisador tomar consciência das próprias ideias ou conceitos prévios, evitando deixar-se afetar pelo que espera das discussões do grupo, mas procurando compreender os sentidos atribuídos ao tema pelo grupo.

As falas gravadas foram transcritas, levando-se em consideração anotações sobre as expressões (corporais, faciais), gestos, entre outros elementos mais sutis que, entretanto, têm muito a evidenciar sobre o que os participantes pensam, sentem e concebem, oferecendo elementos para a interpretação e compreensão dos sentidos que o grupo atribui ao tema discutido. A esse respeito, Gatti (2012, p. 47) explicita:

As transcrições são apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. Com isso, pode-se proceder a análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas.

A autora observa ainda que não existe um único modelo de análise de dados, porém a análise não é processo espontâneo, mas um percurso metodológico que envolve clareza e sistematização nos procedimentos escolhidos.

Assim, buscou-se também referências nas proposições de Bohnsack e Weller (2013) sobre análise de dados dos grupos de discussão. Os autores propõem uma forma de análise adaptada a partir do *método documentário* apresentado por Mannheim (1980, apud BOHNSACK e WELLER, 2013), entendido como uma forma de apreender a visão de mundo e as orientações coletivas de um grupo social, que constituem um conhecimento *ateórico* nem sempre passível de uma compreensão mais aprofundada pelo grupo, ou seja, um conhecimento que os sujeitos têm, mas nem sempre conseguem explicar. Cabe ao pesquisador, então, “encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente” (BOHNSACK e WELLER, 2013, p. 68).

Segundo os autores, a interpretação documentária não parte de teorias ou hipóteses previamente elaboradas; pretende a reconstrução das visões de mundo e a compreensão das estruturas de ação dos participantes do grupo. “Trata-se de uma mudança que, ao invés de perguntar o que é a realidade social na perspectiva dos atores, irá questionar como esta perspectiva está constituída.” (BOHNSACK e WELLER, 2013, p. 73).

Bohnsack e Weller (2013) propõem um percurso nesse processo de análise, que compreende uma primeira etapa, de *organização temática*, que inclui a análise do contexto de realização do grupo e dos dados complementares e a identificação dos principais temas e subtemas surgidos na discussão do grupo. Essa etapa incluiu a revisão das anotações sobre a dinâmica e as interações observadas nos grupos, a construção da descrição das escolas e do perfil dos participantes, delineado por meio do questionário de caracterização, a leitura das transcrições buscando identificar as passagens que revelaram os temas emergentes nas discussões.

Segundo os autores, a análise compreende também as etapas da *interpretação formulada* e *interpretação refletida*:

Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (o que foi discutido), a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista (como foi discutido) como o quadro de referência (frame) que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações (BOHNSACK e WELLER, 2013, p. 68).

Assim, num segundo momento, considerado de *interpretação formulada*, fez-se uma análise mais descritiva, na qual se procurou compreender o sentido imanente das

discussões e organizar a estrutura temática do texto, construindo uma organização para a exposição dos dados compreensível ao leitor.

Num terceiro momento, da *interpretação refletida*, buscou-se a interpretação dos dados, à luz dos objetivos colocados no estudo, recorrendo ao conhecimento empírico e ao referencial teórico do estudo, buscando a reconstrução dos modelos de orientação coletiva dos grupos.

Ainda conforme Bohnsack e Weller (2013), quando se dispõe de dados de mais de um grupo o processo de interpretação refletida deve incluir a *análise comparativa*, buscando comparar a forma como um mesmo tema foi discutido pelos diferentes grupos, identificando aproximações e orientações coletivas do grupo em relação ao seu meio social. No caso desta pesquisa, buscou-se compreender as diferenças nas temáticas levantadas nas discussões, relacionando-as com os contextos escolares nos quais os discursos foram produzidos, e a diversidade das experiências dos sujeitos participantes.

Os procedimentos metodológicos descritos acima serviram de referência no processo de análise que, como observa Gatti (2012, p. 44) “é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume de informações levantadas.”

Os resultados e as discussões realizadas a partir da identificação, organização e interpretação dos temas que se mostraram pertinentes, a partir da análise dos dados, são apresentados na seção seguinte.

5 AS PRÁTICAS FORMATIVAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Antes de iniciar a discussão dos resultados, vale apresentar uma breve descrição das escolas no sentido de deixar mais claros os contextos de formação continuada das professoras participantes, bem como um relato da realização dos encontros a partir da impressão da pesquisadora, descrevendo o clima e as interações durante a realização dos grupos.

5.1 O perfil das escolas e das professoras participantes

A investigação foi realizada em duas escolas públicas da rede estadual do município de São José dos Campos, uma cidade considerada desenvolvida, localizada a 97 quilômetros da capital São Paulo. É o principal município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e o mais importante polo aeronáutico e aeroespacial da América Latina. O processo de industrialização da de São José dos Campos tomou impulso a partir da instalação, em 1950, do então Centro Técnico Aeroespacial (CTA) - hoje Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA) - e inauguração da Via Dutra, em 1951. Nas décadas seguintes, com a consolidação da economia industrial, a cidade apresentou crescimento demográfico expressivo, que também acelerou o processo de urbanização. No ranking nacional de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), São José dos Campos está entre as cem melhores do Brasil para se viver, ocupando a 24ª colocação com 0,807⁷. As escolas em que a pesquisa foi realizada são tratadas por Escola A e Escola B.

Visando contextualizar as discussões, objeto da análise, apresenta-se uma breve caracterização das escolas e das professoras participantes da investigação, no quadro a seguir:

⁷ Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ESCOLA A	• Zona Norte • Períodos: matutino e vespertino • Alunos dos Anos Iniciais: baixa renda, alguns em distorção idade-série • IDEB: decréscimo em 2013 e 2015 • Programa Ler e Escrever • Participantes: 8 professoras Formação acadêmica: • Técnico em Magistério: 1 • Graduação em Pedagogia: 7 • Pós-graduação <i>lato sensu</i>: 3 Outros: • A maioria das professoras declarou-se Muito Satisfeitas com profissão/instituição • ATPCs - uma vez por semana/ foco: estudo do Guia de Professores do Ler e Escrever e do programa Educação Matemática dos Anos Iniciais (EMAI) • Equipe gestora: considerada como suporte pedagógico e disciplinar • Diretora é ex-coordenadora pedagógica; formadora do Pró-Letramento e PNAIC.	ESCOLA B • Zona Sul • Períodos, matutino e vespertino • Alunos do EF e EM, Fundação CASA e EJA carcerária - de alta vulnerabilidade • IDEB: elevação no período de 2005 a 2015. • Programa Ler e Escrever • Participantes: 10 professoras Formação acadêmica: • Graduação em Pedagogia: 10 • Pós-graduação <i>lato sensu</i>: 6 Outros: • Satisfação com a profissão/instituição: 2 – Muito Satisfeitas; 1 – Pouco Satisfeita; e as demais Satisfeitas • Dobradinha Estado e Prefeitura • ATPCs: uma vez por semana, foco: estudos do Guia de Professores do Ler e Escrever e outros assuntos que se façam pertinentes às necessidades do grupo • Diretora também atua como formadora, fora da escola.
--	---	---

Quadro 3 - Caracterização Geral das Escolas e das participantes– elaborado pela pesquisadora

Como é possível perceber no quadro acima, a Escola A situa-se na Zona Norte do município de São José dos Campos. Funciona em dois períodos, matutino e vespertino, atendendo somente a alunos dos Anos Iniciais, ou seja, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola ocupa um lugar no central no bairro em que está inserida, seu prédio é uma construção antiga, cercada por muros altos. Em seu interior as salas de aula ficam dispostas em um círculo, com o pátio no centro. As salas são amplas e a maioria mantém o piso de assoalho de madeira. A escola teve uma queda em seu IDEB no ano de 2013 e 2015, ao contrário do ocorrido em anos anteriores. São alunos na faixa etária entre 6 a 12 anos, considerados de baixa renda e uma minoria pode ser considerada de alta vulnerabilidade, devido a aspectos sociais e econômicos. Os professores utilizam o Programa Ler e Escrever, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Participaram do grupo de discussão oito professoras, voluntárias, com tempos de magistério bem diversos, variando entre seis e vinte e quatro anos de docência. Sete

professoras possuem pelo menos uma graduação em Pedagogia, sendo que somente uma delas não concluiu o curso superior, tendo formação técnica em Magistério. Das oito participantes, três possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo que duas delas especializaram-se em Educação Especial e uma em Gestão Escolar. Segundo dados do questionário de caracterização, a maioria das professoras declarou-se muito satisfeita tanto com a profissão quanto com a instituição em que trabalham. Os ATPCs são realizados uma vez por semana, e o foco das formações parece ser estudo do Guia de Professores do Ler e Escrever e do programa Educação Matemática dos Anos Iniciais (EMAI). A equipe gestora (diretora, vice-diretora e professora coordenadora) encontra-se sempre à disposição das professoras para esclarecimentos de dúvidas e suporte pedagógico e disciplinar. A diretora já trabalhou como coordenadora pedagógica e formadora do Pró-Letramento e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e parece ter um olhar bem atento às necessidades pedagógicas de sua escola.

Quanto à participação no grupo de discussão, todas as professoras demonstraram satisfação em participar. Inicialmente, falavam uma por vez, algumas somente quando solicitadas. Ao longo da conversa, com a condução a partir das questões do roteiro e de outras que emergiam durante a conversa, elas foram se envolvendo e a discussão foi bem produtiva. Parece ser um grupo bem integrado, com disposição para estudos e preocupadas com seu crescimento profissional. Algumas se destacam como líderes, sendo mais participativas, e não necessariamente aquelas com mais tempo de magistério ou na instituição. Ao concluir o encontro, que teve duração de uma hora e dez minutos, agradeceram, pois, segundo elas, foi uma oportunidade de conhecerem um pouco da história de cada uma, bem como suas dificuldades, e se disponibilizaram para encontros futuros. Isso pode sugerir que necessitem de momentos como este para se conhecerem melhor, pois mesmo trabalhando há algum tempo na mesma escola parece não haver tempo para falarem sobre esse tipo de assunto, ao que Papi (2014, p. 202) sugere que “a experiência, decorrente das trocas sociais e originada no ambiente social e cultural, é elemento nodal para a constituição do professor. Isso implica considerar sua história de vida e a história da própria sociedade”.

A Escola B situa-se na Zona Sul do município de São José dos Campos. Funciona em dois períodos, matutino e vespertino, atendendo a alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de ser vinculada à Fundação CASA e à Educação de Jovens e Adultos (EJA) da carceragem feminina de São José dos Campos. A clientela é considerada, em sua maioria, de alta vulnerabilidade, devido a aspectos sociais e

econômicos. Encontra-se localizada nas proximidades de uma rodovia muito movimentada, um pouco isolada do restante do bairro. Sua arquitetura assemelha-se às demais escolas estaduais, cercada de muros altos, entrada única, grades nas janelas da secretaria e na porta de entrada. Em seu interior, as paredes e portas são coloridas, tem cantinho de leitura para os alunos usufruírem nos momentos de intervalo. A sala de professores fica no centro da escola e as salas de aula dos anos iniciais no corredor próximo à diretoria. As demais salas ficam ao redor do pátio. Existe horta para abastecer a escola. Na quadra são desenvolvidas aulas de Educação Física, bem como outras atividades, incluindo um projeto de banda sinfônica. A escola possui auditório para apresentações, palestras entre outros. Os professores seguem o Programa Ler e Escrever, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A escola teve somente acréscimos em seu IDEB no período de 2005 (ano de realização do primeiro exame nacional) a 2015, período utilizado como base para esta pesquisa.

Participaram do grupo da Escola B, dez professoras do Ensino Fundamental I e uma que também leciona no Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física, voluntárias, com tempos de magistério bem diversos, variando entre cinco e trinta e dois anos de docência. Todas possuem pelo menos uma graduação em Pedagogia. Das dez participantes, seis possuem pós-graduação lato sensu. Quanto ao grau de satisfação com a profissão, duas disseram sentir-se muito satisfeitas, uma pouco satisfeita e as demais estão satisfeitas com o exercício de sua função, apontando o mesmo em relação à satisfação com a instituição em que trabalham. Algumas trabalham em mais de uma escola pública, de instâncias diferentes – estadual e municipal - acumulando uma carga horária maior que 30h semanais, o que sugere uma sobrecarga no trabalho docente. Os ATPCs são realizados uma vez por semana, cujas pautas são organizadas de acordo com os estudos do Guia de professores do Ler e Escrever e outros assuntos que se façam pertinentes às necessidades do grupo, já que há ATPCs que reúnem professores do Ensino Fundamental I e II.

Nesta escola, as professoras que participaram do Grupo de Discussão aparentam ser mais questionadoras, resultando em discussões mais calorosas, porém com facilidade para desfocar das questões, exigindo constante retomada ao tema proposto. As discussões foram mais aprofundadas contando com uma participação maior de algumas professoras, ao passo que outras falaram somente quando solicitadas. Levantaram questões problematizadoras e mais polêmicas que na Escola A. O encontro teve duração de uma hora, encerrando no momento em que a PC informou que iniciaria a segunda parte do

ATPC, e que as professoras que ali se encontravam deveriam participar. Porém, o tempo foi suficiente para coletar muitas impressões e dados para análise. As participantes demonstraram respeito pela pesquisa e algumas relataram que têm pretensões de dar continuidade aos seus estudos, ingressando num curso de mestrado.

Interessante destacar que as professoras da Escola B, na qual houve evolução no IDEB, não se preocupam tanto com tal índice, ao contrário, o confundem com o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP). O IDESP é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Além de ter suas avaliações baseadas nas expectativas de aprendizagem e conteúdos propostos pelo Programa Ler e Escrever, para o qual as professoras recebem formação, há a distribuição de uma bonificação para as escolas que superam as metas pré-definidas pelo sistema. Na Escola A não houve menção ao IDEB. Já a Prova Brasil foi mencionada pelos professores da Escola B, porém com pouca ênfase. No início demonstraram confundir IDEB com IDESP, e ainda desconhecer tal resultado, como pode ser visto nas falas a seguir:

Pesquisadora – a minha escolha de realizar essa pesquisa nessa escola, é porque ela vem alcançando as metas no IDEB, aumentando o seu IDEB direto, não havendo decréscimos.

Prof^a. B2 – não, ele caiu em ...

Pesquisadora: não, nos três últimos só houve acréscimo...

Prof^a. B2 – em 2013 não caiu, em 2014 caiu... e era uma turma boa...

Pesquisadora: SARESP ou IDEB?

Prof^a. B2 – Ah, tá... isso foi no SARESP, no IDESP.

Comentários em geral

Pesquisadora – o índice que eu levantei pra realizar a pesquisa foi o IDEB.

Prof^a. B5 - que é da Prova Brasil, né?

Pesquisadora - isso, e aqui já atingiu a meta 6, e só teve acréscimos...

Prof^a. B9 - ah que chique, eu tenho sido a professora de 5º ano daqui da escola...

Risos em geral...

Prof^a. B9 - (risos) mas até parece que eu trabalho sozinha, né?

Pesquisadora – é verdade, pois esse aluno primeiro foi alfabetizado...

Prof^a. B9 - sim, tem todo um processo

Prof^a. B2 – então, aí a gente cai numa questão incoerente, porque o IDEB é um tipo de avaliação e o IDESP é outra, é o SARESP.

Prof^a. B4 - o que pede no IDEB é a nível de Brasil...

Prof^a. B2 – mas se você for ver o nível do IDEB, ele vem com uma prova muito mais fácil, fora do Programa Ler e Escrever, por que ainda tem sílabas ali. Pelo menos a Provinha Brasil tem. Eu não sei a do 5º ano como é, mas a do 2º ano tem lá as sílabas que usa e que não tem nada a ver com o Programa.

Prof^a. B9 - mas como sempre, eles dão uma coisa e cobram outra. Faz parte já da cultura do sistema.

Embora as professoras pareçam desconhecer ou desconsiderar os resultados emitidos pelo IDEB, sugere uma preocupação com a diferenciação entre o que ensinam por meio do Ler e Escrever e os conteúdos avaliados na Prova Brasil. Pode-se inferir que,

mesmo não planejando o ensino de forma a atender as questões solicitadas pela Prova Brasil, os alunos têm demonstrado um bom desempenho nessas avaliações, o que também sugere que as professoras estão utilizando boas estratégias de ensino. Talvez isso aconteça pelo fato de que as professoras, embora não enfatizem na Prova Brasil, estão em constante formação por meio do Programa Ler e Escrever, que promove o ciclo ação-reflexão-ação, com conteúdos definidos, estratégias planejadas, orientações claras ao professor que o auxiliam a conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Corre-se o risco de tornar o ensino uma “preparação” dos alunos para que tenham um bom desempenho nas avaliações do SARESP, em prol de um bônus maior para os professores. Porém, não é o que parece acontecer na Escola B, já que os alunos obtiveram bons resultados na Prova Brasil, e, ao que parece, as professoras não se preocuparam em preparar os alunos para tal avaliação. As professoras utilizam bem o material do Ler e Escrever, frequentam as formações de forma participativa e parecem refletir sobre sua prática constantemente.

Durante o processo de análise buscou-se compreender a perspectiva das participantes sobre o aprendizado docente e o que consideram como fatores que contribuíram para essa aprendizagem, destacando como momentos significativos no aprendizado da docência. Surgem também questões que se relacionam à construção da profissionalidade docente, ampliando as discussões sobre o papel da formação profissional. Tais aspectos deram origem a alguns temas de análise, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

5.2 O que dizem as professoras

Como já foi citado na descrição dos procedimentos metodológicos, durante a análise das discussões surgiram alguns temas, para os quais as ideias do grupo pareciam convergir. Alguns temas foram bem explícitos, principalmente tratando-se do aprendizado a partir da formação acadêmica. Outros ainda parecem implícitos, principalmente no que se refere à sustentação das práticas em sala de aula, pois pouco falaram sobre as bases teóricas nas quais se apoiam ao planejar, escolher e executar suas estratégias de ensino, o que pode indicar que os aspectos teóricos não são foco para as professoras. Surgiram categorias de análise diferentes em ambos grupos de discussão, o que justifica a ausência de falas de uma ou outra escola em determinado tema.

A seguir, encontram-se as análises, que ainda apresentam aspectos que poderão ser aprofundados, sendo também passíveis de outras interpretações. A sequência da apresentação dos temas deve-se à ordem em que os grupos foram realizados e o início das análises.

5.2.1 As fontes pré-profissionais do ensinar

Nos depoimentos das professoras da Escola A, as lembranças da identificação com a docência ainda durante a infância são recorrentes. São memórias afetivas das brincadeiras de escola, das mães ou tias professoras, das mestras dos primeiros anos. É interessante notar que essas memórias permanecem fortes e muitas vezes se tornam referências para o exercício da docência. É o que se nota na fala desta professora:

[...] como eu falei, eu aprendi a ser professora junto com minha professora, porque a minha professora já fazia isso com as crianças. Eu era uma dessas crianças com problema, eu falava errado, eu fazia fono. [...] então ela chamava, conversava com os pais, pegava as crianças com dificuldade, vinha no período da manhã sem receber nada por isso, pra dar aula. [...] Então foi isso que me encantou a ser professora, daí eu fiz magistério. (Profª A4)

Os dados confirmam pesquisas de Tardif (2014), quando destaca a importância desses saberes construídos ao longo da história de vida pessoal e escolar, constituídos por conhecimentos, valores e crenças sobre a docência que compõem concepções sobre o ensino e a aprendizagem, ou seja, são as fontes pré-profissionais do ensinar. Entretanto, essas concepções têm grande permanência e são reutilizadas, às vezes de forma não reflexiva, na prática profissional dos professores. Observa-se nas falas de várias participantes que essas experiências estabeleceram uma relação afetiva com a docência, que em muitos casos foi determinante na escolha da carreira, sendo apontada, algumas vezes, a forte influência familiar:

Na verdade, o meu despertar pra professora era quando eu era criança mesmo. Eu gostava de dar aula pras bonecas, escrevia no guarda-roupa, né, e quando eu tinha mais ou menos dez anos meu pai me deu uma lousa de presente. Então eu sentava as bonecas lá e ia dar aula pra elas na minha lousa. [...] Aí meu pai falou: “vai fazer o magistério igual a sua irmã”. (Profª A2)

Verifica-se que, como aponta Tardif (2014, p. 63), que os saberes pessoais dos professores correspondem a uma parcela dos conhecimentos docentes, cujas fontes de

aquisição são sociais, ou seja, sendo influenciadas pela família, pelo ambiente de vida, pela educação no sentido lato, entre outros. Esses saberes pessoais se integram aos saberes docentes a partir do quanto passam a constituir a história de vida desses professores, atribuindo, inclusive, ao fato da escolha da profissão.

Papi (2014, p. 202), em seus estudos sobre professores iniciantes, ressalta que

Considerar a singularidade das pessoas, os aspectos idiossincráticos de sua história; a forma como agem em seu contexto e se relacionam com outras pessoas para produzir a própria vida e por que o fazem é relevante para compreender de que modo se constitui o professor, pois nesse percurso o “fazer” gera experiência e aprendizagens, cingindo a pessoa e o professor.

Ao relatar histórias de professoras, coletadas em sua pesquisa, a autora evidencia o quanto as experiências anteriores à formação formal e a opinião, principalmente da família, são marcantes na escolha da profissão docente.

Sobre as fontes pré-profissionais do aprendizado docente, vale recorrer a Mizukami (2005, p. 124), ao expor que a influência das experiências de escolarização na vida de um o professor é aparentemente forte, pois esse profissional passa por um processo de ‘aprendizagem por observação’ informal ao longo do tempo, o que, segundo a autora “constitui um desafio quando o aprender a ser professor é comparado com a aprendizagem de outras profissões.” Isso revela o quanto o aprendizado profissional da docência é realmente plural e multifacetado, visto que incorpora conhecimentos adquiridos em períodos diversos da vida pessoal de cada sujeito.

Os depoimentos das participantes da escola A vão ao encontro dessas constatações dos autores citados, mostrando inclusive a influência de professores que se tornam modelo e inspiração no exercício da docência. Na Escola B não surgiram manifestações acerca dessas fontes pré-profissionais, pois as professoras focaram a discussão principalmente no aprendizado em situações formais.

5.2.2 As dificuldades no início da carreira e a permanência na profissão

O início da carreira foi relatado por algumas professoras a partir de diferentes enfoques. Os dados indicam que este momento inicial tem um sentido peculiar, que depende da experiência de cada uma. As falas a seguir denotam uma mistura de ansiedade, preocupação e frustração inicial, decorrente do que sugere um despreparo ou falta de conhecimento para lidar com aquela nova situação:

Mas o grande desafio foi que eu comecei a ver que eu entrei numa sala de aula e eu não sabia nada. E agora, e agora? (Profª A1)

Porque quando eu comecei eu sofri muito. Eu achava que era professora e pronto. Eu era a professora. Eu entrava na sala, dava aula e pronto. Mas depois eu fui percebendo que não é assim. (Profª B5)

Outra fala sobre o início da carreira sugere uma grande satisfação, principalmente com relação ao apoio da coordenação pedagógica e à formação continuada recebida:

Eu tive a sorte de trabalhar no início, pois eu tenho só quatro anos de Estado, com coordenadores muito bons. (Profª A2)

Ao que se refere a apoio de colegas mais experientes, nem toda experiência demonstra um caráter positivo:

Eu por exemplo, no primeiro ano que eu trabalhei no Picanso, em 97, eu era uma pirralhinha perto dos professores que já estavam de aposentando, eu não fui acolhida. (Profª A2)

As narrativas acima indicam o que Huberman (In NÓVOA, 1992, p. 39) aponta como características próprias dessa fase inicial da docência, marcada por um sentimento de *sobrevivência* ou *descoberta*, em que a segunda é que permite ao professor encontrar sentido no que faz e permanecer na profissão. Percebe-se o quanto cada vivência pode ser diferente e gerar sentimentos que levem o indivíduo a mover esforços no sentido de aprender e desenvolver-se na profissão, como pode, também, levar a uma frustração e ao abandono da carreira.

Destaca-se também nas falas a importância do espaço escolar como espaço de aprendizado da docência e inserção profissional. Como observam Tardif e Lessard (2015, p. 55) “[...] o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores”. Os dados apontam a importância dos apoios e do acolhimento no ambiente escolar, ou da falta deles, especialmente nas fases iniciais da carreira docente. Entre esses apoios, destaca-se aquele oferecido pelos pares mais experientes, como se observa na sequência.

5.2.3 O aprendizado da docência por meio da interação dialógica entre os pares

Em suas falas, algumas professoras da Escola A referem-se, como uma das fontes mais importantes de seu aprendizado, a experiências ainda durante a formação inicial,

destacando os momentos, nessa fase, que percebem como contributivos para o para o aprendizado da docência.

Observa-se que, para algumas professoras, o estágio foi importante quando puderam contar com o apoio de professores mais experientes:

[...] E aí eu tive a chance de ter uma professora maravilhosa que eu cheguei, eu lembro, com a minha pastinha de estagiária e ela falou: 'pode sentar ali, bem'. Aí eu sentei e ela via que eu não parava, eu falava muito. Eu ficava falando com as crianças dela e notava que ela não se importava. Às vezes você tem medo, mas chegou um dia que ela falou assim: 'olha aqui, menina você quer essa caixa de giz e apagador, toma essa chave, pega esses alunos aqui, e vá lá embaixo, você quer? Pode ir' e eu falei: 'a senhora deixa?' e ela disse: 'deixo!' e eu 'certeza?' e ela: 'certeza'. Nossa, eu fiquei doida de feliz. Muito feliz. [...] Aí eu fui lá e ficava todas as quintas feiras com esses alunos. Aí não teve mais jeito. Eu comecei a aprender muito com eles, a gostar muito deles, me afeiçoar, e eu levava para as minhas professoras do curso as dificuldades deles e as minhas. Eu não sabia quase nada! E nisso eu fui notando que eu era feliz. E aí foi indo, esse aprender a ser professora foi acontecendo na minha vida (Profª A8)

No extrato acima é possível perceber alguns elementos fundamentais no aprendizado da docência. A futura professora se sentiu acolhida e merecedora da confiança da mais experiente, teve oportunidade e apoio para desenvolver atividades práticas e possibilidade de levar as dúvidas e questionamentos originados nessa prática para as aulas do curso de formação, partilhando-os com colegas e professores. Segundo Roldão (2007) um dos elementos do conhecimento profissional docente é sua natureza interrogativa, ou seja, o questionamento da ação prática, bem como dos conhecimentos declarativos e da experiência anterior. Outro aspecto destacado pela professora, é que essa experiência representou para ela não apenas um processo de aprendizado da docência, mas um sentimento de identificação profissional, que se expressa quando declara que passou a sentir-se feliz na docência.

Outras falas, ainda de participantes da Escola A, apontam também para a influência de professoras experientes como referência e identificação profissional, apropriados por meio da observação, na época dos estágios ou no início da carreira:

Depois que terminei o magistério, eu entrei [...] e quando não tinha a sala de aula, eu ficava à disposição da escola para substituir outra professora. Quando eu não tinha essa sala de aula pra ficar, eu me enfiava em qualquer outra sala, e ficava assistindo aula, e perguntava: 'posso te ajudar?', 'Posso ver como é?' E eu ficava observando a postura do professor, o que ele estava ensinando, e era diferente, aquilo era o máximo, eu achava magnânimo tudo aquilo, como se fosse um conto de fadas. (Profª A7)

Um aspecto que se destaca nos depoimentos, é que o aprendizado da docência vai além dos conhecimentos relacionados ao fazer pedagógico, implicando a apropriação de

referências de comportamentos e posturas que, como destaca Tardif (2005) dão sentido e significado ao trabalho dos professores.

Nos excertos anteriores, observa-se que as professoras enfatizaram o aprendizado do início da carreira como precursor de seus saberes docentes, como aponta Tardif (2014, p. 86):

A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. [...] Ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis. [...] Foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais.

A aprendizagem com os pares é reiterada em outros depoimentos. É possível observar que esse processo é mais importante no início da docência, como se nota nesta fala:

Eu aprendo assim, com as meninas [colegas professoras], perguntando; porque, que nem eu falei, nesse ano eu caí de paraquedas no Estado. Nunca tinha dado aula no Estado, aí chegava de manhã ficava falando com a professora A com a coordenadora K. Eu vou lá perguntar, K, o que eu faço? R, (outra professora) o que eu faço? Eu aprendo assim. (Profª A4)

Sobre esse aprendizado colaborativo, Day (2001, p. 129) indica pontos positivos e negativos. Positivos, quando essa colaboração entre os pares reforça os relacionamentos do corpo docente, colabora para a construção e compreensão da proposta curricular, do ambiente de ensino e aprendizagem. Entretanto, o autor também destaca que “pode ser uma colaboração disfarçada e permanecer ao nível das conversas sobre o ensino, da troca de conselhos e de técnicas, e pode não ampliar o pensamento e a prática de ensino de professores”, o que evidenciaria uma troca de experiências sem reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, não contribuindo para o crescimento individual ou coletivo dos sujeitos envolvidos.

Observa-se nas falas a forte presença de diferentes professores como referência na atuação profissional, o que sugere que essas professoras admitem outros pares como modelos profissionais, distinguindo-os por meio de critérios pessoais, por afinidade ou por considerá-los eficazes ou “bons professores”.

Uma questão interessante é a utilização de outros meios para a “troca de experiências”, como aponta a fala a seguir, referindo-se ao uso do aplicativo WhatsApp:

[...] é legal por que tem a troca entre as colegas. [...] Até porque hoje a tecnologia faz com que a gente se comunique melhor também, até pra trocar. (Profª B2)

A utilização de mídias e aplicativos mostra-se como um recurso facilitador da comunicação entre essas professoras, que a utilizam para trocar informações e impressões a respeito de atividades e mesmo sobre situações ocorridas em sala de aula, construindo um novo espaço para a reflexão e a colaboração entre os pares.

A cooperação entre os pares parece ser uma das fontes de aprendizagem do conhecimento profissional. Nóvoa (2009) defende as comunidades de prática, ao sugerir que os professores deveriam mobilizar-se para refletirem e apoiarem-se mutuamente, promovendo mudanças e inovação nos processos de ensino.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

A atitude de mobilização, de partilha e de instaurar uma cultura colaborativa entre os professores não acontece de forma horizontal, imposta pelos sistemas de ensino. Ao contrário, deve partir do meio profissional, como ocorre em outras profissões. Isso demonstra o quanto as condições do trabalho e da carreira ainda precisam avançar, no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional docente.

5.2.4 Processos formativos na aprendizagem docente

Para muitas professoras, a formação acadêmica e a formação continuada ou em exercício, emergem como grandes promotoras da aprendizagem de novos saberes, relacionados à melhoria da própria prática:

No início, fiz muita coisa que eu achava que eu estava arrasando e depois, nossa! Mas não deu certo, porquê? Então vamos procurar formação, fui fazer a faculdade dez anos após a formação do magistério, fiz a Pedagogia e hoje eu sou formada em História também, estou terminando a pós-graduação em gestão. Dei muita cabeçada, fiz muita coisa errada e quando fui fazer o PROFA, pelas explicações tinha coisa que pensava 'nossa era só isso, por que não fiz assim'? A formação te possibilita a ter um olhar minucioso, às vezes o simples fato de como você apresenta uma receita, as vezes eu pensava assim: nossa o que será que aquela professora fez, que o trabalho dela dá certo? É só o jeito de você fazer [...] (Profª A2)

A citação acima aponta para o que sugere uma fase de início de carreira com dificuldades, provavelmente pela inexperiência, seguido por um momento de tomada de consciência e reflexão posterior, resultando na decisão da professora em investir em

conhecimentos teóricos buscando a Pedagogia e outros cursos, na tentativa de compreender com maior lucidez os processos escolares.

O que se mostra nos depoimentos é que, no enfrentamento dos desafios da prática cotidiana, as professoras buscam o desenvolvimento profissional, num processo que tem início antes de sua estreia na docência, chegando à autoformação. A seguir, as práticas formativas destacadas pelas participantes.

5.2.4.1 A formação inicial: do estágio à formação acadêmica

As participantes de ambas as escolas revelam perspectivas diferentes em relação à contribuição da formação inicial para o aprendizado profissional. Partindo da premissa do aprendizado dos conhecimentos necessários à função de ensinar, as falas abaixo manifestam a importância do estágio para sua construção de conhecimentos docentes:

Mas eu aprendi muito fazendo estágio, [...] eu tive dois anos de estágio que para mim foram muito significativos [...] mas depende muito do professor que a gente pega, da liberdade que ele te dá. [...] eu aprendi tanto na minha faculdade. Hoje de tudo que eu faço, eu trago muita coisa da faculdade (Profª B10)

Eu acho que foi igual a colega. (ao responder sobre como aprendeu a ser professora), porque eu também fiz estágio na prefeitura, e o meu estágio foi bem proveitoso, fiquei com uma professora ótima, nos dois anos que eu fiz, não tenho do que reclamar. (Profª A1)

Fiz o magistério, depois fui fazer pedagogia, tudo quanto foi curso de professor eu fiz...e aí eu fiz estágio numa sala de EJA. E aí foi onde eu pude ter um pouco dessa experiência. (Profª B 6)

As falas acima são de professoras em início de carreira, como se observa pelo tempo de magistério, entre cinco e seis anos, dado apresentado no Apêndice III. Atribuem ao estágio uma grande importância para sua aprendizagem a respeito da docência e dos modelos que consideram como bons professores. Sobre isso, Alarcão (1996, p. 83) refere-se aos professores em formação como “híbridos” visto que, sendo ainda alunos, já assumem o papel de professores, devendo iniciar um pensamento problematizador e questionador sobre a prática pedagógica, mesmo que ainda pouco experienciada nessa fase de estágio. E preconiza que “os futuros professores fossem colocados em situação de experiência direta mais cedo, não criando um fosso entre teoria e prática, mas antes possibilitar o *aprender fazendo*.”

Interessante observar que, mesmo com as indicações das professoras citadas anteriormente a respeito dos benefícios do estágio realizado na Pedagogia, outras professoras da Escola B, sugerem que o curso técnico em Magistério proporcionava uma experiência mais enriquecedora e eficiente do que a da graduação, como é possível perceber no diálogo abaixo:

Prof^a B2: Mas eu acho que a formação boa que teve antigamente foi o magistério, né?

Prof^a B4: Ah, é mesmo. Na época do magistério tinha uma boa formação, a faculdade em si não dá uma boa formação...porque o magistério preparava mais o professor para a realidade de sala de aula. Você tinha CMLP, CMM. [...] O magistério, ele não era na turma, igual a sala de faculdade. Você já aprendia muito ali, por intermédio da sua aula. a faculdade não proporciona isso. Nós tínhamos o estágio dirigido e um professor só para orientação de estágio. Essa formação já é o que peca porque a faculdade já não tem.

Prof^a B2: Tinha uma base melhor.

Prof^a B4: Você tinha que preparar a aula para dar aula para os alunos e para as professoras que iam te formar.

Prof^a B9: Eu acho que antigamente era mais rigoroso, o magistério cobrava mais da gente.

Verifica-se a importância conferida à prática e à supervisão de um professor experiente, além do formato mais voltado às questões do dia-a-dia de sala de aula. Embora também tenham cursado a faculdade, após ingressarem na carreira tendo o curso técnico, atribuem a este o seu preparo para inicial para a profissão, como se a Pedagogia não tivesse contribuído de forma efetiva para sua formação.

Outras falas apontam nessa mesma direção, ao sinalizar que alguns estagiários que estão presentes hoje em suas salas de aula demonstram certa insuficiência de conhecimentos que julgam necessários a um bom professor, atribuindo, algumas vezes, à baixa qualidade da faculdade, ou a deficiências ainda da Educação Básica, como se observa no diálogo a seguir:

Prof^a B2: E tem muita faculdade muito ruim, dessas que abriu por aí.

Prof^a B10: Nossa mãe, a gente vê pelos estagiários que a gente tem. Tem estagiário que não sabe usar cola...

Prof^a B2: Ou não sabe os níveis de escrita.

Prof^a B9: Eu acho que os níveis de escrita é até muito avançado. Elas não sabem, por exemplo, fazer uma conta básica. Então, acho que já tem problema na formação delas, enquanto alunas lá na Educação Básica. Isso eu percebo muito nas estagiárias. Porque todos os anos, por exemplo, eu que trabalho muito com 4º e 5º ano, na hora de ensinar divisão, várias delas dizem: 'nossa professora, eu aprendi, entendi agora!' e eu pensei: como é que vai cair numa sala desse jeito, se agora é que tá aprendendo!

Analisando este aspecto vale ressaltar as observações de Mizukami e Reali (2005, p. 47), ao analisarem os processos formativos da docência, enfatizando que, tanto o professor de séries iniciais quanto o professor que o formou no ensino médio ou na

Pedagogia, muitas vezes desconhecem a complexidade que envolve conceitos e procedimentos matemáticos básicos, como, por exemplo, a divisão de números naturais, principalmente aqueles sem a formação específica em matemática.

Por sua vez, Gatti (2011), ao discutir as políticas públicas de formação docente, aponta várias questões problemáticas, em diferentes contextos. Sobre a formação docente para os anos iniciais, realizada predominantemente nas licenciaturas em Pedagogia, a autora indica que “o currículo proposto por esses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI, 2011, p. 114). Assim, não é previsto um aprofundamento sobre os conteúdos, o que indica a possível causa para os problemas expostos pelas professoras em relação à precariedade de formação dos estagiários. Ainda a esse respeito, a autora afirma que são raros os cursos de Pedagogia que propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento de conhecimentos em relação à Educação Infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido. Claro que não se pode generalizar, mas os dados apresentados por Gatti parecem convergir para uma tônica em relação aos cursos de Pedagogia, no que tange a uma reforma urgente em seu programa e currículo. Seus estudos revelam ainda que

Quanto aos estágios supervisionados, que, em princípio, deveriam constituir-se em espaços privilegiados para a aprendizagem da relação das teorias com a prática possíveis, não se obteve evidências, na grande maioria dos casos, sobre como são concebidos, planejados e acompanhado (GATTI, 2011, p.114).

Assim, o que as professoras dizem a respeito da problemática com os estagiários com quem tem convivido parece ser uma demanda enfrentada também em outras escolas.

Ao que parece, os conteúdos matemáticos parecem ser um ponto nevrálgico, tanto no ensino quanto na sua aprendizagem. O que facilitaria o ensino dos procedimentos e conceitos, para que os alunos aprendessem de forma significativa? Talvez, se o próprio professor tivesse clareza de seu processo de aprendizagem. “O modo como aprenderam matemática influi na percepção sobre como essa aprendizagem ocorre” (MIZUKAMI; REALI; 2005, p. 286) e continuando

A reflexão sobre a própria aprendizagem, associada ao conhecimento teórico que adquiriram durante a formação profissional, também é importante porque as professoras precisam saber como as crianças aprendem matemática para poderem escolher os melhores meios de ajuda-las (ibid.; 2005, p. 286).

Portanto, tanto na formação inicial quanto na continuada, há a necessidade de desenvolver a metacognição nas práticas formativas, para que se torne mais claro e objetivo ao professor ou o aspirante a docente, o processo de aprendizagem. A

socialização dessa reflexão e sua explicitação permitem ao coletivo verificar que cada sujeito apresenta um estilo para aprender, bem como facilidades e dificuldades neste ou naquele conceito ou procedimento.

Em linhas gerais, as professoras valorizam os estudos teóricos na formação universitária, evidenciando o papel que atribuem à teoria como fonte de compreensão de aspectos da prática:

[...] a faculdade foi a teoria. Não dá pra separar teoria da prática. É claro que a prática, ela às vezes é bem diferente, mas você tem que ter o embasamento pra você entender aquilo que você tá aplicando. Se você não tiver o conhecimento da evolução da criança, você não consegue perceber. Você não consegue perceber as etapas, as dificuldades, o porquê que aquela dificuldade é daquele jeito. Então é preciso. E assim, uma coisa que eu sinto falta é de não poder estudar mais. Eu ainda gostaria de mais tempo pra estudar, mas a gente não tem. (Profª A2)

O relato da professora descreve um processo que articula teoria e prática na construção do conhecimento profissional ligado à ação de ensinar, traduzindo-se em um saber que, como explica Roldão (2007, p. 101) é “intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo”. Os depoimentos revelam que esse processo de teorização da prática nem sempre foi possível nos cursos de formação inicial, muitas vezes focados na dimensão teórica do conhecimento profissional. Mostram também que, quando esse processo ocorre, e os futuros professores têm possibilidades de fazer essa relação ainda durante a formação inicial, este período pode se tornar especialmente favorável no percurso de aprendizado da docência.

Outros autores, como Lüdke e Boing (2004, p. 1174) apontam que boa parte da profissão de professor já é conhecida pelo estudante antes mesmo de sua entrada nos cursos de formação inicial e que essa formação sozinha não basta para todo o resto da profissão. Sugerem a socialização profissional, na escola em que o professor iniciante vier a trabalhar, como continuidade dessa formação, e que somente a prática será capaz de tornar o repertório pedagógico desses professores consistente, embora não definitivo, já que será um aprendizado para toda a carreira.

Perrenoud (2002, p. 17) ressalta ainda que seria um grande erro deixar para o momento da formação continuada, ou a partir da experiência com a docência, o aprendizado da reflexão sobre a prática. Enfatizando, o autor afirma que a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com “a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de

fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso”. É preciso formar, como insiste o autor, principiantes reflexivos.

5.2.4.2 A formação continuada: da escola aos programas estaduais

Um aspecto interessante que emerge nas discussões é a análise crítica das participantes em relação às possibilidades de formação em serviço oferecidas pelos sistemas de ensino.

As professoras das duas escolas valorizam particularmente algumas atividades formativas oferecidas na escola, por meio das ações da coordenação pedagógica ou ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou ainda aquelas oferecidas por programas estaduais ou federais, que percebem como momentos legítimos de construção de saberes:

Eu tive no início (entrada na rede estadual) coordenadores muito bons. Eu nem sabia o que era Ler e Escrever, o que era o EMAI e pra que servia. Não entendia nada, nada, nada, nem um pouco do currículo do estado, mas eu tive essas coordenadoras que viram que eu gostava, que eu acreditava, mas que não conhecia e eu comecei a ir em todas as formações. Eu gosto das formações, gosto mesmo. E eu pude fazer o PNAIC, pude fazer com uma professora muito boa.[...] E nas formações também, do Ler e Escrever, que me ajudam muito, com as PCNPs (Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico) que vão lá e ficam com a gente, orientam, eu aprendi muita coisa já. (Profª A8)

Tanto que até aqui mesmo, nos nossos Hs (abreviando HTPC), a L. (referindo-se à coordenadora pedagógica) traz uns assuntos bem legais pra gente tá lendo, tá fazendo. Tem uns HTPCs que fazemos a prática mesmo, como o de produção de texto. Ela faz com os professores como é pra fazer na sala de aula com o aluno. Então é como se fosse uma aula e nós vamos fazendo. Lógico que é muito mais rápido o encaminhamento, mas é pra mostrar como é pra ser feito na sala de aula. É sempre a busca do conhecimento mesmo. (Profª B4)

Nas falas acima, evidencia-se a importância que é dada à formação dentro do ambiente escolar, tomando como ponto de partida a prática e o cotidiano docente. Neste sentido, o formador (professor-coordenador ou coordenador pedagógico) precisa compreender a complexidade desse processo formativo, ponderando sobre todos os aspectos envolvidos. Além disso, é preciso identificar quais estratégias formativas se adequam ao grupo e ao tema, bem como planejar sua ação de forma intencional.

O trabalho de formação continuada é complexo e composto por inúmeras variáveis que agem simultaneamente. A essência do trabalho formativo está em criar mecanismos que permitam ao formador identificar, a cada etapa, o que os professores sabem e o que precisam aprender e depende do desenvolvimento da capacidade de relacionar o que dizem com o

conhecimento conceitual que está por trás de suas falas (CARDOSO, 2007, p. 368).

A autora sugere um caminho para o coordenador pedagógico em sua difícil tarefa de dar continuidade à formação do professor. Aponta a importância de identificar os saberes do professor, seu conhecimento prévio, assim como este deve fazer em sala de aula com seus alunos. Esse diagnóstico servirá de base para o planejamento de situações formativas, que promovam ao professor tanto a reflexão quanto o aprofundamento teórico sobre sua prática, no contexto da sala de aula. Novamente, a formação aparece tendo a escola e o ambiente de sala de aula como protagonistas na prática formativa.

Por outro lado, as participantes fazem críticas a certas atividades de formação obrigatórias, fora do espaço escolar, para as quais são convocadas:

[...] não traz novidade, já está, não digo saturado, mas também não é mais novidade, nós já desenvolvemos isso aqui na escola há muito tempo. Então eu não vi ali nenhuma novidade dos que estavam formando. Nós estávamos lá, tínhamos que ouvir alguma coisa, eu contei, outras contaram, mas há certos assuntos que as vezes não são, né... (Profª A7)

A fala acima reflete um consenso no grupo da Escola A, a respeito de algumas ações de formação promovidas pelo sistema de ensino, que não partem das iniciativas das próprias professoras e muitas vezes abordam questões desinteressantes ou repetitivas. Como esclarece Marcelo (2009, p. 10), as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades dos professores. Segundo o autor:

Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Os depoimentos nos levam a concordar com o autor, mostrando que ações descontextualizadas e eventuais tendem a ser menos efetivas e podem ser pouco valorizadas pelos professores, o que também aponta uma certa maturidade profissional, quando os docentes questionam e criticam reflexivamente as ações formativas que lhe são impostas.

Os relatos mostram também que as professoras valorizam oportunidades de formação para além daquelas disponibilizadas pela rede oficial, buscando

voluntariamente e com recursos próprios cursos de pós-graduação, o que evidencia que se dispõem a fazer investimentos – financeiros e de tempo – na formação profissional.

O relato a seguir é significativo, mostrando a busca constante de uma professora pela construção de conhecimentos, mobilizada pelos desafios colocados nas situações da prática profissional:

[...] uma das coisas que garantiu, com certeza, foram as formações que eu busquei fora da rede e dentro da rede, por exemplo, quando fui para o 1º ano, que é diferente da 1ª série antiga, que eu trabalhava a alfabetização. Então assim, eu tive tanto a oportunidade na rede, de formações, como busquei fora, porque eu me senti totalmente desequilibrada. Foi quando eu fui buscar um novo conhecimento e este conhecimento era necessário para eu interagir com essas crianças, e uma das formações que eu fiz anteriores a isso foi a pós em Portadores de Necessidades Especiais. Então hoje eu consigo olhar pra minha turma e perceber aquele aluno que não está aprendendo. (Profª A1)

Considerando seu tempo de carreira, 25 anos, poderíamos pensar que a professora estaria passando por uma das últimas fases de seu ciclo de vida profissional, quando o docente já apresenta uma certa maturidade, tanto profissional quanto pessoal, em que se aceita com maior facilidade tal como é, e tende a baixar o nível de investimento, enquanto aumentam o sentimento de serenidade e sensação de autoconfiança (HUBERMAN in NÓVOA, 1992). No entanto, como apontado por Tardif (2014, p. 85), não se pode considerar esta divisão da carreira em fases temporais e lineares, uma vez que o desenvolvimento não ocorre apenas em função do tempo de carreira, mas das condições de trabalho e de acontecimentos que afetam a trajetória profissional. Ao analisar a continuidade do discurso da professora em questão, pode-se observar uma postura bem diferente:

E ainda continuo. Estou aposentando, mas ainda me vejo com necessidades de mais, não só em cursos, mas de fazer muitas leituras, principalmente voltadas para o processo de alfabetização, que é o que me dá ajuda, me dá suporte para entender certas situações que eu vivo na sala de aula e às vezes eu não consigo, ou acho que não vou conseguir dar conta, mas, essas leituras me ajudam muito nessa reflexão. E a avaliação do trabalho que a gente faz diariamente conta muito para o aprender meu e do aluno. (Profª A1)

Parece revelar-se, neste relato, o que Perrenoud (2000, p. 160) chama de *lucidez profissional*, em que o professor é capaz de analisar e explicitar a própria prática, promovendo, se necessário, mudanças em seu dia-a-dia na sala de aula, a fim de favorecer a aprendizagem de seus alunos e seu melhor desempenho como profissional. Ainda segundo o autor, “uma prática reflexiva não se fundamenta só em um saber-analisar, mas em uma forma de ‘sabedoria’ que permite encontrar seu caminho entre a autossatisfação

conservadora e a autodifamação destruidora”. Envolve, portanto, uma grande e essencial aprendizagem: aprender a analisar, a explicitar, a tomar consciência do que se faz.

O relato a seguir revela um momento fundamental no processo de desenvolvimento profissional, envolvendo a mesma professora. Após a Prof^a A4 ter citado seu nome como uma referência dentro da escola, no que tange à sua formação, a Prof^a A1 explica:

Ela citou meu nome porque quando ela chegou eu era vice e ela pegou um quarto ano que a professora se afastou, e era bastante difícil. Aí eu consegui dar todo o suporte pra ela por que eu já vivi essa situação no passado quando eu cheguei, eu também já senti isso e hoje eu sinto a necessidade de quando o professor novato chega fazer isso também. [...] Como eu fico o período todo na escola (professora e vice) eu acabo conseguindo dar esse suporte, não só pra ela, mas pra todos os professores que precisarem.

Recorremos ainda a Day (2001) para entender esse percurso, quando a professora se torna formadora de outro professor, partilhando sua experiência com os pares. Ao perceber-se formador, o professor experiente sente necessidade de explicar aos menos experientes as próprias ações e nesse processo reflete sobre os seus fundamentos. Esse é um aspecto essencial do conhecimento profissional a “consciência das próprias ações docentes” reveladas para si mesmo e para o outro no diálogo reflexivo em que ambos aprendem.

Analisando ainda as falas sobre formação em exercício, parece existir um consenso, entre os professores de ambas escolas, sobre a eficácia do Programa Ler e Escrever, implantado nas escolas estaduais. São relatos recorrentes, que evidenciam o caráter formativo do material impresso nos Guias do Professor, e que propõem ao professor uma constante reflexão sobre a própria prática. Outros relatos, porém, demonstram a utilização do material do programa como um manual a ser utilizado à risca. A fala a seguir, é um exemplo:

Por isso que o professor tem que buscar. Por exemplo, eu, quando vou nessas formações, o que eu percebo? O Ler e Escrever vem com o Guia de Planejamento do professor, aquilo tem que ser a bíblia do professor, tem que ler, porque se eu não ler, eu não vou saber o encaminhamento da minha aula, o objetivo da minha aula. A aula tá pronta, e assim mesmo chega no final do ano, você percebe lá professor no grupo que nunca abriu aquele livro, que não sabe que nem o que tem, que tem sequencia didática de ortografia no 2º ano, lá no final do ano. Aí é meio que assustador. (Prof^a. B4)

Embora a fala sugira a busca pelo aprofundamento de conhecimentos como pano de fundo, a utilização do *Guia* aparece como um manual prescritivo, com orientações a serem seguidas sem questionamentos.

A professora aponta, ainda, para a praticidade de a aula estar “pronta”, porém é enfática ao mencionar a necessidade da leitura do material, ou seja, o estudo dessa aula, de seus encaminhamentos, antes de colocar em prática. A esse respeito, podemos interpretar essa colocação no sentido da explicitação de técnicas de ensino que fundamentam esse material.

Embora o próprio material se defina como sugestão de atividades, existe uma fundamentação teórica, uma concepção sobre o ensino que fundamenta a proposta pedagógica. Essa concepção, baseada em estudos de Emília Ferreiro, Delia Lerner, Brousseau, entre outros, orienta a organização das situações didáticas sugeridas no material, de responsabilidade de uma equipe cujo ideário pedagógico converge nesse sentido, como Telma Weisz e Katia Bräkling, por exemplo. Porém, a eficácia desse material, não está em ser seguido como um manual e sim em promover a reflexão sobre como o indivíduo aprende, que conteúdos são indispensáveis a essa aprendizagem e quais caminhos tornam essa aprendizagem mais efetiva.

Dessa forma, o material *Ler e Escrever*, proposto pela Secretaria Estadual de Educação, parece caminhar para essa linha de pensamento, buscando oferecer aos professores um suporte pedagógico, com situações de ensino que podem facilitar a aprendizagem dos alunos, fundamentadas em concepções de alfabetização condizentes com estudos mais recentes e com uma proposta de formação continuada que deve se desenvolver dentro do âmbito escolar. Essa formação, individual e coletiva, deverá conduzir o professor para uma prática reflexiva, de modo que ele possa desenvolver essa prática de refletir com autonomia antes, durante e após sua ação em sala de aula. Portanto, o Programa Ler e Escrever é mais amplo do que um manual de instruções e distribuição de apostilas a professores e alunos, prevendo contribuir com a formação continuada dos professores da rede estadual dos Anos Iniciais.

Retomando as falas, percebe-se que principalmente as professoras da Escola B, levantam questões mais profundas, apresentando uma visão crítica em relação à formação e à postura profissional de alguns pares. Mostra-se interessante a indignação que algumas professoras demonstram, por exemplo, ao opinarem sobre colegas que não se preocupam em desenvolver as atividades ou participar de forma efetiva nos encontros formativos:

Profª. B8 - eu acho que tem muita falta de interesse [de alguns professores], e ainda fala: “eu não leio, eu não faço” (referindo-se ao comportamento de colegas, nos ATPCs)

Profª. B9 - diz que “tanto faz eu fazer ou não fazer, porque o meu salário vai vir mesmo”

Profª. B5 - falta de responsabilidade

Prof^a. B9 - mas, infelizmente, em toda classe profissional tem isso, essa falta de compromisso. Eu acho que em toda classe.

Prof^a. B6 - tem em toda classe, mas professor é professor...

Embora concordem que essa aparente falta de responsabilidade também existe em relação a outras profissões, a última frase aponta que existe um diferencial no que diz respeito à profissão de professor. Insinuam que em outras profissões o erro, ou a falta de responsabilidade, não são tão prejudiciais como os ocorridos na docência.

Essas falas remetem a um aspecto essencial do trabalho docente, que é a dimensão moral envolvida na profissão, ou seja, a maneira como os professores interpretam as finalidades do seu trabalho e representam seu mandato profissional. Como observam Tardif e Lessard (2005, p. 196), “ensinar é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática”. Assim, a perspectiva que cada um tem em relação aos fins do trabalho docente implica uma transação entre os objetivos da escola e adesão dos professores a essas finalidades, aquilo que envolve “*o mandato básico de sua atividade profissional coletiva e a maneira como eles assumem esse mandato*” (Ibid, p. 197, grifo dos autores).

A percepção crítica de alguns professores quanto à postura seus pares indica uma contradição entre o que eles acreditam que deveria ser a atitude do professor em relação à própria formação, e as atitudes observadas, que consideram inadequadas a um profissional docente. Mais algumas falas convergem para a mesma indignação anterior:

Prof^a. B 10 - mas o que a A. falou da limitação [referindo-se professores que demonstram dificuldade em compreender certos conteúdos ou procedimentos didáticos], cai naquela estagiária que foi malformada desde o início, ela carrega isso lá para frente. Ela vem de uma má formação inicial e ela se forma aos ‘trancos e barrancos’

Prof^a. B4 - e essa formação inicial do professor não é de buscar...

Prof^a. B 10 - Esse professor se forma, muitas vezes, nas costas dos outros, porque isso é ‘normal’ (faz gesto entre aspas), vai passando, vai passando, passa e passa, e continua com essa limitação. Continua não interpretando, não sabendo, não entendendo, e jogando e empurrando. E aposenta...

As professoras acima, expressando preocupação com a má formação de alguns professores, atribuem como uma das causas desse despreparo limitações advindas da época da Educação Básica, e que não foram corrigidas durante a formação profissional inicial. Isso fica claro quando elas se referem aos estagiários que denotam dificuldades em conteúdos básicos de matemática ou ortografia e gramática.

Libâneo (2010, p. 90) colabora com essa discussão ao ressaltar que “o senso de profissionalismo, obviamente, está em baixa”, segundo ele, devido aos baixos salários,

falta de carreira docente, condições de trabalho deficientes e precária formação teórico-prática, apontando que muitas escolas não conseguem assegurar um ambiente de trabalho formativo.

Salienta ainda que a formação inicial nas universidades enfrenta o mesmo quadro e os problemas vão se reproduzindo em cadeia, em cada nível de formação:

As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. [...] Os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea (LIBÂNEO, 2010, p. 91).

Em linhas gerais, os dados indicam que as professoras atribuem grande importância à formação, reconhecendo-a como fator de valorização profissional. As falas abordam desde a formação inicial docente, reforçando que ela colabora para que o futuro profissional venha a ser um professor responsável, inclusive, por sua autoformação, ou seja, pela busca constante de qualificação e aprendizado.

Ao tratar da formação continuada, observa-se, ainda, que é dado um valor diferenciado às formações que acontecem dentro da escola, em ATPCs, ou àquelas que, embora sejam realizadas fora do ambiente escolar, se referem às situações vivenciadas de fato pelas professoras. Para que sejam significativas, as formações precisam fazer sentido aos professores que delas participam, contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento de saberes da profissão. Nóvoa (2009, p. 17), salienta que é preciso “passar a formação de professores para dentro da profissão”, referindo-se à necessidade de dar protagonismo aos professores nos processos formativos. Para tanto, torna-se relevante ouvir o professor, considerando suas opiniões e reconhecendo-o como sujeito da própria formação.

5.2.4.3A autoformação: uma busca constante

As falas das professoras indicam que a busca por oportunidades de formação não se restringe àquelas oferecidas pelo sistema de ensino, mas envolvem uma diversidade de práticas formativas, tanto individuais quanto coletivas, citando o recurso da tecnologia, revistas educacionais e cursos.

A fala a seguir é representativa dessa postura, expressa também por outras participantes:

E o professor tem que buscar. Hoje ele tem vários caminhos. Se ele não quiser fazer um curso fora, ele pesquisa na internet, ele acessa uma Revista Nova Escola, ele lê uma reportagem que saiu, aqui na escola mesmo tem várias revistas. Sempre buscando. (Profª B4)

Essas atitudes favoráveis à busca de aprendizado constante sugerem processos de autoformação. O conceito de autoformação parece ser ainda pouco difundido, embora faça parte do cotidiano de muitos professores. Perrenoud (2000, p. 159-160) define que saber analisar e explicitar suas práticas é a competência de base da autoformação. E continua definindo que autoformação “é aprender a aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos”. Cita como práticas formativas de autoformação: leitura, experimentação, inovação, trabalho em equipe, participação em projetos da instituição, reflexão pessoal regular, escrita e discussão com colegas.

Entretanto, não basta somente ler, acessar conteúdos na internet, participar de cursos, entre outros procedimentos. Reflexão regular sobre sua própria ação, sobre os aspectos que envolvem o contexto escolar e sobre as demandas sociais, proporcionando mudanças na prática docente, são características básicas da autoformação. Na fala abaixo percebe-se uma reflexão crítica de uma das professoras, em que identifica suas necessidades pedagógicas ao mesmo tempo em que revela uma certa insatisfação diante das demandas emergentes, indicando um dos dilemas da formação:

Eu fiz magistério, fiz Normal Superior, fiz Pós em Alfabetização, agora eu vou ter que fazer pedagogia porque tá faltando isso. Vai faltar o que mais? Psicologia, daqui a pouco Direito, por que tem apartar briga, então são fatos que nós professores estamos lidando com tudo. Nós estamos estudando direto, de todas as formas, pra fazer com que o nosso conhecimento esteja sempre ampliando, pra estar à altura do dia-a-dia, de acordo com a tecnologia e tudo o mais. Mas essa parte que vem do aluno, da família, eu acho que é isso que demanda dificuldade. (Profª B9)

Aprender a aprender, de forma consciente e crítica, são as bases da autoformação. Freire (2011, p. 27) ao abordar o aspecto intrínseco entre o ensinar e o aprender, frisa que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Verifica-se na fala abaixo o desejo de aprender, essa curiosidade que leva à busca do conhecimento, diante das necessidades emergentes da sala de aula:

E ainda continuo. Estou aposentando, mas ainda me vejo com necessidades de mais, não só em cursos, mas de fazer muitas leituras, principalmente voltadas para o processo de alfabetização, que é o que me dá ajuda, me dá suporte para entender certas situações que eu vivo na sala de aula e às vezes eu não consigo, ou acho que não vou conseguir dar conta, mas, essas leituras me ajudam muito

nessa reflexão. E a avaliação do trabalho que a gente faz diariamente conta muito para o aprender meu e do aluno. (Profª A1)

A professora em questão, às vésperas da aposentadoria, demonstra maturidade e consciência profissional, advindas tanto da experiência, quanto da capacidade de refletir regularmente sobre sua prática e seus alunos. Ela recorre a diversas estratégias autoformativas além de cursos, como as leituras e a avaliação contínua e formativa.

Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da *consciência profissional*. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos. (PERRENOUD, 2002, p. 50)

Portanto, a autoformação tem como princípio a reflexão regular sobre o que se faz, por que se faz e como se faz, complementando com estratégias individuais de aprendizagem, num esforço constante de buscar o conhecimento e melhorar a prática.

Vaillant e Marcelo (2005) retomam estudos de diversos autores ao discutir o conceito de autoformação, e observam que ela tem sido entendida como um processo no qual o sujeito assume maior autonomia e controle sobre a própria formação. Destacam que a experiência e a reflexão sobre a experiência têm um importante papel nesse processo.

Alava (1995, apud VAILLANT E MARCELO, 2005) ressalta que a autoinformação é um aspecto essencial na autoformação, entendendo que no ato de informa-se o sujeito se converte em ator no processo de busca e utilização da informação. Um aspecto interessante nesse processo é o uso de ferramentas tecnológicas na formação e na troca de informações entre as professoras. Algumas professoras mencionaram o fato de realizarem cursos à distância, como pós-graduação *lato sensu*, e outras apontaram ferramentas tecnológicas como um instrumento complementar à sua formação:

Hoje ele [professor] tem vários caminhos. Se ele não quiser fazer um curso fora, ele pesquisa na internet [...] (Profª B4)

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que marcam fortemente o contexto social, histórico e cultural contemporâneo são entendidas como “aquelas que têm o computador e a internet como instrumentos principais” e que geram “demandas sobre a escola contemporânea e sobre o trabalho docente.” (LOPES; FÜRKOTTER, 2016, p. 270)

A presença dos recursos tecnológicos surge em contextos variados nos depoimentos das professoras. Em meio às falas, surgem algumas indicações do uso de tecnologias:

- Na sala de aula, como uma ferramenta para o ensino:

E hoje em dia, tem a tecnologia, com isso, com aquilo, hoje os alunos participam da aula. Não tem mais como você chegar na sala, dar aula e ir embora. (Profª B5)

- Em trocas de experiência entre os pares:

Então qualquer problema que a gente tenha, inclusive temos o grupo de whats up, em que a gente se comunica também e troca lá também. (Profª B4)

- Como um apoio à comunicação, tanto entre os pares quanto com os alunos:

Até porque hoje a tecnologia faz com que a gente se comunique melhor. (Profª B2)

Tais falas parecem sugerir que o uso das tecnologias tem sido mais efetivo para a formação do professor, nos processos de comunicação e busca de informação, enquanto sua utilização como um instrumento a favor da aprendizagem dos alunos é menos frequente, visto ter surgido somente uma vez nas discussões. A esse respeito, as autoras citadas anteriormente abordam a questão da formação docente para o uso das TDIC, desde a formação inicial, “de maneira que o futuro professor aprenda utilizando-as e realize atividades que o desafiem a encontrar modos de ensinar com tecnologia, que o levem a refletir sobre os limites e as possibilidades desse uso na escola básica.” (LOPES; FÜRKOTTER, 2016, p. 275). Ressaltam que de nada adiantará utilizar o computador, porém mantendo uma abordagem tradicional do ensino, isso seria “subutilizar a máquina em um processo educativo no qual o professor se mantém como detentor de um conhecimento pronto a ser transmitido ao aluno” (ibid., p. 275).

Ao que parece, embora reconheçam e valorizem as possibilidades das tecnologias no ensino, seu uso ainda é incipiente na sala de aula das professoras investigadas, mas já se torna uma ferramenta importante nos processos formativos, na comunicação e aprendizado interpares, em iniciativas das próprias professoras, que podem caracterizar práticas voltadas à autoformação.

5.2.5 As relações no contexto escola-sociedade

Essa categoria emergiu a partir das falas de algumas professoras da Escola B.

Ao iniciar as discussões, as primeiras contribuições das professoras da Escola B revelam uma clareza e, conseqüentemente uma certa preocupação, em relação às mudanças transcorridas na sociedade, considerando-as como ponto relevante para

transformações no âmbito escolar, mais especificamente com relação à formação docente. Ao refletirem sobre “como aprendeu a ser a professora que é”, fazem uma comparação com outros tempos e indicam uma tendência à frustração quanto à eficácia de sua formação:

O aluno também não é mais o mesmo, [...] as exigências são outras, a formação tem que ser outra, o olhar tem que ser outro. (Profª B2)

Tomando a fala acima como ponto de partida para a análise das falas que coincidiram para esse tema, é possível perceber uma congruência de pensamento no que se refere às necessidades emergentes desses novos tempos, em que os professores apontam certa dificuldade para lidar com questões que, muitas vezes, fogem ao seu controle:

Eu sinto que, pelo menos com as salas que tenho, que hoje a maior falta de conseguir fazer com que os alunos aprendam ou consigam assimilar os conteúdos é a falta de alguma outra coisa, [...] são fatos que nós professores estamos lidando com tudo. Nós estamos estudando direto, de todas as formas, pra fazer com que o nosso conhecimento esteja sempre ampliando, pra estar à altura do dia-a-dia, de acordo com a tecnologia e tudo o mais. Mas essa parte que vem do aluno, da família, eu acho que é isso que demanda dificuldade. (Profª B8)

Outras falas apontam ainda para aspectos cujas causas consideram externas e fora de seu alcance docente:

Aquele aluno que não quer aprender, não vai aprender, está presente e no final do ano ele passa. Isso acaba com qualquer professor empenhado em querer dar uma boa aula, querer fazer diferente. [...] tem professor que fica emocionalmente acabado, porque o aluno chega e fala assim: “eu não vou fazer, porque fazendo ou não fazendo, eu vou passar de ano e no ano que vem o senhor vai ter me aguentar, só que na outra série.” E passa de novo, é o sistema, minha gente! (Profª B3)

As demais professoras, em comentários paralelos, concordaram com a opinião da professora acima, demonstrando certa perplexidade diante da relação que se estabelece entre escola-sociedade e dos desafios que se impõem ao trabalho docente, ao que Vasconcellos (2007, p. 17) aponta como um sentimento de angústia comum da coletividade do professorado, próprio dos tempos atuais e da especificidade de atuação desse profissional, que sofre influência ou regulação externa. O autor continua, indicando que existe uma necessidade de os professores adquirirem uma percepção mais global para poder ressignificar sua ação “até porque não serão poucas as resistências que provavelmente encontrará na sua tentativa de realizar uma prática transformadora.” Será a partir dessa visão, que o professor compreenderá que não se trata apenas de buscar diferentes técnicas pedagógicas e sim um aprofundamento na compreensão de questões sociais e de relações humanas.

Ainda dentro do tema analisado, algumas falas apontam para o que o autor sugere como “posturas equivocadas do professor quanto à responsabilidade” (ibid., p. 115). O depoimento abaixo expressa essa postura contraditória, em que o professor reconhece a necessidade de buscar formas de atender às necessidades educativas dos alunos, mas recusa o discurso de culpabilização, que frequentemente o responsabiliza pela não aprendizagem::

A gente que tem compromisso, que corre, vai atrás de tudo, aí quando acontece um problema a culpa é de quem? Do professor...[...] eu tenho uma sala com 33 alunos, e a gente tem problema nessa escola das mais diversas naturezas, aliás problemas familiares gravíssimos, então a gente tem que ter ‘jogo de cintura’ na sala pra tentar fazer essa criança aprender, pra tentar cativar esse aluno, pra que ele fique na escola, porque realmente a escola não é importante pra eles como a gente fala pros filhos da gente, aqui não tem o mesmo nível de importância, depois quando acontece algum problema a gente escuta aí por fora, não aqui, mas o problema é de quem? Do professor. O professor é que não estuda, o professor não sabe, o professor é que não tem compromisso, o professor fez greve, então o professor é sempre o culpado de tudo. O professor é que não seduziu, não cativou, é tudo culpa do professor. (Prof^a B9)

A fala acima pertence a uma profissional já com carreira avançada (32 anos de magistério) e que se coloca em posição de quem tem forte compromisso com seu trabalho e com a efetividade do mesmo. As situações adversas levam-na a sentir-se, muitas vezes, como acusada pela não aprendizagem dos alunos e por não demonstrarem motivação pelos estudos. A esse respeito, Vasconcellos (2007) continua a deliberar sobre *a abordagem da culpabilização* que, segundo o autor, atinge um grande percentual de nossos professores. Com vistas a modificar esse quadro, sugere:

Entendemos que se a crítica for bem encaminhada, pode ajudar o professor, pela tomada de consciência, a sair de um certo círculo desgastante: é desvalorizado, realiza uma prática em muitos aspectos equivocados, se frustra, se acomoda, não tem estímulo para mudar, o que leva a outros equívocos, perde a força moral para reivindicar, e assim por diante. Ao contrário, se investir um pouco mais na revisão de sua prática e na capacitação para uma nova, terá melhores resultados, o que o animará a continuar a mudança. É preciso perceber que a crítica não se dirige contra a sua pessoa, mas sim contra eventuais aspectos alienados de sua prática. (Ibid., p. 123)

Pode-se considerar que o autor preconiza a mudança na formação docente, de modo que prepare o professor de forma consciente e ativa para lidar com essas situações de críticas e de vulnerabilidade, assim como o fazem Lüdke e Boing (2004, p. 1175) ao afirmarem que “os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse ‘profissional’ as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele”.

Ao que parece, tanto professores quanto gestores não estão preparados o suficiente para enfrentar tais situações, o que deveria ser o indicador de reformas urgentes nos programas de formação inicial e continuada, incluindo uma formação específica para os gestores escolares, a fim de garantir que a escola se torne cada vez mais um espaço democrático e de ensino de qualidade para todos que nela estão inseridos.

Ainda a respeito do enfrentamento de situações diversas e adversas, Fusari (1990, p. 52) argumenta que é necessário que o professor compreenda as características do problema que está enfrentando para a tomada de decisão sobre qual a melhor maneira de superá-lo, afirmando que “a teoria é um recurso muito importante neste processo. Ela, nessa perspectiva, funciona como uma espécie de “lupa”, através da qual a realidade é analisada e a própria teoria, questionada.” É necessário debruçar-se sobre os problemas como evasão, retenção, indisciplina, desinteresse, faltas, atrasos e tantos outros, identificando as possíveis causas com vistas à sua superação:

O conhecimento e a análise crítica do contexto no qual os problemas se manifestam são muito importantes para identificar suas causas, que poderão ser encontradas no interior da própria escola, na estrutura da sociedade e na interação entre a escola e o contexto social global. (FUSARI, 1990, p. 52)

Concordando com a citação acima, identifica-se nas falas da professora a seguir um grande desejo de compreender os alunos e seus problemas, numa tentativa de criar condições para realizar seu trabalho, buscando estratégias de convencimento:

[...] eu tenho que trazer os alunos pra mim. O aluno que é mais difícil eu tenho que tentar ganhar aquele aluno. Não vai adiantar eu bater de frente com aquele aluno. Eu trabalho numa escola de manhã que é uma escola muito difícil, uma comunidade muito difícil. Esses dias mesmo uma aluna até cuspiu na ‘cara’ da professora. (Profª B 5)

A fala da professora revela a percepção da complexidade do trabalho docente. Compreender os alunos, suas diferenças raciais, sociais, familiares, culturais, intelectuais e respeitar a individualidade de cada ser é uma competência a ser desenvolvida pelo professor. “Trata-se de reconhecer que os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda que a inteligência.” (LIBÂNEO, 2010, p. 43).

Os dados mostram a docência como um trabalho complexo, árduo, ambíguo, como todas as profissões humanistas e nos levam a concordar com Perrenoud (2001), quando observa que, mesmo havendo divisão de trabalho dentro da escola, a cooperação entre todos é condição indiscutível para enfrentar os confrontos individuais ou coletivos que a sociedade demanda.

5.2.6 A construção da Identidade e o Desenvolvimento Profissional

As falas das professoras revelam que as mesmas percebem a construção do conhecimento profissional como um processo ao longo da carreira, articulado ao seu *eu* profissional, que sofreu influências de sua história de vida, de suas experiências, na relação com os alunos e na troca com seus pares:

Eu acho que o professor não está acabado. O professor que eu sou hoje, ele não é o mesmo professor que eu fui ontem e não será o mesmo que eu serei amanhã. Não é como eu aprendi a ser hoje. Eu me construo a cada momento, a cada ano, eu me construo. A minha vivência, os meus estudos, o meu corpo-a-corpo com os alunos, vou me construindo a cada dia. (Profª B10)
E a cada ano que você pega uma turma diferente, com cada turma você aprende uma coisa diferente. A próxima situação faz você focar naquela turma. (Profª B7)

A cada ano você está diferente, você pensa de um jeito, você amadurece. (Profª B2)

Os excertos acima apontam o conhecimento profissional como elemento fundamental no processo que Marcelo (2009, p. 7) denomina de construção de uma identidade profissional:

É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

A partir desse pressuposto, é possível afirmar que fatores como as interferências externas podem conduzir à insatisfação, mas ao mesmo tempo a constatação de que ainda há muito que aprender e a percepção de amadurecimento ao longo da carreira, apontam para a busca de mudanças e impulsionam o desenvolvimento profissional. Este por sua vez, não acontece esporadicamente, da noite para o dia. Ao contrário, Marcelo (2009, p. 11) sugere entender esse desenvolvimento profissional dos professores como um processo, com algumas características:

- Compreender que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa, a partir de situações concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- Entender que este é um processo a longo prazo, reconhecendo que os professores aprendem ao longo do tempo, considerando-se que as novas experiências são mais eficazes quando os professores as relacionam os seus conhecimentos prévios;

- Assumir como um processo em que as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- Compreender que existe uma relação direta com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
- Ver o professor como um prático reflexivo, alguém que é possuidor de conhecimento prévio quando pré-profissionais à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Entretanto, é necessário suporte formativo para que os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- Deve ser concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- Compreender que não existe um único modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. Por isso é indispensável que as escolas e docentes avaliem suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Ainda sobre o desenvolvimento profissional, tomando como ponto de discussão os saberes docentes, alguns professores indicam o “conhecimento” como fator essencial à prática pedagógica, influenciando, inclusive na gestão da sala de aula:

É fundamental o conhecimento do professor. Eu não sou detentora do saber, eu vou mediar a aprendizagem. O professor hoje é visto como mediador. Mas eu tenho que saber. Eu tenho que saber. Por que a gente percebe muito quando vem eventual e os alunos não respeitam porque quando os alunos percebem que o professor não sabe, o respeito na aula se perde. (Profª B4)

Tem muito professor despreparado também... professor de sala mesmo, que não consegue dar aula por causa disso (referindo-se à falta de conhecimento de conteúdo). (Profª B9)

Sobre esse conhecimento a que as professoras aludem, Shulman (1987, p. 200), a partir de suas investigações no tocante a professores considerados eficazes em seu trabalho docente, discute as fontes e estruturas da base de conhecimentos que devem constituir o desenvolvimento de todo professor. O autor critica as discussões que falam acerca de conhecimento de modo vago, pois segundo ele “não diz o que os professores

deveriam saber, fazer, entender ou dizer que tornasse o ensino algo mais do que uma forma de trabalho individual, quanto mais ser considerado entre as profissões que requerem formação acadêmica”.

Discorrendo sobre essa base de conhecimentos, o autor indica sete fontes de conhecimentos, entretanto sugere três como os principais para que o professor propicie condições favoráveis para a aprendizagem de seus alunos: conhecimento do conteúdo (conteúdos da disciplina), conhecimento pedagógico (didática e estratégias de ensino) e conhecimento pedagógico do conteúdo. Este último parece ser o mais completo, visto que reúne o que os anteriores trazem como específicos, constituindo como o conhecimento sobre *como* o conteúdo pode ser ensinado de forma eficaz para que o aluno aprenda. Isso requer que o professor conheça o conteúdo a ser ensinado, compreenda o *porquê, para quê e como* deve ser ensinado. Para adquirir esse conhecimento, o autor sugere que “a ação e o raciocínio pedagógicos envolvem um ciclo de atividades: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. O ponto de partida e de chegada do processo é um ato de compreensão.” (SHULMAN, 1987, p. 216)

Logo, o desenvolvimento profissional docente compreende diversos aspectos a partir dos quais os professores constroem sua identidade profissional, considerando diversas formas de aprendizado e de saberes. Entretanto, é preciso enfatizar que a aprendizagem docente significativa acontece mediante sua reflexão continua acerca do processo de ensino, como destacam Nono e Mizukami (2006, p. 389), ao pesquisarem sobre os processos formativos de professores iniciantes, indicando que

[...] os professores avaliam seu próprio ensino através do processo de reflexão, que representa o processo de aprendizagem a partir da experiência; é o momento em que o professor revê seu ensino, reconstituindo eventos, emoções, acontecimentos.

Entretanto, a reflexão sobre a experiência, continuam as autoras, não é uma aprendizagem mecânica, como uma técnica, ao contrário, é processual, à medida que os saberes sobre a prática vão sendo construídos, ressignificados a cada nova reflexão.

Algumas professoras também apontam, como parte de sua aprendizagem profissional e construção de sua identidade, a capacidade de adaptar-se a diferentes turmas, sistemas e modalidades de ensino, como se verifica nas falas abaixo:

Profª.B2 – Porque num ano você está com 1º ano, no outro ano você está com 5º ano. São realidades diferentes também. E a gente que pega Educação Infantil também, que é uma realidade totalmente diferente. Então você tem que se adaptar [...] e você tem que se adaptar à turma, ao ano, aos conteúdos que são trabalhados, à rede que é diferente, olhar diferente. A gente que trabalha no Estado e na Prefeitura sabe que tem olhares diferentes

Profª B5 – [...] eu trabalho na Fundação CASA, que desenvolve um trabalho com menores infratores e essa escola é vinculadora. Então eu trabalho lá e as minhas formações são aqui, entendeu?

Profª B6 – [...] olha disso tudo, eu só quero dizer que eu adoro ser professora. Eu trabalho com EJA... EJA carcerária.[...] a parte de formação, eu estudo os projetos aqui na escola, eu levo pra lá. [...] A única coisa que eu tenho que me adaptar é assim, aqui os trabalhos são todos são infantis e eu tenho que adaptar para as pessoas adultas.

Pesquisadora – e essa adaptação é você mesma que faz?

Profª B6 - ah sim, com os livros. Lá eu também tenho um coordenador, que ele passa algumas informações para nós.

Essa necessidade de adaptação a diferentes séries, idades, modalidades e sistemas de ensino, tem sido uma constante na vida dos professores, exigindo desses profissionais uma desenvoltura que os ajude a dar conta dessas diferenças, sem prejudicar a aprendizagem de seus alunos, atendendo a diferentes exigências. São realidades por vezes tão diferentes com que esses professores se defrontam que pode-se falar de uma “carga mental” de trabalho, como sugerem Tardif e Lessard (2005, p. 114) que requisita desses professores estratégias para adaptar-se a tais exigências, as quais apresentam condicionantes diversas. Tardif (2014, p. 49) ressalta que ao lidar com esses condicionantes em situações concretas, que exigem improvisação, habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis, o professor está desenvolvendo seu *habitus*, certas disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe permitirão enfrentar justamente os condicionantes e as variáveis de seu trabalho. Esse conjunto de disposições, adquiridas pelos professores, vão incorporando-se ao seu perfil, constituindo sua identidade profissional.

5.2.7 Valorização do professor: uma questão importante para o desenvolvimento profissional

Um aspecto que emerge na análise dos conteúdos é o tema da valorização do professor, especialmente entre as professoras da Escola B. As professoras que iniciam essa discussão refletem sobre algumas causas de desvalorização profissional, relacionado-a ao não reconhecimento da docência como profissão, como podemos observar nas falas a seguir:

*Profª B 10 - mas quanto ao professor tem essa cultura, que não sei quando vai acabar, de que ser professor é um dom. É a **profissão** que a gente escolheu e pronto...*

Profª B9 - por isso ele tem que ser reconhecido e ser valorizado como profissional, parar com esse negócio...

Profª B 10 - de que tem que ser por amor...

Depoimentos como estes refutam a ideia da função de ensinar como um sacerdócio e que para ser professor era preciso ter o dom, a vocação, ainda que ideias como essas, amplamente disseminadas nos primórdios da escola moderna, ainda circulem atualmente, mesmo que com menor intensidade, encontrando-as arraigadas na constituição da profissão professor.

Embora não seja fator determinante para a desvalorização docente, conceber que o exercício de determinada função requer somente o dom, desprestigia a formação formal desse profissional, deliberando que qualquer um possa exercê-la. É possível observarmos que profissionais de áreas diversas recorrem ao ato de lecionar como uma oportunidade de trabalho, principalmente quando encontram-se desempregados ou deslocados de seu local original de exercício profissional. Comumente presenciamos engenheiros ou advogados lecionando, por exemplo, conteúdos de Matemática ou História, principalmente em cursinhos preparatórios para vestibulares.

Esses fatores indicam a necessidade de uma reforma profissional, no que a fala abaixo corrobora a esse respeito:

Mas às vezes nos perguntam: você trabalha, ou só dá aula? (Profª. B9)

A professora acima demonstra uma insatisfação com comentários que desprestigiam o trabalho docente. Novamente, “dar aulas” parece um trabalho para qualquer um ou talvez nem seja considerado, muitas vezes, como um trabalho, como registra a professora acima. O que nos leva a considerar que no exercício da docência, em sua complexidade, serão necessários bem mais que dom, amor à profissão e conhecimentos técnicos para levar a bom termo a função de ensinar.

A escola, como espaço privilegiado para a formação docente, é determinante na constituição desse profissional, o que pode ser observado nas discussões sobre o conceito de profissionalidade:

[...] a constituição da profissionalidade docente está fortemente apoiada nas relações e situações cotidianas partilhadas na escola. Neste espaço, os sujeitos se apropriam e atribuem significados aos modelos, padrões e normas do sistema escolar, constroem representações, valores e crenças, desenvolvem conhecimentos e procedimentos de trabalho e vivenciam experiências que vão se configurando nas formas de perceber-se professor e agir na profissão (AMBROSETTI; ALMEIDA; 2009, p. 606).

Portanto, perceber-se e sentir-se professor vai além de “dar aulas”. São necessários conhecimentos específicos, que constituem a profissionalidade e que são aprendidos dentro da própria instituição escolar, durante a trajetória de cada indivíduo.

Outro fator importante que colabora para esse sentimento de desvalorização do professor, é a proletarização da classe, com baixos salários que desestimulam o profissional:

Antigamente o professor era mais valorizado, era até status, ganhava bem, eram todos ricos. (Profª. B2)

Esta fala, um tanto melancólica, expressa a sensação de desvalorização profissional atribuída em grande parte aos salários baixos, inclusive em comparação com outros profissionais que tiveram graduação com período semelhante à Pedagogia (em média quatro anos), como veremos em falas mais adiante. A esse respeito, Fusari (1992, p. 26) traz a seguinte contribuição:

Educadores competentes necessitam, sem dúvida alguma, de condições mínimas de trabalho; dentre elas, a questão salarial é ponto de partida para qualquer discussão de propostas que visem melhorar o ensino brasileiro.

Saviani (2009) corrobora essa posição observando que a formação de professores necessita de uma reforma urgente, principalmente quanto a explicitar a especificidade dos conhecimentos inerentes ao ato de ensinar para efetivar a constituição da profissionalidade docente. Ele conclui com uma sugestão de melhoria para a qualidade do ensino no Brasil:

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p.153).

Continuando a análise das falas das professoras relacionadas a esse tema, é possível perceber que a autoestima é uma questão importante na constituição do professor, inclusive em comparação a outros profissionais:

Profª B 10 - eu acho que essa postura do próprio profissional, também né? De 'coitadice'. Vocês já viram certas posturas de professor? Ridículo, é ridículo né gente? Tem até gestor, que a gente vê nas redes... porque essa postura de coitadice?

Geral: é verdade

Profª B 10 - porque engenheiro se porta de uma maneira firme, com excelência, qualidade? E a gente se porta como um bando de pobre? Não é? A gente vê, por exemplo o médico, quer dizer, o médico, até que ultimamente tá meio assim... mas esse porte dele, a gente não tem. A gente fez faculdade igual, a gente estuda igual...

Profª B9 - e é mesmo. Eu sou advogada também. Fiz magistério, e depois fiz o Direito. E eu sai com algumas amigas há um certo tempo atrás, e a minha amiga falou assim: "se perguntarem qual a sua profissão, não fala que você é professora, porque isso acaba com você, acaba com a sua imagem. Fala que

“você é advogada, que fica melhor. Porque se não as pessoas vão saber que você ganha pouco, que você não é valorizada.” Então, quer dizer, é uma coisa que já tem, que a gente professora ganha mal. Eu sou divorciada e trabalho em duas redes e sustento os meus dois filhos sozinha, aí eles (amigos) falam assim: “nossa, mas você sendo professora, como que você consegue? Seu pai te ajuda? Sua mãe te ajuda? Como é que você consegue?” Como se fosse assim, impossível...

Profª B7 – mas eu isso que ia falar. Se você olhar para as outras profissões, nenhuma delas que exige o nível superior como nós, ganha como nós ganhamos.

Profª B 10 - porque o nosso salário faz com a gente tenha um certo padrão de vida. E isso se reflete na sociedade. Quem de nós consegue ter um padrão de vida melhor? Quem é melhor casada.

A esse respeito, Imbernón (2011), ao distinguir desenvolvimento profissional de formação permanente, considera que para o desenvolvimento pleno desse professor, outros fatores, além da formação continuada, como salário, demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, estruturas hierárquicas, entre outros, devam ser consideradas como influentes e determinantes na construção desse profissional.

Podemos considerar que a formação formal não é o único fator de elevação da autoestima do professor, quando outros fatores não estão suficientemente garantidos e acabam por promover a proletarização desse profissional e em consequência, a baixa autoestima, como indicaram as falas acima. Segundo o autor, é preciso olhar para o desenvolvimento profissional do professor para além da formação formal ou continuada, sendo necessário reconhecer a especificidade da profissão docente (IMBERNÓN, 2011, p.48). Conclui considerando a formação como “elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e da relações de trabalho.”

Ainda sobre valorização profissional, André (2015, p. 215) também instiga a pensar para além da baixa remuneração como fator determinante da baixa autoestima do professor. Tomando como fundamentação para sua reflexão um relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado em 2006, a autora aponta que, embora salários melhores sejam atrativos para a profissão docente, outros fatores como relações interpessoais, apoio da equipe gestora, condições de trabalho e desenvolvimento profissional, são apontados como de alto impacto para promover a satisfação ou insatisfação desse profissional. Utilizando-se ainda do relatório, André (2015, p. 217) aponta que

Não será uma medida isolada que assegurará que todos os professores continuem a se desenvolver e melhorar, ou que os mais eficazes decidam

permanecer no magistério. É preciso agir em muitas frentes, como no estabelecimento de uma estrutura de carreira e salário atrativos, na melhoria das condições de trabalho na escola e na criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional, com avaliação contínua e incentivos constantes.

As considerações dos autores citados deixam claro que o desenvolvimento profissional não se restringe à formação, mas se insere num processo amplo de valorização profissional, que inclui as condições da carreira e do exercício da atividade profissional, e o reconhecimento social da profissão. Nesse sentido Tedesco (1997, apud DAY, 2001, p. 116), afirma que a

[...] dissociação entre o reconhecimento da importância dos professores e a ausência de medidas reais tomadas em seu favor, quer... do ponto de vista financeiro, quer do ponto de vista do seu grau de envolvimento no processo de gestão, quer do ponto de vista dos processos de formação inicial ou contínua”.

Uma contribuição importante na valorização profissional são os estudos sobre bons professores, que precisam ter seu trabalho reconhecido e tornarem-se casos de estudo em pesquisas, como aponta Shulman (2014) ao analisar o trabalho realizado pela professora Nancy. O autor aponta, a partir dessa análise, a base de conhecimentos que deveria compor a docência, enfatizando que os bons professores apresentam essas categorias de conhecimento, advindas da experiência e da formação: “À medida que aprendemos mais sobre o ensino, vamos começar a reconhecer novas categorias de desempenho e compreensão que são características dos bons professores e teremos de reconsiderar e redefinir outros campos.” (SHULMAN, 2014, p. 213).

Assim, a valorização profissional implica questões mais amplas que as condições de trabalho e a questão salarial. O reconhecimento de seu desempenho, a partir do bom desempenho dos alunos, também proporciona satisfação ao professor, incentivando-o a buscar nas formações a constante melhoria em sua prática docente. Como sugere Lerner (2002, p. 45), referindo-se à valorização do professor:

[...] ambas as questões deveriam ser atacadas simultaneamente: elevar a qualidade acadêmica e proporcionar melhores condições de trabalho, tanto do ponto de vista econômico como do ponto de vista da valorização que a comunidade tem do trabalho dos professores.

Discussões mais abrangentes como a valorização profissional docente, formação de qualidade tanto inicial quanto continuada, e as condições de trabalho nos diferentes contextos escolares deveriam ser assuntos sempre presentes nas pautas de políticas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados da pesquisa, e retomando os objetivos propostos para o estudo, a percepção acerca do processo pelo qual ocorre o aprendizado docente se torna mais ampla. Alguns conceitos, tais como desenvolvimento profissional, identidade e profissionalidade docente, base de conhecimentos para o ensino, entre outros, mostraram-se fundamentais para compreender como o professor se percebe e se torna o profissional docente.

A fundamentação teórica e o percurso metodológico permitiram desvelar alguns aspectos de um tema tão amplo. Ainda que as conclusões do presente estudo, pela sua abrangência e natureza, não se prestem a generalizações, entendemos que trazem elementos para compreensão das práticas formativas que integram o desenvolvimento profissional docente, ao expor a perspectiva dos seus atores principais – as professoras.

Ao analisar os dados, extraídos da realização dos grupos de discussão, na perspectiva do aprendizado profissional e de como e quais práticas formativas favorecem esse aprendizado, é possível observar que as falas coincidem em alguns pontos em comum, mas também há momentos em que as opiniões dos grupos divergem. Essa diferenciação, embora sejam grupos pertencentes a uma mesma categoria profissional e de uma mesma rede de ensino, não é novidade, visto que o estudo compreende dois grupos bem distintos, com indivíduos também distintos e que trabalham em espaços distintos, a saber, cada escola. A escola, ao longo dos tempos, se tornou essa instituição com características organizacionais e sociais específicas que influenciam o trabalho de seus professores. Além disso, é um espaço que se organiza em torno de uma comunidade e atende a clientela bem específicas, que dão o tom das relações interpessoais entre todos que ali convivem, sendo que “o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores” (TARDIF; LESSARD; 2005, p. 55) e, complementando, sobre o desenvolvimento profissional docente.

Ao investigar a aprendizagem profissional do professor, o primeiro tema que surge refere-se às fontes pré-profissionais do ensinar, demonstrando que a afinidade e a escolha pela profissão podem surgir a partir das primeiras vivências e contato com a docência, ainda nos tempos de estudante. Tal vivência passa a fazer parte da trajetória pessoal do sujeito que, mais tarde, ao escolher a profissão docente, resgata essas informações, de forma explícita ou implícita, e as incorpora em sua trajetória profissional.

Muito do que cada professor faz, principalmente no início da carreira, remonta ao seu tempo de estudante, mesmo que inconscientemente. Lembranças, positivas ou negativas, podem tornar-se material formativo, ao propor a esses professores recordarem seu tempo de estudante e o compararem, reflexivamente, com sua prática atual.

Na análise, evidencia-se a importância que é conferida pelas professoras à aprendizagem com colegas desde as primeiras experiências, ou seja, ainda no magistério, na realização dos estágios. As professoras que cursaram o Técnico em Magistério apresentam um certo saudosismo em suas lembranças, atribuindo ao curso uma importância maior que a própria Pedagogia, o que sugere que o curso de formação superior perdeu muito da dimensão prática que estava presente na formação específica para o magistério. Os depoimentos apontam uma perspectiva crítica em relação aos cursos de Pedagogia, a partir da própria experiência de formação ou da convivência com estagiários com formação insuficiente para assumirem uma sala de aula, demonstrando despreparo desse futuro profissional. Apontam fragilidades da graduação, entre elas formar profissionais que não dominam conceitos básicos de matemática, gramática, entre outros, o que leva a questionamentos em relação ao papel da formação continuada: recairá sobre a formação continuada, dentro da própria escola, a responsabilidade de oferecer a esse profissional os fundamentos de que ele necessita para repor suas defasagens de aprendizagem?

Os relatos sobre a convivência e observação de professores, que se configuraram como modelos de bons profissionais, apontam para a construção de um conhecimento da experiência, que vai se constituindo em conhecimento profissional, à medida que se esses modelos são apropriados e reconfigurados no processo de integração à prática. Sem formação adequada e ainda em início de carreira, a interação com colegas mais experientes torna-se um porto seguro para professores iniciantes.

Observa-se também que as professoras valorizam as formações acadêmicas e a formação em exercício, especialmente as ações que ocorrem na própria escola, ou os cursos que buscam, individual e intencionalmente, para auxiliar a responder questionamentos e desafios da sua atividade profissional.

Os dados confirmam também que o conhecimento profissional se constitui ao longo da carreira, a partir de múltiplas fontes e sob diferentes formas, que tem como referência comum a prática profissional dos professores. O que nos leva a concordar com Tardif (2014, p. 54) quando afirma que “os saberes experienciais surgem como o núcleo vital do saber docente”.

O aprendizado profissional dos professores está enraizado na experiência, que valida os demais saberes, incorporando-os à prática profissional ou descartando-os. É ainda a experiência que orienta a busca de formação e a apropriação dos conhecimentos teóricos que podem contribuir para a compreensão das situações e desafios da prática cotidiana. Os relatos mostram que as diferentes oportunidades de aprendizado profissional adquirem sentido na medida em que respondem a questões que emergem da atividade docente.

Outros relatos apontam, ainda, para insatisfações na carreira com relação às dificuldades que emergem de situações sociais e culturais adversas da população escolar ou das condições do trabalho docente, que afetam a prática educativa, como por exemplo as relações com as famílias, a falta de interesse dos alunos e os baixos salários. Os professores ressaltam o fato de não receberem formação específica para lidarem com certas situações, principalmente no que diz respeito à motivação dos alunos para os estudos e à indisciplina.

Os resultados do estudo sugerem a necessidade de formações mais amplas, envolvendo as relações pedagógicas e a discussão em torno das questões culturais das novas gerações de alunos e suas famílias, que compõem hoje a comunidade escolar. Indicam que é necessária uma transformação de paradigmas acerca das relações internas da escola, sobre o espaço que é dado para que o aluno exerça sua autonomia.

Nóvoa (2009) aponta possibilidades para a melhoria na qualidade dos cursos de formação inicial, tomando como referência a formação de outros profissionais, como por exemplo, de médicos, cujas aulas possuem uma sistemática própria, bem planejada e voltada à relação teoria-prática de forma constante, sugerindo que, na formação de professores, tal sistemática fosse adaptada aos processos formativos desse novo profissional de ensino.

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NÓVOA, 2009, p.19.)

Assim, a urgência em reformar os programas dos cursos de formação dos professores mais uma vez se faz presente, indicando que a relação teoria-prática deve ser elemento fundamental na formação de novos profissionais. Em tempo, vale ressaltar que os estágios precisam ser considerados em sua essência: colocar o futuro professor em

contato com situações reais que poderá enfrentar no decorrer de sua carreira profissional, porém de forma planejada e sendo supervisionado por alguém mais experiente.

Ainda sobre desenvolvimento profissional, a questão da valorização surgiu em meio às falas, indicando que não somente a questão salarial é motivo para desmotivação, mas também, o não reconhecimento por parte da sociedade do caráter profissional da função, refutando a ideia do trabalho meramente vocacional. Essas considerações remetem a um fator essencial destacado por Day (2001), ao referir-se ao desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, é preciso considerá-lo no contexto das condições de trabalho e a valorização profissional dos professores.

Os dados permitem afirmar que o aprendizado profissional docente acontece mediante várias fontes, a saber: as histórias de vida, a época de estudante, a formação formal, as experiências, as trocas entre os pares, a formação continuada na escola e fora dela, as condições do exercício profissional. Esse aprendizado não é estático e definitivo, pois o professor vai construindo essa aprendizagem durante sua trajetória, formando, assim, sua identidade profissional. Quando esse profissional percebe-se professor e como realiza seu trabalho, de forma consciente, ele está desenvolvendo sua profissionalidade docente.

Os dados confirmam, também, que as práticas formativas indicadas como aquelas que realmente favorecem o aprendizado docente são as que acontecem dentro da escola e que dão voz aos professores, atendendo às necessidades reais desses profissionais. Esse dado condiz com resultados de pesquisas recentes, que apontam para a importância da atenção dada ao professor, às suas opiniões, suas representações, seu processo de construção identitária, seus saberes e práticas, como salienta André (2009) quando afirma a necessidade de conhecer o professor, aproximar-se das suas práticas e pensar, com eles, em formas de atuação em busca de uma educação de melhor qualidade.

Os dados do presente estudo nos levam a concordar com a autora, indicando que é imprescindível conhecer o professor, seus saberes e suas necessidades para propor uma formação que de fato favoreça seu desenvolvimento profissional, contribuindo de forma eficaz para a melhoria da qualidade do ensino. Conhecendo o professor, suas características, especificidades e necessidades no seu trabalho, será possível delinear as estratégias adequadas de formação. A formação continuada, principalmente a que acontece dentro do âmbito escolar, deve contribuir para o desenvolvimento profissional, para o aprendizado, para a reflexão e para a inovação, sempre com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Encerrando as conclusões sobre os dados analisados, vale retomar o ponto de partida para a seleção das escolas, ou seja, os resultados do desempenho dos alunos representados pelo IDEB. No início desta pesquisa, a utilização dos resultados da Prova Brasil tinha a intenção de ser exclusivamente um dos critérios para seleção das escolas onde seriam realizados os grupos de discussão. Entretanto, ao longo da realização dos encontros e análise dos dados, alguns pontos mostraram-se contraditórios com as hipóteses iniciais.

Mesmo não constituindo uma das questões problematizadoras do projeto de pesquisa, havia hipóteses implícitas por parte da pesquisadora sobre o que levaria a tal diferenciação de índices. Uma das hipóteses iniciais a esse respeito era de que, na escola em que o IDEB teve um decréscimo, a equipe poderia sentir-se desmotivada, desunida, não ter formações frequentes ou que atendessem às necessidades docentes, expor reclamações ou críticas sobre a gestão e, ainda, haver uma certa resistência quanto ao programa de ensino utilizado. Com relação à escola com acréscimos frequentes no IDEB, a hipótese inicial seria que a equipe docente deveria ser mais coesa em suas concepções e ideais, focada nos resultados, com formações pertinentes, uma equipe gestora envolvida com o processo e professores gozando de certa autonomia para desenvolver projetos e outras atividades em sala de aula. Seria uma equipe com poucas reclamações ou críticas ao sistema e à instituição escolar.

Embora essas hipóteses, inicialmente não fizessem parte do projeto, elas foram se tornando pontos de interrogação, principalmente no momento de escrever as considerações finais. Pensando na possibilidade de que o perfil da equipe docente da escola A é que deveria ser mais polêmico e, ao contrário, a equipe da Escola B ser mais harmoniosa, outras questões começaram a despontar como problemas: o que realmente pode fazer a diferença para que a escola atinja bons resultados em avaliações externas, como a Prova Brasil? Que condições de trabalho docente influenciam esses índices? Seriam somente as formações inicial e continuada as responsáveis por esses índices? O que podemos inferir? O que esses índices realmente revelam? O que está implícito nessas avaliações? Como desenvolver o trabalho docente efetivamente, sem tornar-se refém de avaliações externas? O que priorizar?

Embora sejam considerados como indicadores de qualidade do ensino, esses dados devem ser analisados reflexivamente e com criticidade por toda a comunidade escolar. Se esses resultados, sejam eles positivos ou negativos, permanecem somente no papel, as avaliações perdem seu efeito formativo, que é o esperado. Além disso, se há na

escola tamanha preocupação com a preparação de alunos para obter resultados positivos em avaliações externas, onde estaria o compromisso com o desenvolvimento integral do ser humano, jargão tão difundido nos Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas públicas brasileiras?

No tocante a Projeto Político-Pedagógico, registro o fato de nenhuma professora participante da pesquisa se referir a esse documento, símbolo da autonomia e do reconhecimento da identidade de cada escola. Estaria esse Projeto tão distante de suas realidades cotidianas ou, ao contrário, já impregnado em suas falas e em suas ações, que não foi preciso citá-lo, pois ele é parte natural daquela realidade escolar? Surgem aqui questionamentos para enveredar ainda mais no campo da formação continuada com lócus na escola: como ela está contemplada no PPP dessas escolas? Como o PPP foi construído em cada uma delas? Ele é conhecido pelos professores e apropriado realmente como documento orientador das ações do coletivo escolar?

Os dados da presente pesquisa não permitem responder a essas questões, mas apontam para a oportunidade de estudos em que elas sejam o foco da investigação, para um aprofundamento tanto teórico quanto empírico, sendo interessante um estudo de caso que permitisse perceber o quanto as formações recebidas – inicial e continuada – se refletem no trabalho docente cotidiano, e como o ambiente escolar afeta esse trabalho.

Enfim, são muitas questões que envolvem o trabalho docente e durante este estudo buscou-se responder a algumas delas. Porém, retomarei duas importantes indagações: “O que sustenta a prática dos professores?” (MIZUKAMI, 1986) e “Como você aprendeu a ser professora?” (pesquisadora) e, numa tentativa de respondê-las, concluo inferindo que ambas se complementam, pois tudo o que envolve esse aprendizado, ou seja, todas as fontes indicadas pelas professoras como as responsáveis por sua aprendizagem profissional convergem em sustentação de sua prática em sala de aula, seja de forma implícita ou explícita. Portanto, tudo o que levou o sujeito a ser professor torna-se parte de sua identidade profissional, constituindo as bases de sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Editora Porto, 1996.
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Trad. FERREIRA, Júlia; CLAUDIO, José. Porto/ Portugal: Porto Editora, 2000.
- ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**, 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.301-309. ISSN 0101-7330.
- ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- _____. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- _____. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015
- _____. **A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. Revista Plurais. Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOHNSACK, Ralf e WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian ; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** - 3 ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Ideb – Apresentação.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE).** 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

CHACUR, Cilene R. S. L. **O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.** FCL – Universidade Paulista de Araraquara. Revista Paideia, 2005, 15, 397 – 407.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas.** Série Ideias n. 12. FDE. Centro de Referência Mário Covas. São Paulo. 1990. p.44-53. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf>

GATTI, Bernardete A. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental.** Série Ideias n. 12. FDE. Centro de Referência Mário Covas. São Paulo. 1992. p.25-33. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf>

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

_____. **Formação de Professores: condições e problemas atuais,** Revista Brasileira de Formação de Professores, Fundação Carlos Chagas. ISSN 1984-5332- vol. 1, n. 1, p. 90 – 102, Maio/2009.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses Education, school, and teacher education: policies and impasses.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, vol.12, ed. 24, p. 149-161, 2003.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. – 9 ed. – Coleção Questões da nossa época; v.14. São Paulo: Cortez, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde-12032009-111920. Acesso em: 2017-02-20.

LOPES, Rosemara Perpétua; FÜRKOTTER, Mônica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. Educação em Revista - v.32, n.04. Belo Horizonte. Outubro-Dezembro 2016, p. 269-296.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidades docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1159-1180, Set/Dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente. Título original: La construcción del conocimiento profesional docente**. Homo Sapiens Ediciones. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NONO, Maévi Isabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professores iniciantes**. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional**. Revista Pro-Posições, vol. 25, nº 1 (73), p. 199 – 218, jan/abr 2014.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Humberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, nº 34, jan./abr. 2007

_____. **Formação de Professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional**. Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, p.57-70, agos./dez., 2009.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>. Acesso em: 02 de setembro de 2015.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2014.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 1, n. 2, 2009.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. Conhecimento e Ensino: Fundamentos para uma reforma**. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College).

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. MARCELO, C. Las tareas del formador. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 19,n. 2, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 12^a ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira.
História da formação de professores no brasil: o primado das influências externas.
In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (Educere) – Edição Internacional e III Congresso Ibero – Americano sobre Violências nas Escolas – com a temática “Formação de Professores”. Curitiba, 2008. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In:
WELLER, Wivian ; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS I

Questionário de caracterização dos participantes

Prezado (a) professor (a).

Na continuidade de nossa pesquisa sentimos necessidade de complementar os dados das participantes. Assim, solicitamos mais uma vez a sua colaboração, preenchendo esta ficha informativa. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho e agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Caracterização do participante do Grupo Focal	
Nome: _____	
Escola: _____	
Idade: _____	Sexo: _____
Formação: • Ensino Superior: () não () sim () completo () incompleto • Área de formação: _____ Ano de conclusão: _____	
Experiência profissional: () na Educação Infantil: _____ anos () nas séries iniciais do Ensino Fundamental: _____ anos Tempo total no exercício do magistério: _____ anos	
Questões referentes ao seu trabalho nesta instituição (unidade escolar) Função atual: _____ Tempo (na função): _____ Outras funções que já exerceu: _____ Tempo: _____ Caso trabalhe em mais de uma instituição Função atual: _____ Tempo: _____	
Nº de alunos com que trabalha: 1. Nesta instituição: _____ - faixa etária: _____ 2. Em outras instituições em que trabalha: _____ - faixa etária: _____	
Carga horária semanal total de trabalho: _____	
Grau de satisfação com a profissão: () insatisfeito () pouco satisfeito () satisfeito () muito satisfeito	Grau de satisfação com a escola: () insatisfeito () pouco satisfeito () satisfeito () muito satisfeito

O que traz satisfação em relação ao seu trabalho?	O que traz satisfação em relação a esta escola?
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS II

Roteiro para Grupo de Discussão

Vale ressaltar que esse roteiro servirá como apoio ao pesquisador/mediador para desenvolver as discussões, não se constituindo entrevista.

Tipo de questão	Como perguntar	O que se pretende saber
Aquecimento	Como você aprendeu a ser professor? A formação continuada contribuiu para esse aprendizado da docência?	• Formação inicial e continuada
Referentes ao tema da pesquisa	Que fatores no ambiente escolar favorecem a formação?	• Atpc, ações dos formadores e da equipe gestora.
	A escola tem sido um espaço de formação para o professor?	
	As ações de formação continuada oferecidas pela SEE contribuem para seu trabalho docente?	• O que pensam sobre as formações: se condizem com suas necessidades reais • Quais ações julga como formativas (somente reuniões de formação – ATPC-, acompanhamentos pela coordenação, orientação individual, entre outros)
	Quais os aspectos que você considera mais significativos e menos significativos na formação?	• Se as formações são significativas, partindo das necessidades docentes • Que tipo de formação considera como efetiva para a sua aprendizagem profissional (estratégias utilizadas pelos

		formadores, prática formativa que julga mais atrativa, do ponto de vista de sua aprendizagem profissional)
	Como você avalia o impacto da formação na sua atuação profissional?	• As formações estão contribuindo para a construção do seu saber doente e de que forma
	Você já adotou mudanças na sua prática pedagógica em função da formação continuada? Pode citar algum exemplo?	• Percepção consciente de modificações nas práticas a partir das formações
Finalizando	Na sua opinião, como deveria ser a formação para atender às suas necessidades?	• Necessidades apontadas pelos docentes quanto à formação em exercício, quanto às práticas formativas que consideram mais efetivas.

**APÊNDICE III - DADOS DO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS
PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO
ESCOLA A**

Legendas

EI – Educação Infantil
 AI – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
 EJA – Educação de Jovens e Adultos
 C.H.S. – Carga Horária Semanal
 G.S.P.- Grau de Satisfação com a Profissão
 G.S.I.- Grau de Satisfação com a Instituição
 I – insatisfeito
 PS – pouco satisfeito
 S – satisfeito
 MS – muito satisfeito

Quadro 4 –Caracterização dos participantes da Escola A

PROF./IDADE	FORMAÇÃO/ ANO CONCLUSÃO	T. DOCÊNCIA	C.H.S.	G.S.P	G.S.I.
A1/ 52	• Pedagogia – 2002 • Pós em Portadores de Necessidades Especiais – 2004	AI – 25 anos	34 h	MS	MS
A2/ 40	• Pedagogia 2008 • História – 2013 • Pós em Gestão Educacional – 2015	EI – 12 AI – 8 Total – 20 anos	55 h	MS	MS
A3/ 36	• Pedagogia – 2010	EI – 2 AI – 4 Total – 15 anos	27 h	MS	MS
A4/ 37	• Pedagogia – 2011	EI – 2 AI – 2 Eventual - 2 Total – 6 anos	27 h	MS	MS
A5/ 34	• Pedagogia – 2002 • Pós em Educação Especial -2003	EI – 9 AI – 13 Total – 13 anos	40 h	MS	MS
A6/ 56	• Ensino superior incompleto • Técnico em magistério – 1981	AI – 22 anos	Ñ informou	S	S
A7/ 62	• Pedagogia – ñ informou	AI – 10 anos	27 h	MS	MS
A8/	• Pedagogia – ñ informou	EI – 16 AI – 4 Total – 20 anos	Ñ informou	MS	S

**APÊNDICE IV - DADOS DO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS
PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO
ESCOLA B**

Quadro 5 –Caracterização dos participantes da Escola B

PROF./IDADE	FORMAÇÃO/ ANO CONCLUSÃO	T. DOCÊNCIA	C.H.S.	G.S.P	G.S.I.
B1/ 27	- Pedagogia -2011 - Pós em Libras – em curso	AI – 5 anos	25h	S	S
B2/ 39	- Pedagogia – 2003 - Pós Artes Visuais – em curso	EI -7 AI – 14 Total – 14 anos	78 h	S	S
B3/ 49	Educação Física – ã soube informar	Ed. Física AI – 20 Total= 20	32	PS	S
B4/ 43	- Normal Superior – 2004 - Psicopedagogia – 2011	EI – 1 AI – 16 Total – 16 anos	55h	MS	MS
B5	Não informou	Não informou	Ñ informou	Ñ informou	Ñ informou
B6/ 55	Pedagogia – 2010	EI – 3 EJA – 2 Total – 5 anos	25 h	MS	MS
B7/ 52	- Normal Superior - 2002 - Pós em Alfabetização - 2014	EI – 6 anos AI – 9 anos Total – 15 anos	40 h	S	S
B8/ 54	- Normal Superior – 2005 - Pós em Alfabetização e Letramento – 2009	AI – 30 anos	30 h	S	MS
B9/ 50	Pedagogia – ã soube informar	EI – 5 AI – 32 Total - 32	78 h	S	S
B10/ 31	- Pedagogia – 2011 - Psicopedagogia – 2013	EI – 2 AI – 6 Total – 6 anos	78 h	PS	S