

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Heloisa Helena Ferreira Correia

ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Taubaté-SP
2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Heloisa Helena Ferreira Correia

ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Taubaté-SP
2017

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

C824e Correia, Heloisa Helena Ferreira
Escola: espaço de construção da docência. / Heloisa
Heloisa Ferreira Correia. - 2017.
151f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017.
Orientação: Prof^º, Dr^º, Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Aprendizagem da docência. 2. Formação continuada.
3. Saberes docentes. I. Título.

Heloisa Helena Ferreira Correia

ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

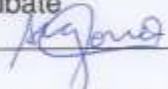
Dia 10 de outubro de 2017

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

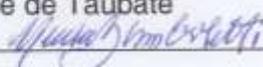
Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura 

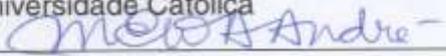
Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Pontifícia Universidade Católica

Assinatura 

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

*Dedico esta dissertação aos meus filhos, **Diogo e Clara**, que são fonte de inspiração em todos os momentos da minha vida e por quem tenho um amor infinito, que me leva a superar meus maiores desafios.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu a oportunidade de chegar aqui e de buscar, nos estudos, minha maior fonte de riqueza pessoal e profissional.

Agradeço ao meu marido, **Francisco**, aos meus queridos pais, **Antonio e Heloísa**, aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, enfim, a toda a minha querida e **preciosa família**, que sempre acreditou no meu potencial e não me deixou desistir: obrigada aos que estiveram comigo nos momentos em que mais me vi desanimada a continuar.

Agradeço aos meus amigos que ficaram na torcida para que essa conquista em minha vida chegasse bem depressa.

Agradeço às orientações recebidas durante todo esse percurso de escrita, à Professora, Doutora, Neusa Banhara que acompanhou meu percurso desde o primeiro seminário e contribuiu com seu rico saber para que eu pudesse qualificar minha escrita, à Professora, Doutora Marli André, que aceitou compor as bancas de qualificação e defesa, e que com toda sua imensa experiência e saber, acrescentou de forma especial meu percurso científico, e em especial à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Calil, que esteve ao meu lado, apoiando-me e encorajando-me nesta árdua, porém prazerosa, tarefa de escrever.

Agradeço a todos os professores que, direta ou indiretamente, me ajudaram a escrever esta dissertação, pois, durante minha trajetória profissional, eles foram fonte de inspiração para que eu olhasse a educação com os olhos de esperança e de futuro.

Em especial, agradeço aos professores da escola em que atuo, **EMEI Valéria Aparecida de Almeida Vasconcelos**, por me mostrarem, a cada dia, que o envolvimento nasce da vontade de ser melhor naquilo que se faz, e que, de uma forma muito especial, me devolveram a alegria de ser orientadora de escola. A eles, agradeço por serem um grupo envolvido, dedicado, querido e unido.

Agradeço aos alunos, que são nossa razão, nosso foco e nossa fonte de todo esforço em promover uma educação comprometida com a qualidade.

Agradeço aos colegas mestrandos da turma de MPE/15, que me mostraram o quão especial podemos ser se, juntos, tivermos o mesmo objetivo. Eles me fizeram acreditar que somos parte de um grupo diferenciado de pessoas que buscam o melhor em nossa carreira e para os nossos alunos.

Agradeço à amiga, parceira, companheira **Joseane Amâncio**, que me ajudou muito neste percurso de escrita, sempre pronta a tirar todas as minhas dúvidas, com bom humor e dedicação.

Agradeço, ainda, a toda equipe da escola em que trabalho, que compreendeu minhas ausências para que eu me dedicasse a este curso, em especial à minha amiga e parceira de orientação de escola, **Renata Maria**, que sempre me incentivou e encorajou a seguir em frente, através de um olhar atento, carinhoso e confiante em minha capacidade.

RESUMO

Propusemo-nos, neste trabalho, a repensar a questão do ensino e da aprendizagem dentro da escola, promovendo um olhar aguçado sobre o professor como sujeito que ensina, mas que também aprende a ser professor, a partir das suas necessidades e das necessidades dos alunos. Este trabalho teve por objetivo investigar se um determinado grupo de professores de uma mesma escola a reconhece como um espaço privilegiado de aprendizagem da docência. Pretendeu também, identificar as ações de formação docente existentes em uma determinada escola, bem como, investigar a forma pela qual essas ações afetam os professores, destacando os saberes necessários para que o professor aprenda a ensinar. Os participantes da pesquisa foram oito professores de uma escola municipal de Educação Infantil, que atuavam em período parcial de aula. Adotou-se a abordagem qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, foram usados o questionário e a entrevista coletiva. Os dados obtidos foram organizados e submetidos à análise de conteúdo. Contou com os referenciais teóricos de Nóvoa (1992), Garcia (1992), Canário (1998), Vaillant e Marcelo (2012). De modo geral, os professores entrevistados concordam que a escola é um espaço de aprendizagem docente, por ser um ambiente onde a aprendizagem se dá em contexto através da resolução de problemas cotidianos, a partir das trocas e interações que ocorrem com os alunos, professores e todos os envolvidos no processo educativo. Destacam que os saberes docentes advêm de várias fontes e que a experiência é fonte de segurança para atuarem na profissão. Além disso, os sujeitos de pesquisa reconhecem a importância da formação continuada, dos momentos de estudo e de trocas de experiência nos espaços e tempos da escola destacando o HTC (Horário de Trabalho Coletivo) e a HA (Hora Atividade). As entrevistadas, também reconhecem a importância do orientador pedagógico na formação continuada dentro da escola e propõem novas formas de formação que se baseiem em suas reais necessidades, nas experiências cotidianas como alicerce da prática e na divulgação de bons modelos de atuação.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Formação continuada. Saberes docentes.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ADI | Auxiliar de Desenvolvimento Infantil |
| CP | Coordenador Pedagógico |
| CECOI | Centro Comunitário de Educação Infantil |
| CEDIN | Centro de Desenvolvimento Infantil |
| DE | Diretor de Escola |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| FCC | Fundação Carlos Chagas |
| FCP | Formação Continuada de Professores |
| HA | Hora Atividade |
| HTC | Horário de Trabalho Coletivo |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IMI | Instituto Materno Infantil |
| NEI | Núcleo de Educação Infantil |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| OE | Orientadora de Escola |
| TCLE | Termo de consentimento livre e esclarecido |
| UNITAU | Universidade de Taubaté |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----------|
| Quadro 1: Quadro de especialistas na função gratificada na Rede municipal de Educação Infantil de São José dos Campos..... | 49 |
| Quadro 2: Perfil profissional dos professores da Escola..... | 59 |
| Quadro 3: Professores participantes da entrevista coletiva..... | 60 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1Objetivos..... | 16 |
| 1.2.1 Objetivos gerais..... | 16 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 16 |
| 1.3 Relevância do estudo/ Justificativa..... | 17 |
| 1.4 Organização da pesquisa..... | 19 |
| | |
| 2 A ESCOLA ENQUANTO <i>LÓCUS</i> DE FORMAÇÃO | 20 |
| 2.1 A aprendizagem da docência..... | 24 |
| 2.2 Saberes necessários à atuação docente..... | 27 |
| 2.3 A formação continuada na escola..... | 31 |
| 2.4 HTPC: espaço de discussão sobre prática docente..... | 35 |
| 2.5 A autoformação..... | 40 |
| | |
| 3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 44 |
| 3.1 Percurso metodológico..... | 44 |
| 3.2 Procedimentos do percurso metodológico..... | 46 |
| | |
| 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS | 48 |
| 4.1 Caracterização da rede municipal de educação infantil de São José dos Campos..... | 48 |
| 4.2 Caracterização da escola pesquisada..... | 56 |
| 4.3 Caracterização dos professores da escola..... | 59 |
| 4.4 Caracterização dos professores participantes da pesquisa..... | 60 |
| | |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS | 62 |
| 5.1 Escola: ambiente de aprendizagem de conteúdos, das relações humanas e de novas estratégias..... | 63 |
| 5.2 Aprendizagem dos professores na escola: aprender com o outro | 67 |
| 5.2.1 Conhecer os alunos e seus contextos..... | 69 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.2 Os colegas de profissão..... | 74 |
| 5.3 Ambientes diferentes: novas possibilidades de aprendizagem..... | 79 |
| 5.4 Aprendizagem através do tempo de experiência..... | 82 |
| 6 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EXISTENTES NA ESCOLA..... | 89 |
| 6.1 Horário de trabalho coletivo (HTC)..... | 89 |
| 6.2 Hora Atividade (HA)..... | 93 |
| 7 O PAPEL DO ORIENTADOR DE ESCOLA..... | 96 |
| 8 PROPOSTA DE FORMAÇÃO ELENCADAS PELAS PROFESSORAS..... | 101 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 106 |
| REFERÊNCIAS..... | 113 |
| APÊNDICES..... | 118 |
| ANEXOS..... | 141 |

1. INTRODUÇÃO

Sou professora formada pelo antigo curso de Magistério, psicóloga e pedagoga, com especialização em psicopedagogia e, atualmente, curso o Mestrado Profissional em Educação. Depois de lecionar na Educação Básica, mais precisamente em classes de ciclo um, nos últimos quinze anos, atuo como Orientadora de Escola (OE)¹ em escola de Educação Infantil, na Rede Municipal de São José dos Campos-SP.

Durante minha trajetória profissional como Orientadora de Escola, frustrei-me diante de várias situações nas quais me deparei com a falta de interesse do professor pela sua própria formação, pelo não enriquecimento de sua prática docente e pela dificuldade em compartilhar suas experiências com o grupo escolar. Dessa forma, vi-me motivada a pesquisar o tema em questão e a buscar respostas para as minhas inquietações.

Em 2015, ingressei no tão sonhado Mestrado Profissional em Educação, e busquei a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Fiz essa escolha por acreditar que os estudos auxiliariam em minha prática enquanto formadora, além de ampliar minha visão com relação ao entendimento dos processos de aprendizagem da docência.

Na escola de Educação Infantil em que atuo, deparei-me com um novo perfil dos professores. São professores que ingressaram na Rede Municipal há pouco tempo e, apesar de apresentarem um tempo considerável de formados, consideram-se iniciantes em sua prática docente, por estarem adaptando-se à cultura da Rede. Percebo no grupo a busca pelo conhecimento e a ânsia por aprender a ensinar. Nessa mesma intenção, encontram-se as estagiárias, que estão sempre querendo conhecer mais e realizam muitas descobertas em sala de aula, por meio da observação direta dos professores. Em relação às professoras e às estagiárias, percebo que é fundamental para o aperfeiçoamento da prática a vontade de aprender e de estar sempre receptivas ao novo, assim como o envolvimento que percebo nas estagiárias e

¹ Orientadora de Escola (OE) é a denominação que a Secretaria Municipal de Educação utiliza para o cargo de Coordenador Pedagógico.

nos professores que iniciam as suas carreiras e precisam se firmar na profissão, buscando para isso ferramentas e bagagens para se estruturarem na carreira. A preocupação que têm em relação ao seu conhecimento profissional me traz ânimo, incentiva-me a formação pedagógica, tem me levado a prazerosas experiências e possibilitado profundas reflexões, que estão sendo muito importantes para o meu crescimento profissional.

Por acreditar que a escola é um espaço rico e privilegiado de experiências, espaço no qual o professor exerce sua prática pedagógica, invisto na importância de repensar esse espaço de maneira profunda e crítica. Bem como na importância de refletir sobre como essa formação contínua da docência pode acontecer no ambiente escolar. Além disso, também me interessa investigar como o coordenador pedagógico, sujeito responsável por mobilizar e aprofundar os saberes dos professores, articulando teoria e prática, poderia ajudar os professores na tarefa de ensinar. É importante que o coordenador pedagógico possibilite e viabilize ao professor maior conhecimento sobre como ele aprende sua docência a partir das experiências vividas em sala de aula e no universo escolar, contribuindo para a sua formação contínua.

Como destaca Canário (1998), a escola é o espaço onde o professor ensina, mas, também, aprende, e, nesse espaço, deve-se proporcionar uma prática reflexiva e compartilhada dos seus saberes, alicerçada na parceria entre os pares. Somente dessa maneira é possível atualizar de seus conhecimentos e a realização de novas práticas de ensino. Não existe espaço mais adequado para essas reflexões do que a escola, pois é nesse espaço específico, dotado de singularidades, que se desenvolve a verdadeira formação. É dentro da escola que aparecem as possibilidades para se compreender os problemas educacionais.

A ideia simplista de que é na escola que os professores ensinam e os alunos aprendem é questionada nos estudos de Canário (1998), que ressalta ser na escola onde o aprendizado por parte dos professores também acontece, e enfatiza que é nesse espaço privilegiado que eles aprendem como ensinar. O autor atribui à escola e às socializações profissionais que nela acontecem, a

partir das vivências relatadas pelos professores, fatores para a consolidação da formação docente.

A escola passa a ser entendida como espaço onde se dá a ação pedagógica e também como local privilegiado para uma constante reflexão do professor, que relaciona a teoria à prática da sala de aula. A troca de experiências pelos pares também é imprescindível dentro do espaço coletivo da escola, que passa a se constituir como uma das bases da formação continuada, a partir da prática docente e da reflexão sobre essa prática.

Diante da perspectiva de a escola ser um espaço dotado de significações para a prática docente, no qual o professor busca soluções, integra-se o coordenador pedagógico, que, em conjunto com os professores, pode articular ações para uma prática educativa transformadora, uma vez que, ciente das especificidades de sua função, planeja, acompanha e executa todo processo didático-pedagógico da instituição, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, o coordenador pedagógico pode favorecer ações e momentos em que as reflexões voltadas para a escola como espaço de formação da docência surjam, a partir das experiências compartilhadas pelos próprios professores, que buscam respostas para os problemas educativos com os quais se deparam na atuação direta em sala de aula.

Dessa forma, o presente estudo emerge da necessidade de compreender, tendo a escola como um espaço privilegiado de formação da docência, se os professores a reconhecem dessa forma. Como esses professores identificam as ações de formação promovidas pela escola? Como buscam seu conhecimento? E como se formam dentro do espaço escolar?

Almejamos que essa pesquisa possa contribuir com reflexões sobre as ações de formação existentes na escola, sobre ouvir e considerar as expectativas dos professores frente à formação, identificar suas necessidades formativas e, conseqüentemente, promover melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da docência.

Nesta investigação, procuramos responder à seguinte questão: **os professores veem a escola como um espaço de formação continuada e de aprendizagem da docência?**

1.1 Objetivos

Propusemo-nos, neste trabalho, a repensar a questão do ensino e da aprendizagem dentro da escola, promovendo um olhar aguçado sobre o professor como sujeito que ensina, mas que também aprende a ser professor, a partir das suas necessidades e das necessidades dos alunos.

Nesse contexto, escolhemos uma escola da Rede Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista, a fim de pesquisar a escola como lugar de aprendizagem do professor, um espaço de discussões e de reflexões sobre a prática educativa. A pesquisa teve como foco investigar o espaço escolar e as ações de formação existentes na escola, a atuação do coordenador pedagógico, bem como conhecer todos os envolvidos, dentro do espaço escolar, responsáveis em promover melhorias na atuação docente e nas formas pelas quais os professores procuram sua formação.

1.1.1 *Objetivo Geral*

- Analisar se, na percepção dos professores, a escola é compreendida como um espaço de formação e de aprendizagem da docência.

1.1.2 *Objetivos Específicos*

- Verificar como os professores aprendem a docência. Identificar as ações de formação existentes na escola.
- Identificar quais ações de formação os professores elegem como importantes na prática docente.
- Identificar o papel da formação continuada e do orientador pedagógico na aprendizagem da docência.
- Identificar as demandas e expectativas dos professores em relação à própria formação.
- Investigar quais as propostas dos professores para a formação

1.2 Relevância do Estudo / Justificativa

Pesquisas diversas têm mostrado o quanto o espaço da escola é fecundo para que o professor aprenda a docência, e o quanto as ações desenvolvidas e compartilhadas pelos professores nas escolas colaboram para uma prática docente mais reflexiva e qualificada. E é nesse cenário, o da reflexão sobre a formação docente em contexto, que esta pesquisa foi realizada. Vale ressaltar que se trata de assunto amplamente discutido por teóricos, debatido em simpósios e congressos, além de constituir foco de muitos estudos recentes em educação.

Ao se pensar a formação docente, não se pode deixar de lado o espaço escolar onde o professor exerce sua docência, considerado, por autores como Nóvoa (1992), Marcelo (1998) e Canário (1998), o *lócus* privilegiado de formação. É a partir do cotidiano da escola, diante das problemáticas diárias encontradas, que os professores poderão encontrar soluções e poderão buscar, na ação coletiva, a mudança necessária para os dilemas encontrados sobre como ensinar os alunos, ter domínio da matéria e dos conteúdos a serem ensinados, construir a gestão da sala de aula, dominar o projeto político pedagógico da escola, etc.

Corroborar para a ideia da escola como espaço de formação da docência, Nóvoa (1992), ao afirmar que a troca de experiências e a partilha de saberes, dentro do contexto escolar, consolidam espaços de formação mútua, responsabilizando, assim, os professores a desempenharem e a assumirem papéis de formadores e de formandos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da autonomia do professor. Referenciando-se em autores como Mc Bride, Nóvoa afirma que:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992, p. 29).

Podemos afirmar que, ao trabalhar, também é possível se formar, pois o trabalho e a formação podem compor um mesmo processo, que aconteça concomitantemente, na medida em que o professor atue e reflita sobre sua prática ao atuar dentro da escola.

A busca pela resolução de problemas e conflitos escolares precisa sair da individualidade do professor e encontrar caminhos na coletividade. A discussão coletiva das necessidades, bem como a clareza dos objetivos pedagógicos que se pretendem alcançar, alicerçados em um projeto político pedagógico, são a base para considerar um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento profissional docente na escola.

Como bem afirma Nóvoa (1992), é preciso trabalhar os diferentes modelos e práticas de formação, instituindo novas relações do professor com o saber pedagógico e científico. Esse pesquisador salienta que as escolas só podem mudar com o envolvimento dos professores nas instituições em que trabalham, assim, o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar diretamente vinculado com a escola e seus projetos.

Vale ressaltar que, no contexto escolar, o saber docente é desvalorizado e desconsiderado nas práticas e em segmentos diversos de formação, em algumas escolas, pois há grande oferta de formações oferecidas aos professores, no decorrer de sua carreira, que não consideram elementos e conhecimentos oriundos das práticas e experiências dos professores, o que enfraquece a profissão do ponto de vista de torná-los agentes de sua profissionalização e de seu reconhecimento profissional. São formações engessadas, que trazem conteúdos que não emergem das reais necessidades do professor e que pouco contribuem para a mudança da prática educativa.

André (2010) ressalta a importância de se conhecer melhor o trabalho docente para descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar uma educação de qualidade e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem significativa dos alunos. Salienta que investigar o que o professor pensa, sente e faz, relacionando esses sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e como esses repercutem em sala de aula, são elementos fundamentais para a formação continuada.

O professor é o profissional que reflete sobre sua prática, através da possibilidade da formação contínua que reorienta suas concepções e sua prática. Marcelo (1998) corrobora essa ideia ao destacar que o êxito no processo de formação centrado na escola está diretamente relacionado às condições favoráveis para que isso ocorra, como: a necessidade de liderança para exercer as ações escolares (diretores, professores, coordenadores pedagógicos); o clima existente dentro da escola, determinando relações de convivência sob a influência direta da cultura do grupo e do meio; o envolvimento dos professores na proposta pedagógica da escola, adequando-a ao contexto da escola e da comunidade escolar; e a natureza da formação que se espera ser reflexiva, dinâmica e que traduza a escola em sua essência.

A seguir, apresentamos uma descrição de como o presente trabalho foi organizado, bem como apresentamos as seções que compõem este estudo.

1.3 Organização da pesquisa

A primeira seção deste trabalho apresenta a introdução e os objetivos dessa pesquisa, além de apresentar a justificativa para sua realização.

Na segunda seção, descrevemos a escola enquanto *lócus* de formação, repensando a formação docente, os saberes necessários para que os professores possam atuar, a importância da formação docente na escola.

A terceira seção trata do caminho metodológico da pesquisa, dos instrumentos de coleta da pesquisa e dos processos de coleta e análise de dados, além de apresentar os sujeitos de pesquisa.

A caracterização da Rede Municipal de São José dos Campos, o perfil da escola pesquisada e dos seus professores e a identificação dos professores pesquisados encontram-se na quarta seção.

Na quinta seção, apresentamos a análise dos dados, sob os tópicos assim intitulados: A aprendizagem dos professores na escola: diferentes saberes, tempo e experiência; Ações de formação continuada existentes na escola; O papel do orientador de escola; Propostas de formação elencadas pelas professoras. As considerações finais encerram o trabalho.

2 A ESCOLA ENQUANTO LÓCUS DE FORMAÇÃO

Em relação a um passado recente, destacamos a importância dada à figura do professor, que, em um determinado momento histórico, representava a figura do detentor exclusivo do saber, e a ele era atribuído o poder de ensinar esses saberes. Por conta disso, essa profissão era reconhecida e valorizada no meio social. No entanto, hoje “a profissão docente vem sofrendo uma crise de identidade, oriunda da mudança rápida de papéis, expectativas e contextos em torno dos quais a profissionalidade se estrutura” (ROLDÃO, 1998, p.4).

Atualmente, após a democratização do ensino e as evidentes mudanças ocorridas na sociedade, podemos afirmar que houve significativas mudanças no papel da escola e dos professores. Porém, apesar de o exercício da função do professor ter mudado, podemos afirmar que a função profissional não mudou, como afirma Roldão (1998, p.4):

Do meu ponto de vista, é tempo de recolocar a acção de *ensinar* no seu legítimo e original sentido: *ensinar* significa *fazer aprender*. Trata-se de uma acção transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só *ensinar* significa *fazer aprender*, como *fazer aprender alguma coisa a alguém*.

Essa perspectiva marca a hipótese de que ensinar e aprender são processos, que se baseiam em uma relação estabelecida entre o objeto de conhecimento, o universo do aluno e as experiências profissionais do professor. Tal relação implica a possibilidade, a necessidade e a capacidade do profissional de refletir sobre a função que desempenha, analisando suas práticas a partir do conhecimento que detém e dos novos saberes adquiridos ao longo de sua formação continuada, a fim de repensar constantemente o seu fazer e o seu saber-fazer, alinhando sua prática para o desenvolvimento de um saber que oriente sua profissão.

A partir da década de 80, houve um incremento nas pesquisas sobre formação docente, a partir dos resultados de desempenhos escolares que eram muito baixos. Emergiu a necessidade de se estudar com mais profundidade a formação docente e suas lacunas:

[...] com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões da formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos (ANDRÉ, 2010, p. 174).

As discussões no sentido de refletir sobre o trabalho docente têm possibilitado que a formação docente possa ser pensada e refletida de acordo com as necessidades dos professores. Pensar sobre a formação nos leva a pensar sobre como o professor aprende, por isso cada vez mais, há um interesse em conhecer melhor a maneira como acontece o processo de aprender a ensinar. Marcelo (1998, p. 51) ressalta que “a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais conhecimentos adquirem”. Aqui vale pensar como o professor constrói seu conhecimento, o que pensa a respeito dele e como transforma a sua prática.

O autor segue afirmando que pensar sobre como o professor aprende e de que forma ensina os seus alunos é de fundamental importância para a construção de um processo coletivo de conhecimentos, que movimente os saberes da escola e promova a aprendizagem dos alunos. Destaca, ainda, que formar professores reflexivos faz parte de um processo complexo, ressaltando que há um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para que possam desempenhar essa função.

Alinha-se, portanto, ao pensamento de Marcelo (1998), que sugere que a necessidade de reflexão feita pelo professor, em relação à própria prática, é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Os professores só aprendem a partir da investigação, da análise e interpretação da própria prática.

O valor atribuído à prática docente como elemento de análise e reflexão do professor introduz uma concepção diferente de formação de professores. Como bem ressalta Garcia (1992), é na atividade do cotidiano da sala de aula, considerando os problemas reais encontrados pelos professores, tendo como foco central a prática das equipes de professores, que a formação continuada

deve se fundamentar, assumindo em sua essência um caráter participativo, flexível e investigador da ação docente.

A aprendizagem do professor corresponde a um percurso pessoal e profissional, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Assim, tem-se atribuído à escola e às socializações das ações desenvolvidas nesse contexto pelos seus integrantes uma grande importância para a formação continuada da docência. Nesse sentido, Canário (1998) ressalta que a escola passa a ser um espaço de convivência, não só de ações meramente pedagógicas, mas um lugar de necessária reflexão constante entre os pares, aprendendo a profissão a partir de um processo reflexivo constante entre as teorias e a prática de sala de aula. Defende, ainda, que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, seus fazeres e suas necessidades, visando possibilidades de ações de mudança que possibilitem maior segurança e autonomia do professor para o exercício de sua função.

É preciso valorizar o sujeito em questão, no caso, os professores, bem como suas experiências e o contexto onde estão inseridos. Os saberes adquiridos pela experiência fortalecem o papel do sujeito que aprende, colocando-o como centro da sua formação, passando a ser sua experiência um principal recurso para sua formação.

O saber só pode ser construído a partir do momento em que a experiência desempenha o papel de âncora na realização de novas aprendizagens, e para se tornar plenamente formadora, deve passar pelo crivo da reflexão crítica e corresponder a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação distintas (CANÁRIO, 1998).

Canário (1998) segue afirmando que há um equívoco relacionado às formações, pois se pensava que o conhecimento construído pelo professor era utilizado para ele melhor atuar, dando-se na medida em que esse professor recebia orientações e formações oriundas de cursos teóricos, que transmitiam

saberes acumulados e que deveriam ser colocados em prática no momento de atuarem em sala de aula. Pensava-se que tinha boa formação o professor que aplicava a teoria à sua prática, com base na articulação entre o conhecimento científico, tecnológico e o treino, o que tornava a oferta formativa descontextualizada, centrada na dimensão técnica e orientada para a capacitação individual. Porém, sabemos que as experiências vividas em sala de aula pelo professor obrigam a lidar com a singularidade, a incerteza e a complexidade, o que exige certa improvisação que não cabe aos processos prontos do saber racional (CANÁRIO,1998). Dessa forma, destaca-se a impossibilidade de fundamentar as práticas profissionais dos professores a partir de modelos e programas prontos e fechados, que possam ser aplicados de forma geral e irrestrita, sem levar em consideração os contextos de ensino em que estão inseridos os professores.

Outro ponto forte defendido por Canário (1998) é o fato de a formação centrada na escola ser capaz de desenvolver no professor competências que permitam o surgimento de habilidades que gerem seu desenvolvimento profissional. Ele critica a formação voltada para as qualificações como sendo o foco da formação de professores, pois a qualificação está intimamente ligada a títulos acadêmicos, diplomas, graus, certificados, que constituem uma garantia de aquisição dos saberes requeridos por determinadas situações de trabalho. Tem a ver com a aquisição e a certificação de saberes, enquanto as competências são encaradas como algo que emerge de processos de mobilização e de confronto de saberes, o que faz com que as qualificações se efetivem em contexto profissional. Afirma, ainda, que as qualificações são adquiridas e as competências são produzidas em contexto.

Essa ideia é corroborada por Garcia (1999b), ao apontar que a escola pode ser pensada como um espaço onde surge e pode ser resolvida a maior parte dos problemas de ensino, sendo os professores os mais gabaritados para detectar as problemáticas e para propor sugestões, ressaltando que o êxito no processo de formação centrado na escola está no comprometimento de todos os envolvidos voltados à melhoria da escola.

2.1 A aprendizagem da docência

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre o tema “aprender a ensinar” ganharam lugar de destaque nas discussões educacionais. Questões como: o que os professores precisam saber para poder ensinar e, conseqüentemente, conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? E como os professores constroem seu conhecimento? vêm sendo cada vez mais discutidas.

Não se pode discutir formação docente sem pensar de que maneira o professor constrói o conhecimento a respeito da profissão que exerce. Tardif (2002, p. 31), afirma que “[...] um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses saberes a outros”. A questão então se fixa em pensar de que forma esses saberes são construídos ao longo de sua profissão.

Um ponto de partida é pensar que essa constituição do saber docente se efetiva através de um processo temporal e contínuo, e que não se pode falar do saber sem relacioná-lo com outros determinantes e com o contexto do trabalho.

Os estudos de Feiman (1983 *apud* GARCIA, 1999b) descrevem quatro fases distintas percorridas pelo profissional docente. A primeira fase, denominada *pré-treino*, corresponde às experiências que os professores tiveram no período em que ainda eram alunos e que, de forma também inconsciente, influenciaram o exercício da função e, inclusive, podem ter determinado o professor que ele é. A segunda fase é denominada de *formação inicial* e está relacionada à preparação formal para ser professor. Está intimamente ligada ao momento preparatório de ser professor, em instituição específica para essa finalidade. A terceira, chamada de *iniciação*, é a etapa em que os professores se encontram iniciantes em sua carreira, em seus primeiros anos de exercício da profissão docente, e é considerada uma etapa fundamental, pois irá determinar o sucesso ou fracasso dessa profissão. A última etapa é denominada por Feiman (1983) de *formação permanente*, período que absorve todas as formações formais organizadas por instituições e

as informais, realizadas pelos próprios professores, no decorrer de sua carreira, de forma constante.

Tardif e Raymond (2000), da mesma forma, observam que o professor é marcado por uma trajetória pré-profissional que está alicerçada em suas experiências enquanto alunos. Sendo assim, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua história de vida e de suas crenças, construídas enquanto alunos. Ao iniciarem suas carreiras, em função de uma certa urgência e de uma necessidade de adaptação, lançam mão de suas crenças anteriores, advindas desse período, para solucionar seus problemas profissionais.

Corroborando para a ideia supracitada Garcia (2010), ao afirmar que os professores desenvolvem crenças sobre o ensino a partir de uma longa fase de observação, que se dá a partir do momento em que são estudantes, e que vai se consolidando, de forma lenta e pouco reflexiva, na medida em que os futuros docentes vão se identificando com os modelos com os quais vão tendo a oportunidade de vivenciar em sua trajetória.

Outra crença forte é a de que o professor, para ensinar, precisa dominar os conteúdos da matéria que ensina. Porém, conhecer a matéria não garante que o professor mantenha a qualidade de ensino. Outros fatores são necessários para que isso aconteça, como conhecer seus alunos e a realidade da escola em que leciona e ter conhecimentos técnicos, pedagógicos e de conteúdo. Além disso, também entram em jogo os relacionamentos interpessoais e as experiências pessoais.

Tardif (2002) ressalta que, com o passar do tempo, no decorrer de sua trajetória profissional, os saberes dos professores vão se desenvolvendo, com o tempo, adquirindo aspectos funcionais e práticos específicos aos lugares de trabalho, o que possibilita assimilar rotinas, valores e regras, construindo uma prática que atenda as reais necessidades dos professores.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo de vida temporal, de vida profissional de longa duração, no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira também é um processo de socialização, isto é, um

processo de marcação e de incorporação às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho (TARDIF, 2000, p. 217).

Na medida em que o tempo passa, os professores vão se consolidando na carreira e incorporando-a em sua vida cotidiana, identificando-se com o fazer docente e criando padrões de ação que lhe permitem atuar a partir de seu próprio conhecimento adquirido através da experiência. Conclui-se que os saberes profissionais dos professores são adquiridos através de processos de aprendizagem e de socialização que perpassam as histórias de vida e a carreira. As inúmeras socializações pelas quais os professores passam vão construindo as certezas com relação à prática que se sedimenta, permitindo que o professores interpretem e compreendam seu trabalho, criando sua própria identidade.

Muitos professores afirmam que aprendem a trabalhar, trabalhando. É de grande relevância afirmar que uma carreira se estrutura em sua prática por meio das experiências vividas pelo professor e pela aquisição do sentimento de competência, além da implantação das rotinas de trabalho.

[...] Esse aprendizado muitas vezes difícil é ligado à fase da sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios constituem-se o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira (TARDIF, 2000, p. 238).

O autor segue afirmando que o saber do professor está alicerçado sobre a finalidade de realizar algo, porém não é algo solto, sem fundamentos, o saber dos professores se constituiu a partir dos próprios saberes e estão relacionados com a pessoa em si e com a identidade que adquirem. Dessa forma, não advém de uma fonte única, mas de diversas fontes e se constroem a partir de diferentes histórias de vida e nas experiências adquiridas em sua carreira profissional.

O professor busca sua formação de várias formas e maneiras no decorrer de sua carreira, e essa aprendizagem está intimamente relacionada ao percurso pessoal e profissional de cada professor. Portanto, aprender a

ensinar é um processo complexo, que envolve vários aspectos e diferentes possibilidades. Sendo assim, a formação centrada na escola não é a única forma que o professor tem para se aprimorar no seu percurso docente. Porém, neste estudo, objetivamos enfatizar as aprendizagens que decorrem do contexto escolar como sendo necessárias a uma reflexão constante, por se tratar do local onde o professor, de forma direta, está inserido em suas ações educativas, e onde, constantemente, procura soluções para as dúvidas e dificuldades encontradas. Nesta perspectiva, a escola é tomada nesta pesquisa como local de grandes possibilidades de reflexão sobre o fazer docente e, portanto, sobre educação.

2.2 Saberes necessários à atuação docente

Muitos autores têm discutido a importância dos saberes necessários ao professor para que possam atuar na profissão. Vaillant e Marcelo (2012) apontam que aprender a ensinar não é uma tarefa fácil e afirmam que muitas competências só são aprendidas na prática. Dentre elas, destacam: conhecer o aluno, o currículo, o contexto escolar. Afirmam, ainda, que o conhecimento didático e o teórico, além do conhecimento sobre os conteúdos a serem ministrados, deveriam ser aprendidos na formação inicial e são de extrema importância para a tarefa de ensinar.

Defendem a ideia de que o professor, ao começar a atuar, carrega consigo crenças e saberes advindos de sua longa trajetória de observação enquanto estudante e estagiário, e essas experiências, decorrentes desse período, são ativadas no momento em que se veem na necessidade e na urgência, como quando assumem uma sala de aula. Para esses autores, essas experiências marcarão toda a sua atuação profissional ao longo de sua carreira.

Os alunos passam, através da formação inicial, para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são

essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2000, p. 217).

As crenças que os professores iniciantes trazem de seu período de observação como alunos deveriam ser mais observadas e acompanhadas dentro da escola, pois precisam ser transformadas em práticas de ensino mais reflexivas, a partir das reais necessidades dos alunos, e acompanhadas de perto para auxiliar os professores nessa difícil tarefa de refletir e de atuar na profissão.

Tardif (2002) defende que os saberes dos professores são decorrentes de diversas fontes formais e informais, e não se limitam ao conhecimento teórico e aos conteúdos aprendidos em sua vida acadêmica. Ele ressalta que as experiências vividas pelo professor em local de trabalho são as mais ricas para aprender a ensinar, pois se trata do local onde mais adquirem conhecimento sobre o processo de ensino. Também ressalta a importância do compartilhamento dos conhecimentos, com os alunos e os colegas de trabalho, como primordiais para o avanço do seu conhecimento.

Nessa construção, Tardif (2002) ressalta que a construção do saber dos professores é um processo social, na medida em que é vivenciado por um grupo de agentes e professores que apresentam formação comum e trabalham, compartilhando os mesmos objetivos, em prol de uma determinada comunidade. Esse saber pode ser construído nas diferentes fases da carreira do professor e na íntima relação entre o trabalho deles realizado na escola e na sala de aula, adaptado, incorporado e até mesmo modificado, dependendo das situações que se colocam aos docentes. O autor destaca que a aprendizagem do trabalho docente acontece no contato direto e cotidiano com as tarefas do âmbito escolar, ou seja, na experiência direta do trabalho, e menciona que esses saberes exigem “tempo, prática, experiência, hábito e etc.”, e que esses saberes serão sempre acionados para resolver os problemas cotidianos com os quais os professores se deparam.

Esse autor busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente e os divide em:

- ✓ *Saberes da formação profissional*: são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- ✓ *Saberes disciplinares*: correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje, integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos;
- ✓ *Saberes curriculares*: correspondem aos discursos, objetos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita;
- ✓ *Saberes experienciais ou práticos*: são os saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser.

Tardif (2002) afirma que os diferentes saberes são constitutivos da prática docente. São eles que conferem o *status* necessário para o desenvolvimento da profissão docente. É a articulação entre os diferentes saberes do professor que traz à tona a questão da profissionalização docente.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Uma das grandes críticas de Tardif (2002, p. 40) em relação à construção do saber docente constituído enquanto organização social docente é a de que os saberes necessários para a formação docente, que são de ordens disciplinares e curriculares, não são produzidos por professores. Portanto, “o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem”.

Tal situação evidencia um distanciamento que acontece entre os saberes disciplinares e curriculares, em relação aos saberes que são produzidos a partir das experiências produzidas pelos professores em decorrência de sua prática. Tais saberes aparecem em uma situação de

exterioridade e são encarados como produtos oriundos de grupos produtores de saberes sociais que são incorporados à prática do professor por meio de disciplinas, programas e conteúdos que devem ser transmitidos nas escolas, caracterizando um saber meramente pedagógico, que não considera o seu maior produtor a partir de suas experiências cotidianas, o professor. Essa condição o torna um mero executor de suas práticas e não confere a ele a condição de produtor de seu conhecimento.

O saber docente construído na escola se estabelece, sobretudo, a partir das experiências vividas em sala de aula e na relação com seus alunos e com seus colegas de profissão. O docente dificilmente trabalha sozinho, ele se encontra em um contexto de interação com diferentes pessoas e, em especial, com o aluno. É nesse movimento de interação entre os diversos elementos e segmentos escolares, a partir de um universo conhecido que é a própria escola que o professor pode confirmar sua capacidade de ensinar, reconhecendo um bom desempenho na prática da sua profissão. Portanto, as relações estabelecidas com os colegas e com os alunos dentro do espaço escolar são de grande importância para a aprendizagem docente.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas, devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002, p. 52).

Podemos afirmar que é nesse movimento de troca de saberes e experiências entre os pares e colegas de profissão que o conhecimento vai se consolidando e os professores vão adquirindo experiências capazes de conferir a confiança e a segurança de que tanto precisam para atuar em sua profissão.

Outro ponto relevante destacado pelo autor diz respeito à relação estabelecida entre os saberes dos professores, o tempo e a aprendizagem do trabalho docente. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 210), o tempo surge como fator importante para compreender os saberes dos professores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. O “saber

trabalhar” é modificado com o passar do tempo. E é o tempo vivido em sua profissão que faz com que o professor conheça, domine e reformule sua atuação.

Os saberes relacionados ao trabalho advêm da experiência e, pode-se dizer, são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente, durante um período de aprendizagem que é variável, e também dependem dos conhecimentos adquiridos através de competências, aptidões e atitudes, que se constroem em contato com as situações de aprendizagem, em um espaço de tempo variável.

2.3 A formação continuada na escola

Ao afirmar que a formação docente pode desempenhar um papel fundamental na configuração de uma nova profissionalidade docente, Nóvoa (1992) apresenta uma nova dimensão para a prática docente, pois destaca que uma formação continuada pertinente apoia-se em dois pilares: o professor como agente e a escola como espaço de organização. Destaca o investimento em uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas, ou seja, o professor como agente e a escola como lugar de crescimento pessoal.

A escola torna-se um lugar fecundo para a formação, pois tem, em sua configuração, professores que, ao atuarem, refletem coletivamente sobre suas práticas e ações. Dessa forma, o professor passa a ser valorizado em suas experiências profissionais, pelas reflexões que é capaz de realizar a partir de sua própria prática. O professor é um profissional que reflete sobre o seu saber e sobre o seu saber-fazer, apoiando-se em sua formação contínua, mostrando-se capaz de orientar e reorientar suas concepções e práticas. Tal afirmação é confirmada por Nóvoa (1992, p. 27), quando afirma que

[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas também como o lugar onde ele aprende e, para isso, precisa se atualizar e produzir novas práticas de ensino, que só poderão surgir a partir de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão deve estar apoiada nas situações vividas na escola e no esforço coletivo de encontrar respostas para problemas educativos.

A formação continuada dos professores sempre apontou para práticas ineficazes de formação e que não atingiam os objetivos esperados. A partir da década de 90, com os olhares voltados para o baixo rendimento dos alunos, em especial no que se refere às disciplinas de Língua Portuguesa (representados pelos processos de alfabetização) e Matemática, disciplinas que são avaliadas nas diferentes avaliações de aprendizagem realizadas no país, houve a necessidade de se pensar no profissional que formava esses alunos, no caso os professores.

Em pesquisa sobre a formação continuada, após descreverem como se estruturam as formações continuadas em diferentes estados do país, Davis *et al.* (2011) concluíram que as ações de Formação Continuada de Professores (FCP)² estão voltadas, basicamente, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Segundo as autoras, houve um incremento nas práticas de FCP, preocupando-se em trazer formações extras aos professores, em forma de oficinas e palestras com profissionais especializados, para sanar um determinado assunto.

Destacam duas práticas formativas recorrentes: a individualizada e a colaborativa. A prática formativa que atende à perspectiva individualizada “busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação no

² A terminologia FCP é utilizada pela autora em sua pesquisa toda vez que se refere à formação continuada de professores.

que concerne ao domínio de situações próprias da escola atual ou da prática pedagógica” (DAVIS et. al., 2011, p. 6). Tem como finalidade valorizar a figura do próprio professor, sanando pontualmente suas necessidades de formação. A essa prática somam-se cursos de curta e de longa duração, oficinas, palestras, congressos, seminários, jornadas, etc., que, geralmente, tratam de questões relacionadas ao trabalho docente em sala de aula. A insuficiência dessas ações pontuais descontextualizadas do universo escolar é criticada, pois, isoladas, não promovem mudanças duradouras dentro da prática pedagógica, nem aprimoram a qualidade da educação.

A perspectiva colaborativa citada pelas pesquisadoras ganha lugar de destaque e está centrada nas ações desenvolvidas na escola, onde o trabalho é compartilhado com todos os professores através de uma ação reflexiva e cooperativa. Deve vir acompanhada do discurso de que a escola pode ser vista e incentivada como um *lócus* de FCP, criando um espaço para socializar as atividades realizadas na escola, como, basicamente, a troca de experiências coletivas, a realização de grupos de estudos, a elaboração de projetos que considerem as reais necessidades de formação identificadas através de problemas ocorridos em sala de aula, a elaboração de currículos adequados à necessidade da escola, a criação de um sistema para troca de experiências (DAVIS et al., 2011).

As conclusões dessas autoras se voltam para a necessidade de retomar as discussões sobre a importância de valorizar e manter equipes bem preparadas, que cuidem da formação, para que possam ter uma visão mais clara e objetiva das reais necessidades da escola e dos professores, ajudando-os, assim, em relação a suas reais necessidades profissionais.

As ideias de Nóvoa (2001) corroboram as acima citadas, pois ele ressalta que o conhecimento teórico terá pouca utilidade se o professor não fizer uma reflexão global sobre sua vida, como aluno e profissional. Afirma, ainda, que a formação é um ciclo que abrange todas as experiências dos docentes como alunos (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos do exercício da profissão) e como titular (formação continuada). Porém, esses

momentos se tornarão formadores se forem objeto constante e permanente de reflexão.

As mudanças tão almejadas na educação só serão viabilizadas através de uma consistente relação entre teoria e prática que valorizem o resgate das experiências individuais e coletivas, estando o professor disponível às mudanças e aos diferentes métodos de trabalho. É necessário que todos se sintam responsáveis diretos por relacionar as aprendizagens teóricas e as vivências e as observações práticas da atuação como elementos facilitadores da aprendizagem docente.

A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

É preciso voltar o olhar para a necessidade de se realizar um verdadeiro diagnóstico das necessidades do professor, para oferecer uma formação continuada ampla, centrada nas reais demandas de formação, bem como para avaliar constantemente as práticas formativas ligadas à formação continuada.

A preocupação em conhecer melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar é destacada nos estudos de Marcelo (1998), que traz, em relação à questão da formação continuada, a ideia de o desenvolvimento profissional ser um processo contínuo, pois os professores se encontram em constante evolução e desenvolvimento, não sendo, assim, algo acabado e pronto, mas que se encontra sempre em constante construção. Atribui, também, à figura do professor um profissional reflexivo e que fundamenta sua prática na reflexão-ação. Acrescenta ao tema em questão a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, que se efetiva no local de trabalho do professor, ou seja, na escola, e que se constitui, em longo prazo, como um elemento fundamental para alcançar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Destaca, ainda, que o processo de reflexão sobre a prática se dá a partir do papel do professor como profissional do ensino, e essa reflexão é caracterizada por uma investigação acerca da própria prática, permitindo que o professor conheça novas teorias e novas práticas pedagógicas, acarretando, inclusive, uma reforma da escola, a partir de uma reconstrução da cultura escolar, baseada nas experiências refletidas e compartilhadas entre os pares.

Em sua pesquisa relacionada à formação centrada na escola, Cunha e Prado (2010) destacam a necessidade de constante avaliação dos resultados dos programas de FCP, buscando a qualidade para os professores. Sugerem, dentre outras ações, observar a atuação docente em sala de aula, visitar as escolas de forma sistemática para discutir a prática pedagógica e os problemas nela enfrentados, juntar esforços entre equipes centrais e equipes escolares. Essas são algumas fontes ricas de informação sobre a FCP e, se levadas em consideração, podem impactar muito positivamente no alcance da qualidade das práticas pedagógicas. Enfatizam, também, a formação centrada na escola, ou formação em contexto, como fundamental para o crescimento profissional do professor, pois

[...] acontece no contexto de trabalho privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA, PRADO, 2010, p. 102).

Portanto, a escola é vista como um local apropriado para o desenvolvimento da profissão docente.

2.4 HTPC: espaço de discussão sobre a prática docente

Sendo a formação continuada um tema relevante para discussão, e a escola o local privilegiado para se pensar a formação, torna-se necessário criar um espaço dentro da escola para que as reflexões acerca da formação docente possam acontecer.

Assim, diante da necessidade e da importância de a escola criar um horário semanal para discussões, reflexões e estudos relacionados à prática do

professor, foram criados, pela Lei Estadual (SP) 836/97, horários para a efetivação dessa proposta. Esses momentos receberam diversas denominações, como: HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTC (Horário de Trabalho Coletivo). Em muitas escolas, esse momento pode contar com a figura de um coordenador pedagógico como alguém que viabiliza esse espaço como de formação continuada dos professores.

A Lei 836/97 determina:

Artigo 13 - As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.

Em pesquisa realizada por França e Marques (2012), os autores destacam que essas horas de estudo deveriam ser utilizadas para a formação continuada dos educadores. E os assuntos abordados e discutidos deveriam ser: a proposta pedagógica da escola, a articulação entre as diferentes modalidades de ensino na busca da melhoria do ensino-aprendizagem, a busca por soluções pedagógicas para a diminuição dos índices de evasão e de repetência nas escolas, o fomento à reflexão sobre a prática docente, favorecendo a troca de experiências, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo dos docentes e, ainda, o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, entende-se por HTPC:

Espaços concretos que ocorrem dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesses e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstradas pela própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno (FRANÇA, MARQUES, 2012, p. 278).

Apesar de algumas escolas terem garantido em suas rotinas esses espaços privilegiados de formação, ainda se encontram dificuldades na efetivação dessa proposta e no aprendizado efetivo da formação docente.

A respeito da formação centrada na escola e da importância dos espaços de HTPC, a pesquisa de França e Marques (2012) apresenta, em sua análise, o consenso dos professores ao destacarem que a maneira como os HTPC vêm sendo conduzidos não favorece a formação continuada, pois são utilizados para atividades como reuniões burocráticas, informativas, leitura de informes, recados da direção da escola e discussões dissociadas da prática de sala de aula. Destacam, ainda, a importância desse espaço para a possibilidade de o professor trocar sua experiência individual pela coletiva, por meio de troca de experiências cotidianas e da reflexão sobre os desafios encontrados em sua prática.

Assim, entende-se que a figura do professor deve desempenhar um novo papel, a de professor pesquisador, protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional, baseando-se na experiência docente e na pesquisa como oportunidades de diálogo entre a prática e a teoria, tornando o HTPC um espaço de reflexão sobre pesquisa, individual e coletiva, ou seja, uma nova forma de organização de trabalho, onde as mudanças podem ocorrer a partir das experiências colaborativas entre os pares dentro do contexto escolar.

Partir do reconhecimento da escola como *lócus* privilegiado da formação continuada tem várias implicações. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados de encontro, de criar sistemas de estímulo à sistematização das práticas pedagógicas dos/as professores/as e à sua socialização, de ressituar o trabalho da supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAU, 2011, p. 2).

Podemos pensar, então, que esses espaços deveriam traduzir as dúvidas e as certezas do professor com relação a sua prática docente e à aprendizagem dos alunos, em uma dialética constante, associando teoria e prática, porém, muitas vezes, esse espaço se torna um momento de queixas e, em determinados momentos, contempla assuntos que se distanciam dos interesses docentes e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno.

[...] a importância de se conceber a escola como “lôcus de formação” e trabalho, reside no fato de a formação do professor configurar um processo contínuo, que envolve a formação inicial e continuada por meio de um duplo processo; a autoformação que envolve a análise constante de suas práticas e o confronto das mesmas nos contextos escolares, como forma de reelaboração de seus saberes, e a formação nas escolas onde atuam (PIMENTA *apud* FRANÇA; MARQUES 2012, p. 280).

Ainda segundo França e Marques (2012), os professores apresentam uma grande dificuldade em relacionar teoria e prática, difundindo afirmações, tais como: “a teoria é uma coisa e a prática é outra”, gerando um conflito na atuação profissional, pois teoria e prática são indissociáveis e devem estar em constante reflexão para gerar conhecimento. Ao se criarem os espaços de HTPC nas escolas, e ao se determinar um responsável para conduzir essa formação, a figura do coordenador pedagógico assume grande relevância, sendo essa figura alvo de grandes expectativas, a fim de garantir a formação continuada dos professores. Destacam que os professores creditam o sucesso ou o fracasso das reuniões de HTPC à figura do coordenador pedagógico, no que se refere à condução desses momentos, quando deveria ser priorizada a discussão coletiva para a solução dos problemas que enfrentam em seus cotidianos. Atribuir o sucesso ou fracasso das ações escolares somente à figura do coordenador pedagógico pode ser um engano, pois, dessa forma, nega-se a importância dos demais integrantes na construção desse saber coletivo construído no interior da escola, com participação efetiva de todos que compõem essa organização.

Placco, Souza, Almeida (2012) realizaram uma pesquisa sobre a função do coordenador pedagógico (CP) na escola, na perspectiva da qualidade de ensino. A pesquisa investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais de cinco regiões do país, com base em dados colhidos nas capitais: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiânia (GO) e Natal (RN). O trabalho ressaltou que o CP tem um papel fundamental na gestão dos processos escolares, em especial na formação de professores, pois exerce funções de articulador, formador e transformador.

A pesquisa sugeriu que políticas públicas fossem implementadas para aprimorar a atuação do CP no âmbito da escola e das relações escola-comunidade e, conseqüentemente, qualifiquem o processo ensino-

aprendizagem. Porém, a pesquisa levantou aspectos de consenso no discurso dos CP, ao avaliarem que a formação que mais funciona na escola é a que está diretamente ligada à prática dos professores. Consideram que o sentido da formação seja refletir sobre as ocorrências do cotidiano escolar, relacionadas à sala de aula e aos alunos, atendendo a aspectos cognitivos e afetivos e também dialogando com a realidade da escola, sugerindo oficinas e projetos a serem trabalhados pelos professores.

Placco, Souza e Almeida (2012) descrevem estudos que apontam para a urgência de uma política pública que implemente uma formação específica para o CP, que permita a eles estruturarem suas concepções educacionais e fundamentarem suas práticas e a dos professores. Sugerem que essas práticas sejam discutidas e contempladas em relação às especificidades da sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Afirmam que esse tipo de formação acarretaria uma prática de CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz de promover, pensar, planejar e desenvolver a formação continuada dos professores, tendo como centro de formação a escola.

Uma pesquisa mais recente, desenvolvida por Miziara; Ribeiro e Bezerra (2014) sobre a atuação do CP, em seus entraves e avanços, destaca-o como principal sujeito mediador da formação docente. As autoras explicitam que a escola é, por excelência, o *lócus* da produção do conhecimento, exigindo dos professores e dos coordenadores uma afirmação como sujeitos competentes na prática docente, e conscientes de sua função política desempenhada dentro da escola, a fim de construírem saberes com base na reflexão sobre a própria prática, assumindo o papel de modificar e transformar a realidade educacional.

O estudo supracitado mostra que é atribuído a coordenadores a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente na escola, promovendo a reflexão sistemática a partir das demandas existentes em sala de aula, por meio de observação direta ou pelas dúvidas e anseios compartilhados pelo professor. Reforça, ainda, que o CP deve ter a percepção clara de que o desenvolvimento da ação docente não se limita a cursos de

formação, mas alicerça-se na prática, com a assessoria do CP nas diferentes unidades escolares. É da competência do CP criar situações favoráveis para que os professores possam estabelecer relações entre as suas experiências vividas dentro da escola e os saberes formados a partir do suporte teórico, em um espaço onde as problematizações e as dúvidas possam ser dialogadas.

Nesse sentido, Cunha e Prado (2012) salientam que o investimento no aperfeiçoamento do corpo docente e nos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) é de fundamental importância, pois é através desses profissionais que se pode articular uma proposta pedagógica a serviço do projeto pedagógico da escola. Investir na formação desses profissionais é reconhecer que a escola se transforma em *locus* privilegiado de FC, e que esses profissionais necessitam de constante formação para poder promover a formação coletiva da escola, proporcionando a participação ativa de todos os envolvidos.

Destacam, também, a importância de se criarem redes de compartilhamento de boas práticas, para que as experiências bem sucedidas de formação continuada possam ser inspiradoras para os professores desenvolverem e aprimorarem suas ações formativas.

2.5 A autoformação

Para que toda formação docente alcance o objetivo de permitir ao professor construir seu conhecimento a partir de uma postura reflexiva, que viabilize a mudança, e de introduzir inovações em sua prática pessoal, é necessário que haja uma vontade de melhorar ou mudar. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), é a motivação interna que faz com que o indivíduo busque e se arrisque a olhar em outra direção. A responsabilidade pessoal e profissional é o que determina a capacidade de envolvimento e aprendizagem das pessoas. Sendo assim, a autoformação permite que o profissional busque meios mais apropriados e eficazes para desenvolver processos de aprendizagem ao longo da sua carreira.

Atualmente, os docentes têm mostrado iniciativa de buscar sua própria formação, de compartilhar suas experiências, abandonando o paradigma

existente de que devem se formar a partir das expectativas do outro. É o próprio docente que traça sua meta de aperfeiçoamento, a partir daquilo que julga necessário. Esse movimento, denominado autoformação, cada vez se torna mais forte e necessário, visto que se trata da capacidade de delinear e de desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida.

É importante ressaltar que a autoformação é um processo individual e, ao mesmo tempo, social, pois as pessoas, individualmente ou em grupo, assumem seu conhecimento, apoiando-se nas experiências vividas. Não é um percurso isolado e solitário, faz-se na necessidade e na partilha de ideias. Para tal, pode-se dizer que o surgimento das redes de compartilhamento, como blogs, Facebook, Twitter, facilitou muito esse processo, pois possibilitou a difusão das experiências, o contato e o intercâmbio das ações.

É um tipo de formação informal, sem programa fechado, por contato direto, na qual a experiência serve como argumento para a aprendizagem e onde a reflexão cumpre um importante papel (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 33).

Dessa forma, o próprio professor se responsabiliza pela sua formação e busca, através da reflexão sobre sua prática, as melhores maneiras de atuar e de se desenvolver na profissão.

Segundo um grupo de pesquisa originado na Universidade de François-Rabelais de Tours (*apud* VAILLANT e Marcelo, 2012, p. 34), a autoformação é definida nos seguintes termos:

- ✓ Trata-se de um processo que conjuga a aquisição de saberes, a construção de sentido e a transformação de si mesmo. Desenvolve-se nas práticas sociais e na vida;
- ✓ Representa tomar o poder pessoal ou coletivo sobre a formação, um processo de emancipação coletiva;
- ✓ Supõe a aceitação do inacabável e da incerteza;
- ✓ Representa uma autonomia que se joga na interdependência;
- ✓ Leva em conta a pessoa em sua relação com o mundo;
- ✓ É um processo de construção de significado;
- ✓ Supõe um enfoque de pesquisa-ação-formação;
- ✓ Mobiliza uma ética que se incorpora nas práticas e que assume que toda pessoa é portadora de saber, que as pessoas têm capacidade de autodirigir-se, que existe uma pluralidade de posições teóricas e práticas em torno da autoformação.

Percebe-se que a autoformação é um processo que vem crescendo e se consolidando, e isso se justifica por quatro fatores básicos: o fato de as organizações estimularem a formação em serviço, em seus locais de trabalho, gerando, assim, uma autoformação social; o incremento do movimento tecnológico e o uso maior da internet e de suas tecnologias a favor da aprendizagem; um aumento de métodos pedagógicos alternativos, que geram autonomia, e a recusa do professor em relação aos modelos escolares antigos e ultrapassados; além da necessidade das pessoas em se tornarem autônomas e produtoras de sua própria identidade profissional (VAILLANT e MARCELO, 2012).

É importante frisar que a autoformação não se caracteriza por movimentos de isolamento, mas está baseada fortemente na coletividade e nos processos experienciais do sujeito, que se consolidam ao longo de sua carreira. Portanto, uma capacidade de busca autônoma do conhecimento, em um processo que se encerra no coletivo. Em outras palavras, a autoformação é a autonomia do sujeito adulto para aprender, e não pode ser entendida de forma isolada, e sim compreendida dentro do contexto em que é gerada, e leva em consideração os outros sujeitos dentro desse mesmo ambiente, que também se dispõem a pensar de forma autônoma (LABELLE, 1996 *apud* VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 38).

Aprendizagem, formação e experiência são conceitos interligados, pois é possível haver experiência sem aprendizagem, mas para a formação e o aprendizado, é indispensável que se leve em consideração a experiência direta do trabalho. Porém, Vaillant e Marcelo (2012, p. 40), ao citarem Dewey, consideram que não é qualquer experiência que produz aprendizagem e desenvolvimento. Isso porque a aprendizagem vai depender da qualidade das experiências vividas. Eles defendem que, para haver qualidade, as experiências deveriam apresentar: *continuidade*, tendo uma ordenação crescente quanto à complexidade, representando não só um desenvolvimento cognitivo, como também pessoal e moral; *interação*, entendendo que as situações práticas são exemplos da realidade, por meio das quais interagem os diferentes componentes conceituais e metodológicos e, por último, só se aprende pela *experiência*, pela capacidade de refletirmos e de analisarmos

sobre o que fazemos, o que nos permite tomar consciência do trabalho profissional.

Dessa forma, é atribuído à experiência o valor da aprendizagem como um processo contínuo, que exige uma tomada de decisões a partir de resolução de problemas encontrados no cotidiano escolar, permitindo aprender novos conceitos e novas práticas, a partir das próprias vivências do professor, que podem ser individuais ou coletivas.

É a reflexão sobre a experiência que permite que possamos aprender novos conhecimentos e práticas, o que diferencia uma formação experiencial de uma formação baseada na impregnação de mimetismos. Trata-se de uma reflexão que é um “processo cognitivo deliberado e ativo que implica sequências de ideias interconectadas que levam em consideração crenças e conhecimentos (HATTON; SMITH, 1995 *apud* VAILLANT e Marcelo, 2012, p.41).

É preciso desenvolver no professor a possibilidade de ele refletir sobre sua própria prática, a fim de que possa construir seu conhecimento pessoal a partir de suas próprias constatações e conhecimentos.

Marcelo (2009) ressalta, ainda, que essa construção do eu-profissional é um processo evolutivo e que se alicerça em um compromisso pessoal e na disponibilidade para aprender a ensinar, o que requer uma constante reflexão sobre suas crenças, seus valores, sobre as experiências que vivencia, sobre os conhecimentos que adquirem em relação a suas disciplinas e sobre como devem ensinar, aguçando o olhar constantemente sobre como seus alunos aprendem.

Dessa forma, é importante reconhecer que o saber docente se dá através da troca dos conhecimentos e de experiências dos professores, reafirmando a importância de sistematizar esses conhecimentos, que são produzidos a partir das experiências vividas em serviço, sendo a escola o lugar da formação em serviço, pois nela acontecem todas as situações desafiadoras à prática docente.

A partir desses referenciais teóricos, descreveremos, a partir da próxima sessão, o caminho metodológico da pesquisa e de que forma foi traçado o percurso para coletar os dados e analisá-los.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar”.

Thiago de Mello

A presente pesquisa buscou a abordagem qualitativa considerando a subjetividade do sujeito, a sua vivência como parte integrante e constitucional dos processos geradores dos dados, tendo o pesquisador como instrumento chave.

Segundo André (2013, p. 97),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando e sendo por ela transformados. Dessa forma, o mundo dos sujeitos e suas vivências são foco de investigação para os pesquisadores.

Considerando que o professor é um sujeito ativo, que traz consigo crenças, valores, experiências e culturas, e por compreender o valor das interações sociais nos diferentes contextos: familiares, de trabalho, de lazer, nos apoiamos na abordagem qualitativa para embasar essa pesquisa.

3.1 Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada em uma escola da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de uma cidade situada no estado de São Paulo, região sudeste do país, também conhecida como região do Vale do Paraíba. A Rede Municipal é composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - e educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Para dar início a todo esse processo, foi estabelecido um contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação, por meio do qual foi aberto um processo para permissão de coleta dos dados na escola escolhida, em novembro de 2015.

Após a cessão da permissão por parte da Secretaria Municipal de Educação, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Taubaté (UNITAU) e, depois de aprovado, demos início à pesquisa.

A escola selecionada para a coleta de dados está localizada na região sul do município. Inaugurada há quatro anos, em um bairro de população carente, considerado de alto risco, funciona em período parcial de aula, manhã e tarde. Seus 700 alunos estão distribuídos na faixa etária entre 3 a 6 anos; apresenta, em seu quadro, docente 31 professoras, todas do sexo feminino. Desse número total de professoras, 26 atuam diretamente com os alunos, duas professoras cumprem o projeto de sala de literatura interativa e duas professoras compõem o bloco de música. Conta, ainda, com uma professora que atende a alunos com necessidades especiais e ocupa a Sala de Recursos. A equipe Gestora dessa escola é composta por uma Diretora de escola e duas Orientadoras Pedagógicas.

A escolha dessa escola se deu pelo fato de que é uma instituição com um número grande de alunos e de professores, e também por contar, em seu quadro gestor, com duas orientadoras pedagógicas, fato raro dentro da Rede Municipal de Ensino. Atualmente, somente duas escolas dessa Rede apresentam essa característica.

As participantes dessa pesquisa são professoras que atuam no período da tarde, são efetivas na Rede e realizam o HTC nessa mesma unidade escolar.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, foi agendado um contato com a Equipe Gestora da escola para informar o objetivo da pesquisa a ser realizada e o motivo pelo qual essa escola havia sido escolhida.

A partir desse encontro prévio com a Equipe Gestora, foi agendada uma data para que pudessemos realizar a entrevista coletiva. A Equipe Gestora realizou o convite aos professores para a realização da pesquisa, explicando a proposta ao grupo e informando a data, o horário e o local para realização das entrevistas.

3.2 Procedimentos do percurso metodológico

Em uma conversa prévia e informal junto à Equipe Gestora, no momento do agendamento da pesquisa, foram coletados alguns dados da escola, como número de alunos, de professores, número de professores que fazem HTC, outros segmentos existentes e perfil da escola, além de registrarmos dados sobre o que se consideravam desafios interpostos à escola.

Com a finalidade de traçar o perfil profissional dos professores da escola, utilizou-se um questionário composto por 10 questões fechadas e uma aberta, por meio do qual foram solicitados os seguintes dados: sexo, idade, estado civil, formação, cursos de especialização que cursaram, tempo de formada, tempo de atuação na Rede Municipal e na escola pesquisada, além de uma questão que buscou saber se a professora realizava as reuniões de HTC (cf. Apêndice 01).

Segundo estudos de Marconi e Lakatos (2003, p. 201), sobre esse tipo de instrumento de coleta de dados, trata-se de “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. O questionário foi aplicado em um HTC anterior ao dia agendado para a entrevista e contou com a participação de 21 professores, do total de 31 professores existentes na escola.

Outro procedimento utilizado foi a entrevista coletiva que, segundo Kramer (2003), caracteriza-se pela liberdade que o entrevistador tem para desenvolver uma situação dialógica, enriquecida pelas vivências de seus entrevistados, promovendo análises mais profundas, dando aos entrevistados e ao pesquisador a possibilidade de aprender com a diversidade e a interação do outro. Geralmente, nesse tipo de entrevista, as perguntas são abertas e são respondidas no âmbito de uma conversação, podendo o pesquisador explorar mais amplamente uma determinada questão. Kramer (2003, p. 61) destaca que esse procedimento permite

[...] identificar os pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos, provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas.

O ambiente proposto para a pesquisa foi a própria sala dos professores, onde acontecem semanalmente os encontros de HTC. Habitualmente, esse grupo de HTC, no período da manhã, é composto por 12 professores, porém, na data marcada, a entrevista coletiva contou com a participação de oito professoras que trabalham no período da tarde e compareceram no período contrário ao de aula para a realização do HTC.

No dia agendado, a pesquisadora foi apresentada ao grupo pela Equipe Gestora composta pela Diretora e pela Orientadora pedagógica, que não permaneceram durante a realização da entrevista coletiva. O roteiro da referida entrevista coletiva encontra-se apresentada no Apêndice 02.

A pesquisadora apresentou e explicitou aos participantes os objetivos da pesquisa em questão. Em seguida, foram dadas algumas orientações ao grupo sobre como se desenvolveria a entrevista coletiva.

Após as orientações, foi entregue aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando a natureza da pesquisa, os objetivos e o sigilo da identidade, visando despertar o interesse e o comprometimento do professor em participar da pesquisa. Foi solicitado que os participantes lessem, assinassem e devolvessem o TCLE à pesquisadora.

Os participantes receberam etiquetas, numerada de 1 a 8, que deveriam ser fixadas em suas roupas, e foi-lhes solicitado que, no momento da discussão, os participantes se identificassem pelos números que estavam em suas roupas e não pelos nomes, para facilitar a posterior transcrição dos dados e pelo caráter de preservação da identidade de cada participante. Também foram orientados a seguirem a discussão e exporem suas ideias de forma aleatória, sem precisar seguir a numeração das etiquetas. Até aquele momento, a pesquisadora não havia tido nenhum contato com os participantes do grupo.

A entrevista coletiva teve a duração de 1 hora e 5 minutos e foi transcrita em sua íntegra para, posteriormente, ser submetida à análise dos dados obtidos (Apêndice 03).

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A partir da coleta de dados, e de uma análise dos documentos oficiais traçamos um perfil da Rede municipal de Educação Infantil de São José dos Campos, e fizemos uma recuperação do percurso da rede em termos de evolução de suas conquistas profissionais ao longo dos anos, bem como realizamos a caracterização da escola e dos professores pesquisados.

4.1 Caracterização da Rede Municipal de Educação Infantil

A Rede Municipal de Educação **em questão** é composta por 2.348 professores³; desse total, 834 atuam na Educação Infantil, conforme um levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação em agosto de 2016. 274 professores fazem HTC no período da manhã, 415 no período da tarde, 76 no período noturno e 69 não fazem HTC.

A Educação Infantil atende alunos em instituições denominadas de IMI (Institutos Maternos Infantis), que recebem alunos na faixa etária de 0 a 6 anos, em regime integral de aula, sendo que o professor atua somente no período da manhã, ficando as crianças no outro período sob a responsabilidade de educadores; nas EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil) são atendidos alunos na faixa etária entre 3 a 6 anos, em regime parcial (manhã e tarde). Algumas escolas atendem alunos da faixa etária de dois anos idade, de acordo com a demanda da escola. Existe, ainda, os NEI (Núcleos de Educação Infantil), que são prédios com poucas salas, localizados em regiões com pouca demanda de alunos, e estão associadas a uma EMEI mais próxima. Essa configuração faz parte da Rede Direta.

As escolas da Rede Direta⁴ ainda conta, em seu quadro docente, com uma Diretora de Escola e uma Orientadora de Escola, havendo duas escolas (EMEI) que mantêm, em seu quadro, duas orientadoras, por serem escolas que

³ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em agosto de 2016.

⁴ Entende-se por Rede Direta as escolas que estão sob total responsabilidade da Secretaria Municipal de educação: funcionários, espaço físico, emprego de verbas federais, benefícios, contribuições.

ultrapassam uma quantidade média de alunos matriculados, por volta dos 700 alunos.

A Rede municipal atende também a Rede Conveniada⁵, subentendida pelos CEDIN (Centro de Desenvolvimento Infantil) e pelo CECOI (Centro Comunitário de Educação Infantil). Essa rede é organizada por meio de um acordo de parceria entre a entidade que administra os Centros e a Prefeitura Municipal, que realiza repasse de verba para subsidiar os seus custos. Os CEDIN possuem um diferencial em relação aos CECOI, pois prédio, Orientadora de Escola e estagiárias são custeados pela Prefeitura Municipal, fazendo parte do seu quadro de efetivos e estando sob sua orientação. No CECOI, todos os funcionários estão sob a responsabilidade da entidade que o administra, ficando para a Prefeitura somente a manutenção e o custo do prédio.

Segue abaixo quadro fornecido pela Coordenadoria de Educação Infantil, com os dados atualizados de distribuição da Rede direta e da Conveniada⁶.

Quadro 1: Quadro de especialistas na função gratificada na Rede municipal de Educação Infantil de São José dos Campos

| | | | |
|----------------|--|-------------------------------|----------------------------------|
| EMEI | 27 unidades+ 5 agregados entre NEI e EMEI | 27 Diretoras de Escola | 29 Orientadoras de Escola |
| IMIS | 17 Unidades | 17 Diretoras de Escola | 17 Orientadoras de Escola |
| REGIÕES | 10 Regiões sendo 26 unidades (entre | 10 Diretoras de Escola | 10 Orientadoras de Escola |

⁵ As redes conveniadas não são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, pois se trata de uma parceria firmada entre entidades particulares, que administram e, em troca, recebem alguns benefícios da Secretaria de Educação.

⁶ Listagem de Especialistas por Unidade - *Atualizada em junho de 2016 – Em G/Educação Infantil Coordenadoras/Planilhas Gerais*

| | EMEI e NEI) | | |
|--------------|------------------------------|---------------------|---------------------------------|
| CEDIN | 8 | 8 diretoras | 9 Orientadoras de Escola |
| CECOI | 21 + 1 escola federal | 22 diretoras | 22 pedagogas |

Nessa Rede Municipal de Ensino, a Educação Infantil é organizada da seguinte forma, segundo suas classificações e denominações:

- Berçário 1- faixa etária de 0 a 1 ano
- Berçário 2- faixa etária de 1 a 2 anos
- Infantil 1- faixa etária de 2 a 3 anos
- Infantil 2- faixa etária de 3 a 4 anos
- Pré 1- faixa etária de 4 a 5 anos
- Pré 2- faixa etária de 5 a 6 anos

O ingresso do professor na Rede Municipal se efetiva por meio de concurso público, que determina sua contratação ao cargo a partir da titulação do curso superior em Pedagogia ou Normal Superior, de acordo com o novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal, instituído pela Lei Complementar Nº 454/11⁷.

A partir de sua contratação, o professor passa por um período de estágio probatório de três anos, quando é avaliado seu desempenho pelos Gestores da escola em que atuou, ao final de cada ano lecionado, seguindo avaliação enviada pelo DRH.

Após o período do estágio probatório, o professor pode se candidatar, sempre que houver demanda de vagas, aos cargos de confiança, os chamados

⁷ <http://www.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2011/454.pdf>. Acesso em 26/08/2016.

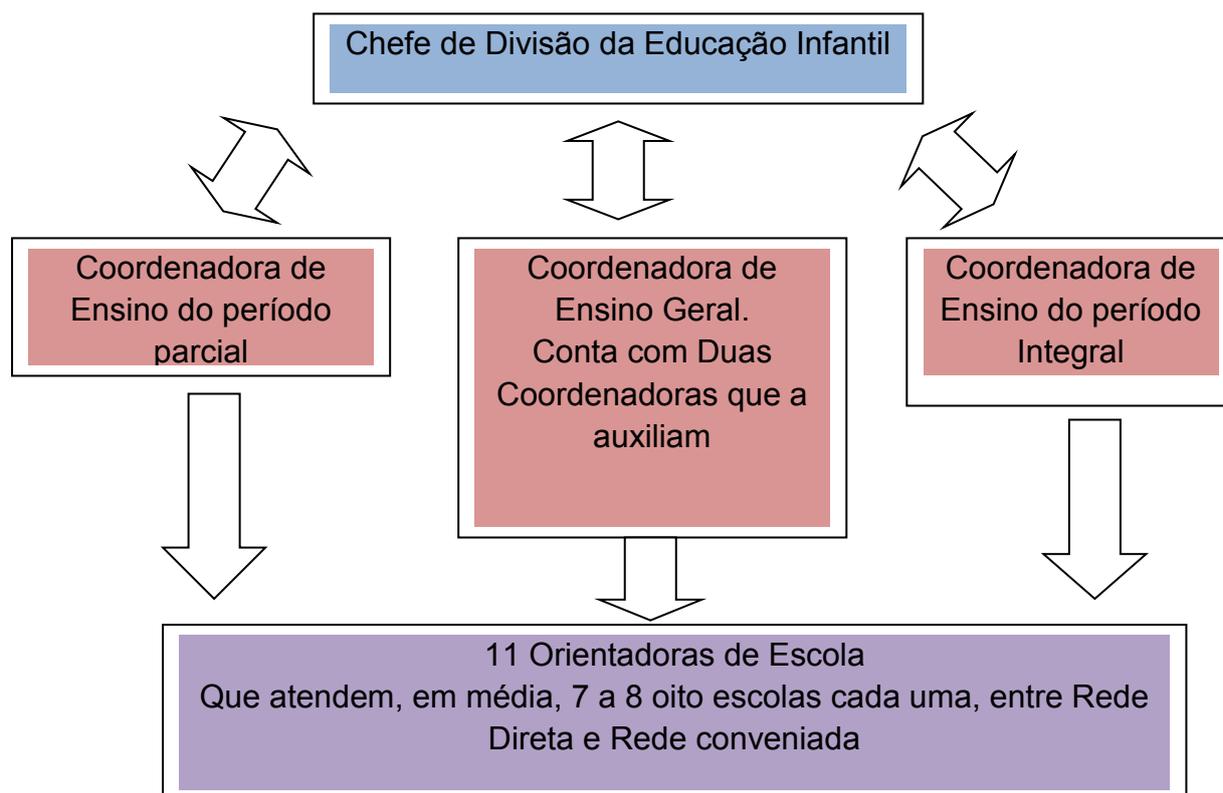
Especialistas da Rede Municipal de Educação (Diretores de Escola, Assistentes de Direção, Orientadores de Escola e Orientadores Educacionais).

Vale ressaltar que os cargos de Assistentes de Direção e Orientadores Educacionais são exclusivos do Ensino Fundamental, não havendo tais cargos na Educação Infantil.

Para pleitear tais cargos, o professor envia à Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação uma proposta com seu currículo e passa por um processo de seleção interna, na própria Secretaria de Educação. Os candidatos são selecionados mediante critérios pré-estabelecidos e inerentes ao cargo. Após seleção e aprovação de sua proposta, através de designação⁸ desses cargos, passam a ocupar a função de confiança no Magistério Municipal, havendo uma alteração em sua tabela de vencimentos enquanto houver o exercício do cargo em questão.

Atualmente, a Rede Municipal de Educação Infantil apresenta em seu quadro de funções gratificadas 106 Diretores de Escola e 109 Orientadores de Escola, que recebem orientação direta da Secretaria Municipal de Educação, sob o cuidado e a responsabilidade da Chefia Imediata, das Coordenadoras de Ensino e das Orientadoras de Ensino. A coordenação das funções gratificadas e a orientação das escolas estão sob a responsabilidade da Coordenadoria de Educação Infantil, assim compreendida:

⁸ Quadro de designação: Anexo 1



A Rede municipal de Educação conta, também, com o atual Plano Municipal de Educação, Lei N. 9298, de 14 de outubro de 2015⁹, cuja meta principal para a Educação infantil descreve:

Meta I: Garantir, a partir do ano letivo de 2016, a oferta de vagas para todas as crianças de quatro e cinco anos residentes no Município, universalizando a pré-escola: e até 2020 atender 100% (cem por cento) da demanda ativa de creche (de zero a três anos).

No ano de 2016, seguindo a meta estabelecida no Plano Municipal de Educação, todas as crianças dos níveis pré I foram matriculadas nas escolas municipais de São José dos Campos, seja nas redes direta ou conveniada, não podendo haver demanda de fila de espera para essa faixa etária.

As Escolas Municipais de São José dos Campos apresentam, em sua regulamentação, o Horário de Trabalho Coletivo (HTC)¹⁰, em que o professor

⁹ http://www.sjc.sp.gov.br/media606/9649298.pdf.plano_municipal_educacao. Acesso em 26/8/2016.

¹⁰ O HTC foi instituído em 1999 como função gratificada do cargo de magistério, Portaria N° 006/SE/99 de 22 março de 1999.

tem a opção de cumprir uma carga horária adicional de 5 horas semanais para formação e estudo em horário inverso ao de trabalho. Essas horas são cumpridas às terças e às quintas-feiras, em horário inverso ao de aula, em dias estipulados pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas.

Para aqueles professores efetivos que possuem dupla jornada de trabalho, ainda existe a opção de realizar o HTC noturno, que é oferecido e ministrado pela Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, e acontece fora do ambiente escolar, no CEFE (Centro de Formação de Educadores), inaugurado em novembro de 2011.

O professor que optar por realizar o HTC recebe 20% a mais no seu salário base e mais 20% sobre esse valor, como forma de valorização profissional.

Um ganho trazido pelo novo Plano de Carreira do Magistério Municipal foi a incorporação do HTC ao salário do professor, visto que, anteriormente a essa Lei, tratava-se de uma gratificação pelo tempo em que o professor atuasse na função. A partir de janeiro de 2014, através da Lei Complementar Nº 530 de janeiro de 2013¹¹, foi acontecendo a incorporação gradativa ao salário do professor, e a totalidade da incorporação aconteceu em janeiro de 2016.

Os HTC preveem, em sua constituição, a coordenação realizada pela figura do OE, responsável por planejá-lo e estruturá-lo. Em alguns momentos, o HTC pode contar com a presença, também, do Diretor de Escola.

Os temas trabalhados em HTC surgem da necessidade da escola e dos professores, e também podem ser sugeridos pela própria Secretaria Municipal de Educação, que também prepara cursos e oferece oficinas e simpósios visando que o professor possa aprimorar sua prática, tornando-a reflexiva.

Essa formação é acompanhada pela Secretaria Municipal de Educação que, por intermédio das Orientadoras de Ensino, tem o papel de oferecer formação aos Orientadores de Escola para atuarem junto ao corpo docente, e também para supervisionarem e acompanharem o andamento das escolas. Atualmente, a formação dos Orientadores de Escola acontece de forma

¹¹ <http://www.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2013/530.pdf>. Acesso em 26/08/2016.

esporádica e de acordo com as necessidades da Rede. Para sua atuação, as Orientadoras de Ensino se dividem por grupos de escolas, oferecendo assistência às equipes gestoras através de assessorias que acontecem na própria escola de sua responsabilidade.

No ano de 2015, os professores ganharam o direito de cumprir, na própria escola, 1/3 de sua jornada de trabalho fora da sala de aula, o HA (Hora Atividade) garantido pela Lei Municipal Complementar Nº 454/11¹², ficando o professor voltado para as questões de organização de seus trabalhos escolares e de estudos complementares. Durante esse período, os alunos ficam sob a responsabilidade dos professores que atuam com o projeto especial de Sala de Leitura Interativa, criado nesse mesmo ano para o atendimento dos alunos que não estavam sob a responsabilidade do professor nesse período.

Em 2016, os professores ganharam o direito a mais um terço de sua jornada, o que significa duas horas-aula de 50 minutos, totalizando 2/3 de hora atividade fora da sala de aula, e podem fazê-lo, se quiserem, fora da Unidade Escolar. Para atender a essa demanda, foi criada a sala de Música, que atende os alunos quando os professores estão cumprindo essas horas atividades (HA) fora da sala de aula. Dessa forma, atualmente, o professor tem direito a 4 horas aulas semanais a serem cumpridas fora da sala de aula, sem os alunos.

Atualmente, existem na Rede Municipal dois planos de Carreira, o que atende aos professores mais antigos da Rede e um novo Plano de Carreira, determinado pela Lei Complementar Nº 454/11, no qual a progressão na carreira se dá mediante titulação (cursos de pós-graduação), e está previsto em lei o aumento salarial através da meritocracia, o que ainda não se encontra em vigor. O fato de existirem dois planos de carreira em vigor indica que existem duas tabelas de vencimentos para o cargo de professores.

Em sua infraestrutura, a rede Municipal oferece aos professores um local denominado CEFE, que é um espaço destinado à formação e à capacitação de professores e que oferece cursos durante todo o ano letivo. É o local de encontro dos profissionais da educação. Lá também acontecem simpósios,

¹² <http://www.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2011/454.pdf>. Acesso em: 26/08/2016.

seminários, exposições de artistas locais, feiras educativas e a formação de diretores e orientadores de escola, bem como a formação de coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação.

No CEFE também acontecem as formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com diversas organizações, como o Instituto de Qualidade de Ensino (IQE), além dos programas desenvolvidos e dos cursos oferecidos aos professores em parceria com o MEC, como o PIBID e o Mesa Educadora.

Outros benefícios conferidos aos professores são o ticket alimentação, no valor de R\$ 380,00 por mês, que pode ser recebido em dinheiro. Caso solicite, o professor poderá receber, também, um subsídio de R\$ 110,00 por mês para auxiliar no pagamento do convênio médico.

O incentivo à autoformação vem do programa de bolsa de estudos (PROBESSEM), por meio do qual o servidor recebe o auxílio de 60% em sua mensalidade, como incentivo à qualificação profissional para a realização de cursos de graduação ou de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*.

A prefeitura também oferece lazer e entretenimento aos seus funcionários, através da Associação dos Servidores Municipais (ASSEM). O funcionário paga uma taxa mensal e tem opções como academia de dança, musculação, Pilates, natação, Associação Desportiva Classista (ADC), dentre outras atividades. A Rede conta, ainda, com um sistema de cooperativa, a CRESSEM, por meio do qual os funcionários podem se associar e recolher fundos para empréstimos e melhorias pessoais, a taxas de juros menores e com planos diferenciados.

Podemos concluir que a Rede municipal de Ensino oferece condições apropriadas de trabalho aos seus professores, como: HTC remunerado e incorporado ao seu salário; HÁ sem a presença dos alunos que possibilita o estudo e planejamento do professor; cada professor possui seu notebook e as escolas dispõem de rede de internet que possibilita os estudos do professor. Esses recursos permitem uma inserção favorável do professor a sua função e a busca por melhorias constantes em sua prática.

4.2 Caracterização da escola pesquisada

Selecionamos uma escola de Educação Infantil, inaugurada há quatro anos, e localizada em um bairro considerado carente e de risco, situado na zona sul do Município de São José dos Campos.

Atualmente, a escola atende alunos oriundos de uma desapropriação de terras próxima à escola. São alunos que foram morar em um conjunto habitacional situado no bairro onde a escola está localizada. Atende também alunos de bairros vizinhos à área da escola. Existe uma demanda, com fila de espera, para as crianças menores de três anos, porém, a ordem de atendimento prioritário é para os alunos de 5 a 3 anos, preferencialmente, por ser a faixa etária que compreende a obrigatoriedade do ensino, devendo as crianças dessa faixa etária (da maior idade para a menor) serem atendidas preferencialmente.

O nome da escola foi escolhido para homenagear uma professora de Educação Infantil da Rede Municipal, falecida no ano de 2011. O quadro da equipe Gestora conta com uma Diretora de Escola (DE) e duas Orientadoras de Escola¹³ (OE), 31 professores (26 de sala regular, duas de sala de literatura, duas de sala de música e uma de sala de recursos).

Foi construída com verba federal e contou com um projeto pronto, que não pode sofrer alterações e nem ser adaptado, e é considerado inadequado às necessidades específicas para a faixa etária. Dessa forma, a escola construída apresenta algumas dificuldades arquitetônicas: tem uma área extensa e grande para percorrer, estruturada em dois pavimentos, ficando a estrutura de salas de aula no andar superior. O acesso às salas é feito por dois lances de rampa. No andar térreo, encontram-se os espaços coletivos, como refeitório, salas de música e de literatura, sala de recursos, parques, sala dos professores, secretaria e salas da direção e orientação. Portanto, para que as crianças se locomovam nesse espaço, no período habitual de rotina, as crianças utilizam mais de uma vez a rampa, percurso esse considerado pelos professores como cansativo e desgastante para as crianças.

¹³ Orientadores de Escola é a denominação dada pela Rede Municipal de Educação São José dos Campos para a função comumente conhecida, na maioria dos estados do Brasil, como Coordenadora Pedagógica.

A escola conta com estagiárias contratadas pela SME para apoiar o módulo de atendimento aos alunos com menor idade (2 e 3 anos) e o atendimento às crianças que apresentam necessidades especiais. O atendimento especial a alunos com necessidades especiais é realizado mediante comprovação por meio de relatórios e laudos. Para as turmas nas quais estudam as crianças maiores (de 4 e 5 anos) não é previsto o acompanhamento com estagiária, devendo o professor trabalhar sozinho, sem auxílio de outro adulto, fato esse muito questionado pelos professores e pais, e motivo de grande evasão dos professores no final do ano.

Também existe na escola a participação dos pais através da Associação dos Amigos da Escola (AEE) e do Conselho de Escola (CE), que preveem a participação dos pais em assembleias, dando opiniões, sugestões para a melhoria da escola, bem como contribuindo com o diretor a priorizar e a investir a verba federal anual, recebida pela escola, além da contribuição voluntária recebida dos pais.

A contribuição voluntária é uma contribuição em dinheiro feita pelas famílias, voluntariamente, para que a escola possa adquirir melhorias e investir em recursos para a própria escola. O valor sugerido pela escola é de R\$ 25,00 mensais, porém, é incentivada a contribuição de qualquer valor. Uma das metas de uso desse dinheiro é a contratação de estagiárias para atuarem com os alunos em salas que não têm garantido esse auxílio pela SME. Porém, o que se percebe é uma baixa contribuição voluntária dos pais, o que impossibilita essa contratação. Esse fator, somado ao fato de a escola ser afastada do centro da cidade, e por possuir uma comunidade considerada difícil, é destacado pelos professores como motivo de frustração e como motivação para que, no ano seguinte, busquem outras escolas para lecionar, mais próximas, com mais estrutura para atuarem e, até mesmo, que possuam maior arrecadação e possam contratar estagiárias para auxiliar nas suas funções. Por essa razão, apesar de a escola ter quatro anos de fundação, constitui-se como uma escola de “passagem”, o que dificulta a construção de um grupo de professores efetivos, que formem uma cultura escolar mais consolidada, que possa ser construída com a estabilidade do grupo.

A escola conta com a presença de duas orientadoras de escola (OE), como é chamada a pessoa que exerce a função de coordenadora pedagógica nessa Rede Municipal. As orientadoras dividem seu trabalho em dois grupos, por semestre, ficando cada orientadora responsável por um grupo (que corresponde à metade das turmas da escola), de forma a atenderem as turmas específicas e, assim, poderem acompanhar as salas de aula, seus respectivos alunos e suas famílias e, também, os professores divididos naquele grupo. No semestre seguinte, elas se revezam, observando o outro grupo. Dessa forma, as duas orientadoras têm a oportunidade de orientar e trabalhar com todas as salas de aula no decorrer do ano. Com relação à coordenação dos HTC, a responsabilidade é compartilhada pelas duas orientadoras, que fazem os planejamentos dos estudos juntas, bem como a regência desses dias, com base no diagnóstico prévio das necessidades do grupo.

No início dessa administração (2013), cada professor recebeu um notebook pessoal, que pôde levar da escola para a casa, para planejar suas aulas e realizar estudos. Essa é uma Rede que aposta nos recursos tecnológicos. Também implementou a lousa interativa como recurso digital para as aulas da sala de literatura, mas que também podem ser utilizadas pelas demais salas, bem como oportunizou o uso de *tablets* para professores e alunos, a fim de enriquecerem suas aulas. Por fim, implantou uma rede *wi-fi* disponível para todos os professores da escola utilizarem nos HTC e HA.

A escola ainda criou um e-mail pessoal e privado aos professores e à equipe gestora, por meio do qual são discutidos e informados vários assuntos referentes à prática pedagógica, bem como é realizada a socialização de ações relativas ao desenvolvimento da escola. Também foi criado um grupo utilizando o recurso muito atual dos celulares, o *WhatsApp*, com o único propósito de difundir assuntos e informações rápidas, o que passou a ser também um grande instrumento de socialização das práticas, ao serem postadas fotos e dicas de práticas que estão sendo realizadas em sala de aula. Atualmente, funcionam dois grupos mais pontuais que se referem à socialização de práticas. Um grupo diretamente relacionado aos professores e outro grupo direcionado às estagiárias e educadoras. A responsabilidade de alimentar esse

grupo é exclusiva de cada integrante do grupo, que, de acordo com suas necessidades e vontades, expõe suas ações.

No decorrer da pesquisa, foi-nos informado que uma das orientadoras de escola havia pedido para retornar para a sala de aula, alegando motivos pessoais. A Secretaria esclareceu que assim que fosse acertada a data da sua saída, seria aberto um processo de sucessão para o preenchimento dessa função na escola.

4.3 Caracterização dos professores da escola

Das 31 professoras que trabalham na escola, 21 responderam o questionário aplicado para traçar o perfil de formação do pessoal docente dessa escola. A tabulação dos dados segue apresentada no quadro abaixo (cf. Apêndice 4).

Quadro 2: Perfil profissional dos professores da escola

| Média de idade dos professores | Tempo médio de formação | Tempo médio de atuação na rede pública | Tempo médio de atuação na EMEI atual | Formação profissional | Cursos de especialização |
|---------------------------------------|--------------------------------|---|---|------------------------------|--|
| 31 a 40 anos | 4 a 10 anos | 4 a 10 anos | 0 a 1 ano | Pedagogia e Magistério | Psicopedagogia, Alfabetização e Educação Inclusiva |

O quadro docente é composto exclusivamente por professoras, do sexo feminino, sendo a maioria composta por mulheres casadas e com filhos. Todas as 21 participantes fazem o HTC e tiveram experiência profissional nas redes pública e privada. O grupo também está compreendido, em sua maioria, entre a faixa etária dos 31 aos 40 anos.

Outro dado relevante referente ao corpo docente diz respeito ao tempo de docência da maioria dos seus professores, que têm entre 4 e 10 anos de exercício de docência, considerando as redes privadas e públicas.

Também atuam há pouco tempo na escola pesquisada, pois muitas foram para lá no ano de 2016. Percebe-se que no período da manhã se encontram os professores com mais tempo de serviço na escola. Isso se dá pelo fato de a escola ser uma escola nova, e também pelo sistema de escolha de classes, que prioriza os professores com maior pontuação na docência e nos cursos de especialização, havendo uma preferência por parte dos professores em atuar no período da manhã.

Sobre a formação adquirida após a conclusão do curso de Pedagogia, percebe-se que os professores buscam cursos de aperfeiçoamento da prática. Os mais procurados estão diretamente relacionados com a prática direta de sala de aula, como os cursos de Psicopedagogia e de Alfabetização, além de cursos na área de Educação Inclusiva.

Uma das necessidades encontradas pelos professores para buscar essas especializações e esses cursos é de ordem utilitária, pois a atribuição e escolhas de classes na Rede Municipal se dão por tempo de atuação e por pontuação adquirida em formações extras.

Dessa forma, a busca por cursos de formação e aperfeiçoamento lhes possibilita aumentar suas pontuações, ficando em melhor classificação e, conseqüentemente, tendo a oportunidade de melhor escolherem escolas e salas de aulas, escolhendo antes de professoras com mais tempo de atuação.

4.4 Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Quadro 3: Professores participantes da entrevista coletiva

| Participantes | Formação | Tempo de experiência | Tempo de trabalho nessa escola |
|---------------|-----------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| P1 | Normal Superior e Pedagogia | 11 anos particular 1 ano pública | Fevereiro/2016 |
| P2 | Magistério/ Pedagogia | 12 anos | 2 anos |

| | | | |
|----|--|---|----------------|
| P3 | Magistério/ Pedagogia | 6 anos particular 4 anos pública | Fevereiro/2016 |
| P4 | Pedagogia | 1 ano | Fevereiro/2016 |
| P5 | Magistério/ Pedagogia | 10 anos particular 2 anos pública | Fevereiro/2016 |
| P6 | Magistério/ Pedagogia (incompleto) | 10 anos particular 2 anos pública | Fevereiro/2016 |
| P7 | Magistério/ Pedagogia | 5 anos | 4 anos |
| P8 | Pedagogia | 3 anos particular 2 anos pública | Fevereiro/2016 |

Diante dos dados coletados, percebe-se que o perfil dos professores que participaram da pesquisa é de professores que já iniciaram a docência entre 6 e 10 anos, porém, sua maioria é ingressante na Rede Pública Municipal, e são novos na atuação nessa escola. Os professores com maior tempo de docência destinaram esse tempo ao trabalho na rede privada, e se colocam como aprendizes na Rede Municipal. Acreditam que estão ainda se adaptando a concepção de ensino aplicada na Rede, pois a consideram diferente das escolas particulares onde atuaram a maior parte do seu tempo de docência.

A professora atuante há mais tempo nessa escola tem quatro anos de experiência. Imediatamente após se formar, iniciou sua docência nessa escola, onde está até hoje, consolidando-se, como mencionado, como a participante com mais tempo de casa desse grupo.

A maioria dos professores se formou no antigo curso do Magistério e completou sua formação com o curso de Pedagogia

5. ANÁLISE DE DADOS

As transcrições do material coletado na entrevista coletiva foram submetidas à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), o que impõe ler, descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos, objetivando atingir a compreensão dos seus significados por intermédio da indução e da intuição como estratégia de aprofundamento, pois, de certa forma, é uma interpretação pessoal realizada pelo pesquisador, que, ao interpretar, é influenciado por suas experiências, por isso, não é possível uma proceder a uma leitura neutra.

A análise de conteúdo constitui-se, primeiramente, por uma leitura geral. Posteriormente, fez-se necessário realizar uma releitura cuidadosa, para identificar os aspectos significativos das falas, objetivando agrupá-las por aspectos comuns, para viabilizar os processos de descrição e de interpretação dos dados obtidos, essenciais na pesquisa.

Com a gravação da entrevista coletiva, iniciou-se a escuta e a transcrição das respostas dadas pelos professores, em uma tentativa de classificá-las a partir dos objetivos propostos para a realização deste estudo.

A entrevista coletiva foi realizada da seguinte forma: após a apresentação da pesquisa, momento em que foi destacado quais dados deveriam ser preenchidos na identificação dos participantes (formação, tempo de experiência, tempo de trabalho nessa escola), o roteiro seguiu basicamente dois eixos: a escola como espaço de formação do professor e as ações de formação priorizadas pelos professores.

Os itens da análise do conteúdo se constituíram de forma indutiva e se efetivaram a partir das reflexões e afirmações que o professor fez diante dos questionamentos realizados por meio da entrevista coletiva.

O grupo pesquisado relata, a partir de suas concepções, as várias maneiras de aprender sua profissão. Destacaremos, a seguir, algumas considerações elencadas pelo grupo.

5.1 Escola: ambiente de aprendizagem de conteúdos, das relações humanas e de novas estratégias

O objetivo dessa pesquisa é abordar o espaço da escola como o local privilegiado para o professor aprender a docência, a partir de sua atuação dentro da sala de aula, das trocas de experiências com os colegas que compõem seu grupo escolar e das vivências ricas e produtivas de docência, percebidas a partir de sua própria prática.

A formação de professores é um processo contínuo, que se dá ao longo de toda a carreira docente, a partir de um constante processo reflexivo. Portanto, como o professor aprende a ensinar é tema de grandes discussões, pois a escola é um ambiente de aprendizagens de conteúdo, de novas estratégias e de relações humanas, podendo a aprendizagem dos professores acontecer de várias maneiras dentro da escola.

As professoras veem a escola como um espaço de formação continuada e de aprendizagem da docência, pois consideram o lugar mais propício para que a aprendizagem docente ocorra. Elas creditam à escola o espaço formal mais importante para a aprendizagem da docência.

[...] é na escola, que o professor aprende de fato, ele ensina e ele também aprende (P6).

É na escola que os processos educacionais são consolidados e é a partir das experiências vividas dentro desse espaço, rico em situações verdadeiras, que os professores constroem seus aprendizados e transformam a tarefa de ensinar seus alunos em uma experiência de sucesso.

A escola tem sido, por muito tempo, alvo de grandes discussões e transformações ao longo dos anos, por ser uma instituição que administra o saber e o conhecimento, por ser vista como responsável pela transmissão desse saber socialmente instituído, e que provoca mudanças e transformações nos indivíduos.

Essa transmissão de saberes, que é marca constitutiva da escola, tem se configurado como objeto de estudo há bastante tempo, tendo como centro as maneiras pelas quais o professor realiza essa transmissão em contexto escolar: como o professor ensina e de que forma faz com que seus alunos

aprendam? Como adquire o seu desenvolvimento profissional para efetivar práticas de ensino que melhorem sua ação e, conseqüentemente, a qualidade da educação enquanto sistema?

As professoras acreditam que todas as experiências vividas dentro do espaço escolar se multiplicam e ganham importância, quando bem observadas e aproveitadas para uma transformação da sua prática.

[...] eu acredito que é o tempo todo, a partir do momento que você passou pelo portão, você está em formação o tempo todo aqui dentro, é em todos os espaços você tem isso, às vezes, é o comportamento que você vê em outro professor, que muitas vezes a gente deixa explícito através de nossas palavras, aquilo que a gente faz, mas também o nosso comportamento, a nossa maneira (P1).

[...] a gente está sempre aprendendo uns com os outros aqui, com as pessoas da secretaria, com os próprios gestores, então, é um espaço de formação constante, a todo momento você tem algo novo a ser aprendido (P1).

Ensinar e aprender são processos complexos, que se baseiam numa relação estabelecida entre o seu objeto de conhecimento, o universo do aluno e as experiências profissionais do professor. Tal relação implica em possibilidade, em necessidade e na capacidade do profissional de refletir sobre a função que desempenha, analisando suas práticas a partir do conhecimento que possui e dos novos saberes adquiridos ao longo de sua formação continuada, a fim de repensar constantemente o seu fazer e o seu saber-fazer, alinhando sua prática para a formação de um saber que oriente sua profissão (ROLDÃO, 1998).

A afirmação de P1 reforça a ideia da escola como lugar de formação docente, pois é nela que as relações se estabelecem, onde ocorrem trocas de saberes, e é nesse espaço coletivo e ao mesmo individual que as oportunidades de ensino e aprendizagem acontecem e podem ser demonstradas.

[...] é ali (escola) que acontecem as relações, é ali que você vivencia tudo aquilo que estudou... é onde você vai vivenciar de verdade, pôr em prática, ver se realmente acontece ou não... (P1).

Tendo isso em vista, Canário (1998) também defende a ideia de escola como espaço onde se ensina, mas também onde se aprende, a partir das trocas de experiências entre os pares. Defende uma prática colaborativa, que permite aos atores do processo compartilhar suas práticas através de uma socialização profissional que deve ocorrer dentro do espaço da escola, a partir de suas dúvidas, anseios e acertos, trazendo a prática docente como foco de suas investigações e reflexões, contribuindo, assim, para um desenvolvimento profissional docente que cresce e evolui a todo o momento.

Tardif (2002), ressalta também a importância da socialização profissional, quando afirma que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor). O professor possui um percurso próprio, individual que o constitui, porém as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Os saberes profissionais, para Tardif, têm, portanto, origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

Outro aspecto muito ressaltado pelas professoras é o lado humano desenvolvido a partir das relações positivas, o que evidencia que, além de um trabalho em equipe e do espírito de união, o espaço da escola está marcado pela troca entre os componentes da escola, o que foi muito ressaltado por elas como uma característica muito particular dessa escola, o que permite um clima favorável às ações e às aprendizagens dentro da escola:

[...] tem também um ambiente humano, é diferente, e acho que a gente também aprende muito com isso, com a parte humana sem ser papel, protocolo que a gente tem que cumprir [...] além de trabalhar aquele programa que a gente precisa trabalhar... também tem esse lado humano (P2).

[...] além desse saber historicamente constituído, que a gente tem que trabalhar, tem uma expectativa de trabalho, de

aprendizagem que a gente precisa exercer, que faz parte, também tem esse lado humano que você troca (P3).

[...] o ambiente escolar é um ambiente de aprendizagem em todos os sentidos, tanto na parte do conteúdo que a gente tem que preparar, propor e praticar, mas também na questão humana (P4).

Esse aspecto humano que tanto é ressaltado pelos professores ganha força na ideia de Alarcão (2001), que defende a escola reflexiva e que tem como base o ser humano, que antecede a figura do professor e dos componentes da escola. Confere um lugar de destaque às relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola, e que configura no bom “clima” da escola a busca de uma escola melhor a cada dia. Uma escola reflexiva está

Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima da escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Tornar a escola um espaço reflexivo e favorável para o desenvolvimento profissional e a identidade profissional dos professores é uma função emergente nas práticas da escola e, para que isso aconteça, é necessário levar em consideração os espaços da escola, bem como seus ambientes, pensando-se em estratégias através de dimensões éticas, considerando valores e o lado humano e interpessoal de seus componentes.

A pesquisa revela que as experiências das professoras são positivas quando encontram um clima favorável, apoiado em boas relações de compartilhamento e em abertura para falarem das dificuldades. Esses são componentes que ajudam no compartilhamento das ações, dos anseios, das dúvidas e dos sucessos:

[...] tem grupos que eu já passei em outras escolas, que não vai... daí vai do professor, do profissional, aquele que quer aprender, vai buscar ali, como e na vida mesmo, agora, a gente já encontra o grupo que casam as ideias, a, então flui, todos

avançam, todos trocam experiências, compartilham das mesmas dúvidas, então flui (P3).

Destacam que nas escolas onde os professores apresentam dificuldade de relacionamento, o crescimento é pequeno e, por consequência, o desenvolvimento da escola, enquanto grupo, fica comprometido. A escola precisa ser um espaço de trocas constantes, onde o objetivo maior seja uma prática que efetive a aprendizagem dos alunos. Nóvoa (1992) também destaca que a atividade docente se dá num espaço coletivo, no qual se estabelecem redes coletivas de trabalho, que são fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão. Assim, é importante pensar na escola como uma organização aprendente, que se desenvolve na medida em que seus professores também se desenvolvem.

Esse grupo sugere ser a escola um ambiente de trocas produtivas, onde se sentem com liberdade de compartilhar suas dúvidas, como também de se apropriarem das experiências de sucesso que são apresentadas ao grupo, nas diversas situações de troca, em especial no horário de HTC.

[...] eu percebo muito isso nesse grupo, essa troca de experiências, quando a gente vem para os HTC eu, às vezes, fico aqui ouvindo, mas eu estou só ouvindo e falam: “Lá na minha sala eu fiz uma atividade e deu certo” e aí outra vem e fala, “então, eu fiz mas não deu certo” é aquela troca gostosa (P6).

A pesquisa revela que a escola apresenta um clima de trabalho favorável à socialização, à troca de ideias e aos esclarecimentos de dúvidas, e que isso possibilita o crescimento do grupo. Além disso, percebe-se um sentimento de tranquilidade e de prazer em pertencer a esse grupo escolar.

5.2 Aprendizagem dos professores na escola: aprender com o outro

As interações na escola acontecem a partir de muitas situações: professor/professor, professor/aluno, professor/coordenador. Podemos dizer que a escola é o espaço ideal para a formação de professores e alunos, pois podemos acreditar que é no interior dela que ocorrem os processos de ensinar

e de aprender, formar e se formar, desde que os professores estejam abertos para a troca que acontece nas diferentes situações do cotidiano.

Muitos são os conhecimentos que o professor precisa ter ao iniciar sua carreira para se sentir seguro na tarefa de ensinar. Garcia (2010) destaca que são necessidades do professor: conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores, criar uma comunidade de aprendizagem na classe e continuar a desenvolver uma identidade profissional.

Mizukami (2004) ressalta a ideia de Shulman quando o mesmo investiga os conhecimentos necessários ao professor como condição para ensinar seus alunos, e destaca a questão central de se pensar o que o professor deve saber de forma a ingressar na profissão com um repertório básico, que lhe possibilite, a partir dele, construir novos conhecimentos.

A base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, e diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base que envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2004 p. 38).

Apesar de a aprendizagem do conteúdo ser imprescindível na tarefa de ensinar, ela não garante que o professor aprenda a ser um bom professor. O valor das interações que acontecem dentro da escola é muito considerado quando pensamos que essas interações são capazes de mover os saberes docentes de várias maneiras.

Segundo o pensamento da teoria interacionista, o indivíduo se constitui a partir das relações que estabelece com o meio físico, social e emocional. Segundo Wallon (1986), os aspectos do desenvolvimento são decorrentes da interação de fatores orgânicos e sociais, e é nessa interação que o indivíduo constrói sua personalidade. Para Wallon (1986), o desenvolvimento é aberto, inacabado, o sujeito interage com o meio físico e social e sempre buscará se adaptar ao meio e a suas exigências.

[...] Ao longo da vida, cada indivíduo participa de vários grupos, vivenciando papéis correspondendo ou não às expectativas desses grupos, aprendendo a agir, conhecendo suas possibilidades e limitações. Os grupos são, para cada um, referências que possibilitam viver experiências imprescindíveis para o desenvolvimento, para a diferenciação e autonomia. É no grupo que acontecem as relações interpessoais, que se adquire a consciência de si e dos outros, que se apropria da cultura, que se aprende valores, enfim, é no grupo que o indivíduo se humaniza. O homem é um ser essencialmente social. (WALLON, 1986 *apud* CALIL, 2007, p. 305).

Sendo assim, o papel do outro na construção do conhecimento é indiscutível. Dessa forma, as interações existentes dentro da escola, seja com outros professores, equipe gestora, alunos, famílias, funcionários, comunidade, tornam-se condições para a construção não só de conhecimentos, mas da identidade do professor, de maneira mais ampla.

A pesquisa aponta para as diferentes aprendizagens que surgem a partir da interação com o outro. As professoras consideram importantes as aprendizagens decorrentes da interação do professor com seus alunos e respectivas famílias, e também seus colegas de profissão. Como veremos a seguir.

5.2.1 Conhecer os alunos e seus contextos

Os alunos são nosso principal foco de conhecimento e fonte de todo processo de ensino-aprendizagem. É através da relação estabelecida com eles que podemos aprimorar nossos conhecimentos e habilidades, qualificando-nos em relação à função de ensinar.

As famílias também são muito importantes nessa relação, pois trazem o contexto em que o aluno está inserido, bem como as implicações em sua vida pessoal e escolar.

As professoras consideram importante a aprendizagem que se dá nas experiências em sala de aula, no contato direto com os alunos e suas famílias, como forma principal para entender como os alunos aprendem. Consideram

válido observar o que os alunos trazem de vivência, bem como a maneira como se comportam em sala de aula diante de suas necessidades e dificuldades. Acreditam, assim, que os alunos dão muitos indícios, a partir das experiências que trazem, para construir conceitos que muito os ajudarão a aprender de maneira mais adequada e eficaz.

[...] às vezes, o professor tem que parar a aula dele, ouvir aquela criança e ver qual o caminho que ele vai usar para o melhor aprendizado daquela criança (P6).

Essa afirmativa nos leva a pensar o que os professores precisam saber para ensinar aos seus alunos, e de que forma esse ensino se transforma em aprendizagem significativa. É a partir das necessidades formativas dos alunos que podemos pensar o que vamos ensinar e de que maneira realizar essa tarefa.

É fato que a maneira pela qual o aluno aprende é um elemento importante a ser considerado pelo professor, porém essa é somente uma vertente dentro do processo de ensinar. André (2012) destaca que são muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos professores: precisam conhecer os seus alunos, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que os auxilie a se manter como professores; criar um clima favorável de aprendizagem dentro da sala de aula; e ainda desenvolver uma identidade profissional própria.

A formação em serviço, aquela que se dá a partir das experiências surgidas no interior da sala de aula, deve se tornar as mais importantes na discussão dos processos de ensinar. As professoras revelam essa preocupação quando ressaltam a importância de olhar para as experiências dos alunos e de observar como eles constroem sua aprendizagem. Destacam que observar como o aluno realiza uma determinada atividade ou como ele utiliza o seu conhecimento em ação é muito importante para viabilizar as ações de ensinar.

[...] às vezes, a gente nunca viu uma estratégia que aquela criança usou, uma estratégia diferente, talvez o ambiente dela propôs, partiu da criança, então a gente aprende mesmo, aprende muito. (P4)

[...] é você aprender com a experiência que as crianças trazem, que as famílias trazem, com as trocas com os colegas. (P7)

[...] as crianças ensinam muito, a gente tem que ter aquele olhar individual com a criança, que a gente aprende. (P3)

Essa ideia ilustra o quanto as professoras reconhecem que a base do ensino está em conhecer o seu aluno, as suas especificidades e necessidades.

Reconhecem que conhecer bem seus alunos, as possibilidades de aprendizagem deles e os fatores que favorecem essa aprendizagem são fatores imprescindíveis para selecionar as metodologias pedagógicas que melhor se adequam ao processo individual de cada aluno. Coll (2004, p. 294) ressalta que “conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensa com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida”. A responsabilidade do professor é grande, pois a metodologia utilizada por ele para ensinar é determinante para que a aprendizagem se concretize. Porém, a complexidade desses processos de aprendizagem vai além do conhecimento sobre seus alunos, precisa estar atento a outros conhecimentos que envolvem essa prática.

Dessa forma, as professoras acreditam ser fundamental considerar o que os alunos pensam, bem como, as diferentes experiências que as famílias trazem para dentro da escola. Sendo a Educação Infantil uma etapa cuja faixa etária é menor de idade, é interessante considerar como as famílias se comportam nesse momento da vida escolar de seus filhos e de que forma atribuem à escola essa função de educar.

[...] quantas vezes a gente vem com o plano de aula assim perfeito, que vai dar tudo certo e aí de repente a gente entra na sala, aplica e a gente vê que não deu certo. O que será que aconteceu? e o professor hoje lida com questões familiares que a criança traz de casa...as vezes a sala de aula não está receptiva para aquela aula por questões familiares (P6).

As professoras trazem a ideia de que a rotina de sala de aula, muitas vezes, pode ser quebrada ou precisa ser replanejada, de acordo com as necessidades da sala de aula ou a partir das necessidades de uma

determinada criança. Consideram que um bom planejamento pode sofrer alterações, de acordo com a realidade existente naquele determinado contexto.

Consideram que esse olhar atento para as realidades das crianças e suas respectivas famílias contribui muito para se entender o processo de escolhas que as crianças fazem em seu percurso escolar. Não que eles determinem a vida escolar das crianças, mas que pode ser uma vertente importante para compreender o processo educacional, bem como as possibilidades de encontrarem novos caminhos e soluções para os problemas de ensino.

[...] porque as crianças, cada uma tem seu ambiente familiar, tem um ambiente que elas frequentam, tem suas próprias características, e nessa troca a gente aprende... (P4).

Consideram que os sujeitos são únicos e que carregam em si diferentes possibilidades de atuação, não havendo uma única maneira de aprender sobre algo, por isso a necessidade de estar aberto para entender o universo particular dos alunos, bem como suas histórias.

Ao destacarem que aprendem com as experiências apresentadas pelos alunos, também chamam atenção para a importância de os professores buscarem ir mais além das experiências que os alunos trazem. Dessa forma, fica muito forte a necessidade de se buscar um aporte teórico que decodifique e embase essas necessidades dos alunos e os auxilie a compreender o processo educativo, saindo das “deduções” ou “intuições” da sala de aula, que não favorecem o avanço da aprendizagem.

[...] na vivência do dia a dia você vê situações diferentes com as quais tem de lidar e você tem cada vez mais que ter a base e o estudo para validar aquilo que ali está acontecendo, se não você fica muito em suposição (P1).

[...] é muito importante a prática com a teoria, e na prática ainda mais porque a gente troca com os professores (P3).

A importância de se investir nos aportes teóricos como suporte para entender e buscar respostas para as questões da prática é fundamental. Teoria e prática sempre andarão juntas, porém o olhar atento para as individualidades sempre será necessário.

Outra observação feita pelo grupo pesquisado é a de que a aprendizagem acontece de forma diferente, de acordo com os lugares e com as pessoas, pois os grupos são diferentes e exercem comportamentos diferentes em suas maneiras de ensinar e de aprender. Podemos atribuir aqui um grande papel à diversidade encontrada na sala de aula, o que, durante um longo período, foi considerado negativo para a gestão da sala de aula, mas que o grupo pesquisado ressalta como importante:

[...] às vezes você chega com uma atividade pronta para dar para as crianças, aí você começa a aplicar, e começa a ver as diferentes maneiras que você pode trabalhar, porque as crianças trabalham de forma diferente e você começa a abrir um leque. Aquilo que estava pronto na sua cabeça, eu vou chegar, fazer isso, vai acontecendo. Você aprende a trabalhar de várias maneiras, de várias formas, então assim é realmente uma aprendizagem. Aquilo que vem pronto, você vai vendo que pode abrir o leque, aprender muito mais e a cada dia... a própria criança as vezes vai te instruindo o que você pode fazer, ela vai te dando dicas de como você pode fazer diferente (P5)

Esse olhar dos professores para as diferenças existentes em sala de aula é muito importante, pois viabiliza uma abertura para se trabalhar com os alunos e suas diferentes possibilidades, abrindo a oportunidade de várias situações de aprendizagem a partir de cada aluno e suas necessidades. André (2004, p. 22) destaca que “existem muitos professores que procuram diversificar as tarefas de sala de aula para atender a diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos seus alunos”, e que, dessa maneira, conseguem diminuir as diferenças em sala de aula, criando oportunidades de aprendizagem para aqueles alunos que têm dificuldade de acompanhar o ritmo da classe.

Assim, reconhecer as diferenças é,

[...] sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas: é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (ANDRÉ, 2004, p. 22).

As falas dos professores destacam a necessidade de se aprender com as experiências trazidas pelos alunos e validar as diversidades encontradas em sala de aula. Saber o que sabem os alunos é fundamental, faz parte de um conhecimento prévio para ensinar, é uma das formas de se pensar como ensinar e aprender a docência.

5.2.2 Os colegas de profissão

Os colegas de profissão são fundamentais nessa relação profissional e pessoal que se estabelece dentro da escola. As professoras destacam e reconhecem que precisam muito do conhecimento e das experiências acumuladas e partilhadas entre seus pares para ampliarem suas descobertas e enriquecerem sua prática, transformando suas aulas em oportunidades de aprendizagens significativas aos seus alunos.

[...] eu chegava na escola e trocava com os colegas, eu trocava na escola onde fazia pós, também trocava com o professor as ideias e as vezes a gente aplicava de uma forma diferente, aí a gente via que dava certo (P3).

[...] a gente vê alguém fazendo alguma coisa e aí perguntamos: o que você está fazendo? Ah então eu também vou fazer, gostei (P3).

O olhar e a escuta atenta para as práticas desenvolvidas pelos professores dão a oportunidade de o professor aprender, refletir e repensar sua prática. Bons modelos de atuação são excelentes oportunidades para o avanço e a qualificação da docência.

Tardif (2002) salienta que o papel dos professores na transmissão dos saberes a seus pares é de suma importância, pois não fazem apenas de maneira formal, mas compartilham diariamente seus saberes através de conversas, por meio das quais explicitam, de forma prática, a maneira como atuam e alcançam resultados com os alunos e com os manejos da sala de aula, bem como todos os outros processos onde se faz necessária a troca das experiências para se construir um currículo ou o planejamento pedagógico.

Dessa forma, podemos dizer que os saberes advindos das experiências docentes e das relações que se estabelecem são fundamentais para construir

a identidade docente alicerçada nas trocas entre os pares, permitindo que se possa desempenhar uma função transformadora e que garanta uma nova profissionalidade.

É muito forte o sentimento do grupo em relação ao compartilhamento de suas ideias e experiências com os demais professores, pois consideram isso como enriquecimento de suas práticas pedagógicas. Elas se apoiam nas experiências dos colegas de profissão para validar e ampliar as suas próprias experiências, e acreditam que a abertura do grupo em expor suas dúvidas e o acolhimento que sentem em compartilhar suas experiências seja uma característica própria do grupo, o que favorece de forma muito positiva essas trocas:

[...] eu percebo muito isso nesse grupo, essa troca de experiências, quando a gente vem para os HTC eu, às vezes, fico aqui ouvindo, mas eu estou só ouvindo e falam lá na minha sala eu fiz uma atividade e tal e deu certo e aí outra vem e fala, então eu fiz, mas não deu certo é aquela troca gostosa (P6).

[...] daí eu penso: nossa que bacana, você pode me explicar como fez? Deu certo? Ah eu não estou conseguindo, o que você pode fazer? O que você fez que deu certo e pode me ajudar?(P7)

A ideia defendida por Canário (1998) de que é na escola que o professor aprende sua profissão, torna clara a importância de se buscar ações que permitam a tomada de decisões, a interlocução com os demais professores da escola, o planejamento do seu trabalho, a execução de seu planejamento, a tentativa de proporcionar uma aprendizagem adequada para que seus alunos aprendam.

Muito têm sido criticado os modelos atuais de formação de professores que buscam práticas isoladas de atuação e que pouco permitem a partilha de suas experiências. Nóvoa (1992) defende a ideia de que o trabalho centrado na figura do professor, nas trocas de experiências e na partilha dos saberes leva o professor a desempenhar, simultaneamente, um papel de formador e de formando, o que favorece seu desenvolvimento.

O contrário, a falta de troca entre os colegas e a dificuldade no relacionamento entre os professores, é apontado como prejudicial ao andamento do processo escolar. Os entrevistados ressaltam que, em ambientes onde o professor não busca se atualizar, não têm abertura para

novos aprendizados, tudo fica muito difícil e comprometido, e que apesar de a escola ter todas as condições para promover o aprendizado, ter um espaço favorecido para essas discussões (HTC), o trabalho se perde e não acontece. Em relação a esse aspecto, as respostas destacam a possibilidade de se criar um trabalho voltado para o coletivo e para o espírito de união entre os pares e gestores:

[...] o formato não muda muito. Eu vim do fundamental, o HTC do fundamental é um momento de estudo se preocupando com os eixos, talvez o que mude é a equipe mesmo, o grupo de professores que estão preocupados com aquele momento [...] a equipe (gestora) tenta fazer as intervenções necessárias para que a equipe (professores) avance, mas o grupo de professores não ajuda, não está interessado, então não vai fluir (P3).

A partir de sua experiência, P5 relata que escolas que possuem, em sua totalidade, professores com mais tempo de atuação na docência encontram resistências em relação a práticas de formação que valorizam o estudo e a sistematização dos conhecimentos através da troca entre os pares. Evidencia que professores com uma certa experiência não veem a necessidade de investir na formação. Parece haver uma acomodação, uma espécie de ideia de que já sabem tudo, o que compromete a busca de conhecimento.

[...] o OP tentava, mas como aquelas professoras já conheciam, é o que eu falo, não estavam muito abertas para a novidade, então eu não tive realmente essa experiência ano passado. [...] as professoras como já tinham uma bagagem muito grande, muito boa professoras mesmo, mas que no HTC era meia hora de café, mais meia hora para atividade que elas ficavam conversando e eu lá igual a um peixe fora d'água, tentando alguma coisa, mas nada, mas realmente não senti o interesse delas (P5).

[...] é que não eram dadas essas formações porque elas já sabiam, elas já estavam a maioria aposentando... então, eu não tive formação (P5).

Esse pensamento percebido por parte de alguns professores é muito empobrecedor, e não ajuda a promover uma cultura escolar, que promova avanços em sua profissionalidade, a partir de trocas e compartilhamento de ideias e experiências que procurem aliar a teoria e a prática, e desenvolver uma escuta atenta para as necessidades formativas de cada professor.

É preciso que o ambiente da escola possa ser favorável ao surgimento de trocas de experiências, como destacam os seguintes professores:

[...] o que você fez que deu certo e pode me ajudar além de tudo, pensando nas atividades, nessas trocas de experiências (P7).

[...] mas ali na troca então tudo que eu tenho aprendido e as pessoas que estão próximas a mim, eu tenho compartilhado, isso é muito bom (P8).

Porém, percebe-se que somente a troca de informações e experiências não são as únicas fontes para se determinar o saber do professor, que não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas (NÓVOA, 1992). Esse autor defende a ideia de que a formação docente se dá através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas.

Por isso se defende tanto que a escola deva promover espaços de reflexão com um trabalho voltado à pessoa do professor e à sua experiência, a fim de permitir que o professor, através de uma dimensão coletiva, crie formas autônomas de produzir seus saberes, validando-os. Dessa forma, faz-se necessário o comprometimento do professor com seu próprio desenvolvimento profissional, configurando-se como protagonistas de todo esse processo.

André (2010) ressalta que a formação docente tem de ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, levando os professores a se envolverem em processos intencionais e planejados, com a finalidade de construir uma prática mais efetiva em sala de aula, através de mudanças significativas. Saber o que pensam, sentem e fazem os professores é muito importante, porém é preciso ir além, e buscar relacionar tais sentimentos e ações aos processos de aprendizagem da docência, produzindo efeitos diretos em sala de aula na aprendizagem dos alunos.

É preciso querer ensinar os alunos em suas diferenças. Buscar saídas, achar novas possibilidades, estar aberto a novas metodologias, são fundamentais para o professor que quer fazer diferente com seus alunos e reinventar. É se permitir modificar o que já é feito e não alcançar mais resultados esperados. É entender que não existem regras prontas que se encaixam para todos os alunos, em todas as situações, é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana,

em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (ANDRÉ *et. al.*, 2004, p. 22).

As experiências dos professores, ao serem compartilhadas, despertam o interesse individual do professor em responder seus questionamentos a partir de suas vivências, o que possibilita uma reflexão e um repensar sobre sua atuação, como descrevem as professoras:

[...] a gente sempre fala do que sabe para os outros (P5).

[...] eu mesmo, o máximo que eu consegui absorver de vocês, eu vou fazendo (P6).

Práticas de formação alicerçadas nas experiências compartilhadas dos professores, centradas na escola, no contexto de trabalho, e que privilegiam a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores, representam um peso muito grande para o crescimento dos professores, tornando-os corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA; PRADO, 2010).

As práticas de formação devem estar alicerçadas nos saberes originados das experiências dos professores, e deve desconsiderar a prática de ensino conteudista e transmissiva, que traduz modelos educativos que pouco apresentam as reais necessidades dos professores:

Reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma, implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstroem práticas e teorias (CUNHA, PRADO, 2010, p.103).

Segundo Vygotsky (1994), todo conhecimento é socialmente construído a partir das relações humanas, e é por meio das diferentes interações que o ser humano adquire sua cultura, atribui significados a suas ações, constrói conhecimentos.

Dessa forma, construir conhecimentos implica ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. E, na medida em que os professores se

veem mais apropriados do seu conhecimento, conhecem melhor seus alunos, dominam mais sua matéria e o currículo escolar, vão possuindo maior segurança para atuar e propor novas soluções e desafios aos seus alunos, enriquecendo o saber do seu alunado.

[...] eu conhecendo meus alunos, eu conhecendo o meu planejamento, estudando, preparando, aquilo vai funcionar, porque as vezes não funciona para mim, mas funcionou para ela, mas a realidade dos meus alunos é diferente, ou eu como pessoa sou diferente dela, então a gente vai fazendo os ajustes (P4).

É essencial, em todos os âmbitos de formação, a parceria existente entre os pares, como processo fundamental de construção da docência, pois, a partir do compartilhamento da prática, buscam-se indícios para uma autoformação focada nas reais necessidades do professor.

5.3 Ambientes diferentes: novas possibilidades de aprendizagem

A formação docente continuada vem sendo alvo de grandes inquietações por parte de pesquisadores que creditam à escola o espaço privilegiado para a formação docente, considerando aspectos culturais, sociais e individuais.

O grupo de professores entrevistados para a realização deste estudo reconhece que a educação acontece em diferentes ambientes, mesmo que de forma diferenciada, e veem essa diversidade como favorável, na medida em que amplia o olhar do professor para novas possibilidades.

[...] muda de uma escola para outra, de um bairro para o outro, você consegue aprender que muitas vezes o que foi feito em uma escola não se aplica a outra. Apesar de ser uma rede, a criança, a comunidade, às vezes é diferente, proporcionam experiências diferentes e você tem que se ajustar. Acho que educação é isso, você vai se adaptando ao meio não deixando de lado a teoria, o que de fato tem de ser feito, mas você pode estar o tempo todo se ajustando, se aprimorando, aprendendo o tempo todo com os outros, com as crianças (P8).

Os professores também evidenciam, em suas falas, a necessidade de se adaptarem ao contexto em que estão inseridos, sempre afastando processos

de acomodação e tentando estabelecer pontes entre a teoria e a prática, considerando-se o contexto, aprimorando, cada vez, mais sua prática docente.

Como os professores da Rede de ensino em questão têm a possibilidade de, anualmente, mudar de escola através do processo de escolha de classe e aulas, têm a chance de conhecer novas realidades e novos trabalhos. O que é refletido por eles como algo que surpreende, pois, percebem que nem todos os lugares são iguais, então, as experiências mudam, de acordo com as escolas em que estão inseridos.

A constatação feita por esse grupo é de que, pelo fato de os ambientes serem diferentes, é preciso pensar nessa diversidade para propor novas situações didáticas que mais se aproximem da realidade dos alunos, sendo necessário se desprender, a cada ano, de concepções enraizadas, pois sempre se está suscetível a novos modelos e novas adaptações.

[...] um exemplo: a chamadinha que a gente faz com eles, no dia a dia, você vai aprendendo quantas formas você pode fazer aquela chamada, existem diversas formas. Você vem com aquilo pronto, mas você chega aqui e diz assim: nossa, posso fazer assim... (P5).

Destacam que essa variedade de jeitos de atuar nas diferentes escolas não é necessariamente boa, pois o fato de trabalhar em uma escola que apresente uma equipe mais acomodada, que não realiza esforços para continuar aprendendo, pode ser desestimulante. Para eles, trabalhar em um contexto com essa característica pode ser bastante prejudicial para o professor que tenha um perfil mais dinâmico e ativo em relação à aprendizagem da docência.

[...] Nessa trajetória de trabalho, eu trabalhei por 5 anos em outro município e trabalhei 1 ano em escola rural, como é outro mundo, você conviver naquele ambiente diferente de prédio e tal, não tem barulho, não tem buzina, não tem rádio (P2).

Outro aspecto relevante percebido nas falas das professoras foi o reconhecimento de que cultura existente dentro de cada escola é única e peculiar, ou seja, não há sempre a mesma cultura em todas as realidades. É necessário reconhecer que as culturas existentes nas escolas são únicas e

particulares e não podem ser copiadas nem transmitidas a outras escolas. Isso porque cada escola produz sua cultura e determina a forma com a qual irá atuar, levando em consideração as crenças e valores de toda comunidade escolar.

Dessa forma, os professores ressaltam que o compromisso que o professor tem com sua profissão e com a aprendizagem dos seus alunos é individual e está pautado, inclusive, na necessidade pessoal de crescimento enquanto professor. Defendem, ainda, que é necessário que a escola mantenha um ambiente que propicie a troca e o compartilhamento das ideias e de experiências, um espaço para que suas experiências possam ser compartilhadas, acolhidas e repensadas no coletivo do trabalho:

[...] esse ano, essa realidade que a gente está vivendo agora, tem muitas amigas novas, colegas que chegaram, então vai se precisar de um momento para atender essas pessoas que chegaram, que não tem muita experiência (P2).

A pesquisa revela que a abertura do professor para novas aprendizagens é significativa para o processo de aprendizagem da profissão, e que quando o grupo não se envolve com a proposta de trabalho, quando não se compromete e não se abre para isso, esse é um momento de ineficácia no ambiente escolar.

Essa diferenciação também pode ser pensada e percebida ao serem consideradas as crianças, que não são meras receptoras passivas de informações, são seres únicos, individuais que absorvem os saberes e aprendem de forma diferenciada e particular, constituindo-se como sujeitos únicos, ativos e interativos no seu processo de conhecimento. Os professores creditam a essa heterogeneidade das crianças uma forma especial e privilegiada de poder aprender e atuar. Aquino (1998, p. 63-64) ressaltava, sobre essa questão, que

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de

troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Essa maneira de enxergar a sala de aula e o contexto em que a escola está inserida é vista pelos professores como fundamental, pois reconhecem a necessidade de se buscar novas práticas, novos suportes para poder ajudar os alunos a aprender, e novas estratégias de se relacionarem com as pessoas e com a realidade da escola em que estão inseridos, refletindo e incorporando saberes advindos de novas e de diversas experiências de interação.

[...] proporcionam experiências diferentes e às vezes você tem que se ajustar... não deixando de lado a teoria, o que eu tenho de fato a ser feito, mas você pode estar o tempo todo se ajustando, se aprimorando, aprendendo o tempo todo com os outros e com as crianças (P8).

[...] eu comecei a pensar comigo mesmo; a sociedade muda, a estrutura familiar é diferente, a realidade e a sociedade na questão da tecnologia mudou, então eu acho que a gente tem que se preparar no sentido, assim no momento. A gente tem que estar sempre aberto (P1).

A abertura para a mudança é encarada pelo grupo como fundamental para acompanhar os avanços e as transformações sociais, que se refletem nas salas de aulas, nos alunos, e nas respectivas famílias, e, por conseqüência, nos ambientes de trabalho, o que impulsiona o professor a se adaptar e a se ajustar a diferentes situações e contextos.

5.4 Aprendizagem através do tempo da experiência

O trabalho é a forma de demonstrar como sabemos fazer alguma coisa, por isso é dotado de significados, pois os frutos do nosso trabalho imprimem traços de nossa subjetividade. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 210): “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade, e uma boa parte da existência é caracterizada pela sua atuação profissional”.

Por isso, relacionamos tempo, trabalho e aprendizagem para entender como os saberes profissionais dos professores são mobilizados e empregados na prática cotidiana, como podem se originar dessa prática e como esses

elementos podem servir na resolução de problemas interpostos ao fazer docente, para dar sentido às diferentes situações de trabalho.

Os saberes que servem de base para o ensino não são somente oriundos de conhecimentos teóricos, eles se originam, inclusive, das experiências de trabalho, que são fontes privilegiadas de construção do saber-ensinar. Esses saberes são temporais, pois se desenvolvem ao longo de um processo de vida profissional variável ao longo dos anos de carreira. Assim, o tempo é determinante para atribuir significados ao professor e que favoreçam sua rotina de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O tempo da experiência é um componente muito valorizado e mencionado pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa. Destacam que o tempo é um grande aliado na construção da segurança necessária para ministrarem suas aulas. O tempo aqui é sinônimo de sabedoria, de conhecimento que vai se acumulando e proporcionando autonomia em relação aos conteúdos e manejos de sala de aula. As professoras entrevistadas equacionam o tempo da experiência da seguinte forma: quanto maior a experiência, maior a tranquilidade, quanto menor experiência, maior a ansiedade.

Relacionam, também, que as experiências vividas em sala de aula dão suporte para conhecerem melhor os alunos e desenvolverem o domínio necessário para assumirem a sala de aula, enfrentando com segurança os desafios.

[...] se você usar aquele tempo, você já traz aquela carga com você saber como manejar uma sala, você já traz uma rotina (P5).

[...] acho que a experiência em certas situações ela te favorece porque traz tranquilidade, te traz uma bagagem, um histórico, você tem onde buscar assim várias possibilidades (P4).

[...] o professor experiente traz uma tranquilidade... o professor mais novo traz uma ansiedade para os alunos e a sala se agita mais (P3).

As professoras que, por exemplo, se encontram no início de carreira, ou que iniciam sua jornada em outro segmento, como na Educação Infantil, depois de terem já experiência no Ensino Fundamental, também acrescentam que o

tempo para se apropriarem da nova situação é quesito de muita importância, e reconhecem que precisam desse tempo de experiência para conhecerem e dominarem melhor a matéria e as possibilidades de manejo sala de aula.

[...] ano passado foi meu primeiro ano na rede e eu cheguei na sala e foi meu primeiro ano como professora. Eu estava em uma escola particular, mas como auxiliar, e eu chegava na sala e pensava: meu deus o que eu vou fazer, eu ficava nesse desespero sabe, chegava lá com meu planejamento, tudo organizadinho, mas eu ficava insegura e eu passava isso para os meus alunos, o começo, a adaptação foi difícil para mim e para os meus alunos (P8).

[...] esse é meu primeiro ano na educação infantil na sala de aula, então com essa maturidade, eu penso assim: eu tenho que ficar tranquila porque eu estou aprendendo muito e as crianças também (P3).

A necessidade da experiência vista como facilitadora das ações do professor é evidenciada por Huberman (1995), quando cita a segunda fase do ciclo profissional docente: a da estabilização, de 4 a 6 anos, caracterizada por um compromisso deliberado pela profissão, quando há um sentimento de maior facilidade com as turmas e de domínio de um repertório básico de técnicas que o auxiliam no manejo com os interesses dos alunos, tornando-os mais independentes e com um maior entrosamento com os colegas.

Outra característica apontada pelos entrevistados é o sentimento de confiança e de conforto derivado de uma sensação de competência pedagógica crescente, na medida em que dominam mais os conteúdos a serem ensinados aos alunos. Essa sensação traz consigo um sentimento de libertação e de descontração, de modo que o professor consegue atuar com mais calma, sem ter o medo de errar tão acentuado, o que é visto de forma muito positiva dentro da evolução na carreira docente.

As professoras pesquisadas têm uma média de seis anos de docência e consideram que ainda estão em processo de aprendizagem da docência, e demonstram a crença de que esse é um processo contínuo, pois sempre estarão aprendendo a profissão. Em suas falas, evidencia-se que elas se consideram em período de confirmação das hipóteses que apresentavam no início da carreira, em relação a como ensinar seus alunos a aprender e

também a como encontrar as melhores estratégias para alcançar esse objetivo. Consideram, também, que, na medida em que vão obtendo experiências, com o passar dos anos exercendo a profissão, vão ganhando padrões de ação que são fundamentais ao domínio da prática. As professoras destacam, ainda, que as experiências obtidas a partir do tempo de atuação dão tranquilidade e segurança para atuarem e enfrentarem os desafios a cada nova etapa profissional. Porém, apontam que só o tempo de atuação na docência não determina a capacidade de ser um bom professor. Aliado a esse tempo, destacam também a necessidade de se ter a mente aberta para aceitar as mudanças necessárias ao enfrentamento dos desafios diários, a fim de que possam obter sucesso em suas ações.

[...] Eu percebo, como uma professora de uns sete anos atrás, eu percebo isso em mim, eu carrego hoje uma tranquilidade em sala de aula (P3).

[...] então temos que usar a experiência a nosso favor, com o tempo você vai ficando mais tranquila, mas nada engessado, as coisas mudam, então você tem que estar aberto para a mudança (P4).

Podemos perceber, ao analisarmos as falas, que essas professoras acreditam que, para ser um bom professor, só o tempo não basta, ele ajuda a consolidar a prática, porém não a determina. A abertura para aprender o novo e estar receptivo às novas descobertas é imprescindível para uma consolidação de boas práticas de ensino. Por isso, acreditamos ser muito importante que a escola e seus agentes valorizem e reconheçam as conquistas dos professores, a partir das experiências vividas em sua profissão.

[...] a gente tem que estar sempre aberto à experiência, não pode ser aquele molde (P4).

[...] muita coisa que eu fiz eu tenho guardado, então de um ano para o outro você já percebe uma evolução, então de um ano para o outro a experiência ajuda muito, desde que você tenha a mente aberta para mudanças (P8).

[...] o professor mais experiente traz uma tranquilidade, aquele que tem uma mente aberta, que acompanha, ele traz uma tranquilidade e passa aquela tranquilidade para aqueles alunos (P3).

Ao surgirem, durante a entrevista coletiva, as questões com relação à experiência com o tempo de carreira, as professoras demonstraram que a abertura para se pensar nas práticas educativas se faz necessária para a reflexão e a melhoria da ação educativa:

[...] tem pessoas que trazem um mesmo caderninho desde que começaram a lecionar (P4).

[...] tem esses dois lados [...] você já tem aquela experiência de chegar e saber como manejar uma sala de aula, para aquela professora que tem uma mente de sempre mudar, mas para aquela professora fechada, eu acho que só atrapalha (P5).

As professoras destacam a importância de refletir constantemente sobre a prática e, dessa forma, ampliar seus horizontes e transformar seus conhecimentos, mantendo-os atualizados e com novos, constantemente. A prática engessada, que não se abre à reinvenção, não é vista por elas como algo favorável. Questionam muito a falta de abertura para buscarem novos conhecimentos e a estagnação repetitiva das ações ano após ano.

Garcia (1992) destaca que a reflexão é o conceito mais utilizado para se pensar na formação de professores em um modelo atual de atuação, que favoreça a transformação do professor. Afirma que a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua própria prática é muito importante, desde que essa reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do professor e da própria ação. Destaca, ainda, que uma primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mente aberta, como uma condição necessária para que nenhum pensamento, ideia ou preconceito impeça de pensar em novas ideias e estratégias para atuar em uma determinada situação. Esse movimento leva o professor a escutar e a respeitar diferentes perspectivas, procurando várias respostas para a mesma pergunta, refletindo como melhorar o que já existe. A segunda atitude do ensino reflexivo consiste em uma responsabilidade, alicerçada na confiança sobre o que se pensa e acredita enquanto concepção de ensino, que é responsável também pela compreensão de suas ações, o que o leva a refletir sobre propósitos educativos e éticos da própria conduta docente.

As professoras começam a fazer descobertas que são fundamentais e que as encorajam muito a continuar seguindo a profissão. Estão despertando para um sentimento de conforto e de confiança para avançarem em seus novos desafios propostos a cada dia, a partir de suas vivências cotidianas.

[...] acho que a experiência em certas situações te favorece porque traz tranquilidade, te traz uma bagagem, um histórico, você tem onde buscar assim várias possibilidades (P4).

[...] você fica mais maduro... tenho que ficar tranquila porque estou aprendendo muito e as crianças também, só que eu tenho que ter essa tranquilidade comigo (P6).

Em contextos gerais, as professoras atribuem o período das descobertas profissionais como algo enriquecedor, e destacam a mudança interna e a necessidade de buscar inovações como fatores determinantes para o crescimento profissional, não levando a uma estagnação do saber, que acarreta uma prática ultrapassada e que não se renova.

[...] o tempo ajuda para aquela professora que usa esse tempo para o bem e para mudanças, agora aquela professora que traz o tempo; “eu sou assim, eu não mudo, está ótimo, está dando certo...” [...] depende, se é aquele professor que vem de um tempo, que não tem a mente aberta para a mudança, não vai adiantar nada aquele tempo (P5).

As professoras, a partir das experiências que adquiriram ao longo de sua profissão, destacam as diferentes formas que os professores têm de atuar em sua profissão. As experiências vividas através dos anos de efetivo exercício não são determinantes para que a prática docente se consolide como uma prática inovadora e capaz de gerar mudanças.

Chamam a atenção para professores que não usam o tempo da experiência a favor de novas estratégias e de novas atualizações da prática, e, com isso, não atribuem mudanças a sua carreira, mudanças essas que seriam muito importantes para seu crescimento.

Tardif (2000, p. 225) corrobora essa ideia quando afirma que o tempo da experiência caminha concomitantemente com a dimensão subjetiva da carreira, ou seja: “os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua

carreira”. Esse é um fator subjetivo que cada professor vai buscar, na medida em que se identifica com a profissão e busca melhorias para qualificá-la, o que faz com que modifique a trajetória dos profissionais e as ocupações que assumem. É necessário que práticas reflexivas e colaborativas possam existir, para que gerem, de fato, mudanças significativas e aprendizagens reais

6. AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EXISTENTES NA ESCOLA

Um dos objetivos deste estudo, como mencionado, foi o de investigar as concepções do grupo de professores em relação às ações de formação que existem na escola. Nosso intuito foi o de conhecer quais ações os professores julgam importantes para o seu aprendizado da docência. A pesquisa aponta para dois tipos de formação importantes dentro da escola: o Horário de Trabalho Coletivo (HTC) e o Hora Atividade (HA).

6.1 Horário de trabalho coletivo (HTC)

A pesquisa revelou que as professoras elegem o HTC como uma ação de formação continuada muito importante dentro da escola. Elas destacam, também, que esse momento é rico, pelas trocas existentes entre os colegas, um momento em que podem tirar suas dúvidas e aprender mais sobre um determinado eixo de conhecimento.

[...] os HTC exercem essa função de formação contínua que é o momento que a gente se dedica, para além de tratar a vida do cotidiano, tem um momento de estudo também, que a gente sempre elege um eixo, ou conteúdo pra poder estudar e eu acredito que isso é muito bom, que a gente se dedica, a gente para, tem dois dias na semana para estudar, eu acho muito bacana (P2).

A rede pesquisada apresenta uma prática de buscar, a partir de um diagnóstico realizado no início do ano, pelas orientadoras de escola, junto aos professores, as reais necessidades de formação, a fim de selecionar os estudos que serão propostos ao grupo de professores. O corpo docente propõe o que gostaria de estudar, quais são suas maiores dificuldades e, a partir das proposições e solicitações da maioria, os temas de estudo que serão abordados no decorrer do ano são delimitados.

As professoras apontam, também, que as práticas de estudo pautadas nas reais necessidades dos professores, nos eixos de conhecimento, fazem do HTC um espaço privilegiado para o estudo e a discussão de assuntos pertinentes à prática, pois dão a possibilidade de se pensar diretamente sobre a prática com os alunos, sobre o conhecimento que devem transmitir a partir

dos conteúdos, o que, para eles, caracteriza a prática formativa bem consistente e que os ajuda consideravelmente. Também ressaltam que há uma preocupação por parte das orientadoras em sanarem as dificuldades que ocorrem em sala de aula a partir da prática, e que essa preocupação é muito importante, pois não se deve levar em consideração somente a teoria, os estudos, mas também a prática cotidiana.

[...] esse ano é que eu percebi que o tema que será estudado partiu do grupo, elas fizeram um levantamento para saber quais eram as maiores dificuldades e ficou centrado no eixo de linguagem e é o que vamos aprender com mais ênfase durante o ano [...] os HTC's abrem um leque e eu acho importante isso, porque pode ser que no meio do caminho vá surgindo outras dificuldades (P8).

[...] no HTC as orientadoras deixam a gente propor: o que eu tenho de dificuldade, o que eu estou precisando, elas deixam a gente escolher, não é? Precisa estudar isso e isso, mas em alguns momentos elas perguntam: o que vocês estão tendo dificuldade, o que está acontecendo dentro da sala de aula que não está fluindo? Então acredito que isso ajuda bastante... (P7).

[...] nos HTC tem vários temas que são trabalhados e participam de dinâmicas sempre com o intuito de formação, de partilha de conhecimento, é o que eu vejo no momento (P4).

Portanto, o HTC se caracteriza como um espaço muito importante no cotidiano das professoras, pois é um espaço que se apoia no coletivo para compartilhar as experiências e ampliar os horizontes da prática. Nóvoa (1992) corrobora essa ideia, quando afirma que a atividade docente se dá em um espaço coletivo, no qual a troca de experiências e a partilha de conhecimentos propiciam um espaço em que a formação mútua acontece, dando ao professor a função concomitante de formador e de formando. O contexto de práticas que não se utilizam do cotidiano do professor e que reforçam a reflexão particular do professor como um único recurso para sua ação é empobrecida e excludente e não contribui para o desenvolvimento docente.

Práticas de formação que tomem com referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 26).

O autor discute a importância de a formação continuada atingir três níveis de desenvolvimento: 1) o *desenvolvimento pessoal*: produzir a vida do professor, pensar que o professor é um sujeito, e ser professor é, portanto, uma fatia desse sujeito, que deve ser entendido como alguém que busca a formação, através de um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre seus percursos e projetos próprios. Porém, destaca que o saber individual precisa ser compartilhado entre os professores, que a troca de saberes e experiências consolidam a formação mútua e os espaços de cooperação; 2) o *desenvolvimento profissional*: produzir a profissão docente, na qual o professor tem que se assumir como produtor da sua profissão, a partir de processos reflexivos, diante da experimentação dos desafios que se veem na necessidade de enfrentar, necessitam atribuir à sua realidade um caráter investigativo e inovador na atuação de um trabalho pedagógico, baseando-se na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. Destaca a importância das dimensões coletivas, como apoio ao trabalho pedagógico e a práticas docentes bem sucedidas; 3) o *desenvolvimento organizacional*: produzir a escola, ele defende as práticas de formação docente centradas na escola, através da qual nenhuma mudança pode acontecer sem que estejam alicerçadas nas práticas dos professores que nela atuam. Tais práticas docentes devem estar atreladas a uma concepção coletiva de trabalho e que propicie a troca e a partilha de experiências.

Dessa forma, as professoras também reforçam essa ideia ao destacarem que encontram no HTC um ambiente propício e um espaço interessante para a troca e o compartilhamento de experiências, e que existe uma abertura no grupo para que elas possam expor suas dúvidas. Esse aspecto da parceria, do caminhar junto em direção a objetivos claros e comuns, também é apresentado a seguir pelas professoras:

[...] comecei aqui no mês passado, logo no final da primeira quinzena, eu cheguei assim muito ansiosa, cheia de expectativas, e a minha maior preocupação era como conduzir a sala, mas assim, dentro da proposta, dentro das orientações procurando sempre fazer da melhor forma possível e eu encontrei aqui um grupo bastante unido no HTC. Todas as dúvidas que eu tenho são sanadas, qualquer pergunta que eu faça são todas assim prontamente respondidas, então para a

mim a formação nos HTC, particularmente, tem sido boa e tenho certeza que vai ser crescente (P6).

Os espaços de HTC, como citam França e Marques (2012), foram pensados para que traduzissem a realidade da escola e seus dilemas, e se concretizassem como espaço destinado ao debate, no qual o professor, por meio de trocas de experiências cotidianas e de reflexão sobre os obstáculos apresentados, além da discussão sobre o desempenho dos alunos, crie a possibilidade de troca da *práxis* individual pela coletiva, e também estejam alicerçados em experiências que reforcem a teoria e prática, associadas num contexto de aprendizagem.

Um dos grandes desafios da formação continuada dentro do contexto escolar visa diminuir a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Para isso, faz-se necessária a discussão de problemas que os professores enfrentam em seus cotidianos, aproximando o referencial teórico a favor de sua prática docente.

[...] Claro que a troca da experiência com as meninas a gente aprende muito, por mais que você esteja estudando a teoria e a prática, a teoria só faz sentido se ela vier junto com a prática (P8).

Um aspecto levantado pelas professoras é o fato de que, por vezes, o espaço do HTC não atende as demandas reais de todos os professores, sobretudo quando os assuntos tratados pela maioria dos professores desconsideram alguns professores que podem estar em situações e necessidades diferentes da maioria daquele grupo, chamando atenção, assim, para a necessidade de se enxergar as dificuldades individuais de cada professor e não somente as coletivas.

[...] ano passado eu não tive uma experiência muito legal na parte dos HTC de aprendizagem sobre os eixos, essas partes que eu estava muito interessada, porque eu peguei aula de manhã, então eu peguei no HTC aquelas professoras antigas então eu fiquei meio... deixaram eu meio que de lado. A orientadora tentava, mas como aquelas professoras já conheciam, é o que eu falo, não estavam muito abertas para a novidade, então eu não tive essa experiência ano passado [...] é que não eram dadas essas formações, porque elas já sabiam, elas já estavam quase aposentando e eu caí de gaiato, então eu não tive essa formação. Então eu não tive essa experiência, espero ter esse ano aqui (P5).

6.2 Hora atividade (HA)

Outra modalidade de formação muito valorizada pelas professoras dessa escola, e que foi uma grande conquista dos professores que fazem parte da Rede Municipal de Educação, diz respeito ao HA (Hora Atividade). Trata-se da possibilidade de o professor cumprir parte da jornada fora da sala de aula, sem a presença de alunos. Os professores destacam que a HA é um momento rico, na qual o professor pode refletir sobre suas próprias inquietações e dúvidas, tendo meios de se constituir como pesquisador de sua ação docente. Inclusive, podem usar esse tempo para ampliar questões abordadas em HTC, sobretudo quando o tempo nos encontros coletivos não se faz suficiente para sanar suas dúvidas pessoais.

[...] a gente não pode esquecer agora do HA (hora atividade), que é um momento que a gente pesquisa, é um momento que a gente tira para pesquisar mesmo (P3).

[...] quando a gente fala dos HTC's elas (as orientadoras), vem com os assuntos, vem com os eixos, mas aquilo que a gente falou de tempo, nem sempre a gente consegue aquilo. É nos HA que a gente vai completar nossa formação, é onde você vai buscar aquilo que não foi suficiente pra você (na formação em HTC), eu tenho vivido essa experiência, então eu vou atrás daquilo que me complementa e vou estudar um pouco mais para validar o que foi falado, porque nem sempre o tempo do HTC consegue sanar tudo e dar conta do que você precisa (P1).

Destacamos, aqui, o movimento demonstrado pelas professoras na busca de uma autoformação. O HA é um ótimo exemplo disso. Nas horas destinadas ao HA, além de organizarem seus planejamentos e sua rotina escolar, as professoras fazem consultas pessoais de temas que não ficaram muito claros para elas nos estudos realizados em HTC. Essas consultas podem ser feitas de várias maneiras, como destacaram: de forma individualizada, contando com a orientadora de escola para as auxiliarem em suas dúvidas ou até mesmo com os colegas de profissão.

[...] se eu tiver que, ou achar que alguma coisa não complementou, eu procuro as orientadoras de escola nesse momento. [...] ou até atrás de um professor que você viu, que

consegue pegar bem, que está se saindo bem... vou lá e peço ajuda para o outro professor (P5).

É necessário pensar quais ações de formação continuada podem ser oferecidas com sucesso aos professores, para que seja possível a eles modificarem sua prática. Ao se pensar nesse tema, Vaillant e Marcelo (2012) questionam o porquê de as ações formativas, muitas vezes, estarem condenadas ao fracasso, e por que se torna tão difícil convencer um professor, apesar de receber tanta formação, a introduzir inovações em sua prática habitual.

Aqui dão destaque para um componente importante e indispensável aos professores, para que isso aconteça independentemente do contexto, do ambiente ou do grupo. É a vontade de mudar, a motivação para mudar é o que faz com que o indivíduo se arrisque e coloque suas ações a serviço da mudança necessária para a formação.

Essa característica de busca e de investimento na formação pessoal aparece muito forte quando as professoras relatam suas experiências fora dos espaços de HTC e até mesmo fora da escola, em formações que atendam suas demandas conceituais para melhor entenderem a prática de sala de aula.

[...] se for algo que eu precise mesmo para melhorar minha prática eu estou sempre buscando... fiz o PROFA (Programa de Professores Alfabetizadores), porque eu senti a necessidade. Estou fazendo agora o PROFA de matemática, porque eu sinto essa necessidade. [...] fora desse ambiente escolar, estou sempre buscando além... (P8).

Fica muito evidente que as professoras atribuem às formações específicas fora da escola uma importância significativa para sua melhor atuação como profissional. E também contam com o apoio da Secretaria Municipal de Educação para darem esse subsídio, proporcionando formações continuadas aos professores, oportunizando a eles buscarem formação sem o custo para o professor.

[...] a rede de SJC investe muito na formação profissional e isso é muito legal (P3).

[...] acredito é bem satisfatória a formação que a rede oferece hoje (P2).

[...] ter essas parcerias na rede, na rede fui estagiária em 2012 e ela (prefeitura), oferecia muitos cursos (P1).

Esse pensamento de buscar formação por conta própria a partir de suas necessidades está intrinsecamente relacionado ao conceito de autoformação defendido pelos autores Vaillant e Marcelo (2012), que concluem que a capacidade de autoformação é o caminho pelo qual os professores se tornam responsáveis por buscar sua formação continuada, um processo educativo não imposto, decidido livremente pelo sujeito que se apropria de conhecimentos em função de um projeto particular e pessoal. Por um lado, a pessoa se torna cada vez mais sujeito da sua formação, e, por outro, ela mesma se converte em objeto de formação.

Um aspecto destacado pelos autores é o de que a autoformação não se traduz em aprendizagem isolada, de modo que o sujeito aprenda sempre por conta própria, renunciando aos recursos disponíveis. Ela está alicerçada nas experiências nas quais os indivíduos estão envolvidos em seu processo de crescimento, portanto são experiências sociais.

Aqui se reforça a busca pelo conhecimento em relação à prática exercida e compartilhada com os pares, que se dá na vida cotidiana, de forma independente, que integra aquisição de saberes e reflexão, buscando um modelo de formação que visa à pesquisa na ação, e se contrapondo a modelos prontos, pré-definidos, expositivos e informativos.

Essas ações não acontecem rapidamente, fazem parte de um longo processo de formação, que se afirma a cada dia, na medida em que os professores vão se reconhecendo em sua função e vão atribuindo significado positivo a ela, bem como aprendendo com as lições do cotidiano e com os desafios a ela impostos.

É possível perceber, através do questionário oferecido às professoras da escola, que os cursos mais procurados por elas são aqueles que apresentam uma ligação direta com as questões da sala de aula. São eles: cursos em Psicopedagogia, Educação Especial, PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e cursos de poucas horas, com assuntos mais específicos e pontuais.

7. O PAPEL DO ORIENTADOR DE ESCOLA

A formação continuada é o instrumento que qualifica o trabalho do professor. Em algumas escolas, há espaços determinados para a reflexão sobre a prática, além de contarem com a figura do CP como elemento fundamental e como parceiro na qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ao coordenador pedagógico favorecer as diferentes interações existentes dentro da escola, a partir do planejamento e da organização de momentos nos quais os professores se encontrem para discutir as situações cotidianas, favorecendo a prática e as situações de aprendizagem. Dessa forma, o coordenador pode ser considerado um elemento a mais no equilíbrio das relações existentes na escola, bem como aquele que irá favorecer a troca de experiências e propiciar a socialização de novas estratégias e aprendizagens.

A ideia de que as formações devem proporcionar oportunidades para que o professor possa falar de seus anseios, dúvidas e incertezas surgidas na sala de aula, também é defendida pelas professoras. Para elas, a presença constante do orientador pedagógico viabiliza a reflexão e oportuniza esses momentos:

[...] elas (orientadoras pedagógicas) abrem esse leque (de falar das dificuldades da sala) e eu acho isso importante porque pode ser que no meio do caminho vá surgindo outras dificuldades (P8).

Outro elemento apontado é a relação existente entre professor/orientador de escola e o papel que esse profissional ocupa na rotina escolar, pois é o responsável por conduzir os momentos de HTC dentro da escola.

Muitos estudos têm sido realizados com relação à presença e à função do coordenador pedagógico no universo escolar, pois é sabido que o referido profissional tem um papel de destaque no que se refere à gestão dos processos escolares, sobretudo na formação dos professores.

Na escola estudada, assim como na Rede Municipal de São José dos Campos, existe a presença desse profissional, que é responsável por acompanhar a prática docente, bem como por organizar os momentos de HTC, a fim de realizar a discussão sobre prática e empreender estudos referentes ao aprimoramento do professor.

As professoras, quando apontam a importância de ter um espaço para a troca de experiências dentro da escola, no caso, o HTC, destacam a presença do orientador de escola como um agente importante e fundamental para assegurar e garantir esse momento pedagógico. As professoras pesquisadas destacam que o orientador de escola é aquela pessoa indispensável, a quem vão recorrer a fim de procurar orientação a cada momento de dúvida surgida ou de dificuldade encontrada. Acreditam que o orientador de escola deva ter uma postura de parceiro mais experiente, e ser um norteador para as ações educativas.

[...] vejo como os mentores, quando você precisa ali de apoio, você sabe que tem alguém com mais bagagem, com mais experiência, com mais conhecimento que você pode recorrer em um momento de dúvida, de desespero mesmo kkk, não sei o que fazer, preciso de alguém mais experiente, com mais bagagem e aí você tem essa figura não é?(P8).

[...] eu vejo como um norte, um norte mesmo, a gente chega desesperado, aí ele ajuda, indica uma leitura pra você buscar, então é fundamental mesmo para o professor (P3).

Um aspecto destacado pelas professoras é o quanto o orientador de escola apesar de não estar atuando na docência, consegue compreender as dificuldades listadas por eles e se colocam à disposição para ajudá-los ou, ainda, colocam-se como aqueles que acreditam no trabalho realizado pelo professor, não sendo uma cobrança somente por resultados satisfatórios.

[...] O bom é quando a gente sente que vai conversar com os orientadores, que as vezes você está meio assim, se perguntando: aí não se vou conseguir...daí eles olham para você e dizem: você consegue...olhe para sua sala e faça da sua maneira que você consegue...então é tudo pra gente, é essa segurança que passa e então eu vou lá e vou fazer (P5).

É fato que muitas são as atribuições destinadas à figura do coordenador pedagógico, pois são constituintes do contexto escolar, portanto é necessário refletir sobre a função, para que possamos compreender a dimensão que a ela é atribuída no exercício do desenvolvimento das atividades pedagógicas. Portanto, é inegável atrelar a atuação do coordenador pedagógico à formação docente continuada realizada no âmbito escolar.

A escola deve se transformar no espaço essencial para formação docente e discente, e, apoiada na figura do coordenador pedagógico, deve buscar a interação entre os pares e a troca de saberes como base para a construção da formação docente.

As inúmeras interações que ocorrem no interior da escola permitem a concretização de processos dialéticos de ensinar e aprender. Professores poderão aprender ao ensinar e se formar ao formar se estiverem abertos às diversas possibilidades que o encontro com os diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar pode gerar (CAMPOS, ARAGÃO, 2012, p. 37).

Segundo, Campos e Aragão (2012), a base do trabalho do coordenador está pautado na discussão, na implementação e na avaliação sobre o que é considerado pedagógico. Esse profissional deve se pautar sempre no outro para que o trabalho encontre visibilidade e sustentação.

Há necessidade de perceber que o conhecimento do coordenador pedagógico pode ser um componente a mais para auxiliá-los em suas dificuldades, e que é necessário existir certa abertura por parte dos coordenadores para que os professores possam falar sobre seus anseios e medos, e encontrar confiança necessária para prosseguirem atuando. A pesquisa mostra que os professores esperam do coordenador pedagógico um caminhar junto, uma procura pela parceria, a fim de possibilitar avanços nos desafios enfrentados no espaço da escola, a partir da sua prática.

É no coletivo, no fazer junto, que o coordenador qualifica sua atuação, assim como destaca essa professora:

[...] muitas vezes, além da função de orientar mesmo. Pega na mão e vamos... é uma segurança assim que eu acho, para a prática pedagógica com a gente, com os professores (P2).

Em sua maioria, as pesquisas que tratam da função do coordenador pedagógico descrevem que a principal atribuição do coordenador pedagógico diz respeito à formação continuada. Segundo Bezerra (2012), é importante a figura do coordenador pedagógico no universo escolar para mediar os aspectos políticos e pedagógicos da formação dos professores, convivendo com tensões, conflitos e problemas advindos de naturezas as mais diversas, exigindo que ele haja com habilidade, competência e estudo constante para enfrentar os desafios existentes no fazer docente.

Dessa forma, podemos considerar que o coordenador pedagógico reúne a função de articulador do trabalho coletivo da escola, considerando-o como responsável direto pela formação continuada, ampliando o repertório reflexivo do professor, apoiando-se no conhecimento científico e na articulação constante entre teoria e prática, para além da execução diária de atividades rotineiras.

Ao perceber-se formador, Almeida (2012) ressalta que cabe ao coordenador pedagógico ser um agente de mudanças, investindo na formação continuada dentro da própria escola, através das vivências dos professores e da troca entre os pares. Dessa forma, pode contribuir de forma importante para a formação pessoal e profissional do professor, estabelecendo coletivamente espaços de interação e de desenvolvimento, de forma intencional e sistêmica, valorizando os conhecimentos prévios e as experiências de vida do professor.

[...] a gente sente mesmo, são professores como a gente que só não estão com a sala de aula (P2).

O coordenador pedagógico não está sozinho e jamais realiza seu trabalho de forma isolada e solitária, precisa delimitar seu trabalho com a equipe escolar, delimitando um caminhar de ação comum. Sua função e sua construção se dão a partir do coletivo da escola, no cotidiano da escola, que se apresenta com muitas possibilidades e potencialidades, ao ajustar a organização dos tempos e espaços a favor da troca de saberes entre seus participantes, possibilitando que seja possível compartilhar seus conhecimentos, sua didática de trabalho, suas atividades, para que as experiências e seus saberes possam ser visíveis ao grupo, não permanecendo

isoladas na prática da sala de aula, oportunizando que esses saberes se tornem coletivos (ALMEIDA, 2012).

8. PROPOSTAS DE FORMAÇÃO ELENCADAS PELAS PROFESSORAS

Apesar de considerarem a formação exercida na escola satisfatória e enriquecedora, as professoras pesquisadas ressaltam que pode haver melhorias relacionadas às ações de formação oferecidas.

Em seus relatos, todas as ações sugeridas pelas professoras têm como base uma vivência que se efetiva na prática e busca experiências que venham ao encontro das reais necessidades elencadas por elas. A necessidade de buscar experiências mais significativas alicerçadas à prática demonstra uma característica das professoras, que se apoiam nas experiências cotidianas como alicerce à prática.

A necessidade de trazer modelos de atuação como maneira de aumentar o repertório para auxiliar em suas ações é muito forte nesse grupo de docentes, que apontou a busca por esses modelos de boas práticas como meio de refletor diante das situações cotidianas que se apresentam a eles, dessa forma, destacam as oficinas como boas opções de formação, por demonstrarem, de forma clara, como atuar e agir, ampliando, assim, a diversidade de propostas de atuação.

[...] fiquei sonhando com oficinas, seria tão bom se tivesse oficinas práticas, pq se tivesse, não em todos os momentos, mas de vez em quando, pq aquilo iria jogar umas sementinhas na sua imaginação ia fazer aflorar ideias assim e as vezes a gente fica tanto na teoria que na hora que vai fazer alguma coisa, por a mão na massa, vc acaba se perdendo, então as vezes dá um norte (P4).

Outra possibilidade elencada pelas entrevistadas é o aproveitamento da experiência dos colegas que estão há mais tempo na docência, pois consideram que esses colegas, por já terem enfrentado muitos e variados desafios em sala de aula, podem transmitir esse saber, que é tão discutido em tantas formações. Garcia (2010) ressalta que a cultura escolar só é conhecida pelos professores a partir das práticas de ensino, e que é a partir delas que os professores adquirem certa destreza e certo conhecimento para assumirem um papel de confirmação da sua prática docente.

Por isso a grande necessidade das professoras em buscar na prática de outros profissionais, considerados por elas mais experientes, uma maneira de tornar a ação educativa mais clara e fácil de assimilar:

Assim como trazer professores que passam pela mesma experiência e que desenvolvem o mesmo projeto em outras escolas pode ajudá-las a ampliar as experiências e a pensar, de forma mais produtiva, em novas ações.

[...] trazer pessoas mais experientes para conhecer cada eixo e trazer até professores de uma escola para outra, trazer o que eles também estão trabalhando nos projetos (P5).

[...] acho que trazer pessoas com experiências nessas áreas mais focadas para compartilhar nem que seja em HTC, compartilhar essas experiências, plantar sementinhas, trazer ideias para a gente vivenciar (P8).

Percebemos, na fala das professoras, uma vontade de que a SME possa estabelecer e patrocinar aos professores formações gratuitas com mais frequência, sendo parceira de suas formações e que as auxilie nessa busca por maior conhecimento.

[...] então, a prefeitura tem essa parceria de estar pagando, então poderia chamar um professor uma vez no ano pra vir aqui e fazer uma prática (P4).

Também ressaltam que as ações formativas variam muito de época e de administração vigente, além dos interesses que estão embutidos e programados naquela gestão.

[...] eu acho que isso vai muito de gestão, eu peguei um período com muitas formações do CEFÉ, em outras escolas, nos htc's. Vinham pessoas ligadas a artes, natureza e sociedade, então eram muito boas mesmo. Parou um pouco, agora estamos num período onde não tem tanto mais. Então acho que é muito de período, tem período que tem e tem período que para um pouco, vamos torcer para que volte (P3).

As entrevistadas fazem uma ressalva com relação às formações que já vêm prontas da SME, no sentido de que essas formações se distanciam do cotidiano da sala de aula e da escola. Acreditam que, muitas vezes, são formações pouco eficazes, porque não traduzem as reais necessidades do

grupo, ou seja, não se trata de uma formação que parte dos interesses do grupo docente.

[...] não só ela (OP) chegar... porque as vezes elas chegam com alguma formação que não vai ajudar tanto... Vai ser aprendido sim, mas não naquele momento que você está com dúvida, que você está com dificuldade (P7).

Nesse aspecto, a pesquisa de Davis et al. (2011) contribui e enriquece essas falas, pois, evidencia esse tipo de formação, e defende que a escola deve estar no centro das discussões e que a Secretaria de Educação deve oferecer apoio e formação para que a escola desenvolva seus próprios caminhos. Nesse sentido, a formação continuada não pode compreender somente cursos de caráter expositivo, que não se aliam às expressões da escola. Para elas, a SME deve estar em ação conjunta com o coletivo da escola.

Ao fortalecer a escola como espaço formativo, a intenção é, justamente, assegurar que a formação continuada se processe de maneira contínua e sistemática, arraigando-se no cotidiano das SE e das escolas. [...] atualmente, algumas SE, sobretudo aquelas de maior porte, têm dado ênfase à reflexão sobre a prática docente, buscando aprimorar a atuação profissional (DAVIS, 2011, p. 43).

É necessário que o professor busque formações que o auxiliem a compreender a especificidade de sua atuação, bem como os conteúdos que delimitam seu processo de ensinar, bem como de compreender os mecanismos de aprendizado dos alunos. Porém, sem o apoio e a união com a prática, tornam-se saberes isolados, descontextualizados e pouco contribuem para as mudanças e as aprendizagens significativas.

Outra proposta de formação que as professoras citam como enriquecedora e que tem dado muito certo na escola é a troca de experiências que se dá a partir do uso das novas tecnologias a serviço da prática pedagógica. A escola pesquisada criou um grupo de WhatsApp, por meio do qual são difundidas boas práticas e socializadas boas ideias. As experiências dos professores, ao serem compartilhadas por eles mesmos através do WhatsApp, evidenciam a iniciativa do professor em criar estratégias possíveis. Além disso,

a segurança em compartilhá-las em um grupo com interesses em comum, valida essas práticas e oferece às professoras um repertório de autoria com relação a suas conquistas.

O que se percebe é a destreza ao postarem fotos e assuntos relacionados a práticas que deram certo em sala de aula, além da postagem sobre conteúdos advindos de estudos promovidos em HTC. Tal prática tem incentivado a divulgação de novas práticas e também a socialização de ações diversas que deram certo, permitindo uma ampliação do repertório de práticas, servindo como bons modelos aos professores e, também, como uma aproximação do grupo, que pode, através dessa ação, visualizar o trabalho desenvolvido por toda a escola, unindo as ações dos dois períodos. Essa é uma prática que tem contribuído muito para o desenvolvimento profissional das professoras, possibilitando a criação de uma cultura de formação dentro dessa escola:

[...] a gente tem *whats* que eu abro e vejo entre nós, é um grupo fechado, aí eu vejo lá que colocam as atividades, aquilo que deu certo, como que a criançada está respondendo, eu acho muito legal e interessante mesmo (P6).

Muito se tem discutido e comentado sobre o uso das novas tecnologias a serviço da aprendizagem docente e dos alunos, e como essas tecnologias podem impactar e auxiliar os professores em sua prática. As redes sociais têm se transformado em ótimas oportunidades de trocas e vêm gerando uma mudança de mentalidade nos processos de formação e de capacitação dos profissionais, por estarem rompendo com modelos que validam a formação a partir de conteúdos selecionados por terceiros.

A existência de redes como o *Facebook*, mas principalmente o *LinkedIn* permitem aos profissionais estarem em contato, intercambiar, oferecer, publicitar e compartilhar. Redes como *Twitter* permitem-nos conhecer o que pensam e fazem pessoas relevantes, podendo-se compartilhar qualquer experiência e pensamento com milhares de outras pessoas (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 32).

Dessa forma, o mundo digital muito tem contribuído com essa ideia de autoformação, pois as pessoas estão cada vez mais fazendo uso desses

recursos para difundirem suas práticas. É muito comum vermos *blogs* por meio dos quais o professor apresenta práticas cotidianas que deram certo, relatando-as e permitindo que os participantes façam relatos de sua prática, a fim de validar os assuntos abordados.

Devemos pensar, então, que a formação continuada deve ser constantemente pensada e repensada, de acordo com as necessidades reais dos professores, a fim de oportunizar momentos de alegria e prazer nos momentos de descobertas e, até mesmo, nos momentos de dúvidas dos professores.

A formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo que se vive (DAVIS, 2011, p. 13).

As professoras acreditam muito que a formação existente é satisfatória e atendem às necessidades do grupo, mas apontam que a questão do tempo destinado para a formação, em alguns momentos, em determinados assuntos, é insuficiente. Acreditam que mais tempo de estudo seria mais eficiente, mas reconhecem que seria muito difícil ter mais dias destinados à formação na sua grade semanal, visto que já dispõem de 5 horas semanais destinadas ao estudo fora do horário de trabalho, o que os obriga a ter dois encontros na semana para a realização dos estudos.

[...] são muitas coisas que a gente teria que fazer em nossas formações, então depende também do tempo (P4).

[...] eu acredito que a formação hoje ela é satisfatória. Algo mais que pudesse acontecer, só não dá por conta do tempo, né? (P2).

As professoras entrevistadas neste estudo demonstraram grande vontade de aprender e de compartilhar conhecimentos, o que é um movimento imprescindível para que haja desenvolvimento profissional. Além disso, esse comportamento favorece a busca contínua por novos conhecimentos e por novas práticas. Esse sentimento de busca é uma característica que dá a esse grupo um lugar de destaque na formação dessa escola, tornando o ambiente produtivo e satisfatório para a difusão das práticas docentes.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a escola como espaço de formação docente nos remeteu a muitos questionamentos, e embora alguns já fizessem parte do nosso cotidiano, levaram-nos a pensar em outros. A busca por respostas foi nos direcionando a novos olhares e perspectivas.

A partir das leituras e releituras dos aportes teóricos que embasaram essa pesquisa e auxiliaram no percurso metodológico, assim como na coleta e na análise dos dados, caminhamos para responder a nossa pergunta inicial: “os professores veem a escola como um espaço de formação e aprendizagem da docência?”, e talvez, iniciar novas perguntas, com base nas conclusões realizadas ao longo desse processo.

As teorias estudadas foram primordiais para responder aos nossos questionamentos, e pudemos constatar o quanto a coleta e a análise dos dados se fizeram presentes para justificar o que pesquisávamos.

Ir além da ideia simplista de que é na escola que o professor ensina e o aluno aprende, e pesquisar esse espaço para muito além dessa questão, expandindo esse questionamento, fez-nos voltar a atenção para as relações existentes e as diversas significações da prática docente dentro do cotidiano escolar. É na escola onde acontecem as situações que darão origem a diferentes aprendizagens, tanto para o aluno, quanto para o professor e os demais envolvidos nessa relação. É a partir das situações cotidianas, aquelas sobre as quais o professor não detém domínio, e na observação direta com seus alunos, que o professor encontra respostas para suas dúvidas e incertezas.

Partimos aqui do princípio de que as experiências que os professores vivenciam dentro desse espaço escolar são muito significativas para a construção do seu saber, e encontram no espaço da escola a maior quantidade de soluções para os dilemas encontrados no cotidiano. As aprendizagens que ocorrem dentro da escola, o apoio dos colegas mais experientes e as experiências compartilhadas entre eles são fortes aliados para que o professor aprenda sua docência. Essa perspectiva reforça a ideia de que as soluções

para os dilemas enfrentados só serão encontradas na medida em que os esforços estejam voltados para uma prática colaborativa e compartilhada entre os pares, o que permita ao professor sair de uma prática de atuação isolada e possa encontrar apoio para a mudança na parceria com o outro.

Aprender a ensinar é um processo complexo, que se baseia, dentre algumas variáveis, na relação que se estabelece entre conhecimento, a realidade dos alunos e as experiências profissionais de cada professor. Assim, podemos atribuir à formação contínua, em serviço, a grande responsabilidade em gerar uma aprendizagem docente baseada nas realidades existentes em cada escola.

Saber como os professores constroem seus saberes ao longo da profissão parece ser um grande desafio para o desenvolvimento da profissão docente. O saber docente se dá a partir das trocas dos conhecimentos e das experiências dos professores, contribuindo para a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo individual e coletivo, que acontece dentro da escola, que se constitui a longo prazo e que leva a alcançar a qualidade na aprendizagem dos alunos.

Os teóricos ressaltam que aspectos importantes para uma nova ação educativa, voltada para a mudança, encontram-se a partir dos processos de abertura e reflexão que mobilizam um novo olhar sobre as ações dentro da escola e sobre a prática docente. Os estudos revelam, ainda, que os saberes necessários para aprender a ensinar advêm de várias fontes, da aprendizagem formal do conteúdo da matéria, do olhar atento aos alunos, do compartilhamento das próprias experiências e das dos colegas, do contato com profissionais da área e com pessoas mais experientes. Ressaltam que os anos de experiência na docência são importantes para dar segurança e tranquilidade, criando um repertório a partir do domínio e da antecipação das ações educativas em sala de aula, porém, reforçam a ideia de que de nada adianta a experiência dos anos na docência, se o professor não estiver aberto às novas experiências e à reflexão constante da prática, aguçando o olhar sobre a realidade de sua sala de aula, que é sempre diferente a cada ano.

As professoras dão destaque ao tempo de experiência como um fator que dá a segurança necessária para ministrarem suas aulas. O tempo se torna

sinônimo de sabedoria, conhecimento que vai se alicerçando e acumulando, proporcionando uma autonomia sobre os conteúdos e formas de agir na sala de aula, destacam que esse tempo precisa vir acompanhado de uma abertura de uma reflexão para as mudanças, a fim de que as ações construídas ao longo do tempo possam ser transformadoras da prática docente.

Pensar a formação docente é pensar em um processo que não funciona de forma linear e nem tem prazo de validade. A ela se atribui uma variação que se estende ao longo da carreira, de forma ininterrupta. Garantir espaços dentro da escola que permitam ao professor a troca de experiências e a realização de discussões sobre a prática docente é fundamental para que, ao discutir as ações, os professores avancem no seu conhecimento e garantam uma aprendizagem de qualidade aos alunos.

Dessa forma, é necessário e importante que esse espaço específico e próprio dentro da escola tenha como objetivo maior a troca de experiências e aprendizagens, e que tenha seus conteúdos organizados a partir de um verdadeiro diagnóstico das necessidades do professor para oferecer uma formação continuada ampla, centrada nas reais demandas de formação, bem como avaliar constantemente as práticas formativas ligadas às reais necessidades formativas do professor e à urgência do que necessitam aprender.

Dessa forma, os dados coletados evidenciam que as professoras entrevistadas consideram a importância do espaço de HTC para a troca de experiências e aprendizagens. Reforçam a importância de que os HTC organizem seus conteúdos a partir das necessidades do professor e da urgência em aprender, levando em consideração as dúvidas encontradas nas vivências em sala de aula, no contato com seus alunos e, também, suas dificuldades de aprendizagem.

Um dos grandes equívocos da prática docente é fazer uma dissociação entre teoria e prática como sendo elementos que caminham separados. Dessa forma, os espaços de HTC devem trazer, no cerne da sua contextualização, uma prática que se apoie incondicionalmente na teoria que a sustenta, e que impulse os professores a refletirem sobre ela, constantemente, a partir de suas experiências. Essa questão é abordada pelos professores, de forma muito

clara, ao reforçarem que é a partir das práticas que vivenciam em sala de aula que as teorias ganham força e sentido.

As mudanças que tanto se pretende na educação só serão viabilizadas através de uma consistência entre teoria e prática, consistência essa que valorize o resgate das experiências individuais e coletivas, estando o professor disponível às mudanças e aos diferentes métodos de trabalho. Faz-se necessário que todos se sintam responsáveis diretos por relacionar as aprendizagens teóricas e as vivências às observações práticas da atuação, como elementos facilitadores da aprendizagem docente.

As escolas variam em suas complexidades, de acordo com a sua realidade. Por isso, cada universo escolar é único o que direciona o olhar dos envolvidos para aquilo que aquela realmente necessita para funcionar melhor. O sentimento de que o que dá certo em uma escola pode não dar certo em outra aparece nos questionamentos dos professores, que apontam para a diversidade como um fator importante para o crescimento da atuação docente.

Vale mencionar que os sujeitos de pesquisa deram destaque ao clima da escola, considerando positivo quando a escola apresenta uma cultura de formação, pois há uma relação de troca e de companheirismo necessária para instalar a confiança e para atribuir significado à busca por respostas a dúvidas e incertezas, criando um ambiente de troca real entre os professores da escola e a equipe gestora. No contexto pesquisado, foi perceptível um clima colaborativo entre os integrantes da comunidade escolar, o que facilita o acesso e a partilha de conhecimentos.

A pesquisa revelou, também, a importância que o coordenador pedagógico tem na gestão dos processos pedagógicos, destacando sua responsabilidade em mediar e promover a proposta de formação docente a partir do contexto escolar, promovendo uma reflexão sistemática das demandas de sala de aula. Reforça-se, portanto, a ideia de que o desenvolvimento da ação docente não se limita a cursos de formação, mas alicerça-se na prática cotidiana. Os professores relatam que o coordenador pedagógico é aquele que dará o norte ao trabalho dele, por se tratar de profissional com mais “bagagem”, com mais experiência, a quem sempre recorrem para tirar as dúvidas; é aquele que indica leituras e ajuda com a teoria

necessária para auxiliar a prática, são aqueles que dão mais segurança à prática pedagógica. Acreditam, ainda, que devam estabelecer com ele uma postura de parceria, para que o trabalho possa fluir e caminhar.

Ao sugerirem novas propostas de formação, apesar de considerarem as já oferecidas pela escola como satisfatórias, insistem na ideia da prática como referência para suas atuações. Pensam em estratégias de professores mais experientes oferecendo suporte, além da participação em oficinas que falem daquilo com o que eles estão trabalhando em sala de aula. Pensam isso como um grande recurso para melhorarem sua prática docente. Também destacam o uso das novas tecnologias, como o *WhatsApp*, que pode ser uma nova rede de comunicação para o compartilhamento das ações do grupo (equipe gestora e professores), por meio do qual podem se comunicar e compartilhar experiências das mais diversas com relação ao que estão fazendo em sala de aula com seus alunos. É uma maneira de divulgar e socializar suas práticas e validar seu processo de ensino aprendizagem, que pode ser absorvido pelos demais integrantes do grupo, se julgarem pertinente.

Os cursos oferecidos pela SME também são considerados válidos pelos professores, pois são considerados propostas com possibilidades de enriquecer seus saberes teóricos, que sabem serem necessários ao exercício da função, e destacam que iniciativas de formação por parte da SME serão sempre válidas, desde que estejam de acordo com as necessidades dos professores.

Destacam, também, que as ações de formação propostas pela escola são favoráveis ao desenvolvimento da prática docente e ao exercício da função, por estarem atreladas às reais necessidades dos professores e por buscarem uma vertente que os apoie na prática de sala de aula, cumprindo, assim, com a função de formá-los e de dar o suporte necessário para atuarem, sempre com o apoio da equipe gestora, em especial o coordenador pedagógico, que assume um papel de parceiro mais experiente.

Essa constatação contraria, de início, a hipótese levantada nessa pesquisa de que os professores não veem a escola como espaço de formação. A pesquisa evidencia, ainda, a importância da busca por respostas para a prática pedagógica no seio da escola, espaço esse considerado pelos

professores como rico de experiências e de verdades, fonte de inspiração para o encontro de respostas para embasar a sua prática docente.

Diante do exposto, podemos afirmar que, para o grupo de professores entrevistado neste estudo há uma clara vontade de estudar e buscarem mais conhecimento sobre suas ações e sua profissão. Acreditamos que esse comportamento é consequência do investimento que a Rede Municipal de Educação Infantil de São José dos Campos fez nos últimos anos, em transformar sua prática alicerçada em estudos que a caracterizam em sua faixa etária e suas especificidades, indo além da função de “cuidadora” de crianças, acrescentando em sua formação a função de educar, trazendo estudos pontuais e qualificados que, ao longo dos últimos anos, se tornaram um compromisso de estudo dos professores. Com a oficialização do HTC nas escolas da Rede, os estudos de currículo da Educação Infantil deram a ela um perfil diferenciado de formação, o que trouxe muitos avanços em seu currículo e no desenvolvimento da concepção dos professores sobre o papel da Educação Infantil.

Destacamos aqui a qualidade da Rede Municipal de Educação de São José dos Campos, que se destaca por ter em seu sistema, condições favoráveis para que o professor atue na profissão, pois percebe-se o investimento na formação continuada através da criação do HTC e HÁ, bem como no investimento aos estudos através de seu programa de bolsa de estudos. Tais ações permitem que os professores possam buscar sua qualificação e melhoria na forma de atuar e ensinar seus alunos.

Atualmente, atuo como OE nessa mesma escola de Educação Infantil na qual realizei a pesquisa. Dessa vez, deparo-me com um novo perfil de professores. São professores que ingressaram na Rede Municipal há pouco tempo, apesar de já terem um tempo considerado de formados, mas se sentem iniciantes na sua prática docente, por estarem se adaptando à filosofia da Rede. Neles, sinto uma ânsia de conhecer como se ensina e uma busca por novos conhecimentos. Nesse mesmo espírito, encontram-se as estagiárias, que estão sempre querendo conhecer mais e se encantam com as descobertas em sala de aula na observação direta com os professores. Reencontro ânimo nelas, na vontade de quererem aprender e de estarem sempre receptivas ao

novo. Acredito que esse envolvimento que encontro nas estagiárias e nos professores que iniciam as suas carreiras seja explicado por necessitarem se firmar nessa profissão, buscar ferramentas e bagagens para que possam se estruturar na carreira, bem como para obter experiências que as levem ao sucesso profissional.

Minha atuação como OE nessa na nova escola tem me levado a prazerosas experiências e tem possibilitado profundas reflexões, que estão sendo muito importantes para o meu crescimento profissional.

Finalizamos essa pesquisa de forma satisfatória por perceber que a escola apresenta estratégias próprias para a construção da sua história, alicerçada na vida dos professores, no cotidiano da própria escola e nas relações que ali se estabelecem. Objetivando fortalecer a escola como espaço formativo e assegurar a sistematização e a continuidade das ações de formação continuada, é importante devolver à escola seu lugar de destaque, reconhecendo-a como um lugar com autonomia, em que há prazer e alegria, para que ela possa cumprir seu objetivo maior de educar seus alunos e desenvolver profissionalmente os professores que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, L., R.; ZUMPANO, V., A., A. *A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil* In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2ed., São Paulo: Ed. Loyola, 2012, p. 21-36.

ANDRÉ, M. (Org.) *et all.* **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Porto Alegre: **Educação**, set./dez., 2010, v. 33. n. 3, p.174-181.

_____. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 145, p.112-129. jan./abr., 2012.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Educação e Contemporaneidade*. **Revista FAEEBA**, v. 22, n. 40, jul./dez., 2013, p. 95-104.

AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARAGÃO, A, M. F. CAMPOS, P. I. R. *O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos*. In: PLACCO,V. M. N. S ; ALMEIDA, L. R.(Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed., São Paulo: Ed. Loyola, 2012, p.37-55.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BEZERRA, G. F.; MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira dos Estudos Pedagógicos**, v. 95 n. 241, Brasília, set./dez., 2014.

CALIL, A. M. G. WALLON E A EDUCAÇÃO: uma visão integradora de professor e aluno. **Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**. v. 7, n. 2, p. 299-311. mai./ago., 2007.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia**. São Paulo PUC/SP, 1998, v. 6, 1º semestre, p. 9-27.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Revista Nova América**, n. 122. Disponível em: www.novaamerica.org.br/revista_digital. Acesso em: 08/06/2015.

COLL, C.; MARCHESI, J.; PALACIOS, A. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. v. 3., 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas-SP, n. 28, jan./jun. 2010, p.101-11.

DAVIS, C. L. F. NUNES, M. M. R. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, São Paulo, set./dez., 2011.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. A relação teoria e prática nos estudos das HTPC: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**. Ribeirão Preto, v.13, n.2, p.275-290, jul/dez, 2012.

GARCIA, C. M. *A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os Professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 52-75.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999b. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v. 2).

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, ago./dez., 2010.

GEGLIO, P. C. *O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço*. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003, p.113-1119.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

KRAMER, S. *Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas*. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. ; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LAURINDA, R. A.; ZUMPANO, V. A. A. *O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos*. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed., São Paulo: Ed. Loyola, 2012, p. 21-36.

MARCONI, E. M.; LAKATOS, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez., 1998.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan./abr., 2009, p.7-22.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G., F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. Brasília, **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** v. 95.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência; algumas contribuições de L. S. Schulman. **Revista do Centro de Educação**. Edição 2004, v. 29, n. 02, fev., 2004.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Portugal: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Ano XVI, n. 14, maio de 2001.

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

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, v. 9, Nova Série, 1998, p. 79-87

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, dezembro, 2000, p. 209-244.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Ed. UTFPR, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Dores Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

LEGISLAÇÃO

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro de Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo: DOE, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 QUESTIONÁRIO PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA ESCOLA

Prezada Professora,

Convidamos você a responder, como voluntária anônima de uma pesquisa desenvolvida pela mestrande Heloisa Helena Ferreira Correia, vinculada ao programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Sua colaboração no preenchimento das respostas deste questionário será fundamental cujos dados serão utilizados na construção da pesquisa “ Escola: espaço de aprendizagem da docência” que está sob orientação da Professora Ana maria Gimenes Corrêa Calil. Comprometendo-nos a garantir sigilo sobre sua identidade.

Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Desde já , respeitosamente, lhe agradecemos.

1- Sexo: Feminino() Masculino ()

2- Idade: _____

3- Estado civil:

- a. () Solteiro (a)
- b. () Casado (a)
- c. () Separado(a)
- d. () Viúvo (a)
- e. () Outros

4- Tem filhos?

- a. () Sim
- b. () Não

5- Qual a sua formação?

- a. () Ensino superior – Pedagogia
- b. () Ensino superior – Licenciatura
- c. () Ensino superior – outros cursos – Bacharelado]
- d. () Pós –graduação – Especialização
- e. () Pós- graduação – Mestrado
- f. () Pós – graduação – Doutorado

Se _____ for _____ licenciatura _____ qual _____ o
curso? _____

Se _____ for _____ bacharel, _____ qual _____ o
curso? _____

Que _____ pós _____ – _____ graduação
realizou? _____

6- Quanto tempo você tem de formada?

- a. () 0 a 3 anos
- b. () 4 a 10 anos
- c. () 11 a 15 anos
- d. () 16 a 20 anos
- e. () mais de 20 anos

7- Quanto tempo você está lecionando na Rede Municipal de Ensino?

- a. () 0 a 3 anos
- b. () 4 a 10 anos
- c. () 11 a 15 anos
- d. () 16 a 20 anos

- e. mais de 20 anos
- 8- Tempo de atuação nessa escola:
- 0 a 1 ano
 - 2 a 3 anos
 - 3 a 4 anos
- 9- Sua experiência como professor até hoje se deu:
- Somente na Rede Municipal
 - Somente na Rede particular
 - em ambas as redes de ensino particular e privada
- 10 - Você faz HTC?
- Sim
 - Não

APÊNDICE 02 ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA

ENTREVISTA COLETIVA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisar sob o ponto de vista dos professores, se a escola é vista como um espaço de construção da docência.

| Momentos | Perguntas | Checklist |
|-------------------|--|--|
| Aquecimento | Nome e nível que atua | Experiência docente |
| Questões centrais | -Você acredita que o professor aprende sua docência dentro do espaço escolar? | - por que? -de que forma o professor pode aprender sobre sua prática docente? |
| | - Quais as ações de formação continuada que existem na escola? | - descreva-as? -como são organizadas? |
| | - Quais as ações de formação são mais importantes para a prática do professor? | -como o professor pode contribuir para a formação continuada? |
| Finalização | - Poderiam existir outras práticas de formação continuada dentro da escola? | - você sugere algum tipo de formação não existente na escola hoje? |

APÊNDICE 03 - TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COLETIVA

P-A formação de vocês, o tempo de experiência e o tempo de trabalho nessa escola?

1-Eu tenho 11anos de docência na escola particular, sou formada desde 2004 em normal superior, 2009 eu fiz outra faculdade de pedagogia. Na rede completo um ano agora, eu entrei por prazo determinado, fui efetivada ano passado, então na rede mesmo eu só tenho um ano.

P- e nessa escola, esse é seu primeiro ano?

P1-Eu comecei, como PD(Professora por Prazo Determinado) ano passado, daí quando eu efetivei eu fui ali pra Creche no IMI Diméia e agora esse ano eu volte pra cá.

P2-Eu também sou formada em Magistério e pedagogia, então eu leciono desde 2003 e aí tive passagens pela rede municipal como eventual e PD, depois fui pra rede particular, voltei pra rede há 1 ano, fui convocada em 2015 e nessa escola também esse seria meu segundo ano de trabalho.

P3-Na rede aqui em SJC tenho 4 anos e mais uns 3-4...ao todo deve dar uns 10 anos de rede particular com a rede aqui de SJC. Me formei em Jacareí, fiz magistério, fiz a pedagogia, dei uma parada, depois voltei e continuei desde que voltei até agora...trabalhei também como estagiária em abrigo de crianças e abrigos um pouco de adolescente também, depois voltei três anos para o ensino fundamental, e agora que estou na educação infantil nessa escola. Então estou nessa escola pela primeira vez. Somente alguns meses.

P4-Me formei em 2015, em maio, em junho eu ingressei na rede e esse é o primeiro ano. Eu comecei no fundamental, em junho e esse ano eu vim pra essa escola então, tenho um período curtinho, e eu fiz estágios em algumas escolas do fundamental e infantil tb em 2013 e minha experiência é um pouquinho curtinha.

P5-Tenho magistério, eu me formei em Minas, assim que me formei e prestei concurso e trabalhei na creche em Minas e daí vim para São Paulo e saí um pouco da área. Quando vim para São José dos Campos, trabalhei na rede particular, trabalhava como professora, mas recebia como educadora, trabalhei com o infantil, trabalhei assim, mais ou menos uns 5 anos, depois entrei na rede estadual como inspetora, daí a diretora ela sempre me deixava ficar junto com as professoras do primeiro ano ajudando e fiz estágio depois que comecei a faculdade em 2009. Ai fazia estágio lá na escola, fiz estágio também numa escola infantil, que foi a que eu entrei ano passado, numa escola no Chácaras, trabalhei lá ano passado e esse ano estou aqui. Entrei na rede também o ano passado, agora em maio faz 1 ano.

P6-Eu sou formada pelo magistério desde 1993, e faz mais ou menos 10 anos que dou aula nas escolas particulares, em 2015 fiz pedagogia e comecei esse ano na rede pela prefeitura e ainda estou me apropriando da metodologia de ensino, porque venho de

escolas particulares e cada uma tem sua metodologia de ensino e a da rede é nova pra mim. Eu já tinha visto dela em outras escolas, mas assim profundamente mesmo eu ainda estou me apropriando.

P7-Sou formada em magistério e pedagogia, fiz estágio na rede trabalhei como eventual, como PD(prazo determinado) e desde que eu peguei a primeira sala eu estou aqui, fazem 4 anos. Estou estudando de novo, estou fazendo arte, e sempre estudando mais para saber o que posso acrescentar.

P8-Comecei a pedagogia em 2009 , me formei em 2012, e me formando fui trabalhar na rede particular também, na prefeitura, estou desde o ano passado, nessa escola é meu primeiro ano, mas na rede seria meu segundo ano. Fui efetivada em setembro, mas estou cumprindo contrato desde o início do ano passado. Sou pós graduada em alfabetização e vivo em constante aprendizado.

P- Estamos todos nessa luta que é a Educação...estou há 25 anos formada nessa área, sou formada em psicologia que foi minha primeira faculdade, depois fiz mais quatro anos de psicanálise, depois fiz psicopedagogia e depois de um tempo fui fazer a pedagogia. Eu já era professora, exercia minha profissão mas não tinha a pedagogia, daí eu fui fazer já tem mais de 15 anos. Mas minha carreira inicial sempre foi o magistério, o que eu tinha feito, eu já dava aula, mas minha faculdade foi a psicologia que é uma coisa que eu tenho um encantamento, mas daí senti falta da pedagogia para completar a profissão, até porque eu tinha outros sonhos, como ser orientadora, daí fui buscar a pedagogia como um suporte para atuar.

Então para a gente dar continuidade a nossa conversa, eu queria que fosse uma coisa solta, não precisa seguir sequência, aquilo que vier na cabeça de vocês. Ok? Eu tenho estudado muito e tem um autor que eu leio bastante que é o Ruy canário, eu não sei se vocês já ouviram falar? Mas o Rui ele fala o seguinte, ele afirma que a escola é um lugar onde o professor ensina, mas onde ele também aprende e eu queria que vocês falassem um pouco disso, se vocês concordam, ou não concordam, por que vocês acham que ele falou isso, que a escola é um lugar onde o professor ensina, mas também aprende, o que vocês acham dessa afirmativa dele?

P1-Eu concordo com essa afirmativa porque é ali que acontece as relações e é ali que você vivencia tudo aquilo que você estuda, você aprende com aquilo, de certa maneira mas eu acho que você aprende muito, eu no meu caso, eu aprendo muito mais quando eu vivencio aquilo, quando eu ponho em prática aquilo e na escola é o único lugar onde isso pode acontecer de verdade. Toda aquela teoria, tudo aquilo que é colocado, é onde você vai vivenciar e de verdade, por em prática, ver se acontece realmente ou não. Eu assim de

formação inicial, eu só fui aprender mesmo, ter clareza de tudo aquilo a partir do momento que eu fui para o ambiente escolar, quanto a teoria dentro da sala você supõe, não vivencia. Hoje eu acredito que eu aprendo muito mais do que eu ensino. A vivência do dia a dia você aprende, você vê situações diferentes com as quais você tem que lidar e você tem que ter cada vez mais a base e o estudo para que você possa validar aquilo ali que está acontecendo, se não você fica muito em suposição.

P5- também tenho a mesma opinião, as vezes você chega com uma atividade pronta para dar para as crianças, daí você começa a aplicar, daí você começa a ver as diferentes maneiras que você pode trabalhar, porque as crianças trabalham de forma diferente daí você começa a abrir um leque. Aquilo que estava pronto na sua cabeça, eu vou chegar, fazer isso, vai acontecendo, você aprende a trabalhar uma coisa de várias maneiras de várias formas, então assim é realmente uma aprendizagem, aquilo que vem pronto, você vai vendo que você pode abrir o leque, aprender muito mais e a cada dia. Eu vejo assim um exemplo a chamadinha que a gente faz com eles, no dia a dia, você vai aprendendo quantas formas você pode fazer aquela chamada, existem várias, diversas formas, você vem com aquilo pronto mas chega aqui você diz assim: nossa, posso fazer assim... a própria criança as vezes vai te instruindo que você pode fazer, ela vai te dando dicas de como você pode fazer diferente, então eu concordo sim com essa afirmação.

P7- eu penso que além de tudo isso que elas falaram, é você aprender com a experiência que as crianças trazem, que as famílias trazem, com as trocas com as colegas, porque eu sei eu estudei, eu pensei daquela forma, daí eu penso: nossa que bacana, você pode me explicar como você fez? Deu certo, ah eu não estou conseguindo, o que você pode fazer, o que você fez que deu certo e pode me ajudar além de tudo, pensando nas atividades, nessas trocas de experiências tb.

P3-Eu vivenciei muito isso em 2013 1quando eu fiz minha pós em alfabetização tb, pq eu estava numa sala de primeiro ano então tudo que eu aprendia, a professora explicava eu colocava em prática e era de imediato, então as vezes eu ficava meio frustrada, nossa mas não pode ser, daí em chegava na escola e trocava com os colegas eu trocava na escola onde eu fazia pós, também trocava com o professor as ideias e as vezes a gente aplicava de uma forma diferente, aí a gente via que dava certo, então é muito importante a prática com a teoria e na prática ainda mais pq a gente troca com os professores e as crianças ensinam muito pra gente tem que ter aquele olhar individual com a criança que a gente aprende.

P2-concordo com o que já foi colocado e além desse saber historicamente constituído, que a gente tem que trabalhar, tem uma expectativa de trabalho, de aprendizagem que a gente precisa exercer, que faz parte, também tem esse lado humano que você troca. Nessa trajetória de trabalho, eu trabalhei por 5 anos em outro município e trabalhei 1 ano em

escola rural, como é outro mundo, você convier naquele ambiente diferente de prédio e tal, sem buzina, não tem buzina, não tem barulho, não tem rádio...

P- é outra realidade...

P2-então além de trabalhar aquele programa que a gente precisa trabalhar de cumprir aquele protocolo tem também um ambiente humano, é diferente, e acho que a gente também aprende muito, muito com isso, com a parte humana sem ser papel, protocolo que a gente tem que cumprir...essa relação assim eu acho que é muito importante e é a que fica pra nós, pra nossa profissão, eu acredito muito nisso.

P8-concordo com tudo isso que foi dito, só completando tudo isso que a número 2 falou, tem a questão cultural né? Ela interfere muito, muda de uma escola pra outra, de um bairro para o outro você consegue aprender que muitas vezes o que foi feito em uma escola não se aplica a outra. Não porque, apesar de ser uma rede, a criança, a comunidade, as vezes é diferente, proporcionam experiências diferentes e as vezes você tem que se ajustar. Acho que educação é isso, você vai se adaptando ao meio não deixando de lado a teoria, o que de fato tem que ser feito, mas você pode estar o tempo todo se ajustando, se aprimorando, aprendendo o tempo todos com os outros com as crianças e é isso.

P6- também concordo né...quantas vezes a gente vem com o plano de aula assim perfeito, que vai dar tudo certo e aí de repente a gente entra na sala aplica e a gente vê que não, não deu certo, o que será que aconteceu e o professor hoje ele lida tb, vamos dizer assim ele tem que lidar com questões familiares que a criança traz de casa isso foi algo que eu ouvi muito no meu curso de pedagogia, que o professor hoje ele tem que ter essa como que eu posso dizer, que as vezes a sala de aula ela não está receptiva para aquela aula por causa de questões familiares e as vezes ele tem que parar a aula dele, ouvir aquela criança e ver qual o caminho que ele vai usar para o melhor aprendizado daquela criança. Muitas vezes na sala de aula eu me deparei com isso com um plano de aula que eu achava assim; nossa é o plano de aula dos deuses, vai dar tudo certo hoje aí chego na sala e é um que briga é um que fala alguma coisa magoa o outro e o plano de aula, vamos dizer assim vai por agua abaixo aí volta pra casa, reformula, e penso o que aconteceu hoje, como foi, que melhor maneira eu posso estar refazendo essa aula. Aí de repente é onde cai a questão onde o professor aprende de fato, ele ensina e ele também aprende.

P4-também concordo com o que as outras professoras também colocaram e o ambiente escolar é um ambiente de aprendizagem em todos os sentidos, tanto na parte do conteúdo que a gente tem que preparar propor e praticar, mas tb na questão humana, pq as crianças, cada uma tem seu ambiente familiar, tem um ambiente que elas frequentam, tem suas próprias características, e nessa troca a gente aprende e as vezes numa

atividade proposta as crianças usam diversas estratégias e as vezes a gente nunca viu uma estratégia que aquela criança usou, ela usou uma estratégia diferente, talvez o ambiente dela propôs , partiu da criança, então a gente aprende mesmo, aprende muito.

P-Bom, vocês estão falando dessa coisa de aprender com o outro, com a vivência, como fica o tempo de experiência, vocês acham que o tempo de experiência do professor, determina essa aprendizagem? Ajuda? ou ele não é determinante? O que vocês pensam disso? O tempo, experiência, ele é importante ou não?

P5- depende, se é aquele professor que vem de um tempo, que não tem a mente aberta pra mudança não vai adiantar nada aquele tempo. Ajuda? Se você usar aquele tempo, você já traz aquela carga com você como manejar uma sala de aula, você já traz a rotina, então você já chega mais ou menos, por exemplo, eu cheguei ano passado e eu nunca tinha trabalhado na rede, então fui na segunda feira na prefeitura e na quarta já estava dentro da sala de aula. Eu contei com a ajuda da professora PD que tinha pego minha sala que disse que a rotina era essa. Mas eu tinha tido uma experienciuzinha lá que eu comecei na escola particular e fui pedindo ajuda para as outras professoras. Então assim o tempo ajuda para aquela professora que usa esse tempo para o bem e para mudanças, agora aquela professora que traz o tempo eu sou assim assim eu não mudo, está ótimo, está dando certo...

P- a minha aula é aquela, pronto acabou, independente de quem é essa sala, as vezes a orientadora entra e ele já está lá a muito tempo e ele diz assim, não vem mexer comigo não porque já está tudo certo né..

P- a orientadora é um bicho papão...

P5- então assim, tem esses dois lados, você já vem com aquela experiência de chegar e saber como manejar uma sala de aula praquela professor que tem uma mente de sempre mudar, mas pra aquela professora fechada, eu acho que só atrapalha, pq a evolução, a gente tem que seguir essa evolução.

P3- eu acredito que sim , porque o professor mais experiente traz uma tranquilidade, aquece que tem uma mente aberta, que acompanha, ele traz uma tranquilidade e passa aquela tranquilidade para aqueles alunos. O professor mais novo tem uma ansiedade, então ele fica ansioso e as vezes sem querer ele passa essa ansiedade para os alunos e a sala se agita mais. Eu percebo como professora de uns 7 anos atrás, eu percebo isso em mim, eu carrego hoje, uma tranquilidade na sala de aula...

P- você consegue antecipar algumas coisas não é? por exemplo, quem pega as crianças pequenas já sabem que eles vão chorar muito, que aquilo é um período transitório, difícil, porém transitório, diferente de quem chega que nunca pegou aquela faixa etária, vai arrancar os cabelos com aquela situação...

P3-vc fica mais maduro, esse ano é o primeiro ano na educação infantil na sala de aula, então com essa maturidade, eu penso assim eu tenho que ficar tranquila porque eu estou aprendendo muito e as crianças também , só que eu tenho que ter essa tranquilidade comigo. Então acho que a experiência de saber que é o mento de eu aprender mais e acho que é fundamental.

P8-ter experiência eu concordo, porque ano passado foi meu primeiro ano na rede e eu cheguei na sala e foi meu primeiro ano como professora. Eu estudava em escola particular, mas como auxiliar e eu cheguei na sala e eu pensava, meu deus o que que eu vou fazer, eu ficava nesse desespero sabe, chegava lá com meu planejamento, tudo organizadinho mas eu ficava insegura e eu passava isso pra os meus alunos, o começo a adaptação foi difícil pra mim e para as crianças. Já esse ano, o mesmo nível, apesar de ser uma escola diferente, essas coisas...

P- a gente vai se apropriando...

P8-Muita coisa que eu fiz eu tenho guardado, então de um ano para o outro você já percebe uma evolução, então de um ano para o outro, então de um ano para o outro a experiência ajuda muito desde que você tenha a mente aberta para mudanças...

P-então, não é só um tempo cronológico, é um tempo interno.

P4- eu acho que a experiência em certas situações ela te favorece pq traz tranquilidade, te traz uma bagagem, um histórico, você tem onde buscar assim várias possibilidades né? É.eu assim que não tenho experiência, anos assim de experiência eu comecei a pensar comigo mesmo, a sociedade muda, a estrutura familiar é diferente, a realidade e a sociedade na questão da tecnologia mudou, então eu acho que a gente tem que se preparar no sentido assim do momento, a gente tem que estar sempre aberto, a experiência não pode ser aquele molde, então temos que usar a experiência a nosso favor, então como ela falou, com o tempo você vai ficando mais tranquila, mas nada engessado, as coisas mudam então você tem que estar aberto pra mudança. Eu vejo nesse sentido.

P-de buscar mais...

P4- buscar mais coisas, as vezes eu recorro a uma colega, como que faz isso, como você fez, aí eu vou pensar na realidade na minha sala hoje, cabe? Eu conhecendo os meus alunos eu conhecendo o planejamento, estudando, preparando, aquilo vai funcionar porque as vezes não funciona pra mim, as vezes funcionou pra ela, mas a realidade dos meus alunos é diferente, ou eu como pessoa sou diferente dela, então a gente vai fazendo os ajustes.

P- são muitas coisinhas que vão além do papel planejado...

P4-tem pessoas que trazem um caderninho desde que começou a lecionar...

P'-ou então, o professor se junta naquele momento de planejamento e a gente faz um planejamento que serve pra você, pra você e pra você e a gente faz aquilo como se fosse

possível ser igual a todos né, como se aquilo fosse uma regra e todos as salas seguirão aquelas etapas e que a gente nunca vai interferir e nunca vai propor uma etapa diferenciada naquela sala. É uma questão pra gente pensar mesmo não é?

E pensando nessa questão da formação que você traz de buscar, de estar aberto, o grupo todo fala muito disso, que ações vocês encontram de formação continuada dentro da escola. O que vocês poderiam dizer que existe de formação continuada para o professor hoje dentro da escola? Quais são as ações, gostaria que vocês pudessem pensar, o que vocês acham que acontece dentro da escola?

P4- ano passado eu entrei no fundamental e aí estava começando a implementar aquela tecnologia na lousa, então a rede começou a oferecer cursos para que os professores se apropriassem daquela tecnologia então aquilo pra mim foi bom, eu participei, pq eu não sabia mexer, então aquilo pra mim foi bom, e eu percebo também nos htcs que tem vários temas que são trabalhados e participam de dinâmicas sempre com o intuito de formação, de partilha de conhecimento, é o que eu vejo no momento.

P5-ano passado eu não tive uma experiência muito legal na parte dos HTC's de aprendizagem sobre os eixos, essas partes que eu estava muito interessada, porque eu peguei aula de manhã , então eu peguei nos htcs aquelas professoras antigas então eu fiquei meio, deixaram eu meio que de lado. O OP tentava, mas como aquelas professoras já conheciam, é o que eu falo, não estavam muito abertas para novidade, então eu não tive realmente essa experiência ano passado.

P- você não conseguiu se inserir nesse grupo? É isso?

P5-não, é que não eram dadas essas formações porque elas já sabiam, elas já estavam a maioria aposentando e eu cai de gaiato, então eu não tive formação. Então eu não tive essa experiência, espero ter esse ano aqui.

P6-comecei aqui no mês passado, logo no final da primeira quinzena, eu cheguei assim muito ansiosa, cheia de expectativas e a minha maior preocupação era como conduzir a sala , mas assim, dentro da proposta, dentro das orientações procurando fazer sempre da melhor maneira possível e eu encontrei aqui um grupo bastante unido no HTC, todas as dúvidas que eu tenho são todas sanadas, qualquer pergunta que eu faça são todas assim prontamente respondidas, então pra mim a formação nos HTCS pra mim, particularmente tem sido boa e tenho certeza que vai ser um crescente, eu creio.

P2-Também acredito que pra nós da rede municipal os htcs exercem essa função de formação contínua que é o momento que a gente se dedica, pra além de tratar da vida do cotidiano, tem um momento de estudo também que a gente sempre elege um eixo, ou conteúdo pra poder estudar e eu acredito que isso é muito bom que a gente se dedica, a gente para, tem dois dias na semana para estudar, eu acho muito bacana.

P- é um ganho dessa rede...

P2-sim, dessa rede exatamente...

P3-a rede de SJC ela investe muito na formação profissional, e isso é muito legal..

P2-muito bacana, muito bacana

P-e vocês acham assim que o formato dos Htcs hoje atende as necessidades do professor, ou ele poderia ter algo que vocês sugeririam diferente, ou vocês acham que ele poderia ter algo que pudesse estar atendendo mais as necessidades ou ele atende? o que vocês acham?

P7- o que eu conheço de htc é o que eu vivencio aqui e como a número 2 falou, as orientadoras deixam a gente propor : olha o que eu tenho de dificuldade, o que eu estou precisando, elas deixam a gente escolher não é? Precisa estudar isso, isso e isso, mas em alguns momentos elas , perguntam: o que vocês estão tendo dificuldade, o que esta acontecendo dentro da sala que não está fluindo, então acredito que isso ajuda bastante, não só ela chegar... porque as vezes elas cheguem com alguma formação que não vai ajudar tanto. Vai ser aprendizado sim , mas não naquele momento que você está com dúvida, que você está com dificuldade.

P- o que você está dizendo é que é necessário que a formação envolva temas gerais e globais, mas que ela também tenha espaço para se discutir as necessidades da sua sala de aula.

P7-da minha sala de aula e da escola...

P-e vocês acham isso importante?

P7-importantíssimo...

P2-por exemplo, esse ano, essa realidade que a gente está vivendo agora, tem muitas amigas novas, colegas novas que chegaram, então se precisar de um momento para atender essas pessoas que chegaram, muitas, algumas vezes são pessoas que não tem experiência na rede, existe um momento que vai se usar de tudo para atender, ou não, já é um... por exemplo, se fosse um grupo mais experiente como a número 5 comentou que viveu uma experiência, em que o grupo é mais sólido, já está na sala de aula a muito tempo, ou naquela unidade que já conhece tudo, embora a formação continue, pq eu acho que a nossa profissão busca isso o sempre, sempre já vão vir outras questões. Então eu acredito que a formação hoje ela é satisfatória e algo a mais que pudesse acontecer, só não dá por conta do tempo né?

P-o que seria esse algo a mais...

P2-Por exemplo, se tivesse mais tempo, mais que duas horas e meia daria pra focar por exemplo em dois temas, ou dois grupos, ou dois momentos de atividades, um contínuo de um eixo que esteja estudando ou outro tema ou assunto, e algo do cotidiano, coisas que a gente tenha que seja do momento, da realidade, por exemplo: eu estou com um infantil II vivendo essa realidade, ou eu estou com um pré I com essa realidade, mas o tempo não favorece, mas eu acredito que é bem satisfatória a formação que a rede oferece.

P8-eu também tive a mesma experiência que a número 5 ano passado, e esse ano é que eu percebi que o tema que será estudado partiu do grupo elas fizeram um levantamento para saber quais eram as maiores dificuldades e ficou centrado no eixo de linguagem e é o que vamos aprender com mais ênfase durante o ano, não sei como é aqui aqui os htps de formação, mas como a número 7 e número 2 falou, eles abrem esse leque e eu acho importante isso porque pode ser que no meio do caminho vá surgindo outras dificuldades.

P- é, porque pensar que estudar o eixo é necessário, a gente tem um tripé pra seguir, temos a nossa teoria, a nossa prática e a nossa atuação com o aluno que é o que faz o efeito. Então estudar o eixo por si só é necessário, mas sem fazer o gancho com a prática ele fica vazio. Talvez seja isso que vocês estejam dizendo. Então ter o espaço para a formação do eixo é necessário, até demais, é isso que faz a gente ter uma base para poder entender o que está acontecendo com meu aluno. Eu não consigo atuar se eu não sei o que ele pode ou não fazer ou o que eu posso fazer de interferência, mas trazer a vivência talvez seja tão importante quanto, ter esse espaço para poder falar disso.

P3-o formato não muda muito. Eu vim do fundamental o htc do fundamental é um momento de estudo se preocupando com os eixos, talvez o que muda é a equipe mesmo, o grupo de professores que estão preocupados com aquele momento...

P-isso que eu ia perguntar pra vocês se vocês sentem que isso que vocês me falam é uma coisa geral, se todos os professores acreditam que o htc é esse espaço, dão esse valor para o HTC ou tem professor que não considera esse um espaço de formação, que fala: que chato vir pra cá, nossa duas horas e meia que eu podia estar fazendo outra coisa... como é isso pra vocês?

P3-isso existe sim, existe, é o grupo que mesmo. Tem grupos que, eu que já passei por outras escolas, tem grupo que não vai... daí vai do professor, do profissional, aquele que quer aprender vai buscar ali, como é na vida mesmo, agora, a gente já encontra o grupo que casam, as ideias, então flui, todos avançam, todos trocam experiências, compartilham da mesma dúvida, então flui...as vezes a equipe mesmo, a equipe tenta fazer as intervenções necessárias para que a equipe avance, mas o grupo de professores não ajuda, não está interessado então não vai fluir, então é mais o grupo de professores mesmo...

P5- também tenho dessa mesma visão, foi o que falei da minha experiência do ano passado. As professoras como já tinham uma bagagem muito grande, muito boas professoras mesmo, mas que no HTC era meia hora de café, mais meia hora para atividades que elas ficavam conversando e eu lá igual um peixe fora d'água, tentando alguma coisa, mas nada, mas realmente eu não senti o interesse delas, mas eram ótimas professoras que já estavam ali, então depende mesmo...agora aqui eu já vejo um grupo interessado, um grupo que realmente quer aprender, que tem muita dúvida..

P-o quanto para o orientador isso também é difícil...

P5-coitada...coitada...ela leva aquele monte de coisas e nada...

P-o orientador sempre um grupo que quer aprender não vale nada...

P5-ela levava, fazia a parte dela, mas...

P-e a mesma coisa o contrário, você se sentia sozinha no meio de um grupo todo..

P5- exatamente, as vezes eu pegava ela do meu ladinho e ficava perguntando...

P- acaba não sendo um tempo produtivo de formação, para a formação da nossa necessidade de se formar professor, de ter mais a experiência ao nosso lado mesmo...acho que realmente isso acontece. Bom além do HTC vocês identificam outros espaços ou momento de formação dentro da escola? Vocês conseguem perceber isso? Além do HTc, existe outro momento?

P1-É o tempo todo, Eu acredito que é o tempo todo, a partir daquele momento que você passou daquele portão, você está em formação o tempo todo aqui dentro, é em todos os espaços você tem isso, as vezes é o comportamento que você vê em outro professor, que muitas vezes a gente deixa explícito através de nossas palavras, aquilo que a gente faz, mas também o nosso comportamento, a nossa maneira, a gente está sempre aprendendo uns com os outros aqui, com as pessoas da secretaria, com os próprios gestores, então é um espaço, a escola do portão para dentro é um espaço de formação constante, a todo momento você tem algo novo a ser aprendido...

P3-a gente não pode esquecer agora do HA (hora atividade) que é um momento que a gente pesquisa, é um momento que a gente tira para pesquisar mesmo...

P-vcs acharam importante esse momento na rotina de vocês?

P3-sim, fundamental, como ajudou...

P-ele foi produtivo para a prática de vocês?

P3-sim , para a prática dos professores, a gente não pode esquecer, isso ajudou muito.

P1-completando, quando a gente fala do htc, elas (*as orientadoras, a escola possui 2) vem com os assuntos, com os eixos, mas aquilo que a gente falou de tempo, ele nem sempre, a gente consegue aquilo, e é nos HA's que a gente vai completar nossa formação, é onde você vai buscar...aquilo não foi suficiente pra você, eu tenho vivido essa experiência, então eu vou atrás daquilo que me complementa e vou estudar um pouco mais pra poder validar o que foi falado, pq nem sempre o tempo do HTC consegue sanar tudo e dar conta de tudo que você precisa...

P- isso que eu ia colocar pra vocês...a número 2 colocou que o tempo do HTC é pequeno, para todas as coisas que a gente gostaria de fazer, que ele é um espaço de formação rico...mas como vocês fazem quando sentem a necessidade de mais, como vocês fazem? O que vcs buscam? Sei lá, vcs estão com uma dificuldade X e o HTC abriu a cabeça para alguma coisa, mas você vai pra sala de aula, aquilo não está muito legal, como é que vocês fazem para ajudar vocês, nessa ajuda cotidiana da sala de aula, como vocês se estruturam para dar conta disso?

P5-se eu tiver que, ou achar que alguma coisa não complementou, ou eu procuro as orientadoras pedagógicas nesse outro tempo...

P-vocês têm duas né?...kkk isso é um sonho de consumo kkk

P5-exatamente, ou até atrás de um professor que você viu que conseguiu pegar bem, que está se saindo bem, você vai lá e ...eu faço isso, vou lá e peço ajuda para o outro professor...

P8-no caso, se for uma dúvida que dá pra ser resolvido logo de imediato eu recorro as orientadoras, agora se for algo que, eu precise mesmo para melhorar minha prática eu estou sempre buscando...fiz o PROFA porque eu senti a necessidade, estou fazendo agora o Profa de matemática porque eu sinto essa necessidade...

P- você busca além?

P8-além...fora desse ambiente escolar, estou sempre buscado além, claro que a troca de experiência com as meninas que a gente aprende muito, por mais que você esteja estudando a teoria e a prática, a teoria só faz sentido se ela vier junto com a prática, então a troca de experiências com a orientadoras e com as meninas só enriquece mais..

P2-sim, necessário, vital...

P-qual seria o papel dele pra vocês? O que mais cabe pra vocês dentro do papel do orientador? O que mais ajuda?

P8-acredito, eu vejo como os mentores...quando você precisa ali de apoio, você sabe que tem alguém com mais experiência, com mais bagagem, com mais conhecimento que você pode, alguém que você pode recorrer num momento de dúvida, de desespero mesmo kkk não sei o que fazer, preciso de alguém mais experiente, com mais bagagem e você tem essa figura né?

P3-eu vejo como um norte, é um norte mesmo...a gente chega desesperado, ajuda, indica uma leitura pra você buscar, então é fundamental mesmo para o professor...

P2-eu também acredito nisso, e muitas vezes além da visão que vocês tem de orientar mesmo, pega na mão e vamos, é muitas vezes não é nem falado...só dele passar no seu corredor, te dar um boa tarde, um bom dia, entendeu? É uma segurança assim que eu acho, eu acredito pra isso, pra prática pedagógica com a gente, com os professores...

P- é uma relação de confiança...

P2-eu acredito muito nisso.

P5-e o bom quando a gente sente que a gente vai conversar com os orientadores, que as vezes você está meio assim, se perguntando: ai não sei se vou conseguir..., daí eles olham pra você e dizem: você consegue!

P- é um encorajamento?

P5-exatamente , você consegue...olhe pra sua sala e faça da sua maneira, que você consegue...então isso aí é tudo pra gente, é essa segurança que passa e então eu vou lá e vou fazer...

P-sem se sentir cobrada né?

P5-exatamente, sem se sentir cobrada...

P8-eu acredito que se sentir cobrada até pode acontecer, mas desde que você tenha apoio...

P-é uma cobrança necessária

P8-pq tem colegas que a gente troca experiências e conversa, reclama: ai minha orientadora cobra demais mas não dá o respaldo, não dá o suporte...isso é ruim também porque você se sente, aí vai acontecer o contrário, você vai se sentir insegura porque você tem que apresentar resultados, mas não está tendo o apoio necessário. Então, se você quer cobrar, você tem que fornecer ali o suporte..

P-fornecer subsídio...

P8-é...

P-na verdade vocês vêem o orientador como um a mais? Um somando ou um se destacando?

Muitas_ somando...junto com o grupo...

P7- apesar deles estarem com um olhar distante, porque eles estão fora, eles tem um outro olhar do trabalho, o trabalho é feito junto a gente sente essa parceria mesmo...

P2-a gente sente mesmo são professores como a gente que não estão com sala, essa é a impressão...

P-vou fazer uma perguntinha; vocês utilizam a HA para falar com o orientador.

Vários números- quando necessário...

P- porque é uma boa hora também para “sugar” o orientador né kkk... estou aqui dando uma dica kkk, porque pode ser um momento importante, esse momento mais estreito porque o orientador não consegue estar em todas as salas o tempo todo observando todas as atividades que a gente gostaria, mas quando o professor chega e fala; olha está acontecendo alguma coisa na minha sala., ou essa atividade eu não sei muito o que fazer, como você pode me ajudar? Daí é lógico que você vai pegar e vai sair da sua sala e vai entrar lá para ajudar, mas se vocês tb não comentam, é difícil adivinhar (só um adendo kkkkkk) então aí vai uma outra pergunta: se no grupo vocês percebessem que existe aquele professor resistente, aquele professor que não colabora que ele desconsidera a formação ,não acha importante e ele é do nível de vocês, ele tem que planejar com vocês, como é que vocês se colocariam, porque isso tem em todos os lugares, não é gente? Então como é que vocês se colocariam enquanto professores, depois de tudo isso que vocês falaram que a escola é um espaço de aprendizagem, que a gente aprende com a troca com o outro, que é necessário que o outro fale o que ele sente, como ele faz, para que eu possa também resignificar e fazer minhas análises e poder atuar, como a gente faz com um professor ou com mais de um muitas vezes, que se comporta de uma forma

assim, como a gente acreditando nessa escola como um espaço de aprendizagem, o professor aprendendo e não só ensinando, como a gente poderia ajudar?

P6- então, no início da minha carreira, ainda no magistério eu tinha uma mentalidade assim um pouquinho fechada...não essa é minha metodologia de ensino, é assim, e fiquei durante os meus primeiros anos, aí no contato com professores que já vinham com uma metodologia mais concreta, com um olhar mais assim voltado para a realidade, para as mudanças mundiais, porque tudo interfere no ensino aprendizagem e eles conversando muito comigo, nas escolas particulares por onde eu passei até eu chegar aqui, muitos olhavam pra mim e já diziam, você tem um perfil assim, mas eu sugiro que você busque a estudar, ampliar mais o seu leque, olhar mais um pouquinho para a realidade, você vai ver que tudo isso o aluno traz pra sala de aula e tudo isso interfere, então tudo isso pode prejudicar o seu trabalho, você ter essa mentalidade, não esse é meu método de ensino, você vai ter que ser assim...aí já nos primeiros anos eu comecei já respirar fundo e não, vou olhar mais para a realidade, outras metodologias foram chegando e eu sempre observando, estudando e sempre procurando da melhor maneira possível aplicar isso na sala de aula...hoje em dia a professora que começou no magistério e a do tempo de hoje são totalmente diferentes...hoje tenho uma mente mais aberta, não vamos ver a realidade, o momento histórico, tudo isso é trazido para a sala de aula.

P3-eu tive uma experiência de trabalhar três anos com uma parceira que não adiantava falar, não adiantava conversar, não tinha jeito mesmo então a gente respeitava...pelo bem maior, pelas crianças, pelas educadoras, com bom senso, a gente acabou deixando...

P-bom aí deixa de ser um problema do professor e passa ser um problema da equipe gestora

P3-e a gente percebeu que ela tinha que resolver, então a gente respeitava, mas a pessoa buscava, a pessoa que estudava, tinha títulos, mas assim, era daquele jeito, então nós decidimos respeitar, só que era uma carga meio que negativa, sempre tá lá, parece que carga a gente para baixo, a gente acabou que convivendo e saindo, não ficando muito assim, mas não é fácil, é difícil...mas existem pessoas assim...

P-existem grupos assim...

P5-imaginem um grupo assim...

P2-e aí como o momento que você falou, e quando é do mesmo nível? A gente até tenta , alguns até se abrem, mas a pessoa não se abre, você vai dando dicas como a número 6 falou, olha o que você viu isso aqui que saiu, tem uma publicação, ou foi lançado um livro, ou o estudo que a gente está fazendo nesse semestre é sobre esse livro ou até mesmo de práticas que a gente vê, fala ou vivencia, mas e aí vai aquele trabalho como se fosse de homeopatia de duas horas quatro gotinhas kkk mas tem alguns momentos que o grupo não consegue mais, se esgota aí vai para os superiores, tem que ir para os gestores , não como dedução, como acusação, mas ...

P-é que chega um momento que a relação não é mais com o grupo professores, mas implica diretamente com os alunos, se é uma questão de temperamento, mas eu consigo dar conta com meus alunos, menos mal, mas quando a coisa emperra lá, aí é mais complicado. Apesar de achar que se precisa existir troca a gente tem que colaborar, mesmo que cada um de um jeito, do seu jeito, que isso é um respeito que a gente tem que ter, mas a gente tem que trazer alguma coisa, todo mundo precisa oferecer.

Pra gente encerrar, o que vocês propoariam como uma proposta de formação além, o que poderia existir dentro das escolas? vocês conseguem pensar em outra ação continuada que poderia existir além dessas que vocês já falaram de ter mais tempo, desse bloco dividido de um momento para a teoria e outro momento mais para a prática, vocês conseguem ver outra possibilidade que pudesse ajudar o professor na formação na pratica com os alunos dentro da escola?

P5- acredito e penso em duas possibilidades: de trazer pessoas até mais experientes para conhecer cada eixo e trazer até professores de uma escola pra outra, trazer o que eles também estão trabalhando os projetos, estamos fazendo isso...pensaria nessa duas coisas que não é tão simples, mas que não é impossível...

P4-eu fiquei agora com sua pergunta, sonhando com oficinas, seria tão bom se tivesse oficinas práticas, pq se tivesse, não em todos os momentos, mas de vez em quando, pq aquilo iria jogar umas sementinhas na sua imaginação ia fazer aflorar ideias assim e as vezes a gente fica tanto na teoria que na hora que você vai fazer alguma coisa, por a mão na massa você acaba se perdendo, então as vezes dá um norte. Não dá pra fazer isso a todo tempo, mas de vez em quando seria bom...é um sonho né? Não sei se o tempo né?, tudo tem que fazer um planejamento com o tempo que são muitas coisas que a gente teria que fazer nas nossas formações, então depende também do tempo

P3- até mesmo nossa prefeitura, por exemplo no curso do PROFAMAT, a prefeitura tem esse convênio pra poder ajudar, eu vejo e por exemplo eu fiz, estou fazendo alfabetização também a pós-graduação, eu tive uma professora ótima em artes plásticas...em uma aula eu aprendi a fazer três tipos de pinturas diferentes então eu apresentei na outra escola, o pessoal disse; nossa eu nunca tinha visto e eu disse: não é mérito meu é mérito da minha professora, então a prefeitura tem essa parceria de estar pagando, então poderia chamar esse professor uma vez por ano, pra vir aqui e fazer uma pratica, vamos fazer uns joguinhos que vocês podem trabalhar...

P1-ter essas parcerias na rede...na rede fui estagiária em 2002 em uma escola em período contrário, e ela (a prefeitura) oferecia muitos cursos...

P3-eu acho que isso vai muito de gestão, eu peguei um período com muitas formações do CEFÉ, em outras escolas, nos HTC's vinham pessoas assim ligadas a artes, natureza e sociedade, então era muito boas mesmo. Parou um pouco, agora estamos num período

onde não tem tanto mais, então acho que é muito de período, tem período que tem e tem período que para um pouco, vamos torcer para que volte.

P5-só vale dentro da escola, ou tudo o que a rede propõe?

P-eu perguntei o que você acha que pode dentro da escola? vocês podem até falar o que a rede pode propor, mas dentro da escola o que mais que vocês acham que poderia ajudar?

P8-Acho que trazer pessoas, quais as experiências nessas áreas mais focadas para compartilhar nem que seja em um htc, compartilhar essas experiências, plantar sementinhas, trazer ideias para a gente vivenciar.

P- vocês se sentem em condições de ser essas pessoas?

P7- eu não

P5-eu não...ainda não, mas poderei ser sim.

P- vocês acham que não existe nada que vcs poderiam dizer para os colegas de você de uma prática que pode dar certo?

P8-A gente vive fazendo isso, mas não percebe. O curso que estou fazendo de matemática, eu estou aprendendo tanta coisa, muita coisa que você fala assim; nossa, é tão simples assim, mas eu nunca pensei nisso, mas ali na troca então tudo que eu tenho aprendido e as pessoas que estão próximas a mim, eu tenho compartilhado, isso é muito bom.

P- as vezes o relato de experiências que vocês fazem de uma atividade de sucesso, porque todo mundo tem lá na semana uma atividade que você diz, nossa isso deu certo, nem achei que ia dar certo, mas deu, e as vezes só da gente poder contar para o outro que a gente deu certo naquilo já ajuda o outro, as vezes não é uma coisa assim enorme, a gente as vezes não precisa estar trazendo pessoas para falar, mas essa coisa da gente falar, a número três falou da chamada, das estratégias de chamada, se a gente for parara aqui e perguntar como cada um faz sua estratégia de chamada, no final a gente teria um rol de estratégias de chamada que você talvez nem tenha pensado. As vezes são coisas simples a que a gente, que é uma coisa que estou defendendo na minha dissertação, do quanto a escola é rica de aprendizagem, porque é uma coisa que acontece aqui, seja para o aluno ou para o professor, é aqui que ela acontece, de fora é importante sim que a gente escute os pensadores famosos da vida que estudaram muito, se dedicaram muito pra isso, até para nos ajudar, mas na hora do vamos ver somos nós, somos nós ali com aquele aluno, e eu costumo falar para os meus professores que ensinar aluno que aprende não tem desafio algum, não existe desafio, você não precisa estar nem lá. Agora aquele que está alheio, que não senta na roda, que não faz a atividade, que se nega a fazer, não quero, você é chata, esse é que exige da gente, porque o que sabe deslancha.

P5- e a gente sempre fala do que sabe para os outros...

P-a gente tem que descartar a experiência do que sabe? claro que não...ele pode ensinar o que não sabe, por isso a gente faz os agrupamentos e as vezes aquele que sabe , sabe de um jeito diferente daquele outro que sabe, ele chegou naquela resposta de outra forma e é isso que vai importar pra gente mas a nossa sala é rica demais e se a gente não tiver atenta para as questões que acontecem ali dentro, para as coisas que acontecem, para as coisas que as crianças falam e a gente for com aquela coisa que incomoda a gente, a gente não avança. Então a gente precisa dos alunos que não aprendem para ser um bom professor.

P6- eu percebo muito isso nesse grupo, essa troca de experiências, quando a gente vem para os HTCs eu as vezes fico aqui ouvindo, mas eu estou só ouvindo e falam lá na minha sala eu fiz uma atividade tal e deu certo e aí a outra vem e fala, então eu fiz mas não deu muito certo é aquela troca gostosa, a gente tem o whats que eu abro e vejo lá entre nós, é um grupo fechado, aí eu vejo lá que colocam as atividades, aquilo que deu certo, como que a criançada está respondendo, eu acho muito legal e interessante mesmo.

P3-e a gente vê alguém fazendo alguma coisa e ai perguntamos o que você está fazendo? ah então também vou fazer, gostei..

P6 -eu mesmo, o máximo que eu consegui absorver de vcs eu vou fazendo

P- eu gostaria de agradecer, espero que esse papo tenha sido importante pra vocês tanto quanto foi pra mim, foi muito legal.

APÊNDICE 04 - TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

10-Sexo: Feminino(21) Masculino (0)

11-Idade: (2) 25- 30 anos (3) 41-45 anos
 (5) 31- 35 anos (4) 46-50 anos
 (5) 36- 40 anos (2) 51-55 anos

12-Estado civil:

- f. (2) Solteiro (a)
- g. (18) Casado (a)
- h. (1)Separado(a)
- i. () Viúvo (
- j. () Outros

13-Tem filhos?

- f. (16) Sim
- g. (5) Não

14-Qual a sua formação?

- g. (20) Ensino superior – Pedagogia
- h. (2) Ensino superior – Licenciatura
- i. () Ensino superior – outros cursos – Bacharelado]
- j. (17) Pós –graduação – Especialização
- k. () Pós- graduação – Mestrado
- l. () Pós – graduação – Doutorado

Se for licenciatura qual o curso? Letras – Artes Visuais

Se _____ for _____ bacharel, _____ qual _____ o curso? _____

Que pós – graduação realizou? (9) Psicopedagogia (1) Educação Infantil

(4) Alfabetização (1) Neurociência

15-Quanto tempo você tem de formada?

- f. (3) 0 a 3 anos
- g. (14) 4 a 10 anos
- h. (1) 11 a 15 anos
- i. (1) 16 a 20 anos
- j. (2) mais de 20 anos

16-Quanto tempo você está lecionando na Rede Municipal de Ensino?

- b. (7) 0 a 3 anos

- b. (10) 4 a 10 anos
- h. (4) 11 a 15 anos
- i. () 16 a 20 anos
- j. () mais de 20 anos

17-Tempo de atuação nessa escola:

- (10) 0 a 1 ano
- (6) 2 a 3 anos
- (5) 3 a 4 anos

18-Sua experiência como professor até hoje se deu:

- (9) Somente na Rede Municipal
- () Somente na Rede particular
- (12) em ambas as redes de ensino particular e privada

11 - Você faz HTC?

- (21) Sim
- () Não

ANEXOS

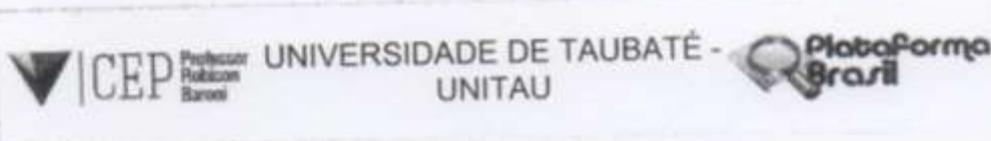
ANEXO 01 : Requisitos para a designação da função de confiança descrito no Plano de Carreira do Magistério Municipal de São José dos Campos

| Função de Confiança | Forma de preenchimento | Requisitos |
|------------------------------|------------------------|--|
| Diretor de Escola | Designação | -docente estável; -no mínimo três anos em cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal; -licenciatura plena em Pedagogia, preferencialmente com pós-graduação "lato sensu" em área afim da educação ou licenciatura plena em área afim da educação e pós-graduação "lato sensu" em Gestão Escolar. |
| Assistente de Direção | Designação | -docente estável; -no mínimo três anos em cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal; -licenciatura plena em Pedagogia, preferencialmente com pós-graduação "lato sensu" em área afim da educação ou licenciatura plena em área afim da educação e pós-graduação "lato sensu" em Gestão Escolar. |
| Orientador de Escola | Designação | -docente estável; -no mínimo três anos em cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal; - licenciatura plena em Pedagogia ou em área afim da educação, preferencialmente com pós-graduação "lato sensu" em área afim da educação. |
| Orientador de Ensino | Designação | -docente estável; -no mínimo três anos em cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal; - licenciatura plena em Pedagogia ou em área afim da educação, preferencialmente com pós-graduação "lato sensu" em área afim da educação. |
| Supervisor de Ensino | Designação | -docente estável; -no mínimo três anos em cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal; -licenciatura plena em pedagogia e pós-graduação "lato sensu" em áreas afins da Educação. |
| Coordenador de Ensino | Designação | -docente estável; -no mínimo três anos em cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal; -licenciatura plena em Pedagogia ou em área afim da educação ou- pós-graduação "lato sensu" em área afim da Educação. |

Professor
Helicon
BaroniUNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** Escola lugar de aprendizagem da docência**Pesquisador:** heloisa helena ferreira correia**Versão:** 1**CAAE:** 51625415.2.0000.5501**Instituição Proponente:** SOCIEDADE BENEFICIENTE SÃO CAMILO**DADOS DO COMPROVANTE****Número do Comprovante:** 124438/2015**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Escola lugar de aprendizagem da docência que tem como pesquisador responsável heloisa helena ferreira correia, foi recebido para análise ética no CEP Universidade de Taubaté - UNITAU em 04/12/2015 às 15:39.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210**Bairro:** Centro**CEP:** 12.020-040**UF:** SP**Município:** TAUBATÉ**Telefone:** (12)3635-1233**Fax:** (12)3635-1233**E-mail:** cepunitau@unitau.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escola lugar de aprendizagem da docência
Pesquisador: heloisa helena ferreira correa
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 51625415.2.0000.5501
Instituição Proponente: SOCIEDADE BENEFICIENTE SÃO CAMILO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.365.433

Apresentação do Projeto:

Projeto bem estruturado e pesquisa pronta para ser iniciada.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se a escola tem sido um espaço de formação na percepção dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador.

Benefícios: O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pronta para ser iniciada.

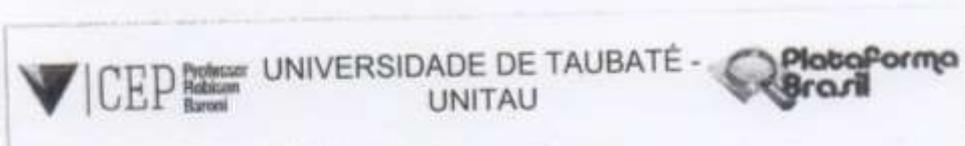
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi juntado e elaborado corretamente.

Recomendações:

Sem recomendações.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.365.433

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa pronta para ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/12/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_638116.pdf | 04/12/2015 15:37:21 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | consentimento.pdf | 04/12/2015 15:18:23 | heloisa helena ferreira correia | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.docx | 04/12/2015 15:17:27 | heloisa helena ferreira correia | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | autorizacao.pdf | 04/12/2015 14:38:31 | heloisa helena ferreira correia | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_d_rosto.pdf | 04/12/2015 14:17:06 | heloisa helena ferreira correia | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

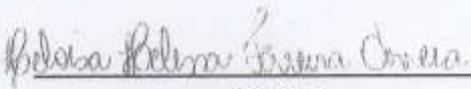
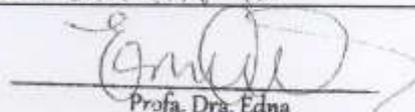
Não

TAUBATE, 14 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
 (Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



| | | | |
|--|--|--|---|
| 1. Projeto de Pesquisa: Escola lugar de aprendizagem da docência | | 2. Número de Participantes da Pesquisa: 25 | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: heloisa helena ferreira correia | | | |
| 6. CPF: 839.997.797-72 | | 7. Endereço (Rua, n.º): HEITOR VILLA LOBOS 500 VILA EMA apt.53 B SAO JOSE DOS CAMPOS SAO PAULO 12243260 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | | 9. Telefone: 12981564697 | 10. Outro Telefone: |
| | | 11. Email: heloisacorreia@uol.com.br | |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> | | | |
| Data: <u>03</u> / <u>12</u> / <u>15</u> | |  Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: Universidade de Taubaté | | 13. CNPJ: 60.975.737/0072-45 | 14. Unidade/Órgão: SOCIEDADE BENEFICIENTE SÃO CAMILO |
| 15. Telefone: (12) 3634-2000 | | 16. Outro Telefone: | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> | | | |
| Responsável: <u>Edna Maria Querido de Oliveira Chamon</u> | | CPF: <u>051.074.379-46</u> | |
| Cargo/Função: <u>Coordenadora</u> | |  Prof. Dra. Edna | |
| Data: <u>03</u> / <u>12</u> / <u>15</u> | | Maria Querido de Oliveira Chamon Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Assinatura | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/OP nº 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação 147
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3629-4217 Fax: (12) 3632-2947
prppg@unitau.br

COPIA

Ofício nº PPGEDH –062/2015

Taubaté, 24 de novembro de 2015

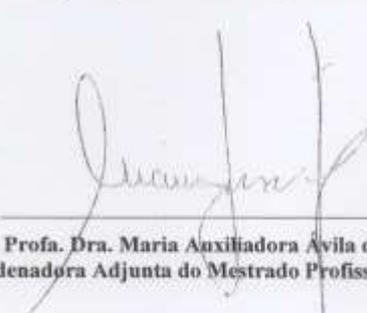
Prezado (a) Senhor (a)

Este ofício visa solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos para realização de uma pesquisa nas dependências de Escolas Municipais de Educação Infantil, cujo objetivo é investigar a escola como espaço de formação da docência. Para a realização desta pesquisa, os dados serão coletados por meio de grupo focal e posterior análise de dados. Os conteúdos abordados na entrevista e o contato interpessoal não oferecerão riscos físicos e/ou psicológicos aos sujeitos de pesquisa e à instituição. As pessoas que aceitarem colaborar com a pesquisa não receberão nenhuma recompensa pela participação e poderão deixar de ser participantes a qualquer momento, independente do motivo que os levem a desistir da participação.

O material coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, além de poder ser divulgado em artigos científicos que manterão sob sigilo a identidade dos participantes e da instituição envolvida. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou a qualquer momento poderão ser esclarecidas, bastando-se entrar em contato pelo telefone abaixo mencionado.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá
Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação

Ilmo. Sr. Luis Carlos de Lima
Secretário Municipal da Educação de São José dos Campos





PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

| | |
|---|--|
| Nome: <i>Helena Helena Ferreira Correia</i> | |
| Telefones: <i>98156.4697</i> | |
| Processo nº: <i>110037</i> | Assunto: <i>Autorização para pesquisa mestrado</i> |
| Local requisitado: <i>RMEI Valéria</i> | |
| Curso e local que atua: <i>Mestrado Profissional em Educação UNITAV</i> | |
| Projeto: <i>Escola como espaço de aprendizagem da ciência</i> | |
| Objetivo da Pesquisa: <i>Verificar se a escola é vista pelo professor como espaço de formação da ciência.</i> | |

Como responsável acima qualificado me declaro ciente e de acordo:

- Pelo presente termo, declaro estar ciente que o uso de documentos para pesquisa ficará sob minha inteira responsabilidade, de modo que responderei por qualquer irregularidade ou dano que forem causados aos mesmos durante o período solicitado;
- Que os dados e arquivos a mim fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados durante a pesquisa;
- Que as informações constantes nos dados ou arquivos a mim disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável;
- Que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins da pesquisa em estudo, sendo vedado uso de imagens de alunos, professores e funcionários da escola para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros.

São José dos Campos, *03 de dezembro de 2015*, Assinatura do Solicitante: *Helena*

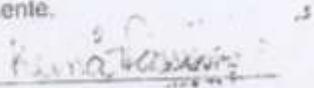
| | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> DEFERIDO () INDEFERIDO | Assinatura: <i>[Assinatura]</i> Vera Lúcia Gualtieri Machado Diretora do Departamento de Educação Básica |
|---|---|

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SAO JOSÉ DOS CAMPOS 25 fevereiro 2016

De acordo com as informações do ofício 01 sobre a natureza da pesquisa intitulada "ESCOLA: LUGAR DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA", com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) HELOISA HELENA FERREIRA CORREIA, do Mestrado Profissional de Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de uma entrevista coletiva com dez professores da Educação Infantil, que atuam neste local sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais

Atenciosamente,

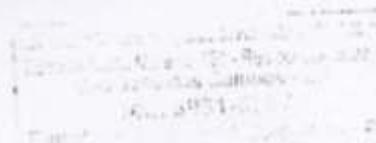


KEINA MENDES LEITE PASSOS

EME1 PROFª VALÉRIA APARECIDA DE ALMEIDA VASCONCELOS

RUA ARCILIO MOREIRA DA SILVA 191 - RESIDENCIAL GAZZO - SAO
JOSÉ DOS CAMPOS - SAO PAULO

CEP 12236-852 TELEFONE 3931-8887



ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Pesquisa: "ESCOLA LUGAR DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA"****Orientador:** Prof. Dr(a). ANA MARIA GIMENES CORREA CALIL.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:**Título do Projeto: "ESCOLA LUGAR DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA"****Objetivo da pesquisa:** Analisar sob o ponto de vista dos professores, se a escola é vista como um espaço de formação.**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados o grupo focal, que será aplicado junto a 25 professores, divididos em dois grupos de 10 a 15 professores, nos respectivos período da manhã e tarde, na cidade de São José dos Campos no estado de São Paulo.**Destino dos dados coletados:** o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio do relatório de grupo focal, que corresponde a um roteiro de perguntas sob a forma de discussão coordenado pelo próprio pesquisador permanecendo de posse dos mesmo por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então o mesmo será destruído. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio do relatório do grupo focal serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio do grupo focal como instrumento de coleta de dados que corresponde a um roteiro de perguntas sob a forma de discussão coordenado pelo próprio pesquisador. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo. Resol. 466/12

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2015 do MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO da Universidade de Taubaté (SP), HELOISA HELENA FERREIRA CORREIA, residente no seguinte endereço: AV. HEITOR VILLA LOBOS, 500 APT. 53 B podendo também ser contatado pelo telefone (12) 981564697. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a) ANA MARIA GIMENES CORREA CALIL, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99113-4398. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre A ESCOLA: LUGAR DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, Taubaté de dezembro de 2015.

Helena Helena Ferreira Correia

Assinatura do Participante

Nome do participante:

Helena Helena Ferreira Correia

HELOISA HELENA FERREIRA CORREIA

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Helena Helena Ferreira Correia

Testemunha

Helena Helena Ferreira Correia

Testemunha